

**И.А. Зимняя**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ**

**Екінші, толықтырылған, түзетілген  
және қайта өңделген басылым**

*Ресей Федерациясының және Қазақстан Республикасының Білім  
және ғылым министрліктері жоғары оқу орындарында педагогикалық  
және психологиялық бағыттар мен мамандықтарда оқитын  
студенттер үшін оқулық ретінде ұсынады*

**Москва • «Логос» • 2005  
Алматы • «TST-company» • 2005**

УДК 159. 9: 37.0

ББК 88.8

З-62

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті «Педагогика және психология» мамандығы бойынша оқу-әдістемелік бірлестігі ұсынған*

Пікір жазғандар:

**М.Ю. Кондратьев** - психология ғылымдарының докторы  
(РБА психология институты);

**А.А. Реан** - психология ғылымдарының докторы  
(Санкт-Петербург мемлекеттік университеті);

**А.А. Бейсенбаева** - педагогика ғылымдарының докторы  
(Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті)

**Зимняя И.А.**

З-62 Педагогикалық психология: Жоғары оқу орындарына арналған оқулық. Екінш., толықт., түзет. және қайта өнд. бас./ Орыс тілінен аударған М.А. Құсайынова. - М.: Логос; Алматы: TST-company, 2005. – 368 б.

**ISBN**

Педагогикалық психологияның тарихы, пәні, міндеттері, құрылымы және әдістеріне түсінік берілген. Білім берудің, оның субъекттері ретіндегі педагог пен шәкірттердің, оқу және педагогикалық іс-әрекеттің, оқу-педагогикалық еңбектестік пен қарым-қатынастың негізін ұйғарушы проблемалары қарастырылды. Отандық және шет елдік жалпы психологиялық білімдер көзін кеңінен пайдалана отырып, педагогикалық психология саласында тарихи тұрғыдан қалыптасқан бүгінгі күнгі көзқарастар мен зерттеушілік позициялар, оқытуға деген тұлғалық-іс-әрекеттік тұрғыдан келудің шығармашылық мүмкіндіктері көрсетілген.

Педагогикалық және психологиялық бағыттағы студенттер мен мамандықтар, педагогикалық психология саласындағы ғалымдар мен мамандар, сонымен қатар, жалпы білімдік және кәсіби оқу орындары мұғалімдері мен оқытушылары үшін қызығушылық туғызады.

ББК 88.8

ISBN

© И.А.Зимняя, 1997

© И.А.Зимняя. Толықтыру,  
түзету және қайта өңдеу, 1999

© «Логос», 2005

© «TST-company», 2005 (қазақ тілінде)

## **Автордың қазақ тілінде шыққан басылымға алғы сөзі**

Менің «Педагогикалық психология» атты оқулығымның қазақ тілінде жарыққа шығып, Қазақстанның университеттері мен институттарының педагогикалық факультеттері студенттерінің кеңінен пайдалана алу мүмкіндігіне жетулері мен үшін өте қуанышты жағдай.

Қазақстанда адамның этникалық-мәдени, тарихи контекстердегі, сонымен қатар, педагогикалық және жас ерекшеліктік психология саласында адамның сөйлеу, ойлау және рефлексивтік іс-әрекетін кең тұрғыдан зерттеген белгілі зерттеуші М. Мұқановтың «Педагогикалық психология» атты оқулығы қолданыста жүр. Қазақ тіліне аударылған менің оқулығымның мәтінін оған қосымша толықтыру болады деп ойлаймын. Бірнеше оқулықтарды пайдалану студенттерге әрқашан өздерінің зерттейтін проблемаларын өзіндік көруін шығармашылық тұрғыдан дамыту, салыстыру, жалпылау мүмкіндігін береді.

Қазақ тіліне аударылған «Педагогикалық психология» оқулығында педагогикалық психологияның қазіргі уақыттағы жағдайы А.Н. Леонтьев пен С.Л. Рубинштейннің іс-әрекеттің отандық теориясы тұрғысынан, сонымен қатар А. Маслоу, К. Роджерстің гуманистік психологиясының негізгі ережелерімен және Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили және т.б. гуманистік позицияларына сәйкес Д.Б. Эльконин мен А.К. Маркованың оқу іс-әрекетінің позициясынан ұсынылған.

Оқулықты құрастыруда білім беру процесінде оқушының өз-өзін өзектендіруі, оның өзін-өзі дамытуы және өзін-өзі жетілдіруіне ықпалын тигізетін жағдайлар туғызу арқылы жүзеге асырылатын адамгершіліктік принципі басшылыққа алынды. Оқулықтың лейтмотиві антикалық дәуірдің айнымас қағидасы «Адам – барлық заттардың өлшемі», ол дегеніміз адам - өркениеттің негізгі құндылығы, ал оның толыққанды рухани өмірі - кез-келген мемлекеттің қоғамдық дамуының және оның білім беру сияқты әлеуметтік құрылымының мағынасы дегенді білдіреді.

Мен Қазақстанның Білім беру министрлігіне менің оқулығыма қызығушылық тудырып, оны қазақ тіліне аударуға шешім қабылдағаны үшін, сонымен қатар оқулықты аударушы, педагогика ғылымдарының кандидаты, психология доценті М.А. Құсайноваға өз ризашылдығымды білдіремін.

Мен «Педагогикалық психология» оқулығының қазақ тіліндегі аудармасын басып шығаруға шешім қабылдаған баспаға өз ризашылдығымды білдіремін.

*30. 06. 2005 ж.*

*И.А. Зимняя*

Біз педагогтардан әрекеттесудің небір қағидаларын сақтауды талап етпейміз, бірақ біз оларға өздерің болашақта басқаратын психикалық құбылыстардың заңдарын оқып, зерттеңдер және оларды өздерің қалап алған жағдайларда басшылыққа алып, солар бойынша әрекеттесіңдер демекпіз.

*К.Д. Ушинский.* Человек как предмет воспитания

### **Студентке - болашақ ұстазға айтарым (алғысөз орнына)**

Шығыстың ұлы ойшылы, дәрігері Ибн Синның (Авиценна) (980-1037) «Зияныңды тигізбе» деген дәрігерлердің негізгі адамгершіліктік - этикалық, кәсіби өсиеті бәрімізге белгілі. Ол туралы дәрігерлер дайындайтын жоғары оқу орны түлектерінің беретін Гиппократ антында айтылған. Ендеше, біздің алдымызда педагогикалық ықпалдың тиімділігін және сипатын анықтайтын педагогикада кәсіби уағыз бар ма деген сұрақ туады. Болашақ ұстаздарға сондай уағыз ретінде, біздің терең нанымымыздан туған екі ақыл кеңес берер едік: «оқушыны түсін» және «үйренуге көмектес. Осыған байланысты білім үрдісінің күрделілігін ескере отырып, педагогикалық ықпалдың заңдылықтарын және механизмі білімнің негізгі міндетін орындауға, яғни оқушының тұлға ретінде қалыптасуына және дамуына көмектесер еді.

Білім үрдісінің күрделілігі, адам өмірінде маңызды орын алғанымен тез арада көрнекі, нақтылы нәтиже бермейді. Білім үрдісінің нәтижесі (әрине ықпал әсерін ескеру және басқа да фактілердің (мысалы тұқым қуалаушылық, отбасы тәрбиесі, өзін-өзі тәрбиелеу т.б.), адамның кейінгі өмір өнегесі, іс әрекеті, мінез-құлқы болып табылады. Сондықтан, кез-келген білім беру ордасында педагогикалық ықпалдың әсерін тікелей бақылау мүмкін емес.

Педагог мамандығын таңдаған әрбір адам, оқушы мен тәрбиеленушінің алдында ғана емес, сонымен қатар, өзіне-өзі жауап беруге және өзінің кәсіби даярлығы үшін Педагог, Оқытушы, Тәрбиеші құқына ие болуы үшін жауапкершілік алады. Кәсіби педагогикалық

парызды лайықты орындау адамнан бірқатар міндеттер қабылдауын талап етеді.

Біріншіден, өзінің жеке мүмкіндіктерін объективті түрде бағалауы, осы кәсіпке байланысты маңызды қасиеттердің әлді, әлсіз жақтарын білуі (өзін-өзі реттеу ерекшелігі, өзін-өзі бағалау, эмоционалдық көріністер, коммуникативтік, дидактикалық қасиеттер т.б). Мысалы, адамның өз мінез-құлқын сәйкес бағалай алу және түзету қабілеттілігі сияқты позитивтік кәсіптік қасиеті басқа адамдарға адекватты ықпал ете алудың алғышарттарының бірі болып табылады. Бұл қасиеттердің қалыптасуы болашақ педагогтардан рефлексивтік ойлаудың дамуын, өзін-өзі реттеу ерік жігерлігін, жоғары деңгейлі таным белсенділігін қажет етеді.

Екіншіден, болашақ педагог интеллектуалдық іс-әрекеттің жалпы мәдениетін (ойлау, ес, қабылдау, елестету, зейін), мінез-құлық мәдениеті, қарым-қатынас, атап айтқанда, педагогикалық қарым-қатынасты меңгеруі тиіс. Педагог - бұл оқушылар үшін еліктеу үлгісі болып табылады, олар мұғалімнің әрекетіне саналы түрде, көп жағдайларда ойланбай еліктейді. Осыған орай, болашақ педагог – студенттің рефлексияланған, түзетілген «Мен» бейнесі тұлғалық, коммуникативтік, кәсіби тренингті үнемі талап етеді.

Үшіншіден, педагог іс-әрекетінің негізгі және қажетті шарты - ол сыйластық, білім және өзінің оқушысын «Басқа адам» ретінде түсінуі. Құндылық жүйесі, бағалау, мінез-құлық моделі сәйкес келмеуіне қарамастан, мұғалім оқушыны қабылдауы, түсінуі қажет; бұл мәселе қарым-қатынас, әрекеттің психологиялық механизмі мен заңдылықтарын білуін қажет етеді.

Төртіншіден, педагог оқушылардың іс-әрекетін, олардың еңбектестігін ұйымдастырушы, сонымен бірге ол педагогикалық қарым - қатынасты жеңілдететін серіктес пен адам ретінде, яғни К. Роджерс бойынша «фасилитатор» болып табылады. Бұл – студенттен, яғни болашақ педагогтан ұйымдастырушылық, коммуникативтік қабілетін дамытуды міндеттейді. Осындай қабілеттілік оқу процесіне қатысушылардың танымдық белсенділігін ынталандыратын оқу іс-әрекетінің белсенді формаларын қатыстыра отырып, оқушылардың білім меңгеру процесін басқара алуға мүмкіндік береді. Осындай кәсіби шеберлікті дамыту тек терең психологиялық-педагогикалық білімді ұйғармайды, сондай-ақ студенттен үнемі, жүйелі кәсіби тренингті қажет етеді.

Демек, педагогтың кәсіби қасиеттері, оның психологиялық педагогикалық әрекетінің уағыздарымен, келесі постулаттармен ара қатынаста болуы тиіс:

- Оқушыны Адам, Жеке тұлға ретінде құрметте (көнеден келе жатқан алтын қағида - өзіңе қалай қарасын десең, өзгеге де солай қараңыз).

- Үнемі өзінді-өзің дамыту және өзінді-өзің жетілдіру мүмкіндігін ізде (өзі үйреніп білмеген адам басқаға оқытудың, үйренудің дәмін, «ақыл-ой тәбетін» дамыта алмайды деген сөз белгілі).

- Білімді оқушыға үйренгісі келетіндей, өздігінен білім алуға және әртүрлі жағдайда қолдана алатындай беру қажет.

Бұл қағидалар көпке танымал тезистерді айқындаудың мәні: тек тұлға ғана жеке тұлғаны тәрбиелейді, тек мінез ғана мінезді қалыптастырады. Педагог Тұлға болуға міндетті, бұл оның кәсіби сипаттамасы.

Біз қарастырып отырған педагогикалық психология проблемалары, қазіргі кездегі білім берудің дамуының негізгі беталыстарының жалпы контекстінде, тұлғалық-іс-әрекеттік тұрғыда талданады. Осы тұрғыда, а) білім беру процесінің ортасында үйренушінің өзі тұрады, нақты оқу пәнінің құралдарымен оның тұлғасын қалыптастыру, б) оқу процесі оқушының жан-жақты дамуына және оның пән білімін меңгеруіне бағытталған оқу іс-әрекетін басқару мен ұйымдастыруы деп жобалайды. Оқып үйренуге деген тұлғалық – іс-әрекеттік ықпалдарға сәйкес кітапта бірқатар проблемалар қарастырылған, олар бүгінгі күні педагогикалық психологияның іргетасын құрайды. Олардың ішіндегі негізгілері: оқу-танымдық міндеттерді орындауға бағытталған, оқытушы мен оқып-үйренушінің өзара әрекеттесулері тең серіктердің оқудағы еңбектестігі ретінде; педагог пен оқып-үйренушінің оқу іс-әрекеті және педагогикалық қарым-қатынас субъектілері ретіндегі психологиялық сипаттамалары; оқу іс-әрекетінің өзінің психологиялық ерекшеліктері; меңгерудің психологиялық механизмдері мен заңдылықтары және т.б.

Қорыта келе, кез-келген оқулық өз тарапынан ғылыми білімдердің, көзқарастардың, түрлі авторлық позициялардан мазмұндалған, берілген жағдайда тұлғалық-іс-әрекеттік тұрғыдан алынған, тұжырымдамалар мен теориялардың құрылымданған жиынтығы болып келетінін атап өту қажет. Бұл амал отандық психологияда К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев және т.б. көптеген ғалымдардың күш салуының арқасында қалыптасқан.

Беріліп отырған келіс К. Роджерстің гуманистік психологиясының негізгі ережелерімен де үндеседі.

Оқырмандардан *бірінші басылымның* мәтінде жіберілген қателер, мағыналық бұрмалаулар мен басқа да редакциялық басылудағы қателіктер үшін кешірім өтіне отырып, автор екінші басылым мәтіндеріне енгізілген бірқатар толықтырулар мен анықтауларға және әдебиеттерге цитата келтіру мен сілтемелерге назар аударуды сұрайды.

Оқулық мәтініне цитата келтіру мен сілтемелерде автор оқулықтың екінші басылымын қолдануды сұрайды.

Автор кітаптың бастапқы мәтінін ары қарай түзетуде өзінің қызығушылығын білдіргендерге ризашылдығын білдіреді.

# I БӨЛІМ

## ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ: ҚАЛЫПТАСУЫ, ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ АХУАЛЫ

Педагогикалық психологияны қолданбалы психологияның ерекше бір тармағы, өз алдына дербес ғылым ретінде қарастыру керек.

*Л.С. Выготский.* Педагогическая психология.

### 1 тарау. Педагогикалық психология – ғылыми білімнің пәнаралық саласы

#### § 1. Педагогикалық психологияның жалпы ғылыми сипаттамасы

##### ***Педагогикалық психология басқа адамтану ғылымдарының ішінде***

Қазіргі заман ғылымының дамуында оның ғылыми салалар, пәндер мен проблемалық салалардың (жүйелендіру, иерархияландыру, куммулятивтік сияқты беталыстармен қатар) ықпалдасуы мен саралап жіктелінуі сияқты негізгі екі беталысының өзара әрекеттесуі неғұрлым айқын көрініп келеді. Ғылымның ықпалдастығын талдай келе, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев пен Б.М. Кедров ғылыми білімнің ортасында адам туралы ғылым - психология түр деп көрсеткен. Ғылыми білім үшбұрышының Б.М. Кедров ұсынған түсіндірмесі (оның шыңы – жаратылыстану ғылымдары, оның тағандарының бұрыштары – философия және қоғамдық ғылымдар, ал оның ортасында осы ғылымдармен психология түйісіп тұр) Ж. Пиаженің келесі пайымдауымен сәйкестендіріледі *«...психология барлық басқа ғылымдардың өнімі ретінде ғана маңызды орын алып тұрған жоқ, ол сондай-ақ олардың қалыптасуы мен дамуына түсініктеме бере алушы бастау ретінде де орталық орын алады»* [172, 155 б.].

Адам проблемасының ғылым дамуындағы рөлін анығырақ Б.Г. Ананьев [7] анықтайды, оның ойынша адамды тереңірек зерттеу, саралап жіктеу, сонымен бірге осы саладағы барлық зерттеулердің



ықпалдасуы адам проблемасының жалпы ғылымдық сипатқа ие болуына ықпалын тигізді. Осы адам мәселесін жаһандандыру беталыстарының педагогикалық психология саласындағы көрінісін кезінде К.Д. Ушинский да байқаған, яғни 1868-1869 жылдардағы «Адам тәрбие пәні ретінде. Педагогикалық антропология тәжірибесі» атты еңбектерінде, адам тәрбиесіне өз үлесін қосқан ғылымдардың бағыныстылығын анықтау негізінде психологияның жетекші рөлі атап көрсетілген.

Өз кезегінде, психология да күрделі ықпалдасқан білім болып табылады, оның құрылымдық көрінісінің негізінде, А.В. Петровскийге сәйкес, келесі психологиялық жақтары алынған: «1) нақты іс-әрекеттің, 2) даму, 3) адамның (дамуы мен іс-әрекеттің субъекті ретінде) қозғамға қатынасы (өзінің іс-әрекеті мен іске асатын дамуы)» [39, 80 б.]. Педагогикалық психология көбінесе «нақты іс-әрекет» негіздемесі бойынша ажыратылатын жалпы психологиялық білімдердің дербес саласы ретінде қарастырылады, оның негізінде оның басқа тағы екі жағы өз көріністерін табады. Бұл тұжырым, педагогикалық психологияның негізін білім беру іс-әрекетінің өзі, немесе, педагогикалық психологияның негізін салушылардың бірі П.Ф. Каптеревтің анықтауындай, білім беру процесінің механизмдері мен заңдылықтары қалайтынын білдіреді.

Педагогикалық психология әр түрлі себептерге байланысты көптеген басқа ғылымдармен байланысты. Біріншіден, ол ғылыми білім үшбұрышының ортасында орналасқан жалпы психологиялық білімнің нақты саласы болып табылады. Екіншіден, оның басқа ғылымдармен байланыста болуының себебі, білім беру процесі өз мақсаты мен мазмұнына сәйкес әлеуметтік мәдени тәжірибені беруші болып табылатынында және осындай мәдениетте бүкіл өркениеттік білімдердің таңбалық, тілдік формада шоғырландырылғанына байланысты. Үшіншіден, оның зерттеу пәні өзі танып білуші және танып білуге үйретілуші, басқа да көптеген адамтанушы ғылымдармен зерттелінетін адам болып табылады. Педагогикалық психология, мысалға педагогика, физиология, философия, лингвистика, әлеуметтану және т.б. ғылымдармен үздіксіз байланыста екені анық. Соның өзінде, педагогикалық психология – жалпы психологиялық білімнің саласы деген тұжырымдама оның осы білімдердің негізінде, яғни психикалық даму, оның қозғаушы күштері, адамның даралық және жыныстық-жас ерекшеліктері, оның тұлға ретінде жетілуі мен дамуы жайлы білімдердің негізінде қалыптасатынын білдіреді. Сондықтан педагогикалық психология психологиялық білімдердің (әлеуметтік,

дифференциалды психологиямен және т.б.) басқа салаларымен, ең алдымен жас ерекшелік психологиямен байланысты.

Педагогикалық және жас ерекшелік психология бір-бірімен осы ғылымдардың зерттеу объектітерінің ортақтығымен байланысты. Яғни, олардың зерттеу объекті дамып келе жатқан адам болып табылады. Бірақ, жас ерекшелік психологиясы *«адам психикасының жас ерекшелік динамикасын, дамып келе жатқан адамның психикалық процестері мен психологиялық қасиеттерінің онтогенезін»* [43, 5 б.] зерттесе, ал педагогикалық психология білім беру ықпалымен психикалық жаңа құрылымдардың қалыптасуының шарттары мен факторларын зерттейді. Осыған байланысты педагогикалық психологияның барлық проблемалары білім беру процесіндегі адамның жас ерекшеліктерін есепке алу негізінен қаралады. Сонымен бірге, (бұл жағдайды тағы да ерекше атап көрсетейік) педагогикалық та, жас ерекшелік психология да *«...жалпы психологиялық заңдылықтарды ашып көрсететін, қалыптасып қойған адам тұлғасының психикалық процестерін, психикалық күйлерін және даралық-психологиялық ерекшеліктерін зерттейтін»* жалпы психологияның білімдеріне жүгінеді [96, 7 б.]. Педагогикалық психологияны бір жағынан пәнаралық ретінде, ал екінші жағынан – ғылыми білімнің дербес саласы ретіндегі осындай түсіндірмесі, Б.Г. Ананьев позициясымен теңестіріледі. Б.Г. Ананьев бойынша, педагогикалық психология – шекаралық, кешендік білімдер саласы, ол *«...педагогика мен психологияның ортасынан белгілі орын алып, өсіп келе жатқан ұрпақты дамыту, оқыту, тәрбиелеу арасындағы өзара байланысты бірлесе зерттеу сферасына айналды»* [8, 14 б.].

Алайда, мұндай түсіндірме басқа авторлар келтірген педагогикалық психологияның мәртебесінің анықтауларына сәйкес келмейді, мұның өзі осы сұрақты шешудің біржақтылы еместігін көрсетеді. Мысалы, *«Жалпы, жас ерекшелік, педагогикалық психология курсында» «...егер жас ерекшелік және педагогикалық психологияның дамуының бірінші кезеңінде олардың жекелену беталыстары байқалса, онда біздің кезеңде, керісінше – жақындасу, кейбір жағдайларда тіпті қосылуы байқалады»* [101, 4 б.] деп көрсетілген. Екінші жағынан, *«Жоғары мектеп педагогикасы мен психологиясының негіздерінде»* бір кешендік ғылыми пәнді қалыптастырған, педагогика мен психологияның бірлігін, кешенділігін атап көрсетеді [157, 5-6 б.]. Іс жүзінде педагогикалық психология кешендік болып табылды деп ұйғаруға болады. В.И. Гинецинский [52] бойынша педагогика оның теоретикалық және тәжірибелік жақтарында онымен тығыз

байланысқан дербес ғылым болып табылады. Ал жалпы және жас ерекшелік психология онымен іштей тығыз, үздіксіз байланыста болатын жалпы психологиялық білім саласы.

### ***Педагогикалық психологияның қалыптасуындағы жалпы психологиялық контекст***

Педагогикалық психология адам туралы ғылыми түсініктердің жалпы контекстінде дамиды. Олар әрбір нақты тарихи кезеңдерде педагогикалық ойларға үлкен әсерін тигізген негізгі психологиялық ағымдарда (теорияларда) жазылып көрсетілген. Бұл - оқу процесінің психология теориялары үшін қашанда табиғи зерттеу «полигоны» ретінде болуымен байланысты. Педагогикалық процесті ұғынуға ықпалын тигізе алатын психологиялық ағымдар мен теорияларды нақтырақ қарастырайық.

***Ассоциативтік психология*** (XVIII ғасырдың ортасынан бастап Д.Гартли және XIX ғасырдың аяғына дейін – В. Вундт), түп тамырында психикалық процестердің байланысы ретіндегі ассоциация механизмдері мен психика негіздері ретіндегі ассоциациялардың белгілі бір түрлері анықталған. Ассоциацияларды зерттеу материалдарында еске сақтау мен үйренудің ерекшеліктері зерттеліп қарастырылған. Осы жерде, психиканың ассоциативті баяндауының негізін Аристотель (384-322 ж. біздің эрамызға дейін) салғанын айта кету қажет, оған «ассоциация» түсінігін, оның түрлерін енгізу, ақыл-парасатын (нус) екі түрін теоретикалық және практикалық деп ажырату, қанағаттану сезімін үйрену факторы ретінде еңбектері тиесілі.

Г.Эббингауздың (1885) ұмыту процесін зерттеу бойынша ***эксперименттерінің эмпирикалық мәліметтері*** және алынған ұмыту «қисығының» сипаттарын одан кейінгі зерттеушілер дағдыларды өндіруде, жаттығуларды ұйымдастыруда есепке алады.

У. Джемс (XIX ғ. аяғы – XX ғасырдың басы) және Дж. Дьюидің (XX ғасырдың бірінші жартысы) ***прагмативті функционалды теориясы*** – бейімделуші реакцияларға, ортаға бейімделуге, ағзаның белсенділігіне, дағдыларды өндіруге акцент қояды.

Э. Торндайктың (XIX ғ. аяғы – XX ғ. басы) ***байқап көру және қателесу теориясы*** үйренудің негізгі заңдарын қалыптастырған – жаттығу, әсер және дайындық заңдары; үйрету қисығын және осы мәліметтерге негізделген жетістіктер тестерін сипаттаған (1904).

Дж. Уотсонның ***бихевиоризмі*** (1912-1920) және Э. Толмен, К.Халл, А. Газри және Б. Скиннердің (XX ғ. бірінші жартысы)

**необихевиоризмі.** XX ғасырдың ортасында-ақ Б. Скиннер оперантты мінез-құлық тұжырымдамасы мен бағдарламаланған оқыту тәжірибесін жетілдірген. Э. Торндайктің жұмыстарының бихевиоризмнің алдын-алуы, Дж. Уотсонның ортодоксалды бихевиоризмі және бүкіл необихевиористік бағыттардың еңбегі үйренудің (learning) тұтас тұжырымдамасын жетілдіру болып табылды, бұл тұжырымдама оның заңдылықтарын, фактілерін, механизмдерін қамтиды.

**Сенсомоторлық функцияларды өлшеу саласында** Ф. Гальтонның (XIX ғ. аяғы) зерттеулері тестілеуге (Ф. Гальтон бірінші болып сауалнама, бағалау шәкілдерін ұсынған); математикалық статистиканы пайдалануға бастау берген; А. Анастаси көрсеткендей, Дж. Кэттелдің «ақыл-ой тестері» сол кездің типтік зерттеу әдісі деп санаған. Т. Симон мен А. Биненің (1904-1911) даралық және топтық тестілеу вариациясымен, интеллектуалды тестері, мұнда ең алғаш рет ақыл-ой жасының іс-жүзіндегі жасқа қатынасы ретінде интеллектуалды даму коэффициенті қолданылған (Л. Термен 1916 жылы Америкада). Маңыздысы, Ф. Гальтон өзінің алғашқы (1884) өлшеулерін білім беру жүйесінде бастаған, Дж. Кэттел (1890) Америкада колледж студенттерінен тест алған, Бине-Симонның (1905) алғашқы шкаласы Францияда білім беру министрлігінің бастамашылығымен жасалған. Бұл психологиялық зерттеулер мен білім берудің бұрыннан бергі тығыз байланысына куә болады.

З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Фромм, Э. Эриксонның **психоанализі** (XIX ғ. аяғынан XX ғ. бойы) санасыздық, психологиялық қорғаныс, кешендер, «Мен-нің» кезеңдеп дамуы, еркіндік, экстраверсия-интроверсия категорияларын жетілдіріп, өндірген. (Соңғысы, Г. Айзенк тестерінің арқасында көптеген педагогикалық зерттеулерде қолдану мен таратылу табуда).

**Гештальт психология** (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка – XIX ғ. басы), К. Левиннің мінез-құлықтың динамикалық жүйесі тұжырымдамасы немесе алаң теориясы, Ж. Пиаженің генетикалық эпистемиологиясы немесе интеллектің кезеңдеп дамуы тұжырымдамасы, ол инсайт, мотивация, интеллектуалды даму сатылары, интериоризация, түсініктерінің қалыптасуына үлес қосқан (оларды сондай-ақ, элеуметтік бағытта жұмыс істейтін француз психологтары А. Валлон, П. Жане қарастырған).

Ж. Пиаженің **операционалды тұжырымдамасы** XX ғасырдың 20-шы жылдарынан бастап ойлау мен интеллект дамуының негізгі дүниежүзілік теорияларының бірі болуда. Бұл тұжырымдаманың контекстінде элеуметтану, центрация-децентрация, бейімделу

өзгешелігі, әрекеттердің қайтымдылығы, интеллектуалды даму сатылары сияқты түсініктер зерттелуде. Ескере кететін жағдай, Ж. Пиаже XX ғасыр ғылымына «психиканы зерттеудегі синтетикалық ықпалдың» ерекше өкілдерінің бірі ретінде кірген [104, 26 б.].

XX ғасырдың 60-80 жылдарындағы Г.У. Найссер, М. Бродбент, Д.Норман, Дж. Брунердің және басқалардың *когнитивті психологиясы* білімге, хабардар болуға, семантикалық есті ұйымдастыруға, болжаушылыққа, хабарды қабылдау және қайта өңдеуге, оқу және түсіну процесіне, когнитивтік стилдерге аса көңіл бөлген.

А. Маслоу, К. Роджерстің XX ғасырдың 60-90 жылдарындағы *гуманистік психологиясы* «клиентке негізделгену» терапия тұжырымдамасын, өзін-өзі өзектендіру, адамзат қажеттіліктерінің пирамидасы (бағыныстылығы), фасилитация (жеңілдету немесе белсенділеу) категорияларына алға ұсынып, шәкіртке негізделген, оқытуға деген гуманистік көзқарасты қалыптастырған.

Педагогикалық психологияның дамуына И.М. Сеченов, И.П. Павлов, К.Д. Ушинский, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.С. Выготский, П.П. Блонский сияқты және т.б. отандық ойшылдар, педагогтар, жаратылыстанушылардың жұмыстары үлкен ықпалын тигізді. Барлық отандық педагогикалық тұжырымдамаларға негіз болған – К.Д. Ушинскийдің (1824-1870) педагогикалық антропологиясы. Онда оқытудың тәрбиелік сипаты, адамның іс-әрекеттік табиғаты бекітілген. Оқытудың әдістері мен мазмұны категориясын зерттеу К.Д. Ушинскийдің еншісі.

Л.С. Выготскийдің (1896-1934) *мәдени-тарихи теориясы* – психиканың, тілдің, түсініктік ойлаудың даму теориясы, оқыту мен дамытудың байланысы, мұнда біріншісі алға озып, екіншісін артынан ілестіреді, даму деңгейлері түсінігі, «жақын даму аймағы» және де көптеген басқа да фундаменталды мәселелер қандай да бір дәрежеде соңғы онжылдықтағы педагогика-психологиялық тұжырымдамасының негізіне енді. Мысалы, М.Я. Басовтың іс-әрекет тұжырымдамасы, А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы, С.Л. Рубинштейннің іс-әрекеттің өзінің категориясының жалпы әдістемелік зерттеулері (әсіресе субъектілік тұрғыда), психикаға жалпы ықпалдасуына ыңғай таныту, оның ересектік кезеңдегі даму өзгешелігін анықтау, Б.Г. Ананьевтің және тағы басқалардың ерекше жас кезеңі – студенттік кезді бөліп қарауы білім беру процесін психологтық-педагогикалық ұғынуға, педагогикалық психологияның дамуына сөзсіз әсер етті.

XX ғасырдың ортасында отандық психологияда қалыптасқан *оқудың, оқу іс-әрекетінің теориялар, тұжырымдамалары,*

*түсіндірмелері*, (Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, Н.В. Кузьмина және т.б.) педагогикалық тәжірибенің мәнін ұғынуға ғана емес, сондай-ақ ғылым ретінде біздің және басқа да елдерде дамытылып жатқан педагогикалық психологияға да баға жетпес үлес қосты (И. Лингарт, Й. Ломпшер және т.б.).

Педагогикалық психологияның дамуына үлкен ықпалын тигізгендер *үйренушілердің оқу материалдарын меңгеруінің нақты механизмдерін* айқындау (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон); *есте сақтауды* (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), *ойлауды* (Ф.Н. Шемакин, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), *қабылдауды* (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер), *баланың дамуын, соның ішінде тілдік дамуын* (М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Ружская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова), *тұлға дамуын* (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.С. Мухина), *тілдік қарым-қатынас және тіл оқытуды* (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик); *жас ерекшелік дамудың* ( дәуір, заман, фаза, кезеңдерін) *сатыларын* (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), *мектеп оқушыларының ақыл-ой іс-әрекеттерінің және олардың ақыл-ой дарындылығы ерекшеліктерін анықтау* (А.А. Бодалев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Педагогикалық психология үшін *ересектерді оқыту психологиясы* бойынша жұмыстар үлкен мәнге ие (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина және т.б.).

Педагогикалық психология жетістіктерінің ғылыми рефлексиясы процесінде М.Н. Шардаковтың, В.А. Крутецкийдің, А.В. Петровскийдің педагогикалық және жас ерекшелік психология, оқу психологиясы бойынша оқулықтары сөзсіз жағымды рөл ойнады.

## **§ 2. Педагогикалық психологияның қалыптасу тарихы**

### ***Педагогикалық психология – дамып келе жатқан ғылым***

Ғылыми білімнің көптеген салаларының қалыптасуы гетерогенді және гетерохронды, тіпті уақытқа қарай үзілген процесс болып табылады. Бұл әдетте, әлемде болып жатқан ірі қоғамдық-тарихи (революциялар, соғыстар, апаттық сүргіндер) оқиғалармен түсіндіріледі, олар ғылыми дамудың мазмұны мен бағытына елеулі әсер етеді.

Алайда, ол бір пайда болғаннан кейін адамзат ой-санасының тоқталмас қозғалыстарына байланысты жалғасып отырады.

Алғаш рет Ян Амос Коменскийдің 1657 ж. «Ұлы дидактика» еңбегінде жазылған педагогикалық ойлар, педагогикалық теорияның және мектептегі оқытуды мақсатты ұйымдастырудың дамуына жол бастады. Бұл еңбекті педагогикалық психологияның 250 жыл бойы ұзақ карама-қайшылықты дамуының алғашқы алғышарты ретінде де қарастыруға болады, өйткені тек XIX ғасырдың аяқ кезінен бастап ғана ол дербес ғылым ретінде қалыптаса бастады. Педагогикалық ғылымның бүкіл қалыптасу және даму жолын үлкен үш кезеңдермен көрсетуге болады.

### **Педагогикалық психологияның даму кезеңдері**

**Бірінші кезең** – XVII ғасырдың ортасынан XIX ғасырдың аяғына дейін – Песталоццидің айтуы бойынша «педагогиканы психологияландыруды сезіну қажеттілігіне» қарай жалпы дидактикалық деп атауға болады. Бұл кезең ең алдымен, Ян Амос Коменскийдің (1592-1670), Жан-Жак Руссо (1712-1778), Иоганн Песталоцци (1746-1827), Иоганн Гербарт (1776-1841), Адольф Дистервег (1790-1866), К.Д. Ушинский (1824-1870), П.Ф. Каптерев (1849-1922) өзінің есімдерімен көрсетілуі мүмкін. Бұл ойшыл – педагогтардың педагогикалық психологияның дамуына қосқан үлестері өздері қарастырған мәселелермен анықталады: даму, оқу және тәрбие байланысы; оқушының шығармашылық белсенділігі, баланың қабілеттілігі және оны дамыту, мұғалімнің рөлі, оқытуды ұйымдастыру және көптеген басқа мәселелер. Алайда, бұл - аталған процестің мәнін ғылыми тұрғыдан түсінудің тек алғашқы әрекеттері еді. Осы мәселелердің шынайы психологиялық жақтарын толығымен ашылмағандығы жөнінде П.Ф. Каптерев «Дидактикалық очерктер. Білім беру теориясы» (1-ші басылым. 1885 ж.) атты кітабында осы кезеңдегі педагогикалық теорияның дамуына терең және жүйелі талдау жүргізу негізінде дәлелдер келтіреді. П.Ф. Каптерев, «...Коменскийдің дидактикасына тым маңызды кемшіліктер тән: бұл сыртқы механикалық құрал ретінде ұсынылған әдіс дидактикасы; бұл дидактикада **оқушылардың қабілеттерін оқыту арқылы дамыту туралы мүлдем сөз жоқ**; ... Коменскийдің дидактикасына психология жетіспейді» [83, 264 б.].

И. Песталоццидің рөліне талдау жүргізе келе, П.Ф. Каптерев «Песталоцци оқудың барлығын оқушының өз шығармашылығы деп түсінген, ал барлық білімді әрекеттің іштен дамуы, өз бетімін әрекет

жасау, өзін-өзі дамыту акті ретінде түсінген» [83, 294 б.]. Алайда, сонымен қатар П.Ф. Каптерев айтқандай, «...Оның (Песталоццидің – И.З.) оқытуда әдістің әсерін тым асыра көтеріп, оқытуда мектепте қолданылатын әдіс, тәсілдерді механизациялауға көп мойын бұрғаны анық. Мектептегі көрнекті фактор ретіндегі **мұғалімнің жанды тұлғасы** әлі түсініксіз. Жалпы **Песталоцци білім беру процесінің психологиялық жағын, оның негіздері, жолдары мен, нысандарын қажетті деңгейде ашпаған**» [83, 304 б.] (бөліп көрсеткен мен – И.З.). Педагогикалық психологияға И. Гербарттың қосқан үлесін бағалай келе, П.Ф. Каптерев «...Гербарт дидактикасының аса маңызды басымдылықтары бар: ол педагогикалық әдіске психологиялық талдау береді, ол оқуға **қызығушылық** туралы аса маңызды мәселені көтереді, ол **оқыту мен тәрбие** беруді бір – бірінен ажыратпайды. Гербарт дидактикасының жетіспеушілігі оның біржақты интеллектуализмі және кейбір мәселелерді толығымен игермеуінде, мысалы, оқушылардың қызығушылықтары жөнінде» [83, 316 б.] (бөліп көрсеткен мен – И.З.). Бұл жерде, «тәрбиелеп оқыту» ұғымы И. Гербарттың тұжырымдамасынан бастау алады.

А. Дистервегтің шығармашылығы, П.Ф. Каптерев бойынша, оның заманына сай педагогикалық тәжірибенің психологиялық бағыттанған ережелерінен тұрады. А. Дистервегтің білім беру процесінде мұғалімнің, педагогтың басқарушы рөлі туралы тезистері бар. Ол оқу процесін оқушының - оқытылатын субъектің, мұғалімнің, оқылатын пәннің және оқыту жағдайларының біртұтастығы деп қарастырады. Өзін-өзі жетілдіру, оқушының ерекшелігін ескеру және педагог әрекеттерінің пәрменділігі - тәрбиелеп оқытудың кепілі мен негізі. П.Ф. Каптерев атап өткендей, «...Дистервегтің көптеген ережелері ой саралығы мен айқындығы, ықшамдығы, сонымен бірге, педагогикалық қолайлылығы мен мәнділігі бойынша жаңалық пен тереңділігі жоқ болғанына қарамастан, дидактика оқулықтарына кіріп, күнделікті педагогикалық тәжірибенің ережелеріне айналды» [83, 324 б.]. Олар оны жан-жақты ғылыми тұрғыдан түсіну қажеттілігіне себепші болды.

Педагогикалық психологияның осы «алғы шарттық» жалпыдидактикалық даму кезеңінде қалыптасуына К.Д. Ушинскийдің «Адам тәрбие пәні ретінде» атты жұмысы үлкен рөл атқарды. Педагогикалық антропология тәжірибесі; мұнда адам дамуының біртұтас тұжырымдамасы ұсынылған. Бала - тәрбие мен оқытудың ортасында тұр, және де шешуші рөл тәрбиеге беріледі. Оқыту процесінде ес, зерде, ойлау мен сөйлеудің психологиялық-педагогикалық мәселелері арнайы талдау құралдары және даму



міндеттері ретінде шығады. К.Д. Ушинский бойынша, тіл дамыту, ойлау қабілетін дамытуға байланысты баланың сөздері, оның танымы мен ұғымын, жалпы тұлға ретінде қалыптасуының алғы шарты деп саналады.

Педагогикалық психология негіздерін құруда П.Ф. Каптеревтың өзінің қосқан үлесі орасан зор. Ол педагогикалық психологияның негізін құраушыларының бірі. Ол өмірге Песталоццидің өсиеттерін - педагогиканы психологтандыруды енгізуге ұмтылды. «Психологиялық педагогика» ұғымы зерттеушілердің айтуы бойынша, ғылыми айналымға 1877 ж. Каптеревтың «Педагогикалық психология» атты кітабы шыққан соң кірді. Шынында да, Э. Торндайктың осыған аттас кітабы тек шаршы ғасырдан соң (1903 ж.) жарық көрді. Сонымен қатар, П.Ф. Каптерев ғылыми қолданысқа қазіргі заманда қолданылып жүрген білім беру мен тәрбие берудің жиынтығы, педагог пен оқушы әрекетінің байланысы ретіндегі «білім беру» ұғымын кіргізді. Сонымен бірге, мұғалім еңбегі мен мұғалім дайындаудың педагогикалық мәселелері, эстетикалық даму мен тәрбие беру мәселелері және басқа да көптеген мәселелер қарастырылды. Білім беру процесінің өзін П.Ф. Каптерев психологиялық тұрғыдан қарастыруы өте маңызды, ол жөнінде «Дидактикалық очерктер. Білім беру теориясы» атты кітабының екінші тарауы - «Білім беру процесі - оның психологиясы» дәлел болады. Автордың ойы бойынша, білім беру процесіне «адам ағзасының ішкі әрекетінің көрінісі», қабілеттілікті дамыту және басқа үрдістер кіреді [83, 340-345 б.].

П.Ф. Каптеревқа тек ұлы дидактардың еңбектеріне іргелі талдау жасаудағы сіңірген еңбегі ғана емес, былайша айтқанда, эксперименталдық дидактиканың, негізінде алғанда, оқытуда және оқыту үшін эксперименталдық психология өкілдерінің еңбектеріне жасаған талдауын атап өту қажет. П.Ф. Каптеревқа сәйкес, осы еңбектер авторларының міндеті оқушылардың ой еңбегі жұмысын зерттеу, ой еңбегі жұмысында қимылдың орны, оқушылардың пән және сөз арқылы берілетін түсінігі, мектеп оқушылары дарындылығының түрлері және басқа мәселелерді зерттеу болып табылады.

Педагогикалық психологияның қалыптасуына сол кезеңде жаңадан пайда бола бастаған әлеуметтік психология өкілі С.Т. Шацкийдің (1878-1934) қосқан үлесі қомақты. Ол адамды әлеуметтендіру процесінде тәрбие беруді ізгілендіру және демократияландырудың біртұтас тұжырымдамасын жасаған. С.Т. Шацкийге әлеуметтік-педагогикалық қызметтің субъектісі ретінде оның тұлғасы мен кәсіби құзырлылығына қойылатын жалпыланған

талаптарды қамтитын педагог моделін құрған. С.Т. Шацкийдің педагогикалық тәжірибесіне шет елдік зерттеушілер жоғары баға берген. Атап айтқанда, Дж. Дьюи ресейлік оқушылардың дайындығының жүйелілігін, ұйымдастырушылығын, қазіргі заманғы американдық мектептермен салыстырғанда демократты екендігін атап өтеді.

Осылайша, бірінші алғы шартты кезең, бір жағынан, И. Ньютонның механистикалық түсінігінің басымдылығымен, Ч. Дарвиннің эволюциялық идеяларымен, Дж. Локктың психикалық өмірді ассоциативтік түсіну - психикалық өмірдің негізін сезімдік әсерлену құрайды деген ежелден дамып келе жатқан ілім - сенсуализммен сипатталады. Басқа жағынан алғанда, бұл кезең негізінен педагогикалық болмысты байқау, талдау және баға беруге негізделген ойша жорытылған, қисынды құрылған жорытпалар кезеңі.

**Екінші кезең** ХІХ ғасырдың аяғынан ХХ ғасырдың ортасына дейін созылған. Бұл кезеңде педагогикалық психология алдыңғы жүзжылдықтың педагогикалық ойларының жетістіктерін пайдаланып, психологиялық, психофизикалық эксперименталдық зерттеулердің нәтижелеріне бағыттанып, дербес сала болып қалыптаса бастады. Педагогикалық психология эксперименталдық психологияның қарқынды дамуымен бірге дамып, қалыптаса бастады, нақты педагогикалық жүйелер құрып, жете зерттеумен болды, мысалы, М. Монтессори жүйесі.

Педагогикалық психологияның осы кезеңінің басы П.Ф. Каптеревтың, Э. Торндайктың, Л.С. Выготскийдің кітаптарының атауларынан байқауға болады, сонымен қатар осы салада алғашқы эксперименталдық жұмыстардың пайда болуымен белгіленеді. Л.С. Выготский Г. Мюнстербергпен келісе отырып, педагогикалық психология – соңғы бірнеше жылдардың өнімі; бұл медицина, юриспруденция және басқа ғылымдармен бірге қолданбалы психологияның бір бөлігі болып табылатын жаңа ғылым екенін атап өтеді. Сонымен қатар, бұл дербес ғылым [45]. Шынайы психологиялық мәселелер, есте сақтау ерекшеліктері, тіл дамыту, зерде дамыту, дағды қалыптастыру ерекшеліктері және т.б. А.П. Нечаевтың, А. Бине мен Б. Анридің, М. Оффнердің, Э. Мейманның, В.А. Лайдың жұмыстарында, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Дьюи, С. Фрэнсис, Э. Клапередтің зерттеулерінде ұсынылды. Үйрету тәртібінің ерекшеліктерін эксперименталдық зерттеу (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), бала тілін дамыту (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. және К. Бюлер, В. Штерн және т.б.),

Вальдорф мектебі мен Монтессори мектебінің арнайы педагогикалық жүйелерін дамыту психология ғылымының осы саласының қалыптасуына үлкен әсерін тигізді.

Ф. Гальтонның жұмыстарынан бастап тестік психология, психодиагностиканың дамуының ерекше маңызы бар. Францияда А. Бине, Б. Анри мен Т. Симонның, Америкада Дж. Кэттелманның зерттеулерінің арқасында оқушылардың білімі мен білігіне бақылау жүргізу ғана емес, сонымен қатар оқу бағдарламаларын дайындау, жалпы оқу процесін басқаруда (жетістіктер тестілері мен қабілеттілік тестілерінің өзара әрекеттесуі барысында) ұтымды механизм табуға мүмкіндік берді. М.В. Гамезо атап өткендей [101, 6 б.], бұл кезеңде Еуропада мектептер жанында бірқатар зертханалар құрылды, онда оқу және тәрбие беру міндеттерін шешу үшін университеттер зертханаларында құрылған құралдар мен әдістер пайдаланды. 1907 жылы Мейман «Эксперименталдық психология бойынша лекциялар» атты кітабын жариялайды, онда ол эксперименталдық дидактика бойынша жұмыстарға шолу жасайды. Англияда мектеп оқушыларының типологиялық ерекшеліктерін эксперименталдық зерттеу мәселелерімен белгілі балалар психологы Дж. Селли айналысты. Ол 1898 жылы «Балалар психологиясы бойынша очерктер» атты жұмысын жариялады. Францияда А. Бине Париж мектептерінің біреуінің жанында эксперименталдық балалар зертханасын құрды. Зертханада баланың физикалық және ішкі сезім қабілеттері зерттелді, сонымен бірге оқу пәндерін оқыту әдістері зерттелді. Т. Симонмен бірлесіп А. Бине ой қабілеті төмен балалар үшін арнайы мектептерге іріктеу әдісін құрды, оның негізіне тест әдісі алынды.

Аталған кезең ерекше психологиялық-педагогикалық бағыт – педологияның қалыптасуымен сипатталады, (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский және т.б.) онда психологиялық, физиологиялық, анатомиялық, психологиялық және әлеуметтік өлшемдердің жиынтығының негізінде кешенді түрде баланың дамуын айқындау мақсатында оның мінез-құлығының ерекшеліктері анықталды. Басқа сөзбен айтқанда, екі жақтан педагогикалық психологияға оны жаратылыстану ғылымдарымен жақындастырып, өлшемдердің объективтік әдістері енді.

Педагогикалық психологияның құрылуының осы негізгі кезеңінде қалыптасқан ғылым ретінде дербестілігі туралы тек психодиагностиканы пайдалану, мектеп зертханаларының, эксперименталдық-педагогикалық жүйелер мен бағдарламалардың кеңінен таралуы,

педологияның пайда болуы ғана емес, 50-ші жылдардан бастап педагогикалық психология дамуының үшінші кезеңінде жүзеге асырыла бастаған, білім беру процесін ғылыми рефлексиялау талпыныстары, оны теоретикалық тұрғыдан түсіну мағыналылығы дәлел бола алады.

Педагогикалық психологияның дамуының *үшінші кезеңін* айрықша атап өтуге оқытудың бірқатар психологиялық теорияларының құрылуы негіз бола алады, яғни педагогикалық психологияның теоретикалық негіздерін құру. Мысалы, 1954 жылы Б. Скиннер бағдарламаландырылған оқыту идеясын ұсынды, ал 60-шы жылдары Л.Н. Ланда оны алгоритмдеу теориясын ұсынды. Содан кейін В. Оконь мен М.И. Махмутов проблемалық оқытудың біртұтас жүйесін құрды. Бұл бір жағынан Дж. Дьюидің оқыту проблемалар шешу арқылы жүзеге асырылуы қажет деген жүйесінің әзірлемесін жалғастырды, ал басқа жағынан О. Зелц, К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин және т.б. ойлаудың проблемалық сипатының, оның кезендігінің, проблемалық жағдайда әрбір ойдың пайда болу мүмкіндігі (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн) туралы ережелермен ара қатыста болды. 50-ші жылдары П.Я. Гальпериннің, соңынан Н.Ф. Талызинаның алғашқы басылымдары пайда бола бастады, онда педагогикалық психологияның негізгі жетістіктері мен мен болашағын бойына сіңірген, ой әрекетінің сатылап қалыптасу теориясының негізгі позициялары берілді. Дәл осы уақытта Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың жұмыстарында айтылған, оқу қызметінің жалпы теориясының негізінде дамыта оқыту теориясы құрыла басталады (осы ғалымдардың тұжырымдауымен және А.К. Маркова, И.И. Ильясов, Л.И. Айдарова, В.В. Рубцов сияқты ғалымдармен ары қарай жалғастырылған). Дамыта оқыту Л.В. Занковтың эксперименталдық жүйесінде өз көрінісін тапты.

Осы кезеңде С.Л. Рубинштейн «Психология негіздерінде» оқу - білімді меңгеру деген жан-жақты сипаттама берді. Меңгеруді ары қарай әртүрлі тұрғыдан Л.Б. Ительсон, Е.Н. Кабанова-Меллер және т.б. ежіктеп зерттеген болатын. Ол сонымен қатар, Н.А. Менчинскаяның және Д.Н. Богоявленскийдің жұмыстарында (білімді экстерниоризациялау тұжырымдамасының шеңберінде) көрініс тапты. 1970 жылы жарық көрген Й. Лингарттың «Адамдық оқудың процесі мен құрылымы» атты кітабында және 1986 жылы шыққан И.И. Ильясовтың «Оқу процесінің құрылымы» атты кітабы осы салада күрделі теоретикалық қорытулар жасауға мүмкіндік берді.

Педагогикалық психологияда мүлдем жаңа бағыт - суггестопедияның, Г.К. Лозановтың суггестологиясының (60-70-ші

жылдар) пайда болуы назар аударуды қажет етеді. Оның негізі болып педагогтың гипермнезия мен суггестия әсерісін пайдаланып оқушылардың өздері саналы түрде түсінбейтін қабылдау, есте сақтау сияқты психикалық процестерді басқару болып табылады. Соңынан тұлғаның резервтегі мүмкіндіктерін белсендіру (Г.А. Китайгородская), топтық бірігу, осындай оқу барысында топтық динамика (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко) әдістері жетілдірілді.

Алайда, осы теориялардың саналуандылығында (толық 2 тарауын қараңыз) бір ортақ жағдайы болды – ол, осы авторлардың ойынша, қоғамның оқыту жүйесіне (оқуға немесе оқу қызметіне) қоятын талаптарына неғұрлым барабар теорияны теоретикалық негіздемелеу міндеттерін шешу. Оған сәйкес оқытуда белгілі бағыттап қалыптасты. Осы бағыттардың шеңберінде ортақ мәселелер де айқындалды: оқыту түрлерін белсендіру, педагогикалық еңбектестік, қарым-қатынас, білімді меңгеруді басқару, мақсат ретінде оқытылатын субъекті дамыту және т.б.

Осы кезеңде педагогикалық психологияның өз дамуында компьютерлік техниканы пайдаланып жаңа сатыға көшуінің алғы шарттарының қалыптасуы адамзаттың ХХІ ғасырға – Адам ғасыры, гуманитарлық дәуір ғасырына көшудің глобалды проблемаларын шешумен астарласып жатыр. Бұл жаңа дәуірде жаңа ақпараттық технологияларды құрушы, оны еркін пайдаланатын адамның дамуы оған жаңа индустриялық, ақпараттық кеңістікте еркіндік береді.

\*\*\*

Педагогикалық психология - жалпы, жас ерекшелік, әлеуметтік психология, тұлға психологиясы, теоретикалық және практикалық педагогикаға негізделінген білімнің пәнаралық дербес саласы болып табылады. Оның өзінің жеке пайда болу және даму тарихы бар, оны талдау бізге оның зерттеу пәнінің мәні мен ерекшелігін түсінуге мүмкіндік береді.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Педагогикалық психологияның пайда болуы мен дамуына психология дамуының негізгі бағыттары қандай әсерін тигізді?
2. Психологияның құрылымдық бөлінуінің 3 негіздемесінің қайсысы бойынша педагогикалық психология саласы бөлінеді?
3. Педагогикалық психологияның қалыптасуы үшін оның тарихындағы әрбір үш кезеңнің маңызы қандай?

4. «...Қазіргі замандағы оқыту әдісі бойынша бихевиористі және табиғаты бойынша ассоциативті» деген тұжырыммен қаншалықты келісуге болады?

#### Әдебиет

**Возрастная** и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

**Гинецинский В.И.** Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.

**Каптерев П.Ф.** Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

**Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. М., 1972.

**Курс** общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3 / Под ред. М.В. Гамезо. М. 1982. Гл. XX.

**Никольская А.А.** Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. М., 1995.

**Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** История и теория психологии. М., 1996. 1т.

**Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

**Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998.

## 2 тарау. Педагогикалық психология: негізгі сипаттамалары

### § 1. Педагогикалық психологияның зерттеу пәні, міндеттері, құрылымы

#### *Педагогикалық психологияның зерттеу пәні*

Ғылымның кез-келген саласы сияқты педагогикалық психологияны қарастырғанда ең алдымен оның объектісі мен зерттеу пәнін ажыратып алу қажет.

**Ғылымның объектісі** – бұл зерттеудің өзінен тыс, әртүрлі ғылымдармен зерттеуге болатын ақиқат. Объект ретінде материалдық және материалдық емес құбылыстар, денелер, процестер; тірі, биологиялық және абстрактілі жүйелер; күрделілігі әртүрлі дәрежедегі биологиялық ағзалар бола алады. Ғылыми зерттеу объектісі ретінде өсімдік және жануарлар әлемі, адам, қоғам, өркениет, ғарыш және т.б. қарастырылады.

Әрбір объект (ғылыми тану объектісі ретінде адам да) көптеген ғылымдармен зерттеліне алынады. Мысалы, адам антропология, физиология, психология, әлеуметтану, педагогика ғылымдарымен зерттелінеді. Алайда, әрбір ғылымның өз зерттеу **пәні** бар, яғни, оның объектідегі зерттеу нысаны. Мысалы, жас ерекшелік және педагогикалық психологияның зерттеу объектісі ортақ – адам, бірақ бұл ғылымдардың зерттеу пәні әртүрлі. Жас ерекшелік психологиясы үшін адамның психикалық дамуы мен өмірге келген сәттен бастап қартайған шаққа дейін қалыптасуының заңдылықтары мен механизмдері, педагогикалық психология үшін, ең алдымен, білім беру процесінде адамның әлеуметтік мәдени тәжірибені игеру механизмдері мен заңдылықтары. Алайда, педагогика мен психологияның, жас ерекшелік психологиясы мен педагогикалық психологияның зерттеу объектісінің ортақ болуы олардың тығыз, іштей ажырамас байланысына және олардың пәндерінің әртүрлілігінің негізінде жеке бөліп қарастыруға шартты түрде қарауға себеп болып отыр.

**Педагогикалық психологияның пәніне** жан-жақты анықтама бермес бұрын көптеген ғылымдардың зерттеу объектісі болып табылатын (педагогика, әлеуметтану, физиология, медицина, басқару теориясы, жалпы, әлеуметтік, жас ерекшелік, педагогикалық психология) білім беру, педагогикалық процесс - күрделі, көп қимылды, көп құрамдас бөлікті құбылыс екеніне назар аудару қажет. Оқыту

процесінің күрделі, көп құрамдас бөлікті екенін кезінде ұлы дидакттар – Я.А. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег атап өткен болатын. Мысалы, А. Дистервег *«...оқытушылық іс-әрекетті анықтаушы әртүрлі кезеңдер мен пәндерді назарға алу қажет. Атап айтқанда: 1) оқытылатын адам, оқушы – субъект; 2) оқу және оқыту пәні – оқу пәні - объект; 3) оқушының оқу сәтінде қоршайтын сыртқы шарттар – уақыт, орын және т.б.; 4) оқытатын мұғалім»* [66, 221 б.] дейді. (XIX ғ. ортасында оқушы оқыту объекті емес, оқыту субъекті ретінде қарастырылғаны маңызды болған). Педагогикалық психологияда білім беру процесінің көп құрамдас бөлікті құрамы функционалдық тұрғыдан факторлардың өзара әрекеті деп қарастырылады. Оқытудың тиімділігі осы факторлардың әрекеттерінің өзара келісімділігіне байланысты, яғни *«не нәрсеге оқытады, кім және қалай оқытады, және кімді оқытады»* [96, 152 б.]. Бұл жерде, білім беру процесін зерттеушілер оның құрамдас бөліктерін құрастырушылардың барлығының бірдей маңыздылығын атап өтеді. Жалпы білім беру процесінің, оқушылардың әлеуметтік мәдени тәжірибені меңгеру және осы меңгеруді ұйымдастыру күрделілігі педагогикалық психологияның зерттеу пәнінің көпжоспарлы екенін анықтайды.

Педагогикалық психологияның зерттеу пәні болып адамның әлеуметтік мәдени тәжірибені меңгеру заңдылықтары, фактілері және осы процестің білім беру процесінің әртүрлі жағдайларында педагогтың ұйымдастырып және басқаратын оқу қызметінің субъекті ретінде қарастырылатын адамның (баланың) интеллектуалдық және тұлғалық даму деңгейінде өзгеруді меңгеруін туғызуы болып табылады. Жекелеп айтқанда, педагогикалық психология *«білімді, икемділік пен дағдыларды меңгеру заңдылықтарын зерттейді, осы процестердегі жеке айырмашылықтарды зерттейді, оқушылардың өз бетімен шығармашылық ойлауын қалыптастыру заңдылықтарын, бала психикасында оқыту мен тәрбиелеу әсерінен пайда болатын өзгерістерді зерттейді»* [96, 7б.], яғни, жаңадан пайда болған психикалық өзгерістерді қалыптастыру. Ал, кеңінен алғанда, ғылымның зерттеу пәні - ол объекте нені зерттесе сол болып табылады. Келтіріліп отырған анықтама педагогикалық психологияның зерттеу пәнінің күрделілігі, көп аспектілігі мен біртекті еместігін дәлелдейді.

Педагогикалық психологияның қазіргі уақытта даму ауқымы одан сайын кеңейіп отыр. Мысалы, отандық педагогикалық психология оқытуды басқарудың психологиялық механизмдерін зерттейді (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда және т.б.) және білім беру процесін жалпы зерттейді (В.С. Лазарев және т.б.); іс-әрекеттердің жинақтап



қорытылған тәсілдерін меңгеру процесін басқару (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов және т.б.); оқу мотивациясы (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов және т.б.); осы процестің табыстылығына әсер етуші жеке психологиялық факторлар, мысалы ынтымақтастық (Г.А. Цукерман және т.б.), оқушылар мен мұғалімдердің жеке тұлғалық ерекшеліктері (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик және т.б.). Жалпы, педагогикалық психология оқу процесін басқарудың психологиялық мәселелерімен, танымдық процестерді қалыптастыруды (ең алдымен, теоретикалық ойлау) зерттейді, оқушы тұлғасын қалыптастырудың жалпы контекстінде *«оқыту процесінде ой еңбегі дамуының негұрлым жоғары деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік беретін ой еңбегі дамуының сенімді өлшемдерін іздейді, педагог пен оқушының өзара арақатынас мәселелерін, сонымен қатар оқушылар арақатынасын қарастырады»* [43, 5 б.].

### **Педагогикалық психологияның міндеттері**

Жалпы, педагогикалық психология оқу-тәрбие беру қызметінің, білім беру процесінің әртүрлі жағдайларында адамның интеллектуалдық және тұлғалық дамуының психологиялық ерекшеліктері мен заңдылықтарын жүйелеп баяндап, зерттейді. Педагогикалық психологияның нақты міндеттеріне:

- оқушының интеллектуалдық және тұлғалық дамуына оқытушылық және тәрбие берушілік әсердің механизмдері мен заңдылықтарын ашу;
- оқушының әлеуметтік мәдени тәжірибені меңгеру механизмдері мен заңдылықтарын анықтау, оның оқушының жеке санасында сақталынуы (нығаюы) және әртүрлі жағдайларда пайдалануы;
- оқушының интеллектуалдық және тұлғалық даму деңгейі мен оқытушылық және тәрбие берушілік ықпалдың (еңбектестік, оқытудың белсенді формалары және т.б.) формалары мен әдістері арасындағы байланысты анықтау;
- оқушылардың оқу қызметін ұйымдастыру мен басқару ерекшеліктерін және осы процестердің интеллектуалдық, тұлғалық даму мен оқу-танымдық белсенділікке әсерін анықтау;
- педагог қызметінің психологиялық негіздерін, оның жеке-психологиялық және кәсіби сапасын зерттеу;
- дамыта оқытудың, атап айтқанда, ғылыми, теоретикалық ойлаудың механизмдері мен заңдылықтарын анықтау;

- білімді меңгеру заңдылықтары, шарттары мен өлшемдерін анықтау, олардың негізінде әртүрлі міндеттерді шешу процесінде қызметтің операциялық құрамын қалыптастыру;
- игеру сапасы диагностикасының деңгейінің психологиялық негіздері мен оның білім беру стандарттарына қатыстығын анықтау;
- білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінде білім беру процесін ары қарай жетілдірудің психологиялық негіздерін жасау.

### ***Педагогикалық психологияның құрылымы***

Ғылыми білімнің әрбір саласының зерттеу пәні оның құрылымдық ұйымдастырылуын, яғни аталған ғылымға кіретін тарауларды анықтайды. Педагогикалық психология дәстүрлі үш тараудың құрамында қарастырылады: оқыту психологиясы, тәрбие беру психологиясы, мұғалім психологиясы. Мектепке дейінгі бала мен мектеп оқушысының психологиясын жас ерекшелік психология қарастырады. Студенттік жас өмірдің ерекше кезеңі ретінде жеке қарастырылады (атап айтқанда, Б.Г. Ананьевтің психологиялық мектебі)

Педагогикалық психологияның зерттеу пәніне біз кеңінен түсінік беруімізге байланысты (оған оқушының оқу қызметі мен педагогтың педагогикалық қызметінің бірлігі ретінде білім беру процесінің өзін, сонымен қатар оқушы тұлғасының позитивті дамуының психологиялық заңдылықтарын анықтау мақсатында олардың әрбіреуіне және олардың субъекттерінің сипаттамасын қоса) осы ғылымның құрылымы келесі себептерге байланысты басқа позициядан ұсынылуы мүмкін.

Біріншіден, бұл позиция ғылыми білімнің дербес саласы болса да, бастапқы белгісі бойынша психологиялық ғылым болып табылатын педагогикалық ғылымның пәнін пәнаралық деп түсінумен анықталады. Осыған сәйкес бұл пәнге тұлға, ұжым, еңбектестік психологиясының көптеген жақтары, жас ерекшелік және әлеуметтік психология, психофизиологияның аспектілері кіреді. Ал осы жақтар білім беру процесі мен оның нәтижесіне қатысты қарастырылғандықтан, олар педагогикалық психологияның пәнін құрайды. Педагогикалық психологияға осылайша түсінік беру қазіргі заманда оның білім беру психологиясы (Psychology Education) деп аталатын пәніне тән білім салаларының сан алуандылығымен немесе оқытудың өзі білім беру және үйрету сияқты екіжақты процесс деп түсінілетін оқыту теориясымен түсіндіруге болады.

Екіншіден, педагогикалық психология құрылымын қарастырудың ұсынылған позициясы оқыту мен тәрбие берудің өзара байланысын біраз басқаша анықтауды қарастырады. Қазіргі заманғы ғылым мен

педагогикалық тәжірибеде оқыту деп оқушыларға алдыңғы ұрпақтың әлеуметтік мәдени тәжірибесін табыс етудің (білім, норма, іс-әрекеттердің жинақтап қорытылған тәсілдері және т.б.) белсенді, мақсатты бағытталған процесі және осы тәжірибені игеруді ұйымдастыру, сонымен қатар бұл тәжірибені әртүрлі жағдайларда қолдануға мүмкіндік пен дайындықты түсінеді. Оқыту осыған сәйкес, өз шарты ретінде осы тәжірибені игеруде үйрету немесе оқыту процесін ұйғарады.

Тәрбие беру (оқыту, оқытумен қатар немесе одан тыс процестер барысында) адамды (қоғамның адам дамуының әрбір берілген тарихи кезеңінде әлеуметтік маңызды, позитивті құндылықтар ретінде қарастырылатын) белгілі құндылықтарға бағыттау, өзін-өзі ұстау принциптерін, баға беру жүйесін, өзіне, басқа адамдарға, еңбекке, қоғамға, жалпы әлемге көзқарасын қалыптастыру мақсатында мақсатты бағытталған ықпал деп түсініледі (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев)<sup>1</sup>. Тәрбие беру талдамалы және педагогикалық мақсаттарда ол адамгершіліктік, эстетикалық, еңбектік, физикалық және т.б. деп жеке тұрғыдан қарастырылғанына қарамастан, жалпы барлық білім беруші ортаның тұтас ықпалы ретінде қарастырылады [246].

Оқыту мен тәрбие беру процестерінің осылайша түсінілетін өзара байланысы, кемінен төрт түрлі бола алады:

1. Тәрбие беру оқыту процесінде жүзеге асырылатын, оқытудан ажыратылмайтын процесс (мазмұны, нысаны, оқыту құралы арқылы). Бұл дәл осы екі процестің арасындағы, былайша айтқанда бір-біріне қосылатын қатынастар. «Оқыта отырып, біз тәрбиелейміз, тәрбиелей отырып, біз оқытамыз», - деп С.Л. Рубинштейн атап өткен. Осындай түрде тәрбие беру оқу процесіне кіреді, бұл жағдайда ол тәрбиелеуші оқыту ретінде анықталады. Осы тұрғыдан ол басымдырақ тартып, педагогикалық психологиямен қарастырылады.

2. Тәрбие беру белгілі бір жүйе мен мекеменің білім беру процесінде және оқытудан тыс, оған қатарласа (үйірмелер, қоғамдық жұмыс, еңбекке тәрбиелеу) жүзеге асырылады. Бұл жерде оқытудың барлық тиімділігі нығайтылуы тиіс, және оқыту өз кезегінде тәрбие беруге ықпал етуі тиіс.

3. Тәрбие беру білім беру процесінен тыс (бірақ оның ортақ мақсаттары мен құндылықтарына сәйкес) отбасында, еңбек ұжымы,

---

<sup>1</sup> Тәрбие берудің осы түсініктемесін Э. Дюркгеймнің анықтамасымен салыстырайық: «Тәрбие беру - алдыңғы ұрпақтың әлі қоғамдық өмірге дайын емес кіші ұрпаққа беретін ықпалы. Тәрбие берудің мақсаты баладан жалпы саяси ұйымдастырылған қоғам мен оның болашақта өмір сүретін арнайы ортасының талап ететін белгілі бір физикалық, интеллектуалдық және адамгершіліктік сапалар жинағын құру және дамыту» [70, 17 б.].

топта, қауымдастықта жүзеге асырылады, бұл жерлерде оқыту мен үйрету өз бетінше жүруі де мүмкін.

4. Тәрбие беру өз бетінше, ал кейбір кезде мақсатты бағытталған оқыту мен үйретумен ілесіп басқа да мекемелер мен (білім беруші емес), қауымдастықтарда жүзеге асырылады (клубтар, дискотека, компаниялар және т.б.). Үлкендер мен құрдастарының тәрбие берудің осындай өмірдің қатаң шындығынан туған әсері көбінесе шешуші болып шығады.

Әрине, тәрбие берудің оқыту процесіне қарасты соңғы үш түрі педагогикалық психологиямен ғана емес психология мен педагогиканың арнайы бөлімінде қарастырылуы қажет. Педагогикалық психология үшін тәрбие беру оқыту процесіне оның мазмұны, түрі мен әдістері арқылы үйлесімді өз орынын алуы қажет. Зерттеу пәнінің келтірілген анықтамасы мен жоғарыда қарастырылған көзқарастар тұрғысынан педагогикалық психологияның құрылымына:

1) білім беруші қызметтің психологиясы (оқу және педагогикалық қызметтің бірлестігі ретінде);

2) оқу қызметінің және оның субъекті – оқушының психологиясы (оқушы, студент);

3) педагогикалық қызметтің (білім беруші және тәрбиелеуші әсердің бірлестігі) және оның субъекті (мұғалім, оқытушы) психологиясы;

4) оқу-педагогикалық еңбектестік және қарым-қатынас психологиясы кіреді.

Аталған құрылым педагогикалық психологияның зерттеу аумағын кеңейтіп отырғаны анық, соның өзінде ол 3 тармақта дәстүрлі болып қалып отыр (оқыту, тәрбие беру, мұғалім). Қазіргі уақытта педагогикалық психология жоғары мектеп психологиясы (жоғары білімнің) (Н.В. Кузьмина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов) және мектепте оқытудың педагогикалық психологиясы болып бөлінуі көп кездеседі, оған дәстүрлі осы саладағы жұмыстар кіреді.

## **§ 2. Педагогикалық психологиядағы зерттеу әдістері**

### ***Ақпарат көздері педагогикалық психология әдістерінің негіздемелері ретінде***

Педагогикалық психологияда адамды зерттеуде пайдаланылатын әдістер туралы баяндамас бұрын, ғылыми тәжірибеде ақпарат алудың

бір-бірінен мүлдем өзгеше көздері бар екенін бар екенін атап өту қажет: L -, Q - және T - деректер [140].

Ақпарат алудың бірінші көзі – L – деректер (Life record) – негізінен бақылау нәтижесінде адам өмірін тіркеп отыру арқылы алынған деректер; мұнда сараптамалық бағалау да кіреді. В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский осындай бағалар алуға негізгі талаптар келтіреді [140, 10 б.]:

1. Баға берілетін қасиеттер мінез-құлықтың байқауға алынған терминдерінде анықталуы тиіс.

2. Сарапшының баға берілетін тұлғаның мінез-құлығын ұзақ уақыт бойы байқау мүмкіндігі болуы тиіс.

3. Баға берілетін 1 адамға кем дегенде 10 адам қажет.

4. Сынаққа алынғандарды басымдылығы бойынша бөлу әр кезекте барлық қасиеттері бойынша емес, тек бір қасиеті бойынша (мінездемесі) жүргізілуі тиіс.

Ақпарат алудың екінші көзі – Q - деректер (Questionnaire data) сауалнамалар мен өзін-өзі бағалаудың басқа әдістері негіздерінде алынады. Мұндай ақпарат көзіне ММРІ (Минесоттық көпсалалы тұлғалы тізбе), Кэттелдің 16-факторлық тұлғалық сауалнамасы және т.б. В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский зерттеулер нәтижесін танымдық және мотивациялық керібұруды атайды. Оның біріншісі сыналатындардың интеллектуалдық және мәдени деңгейінің төмендігінен, интроспекция (өзін-өзі байқау) дағдыларының жоқтығынан және теріс үлгі-нұсқалар пайдаланғандығынан тууы мүмкін. Мотивациялық керібұрулардың себептеріне сұраққа жауап беруден бас тарту және жауаптардың «әлеуметтік қажеттілік» жағына бұруды жатқызады.

Ақпараттың үшінші көзі – T - деректер (Objective test data) – бұл объективті тестердің деректері, олардың ішіндегі негізгі 12 топ Р.Б. Кэттел мен В.Ф. Варбуртонға сәйкес педагогикалық психологияда тестілеу әдісін қарастырғанда келтіріледі.

### ***Зерттеудің негізгі әдістері***

Педагогикалық психология деректер алудың барлық үш көзін пайдалана отырып ғылыми әдістердің негізгі құралдарына ие болып отыр: олар - бақылау, сауалнама жүргізу, эксперимент, қызмет (шығармашылық) нәтижесінде туған өнім, тестілеу, социометрия және т.б. [толығырақ 39, 88-117 б. қараңыз]. Ғылыми танымның деңгейіне байланысты – теоретикалық немесе эмпирикалық әдістер ретінде

анықталады. Педагогикалық психологияда көбінесе эмпирикалық әдіс қолданылады.

**Бақылау** – педагогикалық психологияда (және жалпы педагогикалық тәжірибеде) адамды мақсатты, жүйелі зерттеудің эмпирикалық әдісі. Байқауға алынған өзінің байқау объекті болып табылатынын білмейді, байқау жаппай немесе таңдаулы бола алады, - мысалы, барлық оқу барысын тіркеп немесе тек бір немесе бірнеше оқушыны тіркеп отыру. Байқаудың негізінде сараптамалық баға берілуі мүмкін. Байқау нәтижелері арнайы хаттамаларға енгізіліп, онда бақылауға алынған оқушының (оқушылардың) аты-жөні, күні, уақыты және мақсаты белгіленеді. Хаттама деректері сапалық және сандық өңдеуден өтеді.

**Өзін-өзі бақылау** – адамның рефлексстік ойлау негізінде өзін-өзі бақылау әдісі (өзін-өзі бақылау объекті болып мақсаттар, мінез-құлық түрткісі, қызметінің нәтижесі бола алады). Бұл әдіс өзіне-өзі есеп берудің негізінде жатыр. Ол субъективтіліктің басымдылығымен сипатталады, ол көбінесе қосымша ретінде қолданылады (XIX-XX ғғ. қиылысында өзін-өзі бақылау интроспективті психологияның негізі болып табылған).

**Әңгімелесу** - педагогикалық психологияда (және педагогикалық тәжірибеде) адам туралы онымен қарым-қатынас жасау, оның мақсатты бағытталғын сұрақтарға жауаптарының нәтижесінде мәліметтер (ақпараттар) алудың эмпирикалық әдісі. Жүргізуші оның мақсаты туралы зерттелінушіге айтпайды. Жауаптар (мүмкіндігінше әңгімелесушілердің назарын аудармай) дыбыс таспасына жазу, немесе тез жазып отыру, стенография арқылы тіркеліп отырады. Әңгімелесу - адамды зерттеудің дербес әдісі, сонымен қатар көмекші әдіс, мысалы эксперимент пен терапияның алдын-алушы әдіс бола алады.

**Сұхбат** - әңгімелесудің ерекше түрі ретінде, ол туралы хабардар, сұхбат алынып отырған адам туралы ақпарат алу үшін ғана емес басқа да адамдар, оқиғалар және т.б. туралы мәліметтер алу үшін қолданылады.

Әңгімелесу, сұхбат барысында сараптамалық баға берілуі мүмкін.

**Сауалнама** – арнайы дайындалған жауаптар және зерттеудің негізгі міндетіне сәйкес сұрақтар негізінде ақпарат алудың эмпирикалық әлеуметтік - психологиялық әдісі. Сауалнаманы дайындау – кәсібилік пен жауапкершілікті талап ететін іс. Сауалнама құрастыруда: 1) сұрақтардың мазмұны, 2) олардың түрі- ашық немесе жасырын, соңғысына «ия» немесе «жоқ» деп жауап беру қажет, 3) олардың тұжырымдалуы (анықтылығы, жауаптарға көмек берілмей және т.б.), 4)

сұрақтардың саны мен реті ескеріледі. Педагогикалық тәжірибеде сауалнамаға 30-40 минуттан аспайтын уақыт беріледі. Сұрақтардың тізбектелу тәртібі көбінесе кездейсоқ сандар тәсілімен анықталады.

Сауалнама ауызша, жазбаша, жеке, топтық бола алады, алайда кезкелген жағдайда ол екі талапқа жауап беруі тиіс - іріктеудің көрнекілігі мен біркелкілігі. Сауалнама материалдары сапалық және сандық өңдеуден өтеді.

**Эксперимент** - ғылыми зерттеудің педагогикалық психологияда кеңінен таралған эмпирикалық әдісі. Эксперименттің зертханалық түрін (арнайы жағдайларда, аппаратура пайдалану және т.б.) және әсерін зерттеу үшін арнайы ұйымдастырылған, оқытудың, өмірдің, еңбектің кәдімгі жағдайларында жүргізілетін табиғи эксперимент түрлерін ажыратады. Соңғы онжылдықтарда ең бір тиімді және кеңінен таралған (әсіресе отандық педагогикалық психологияда) табиғи эксперимент түрінің бірі - қалыптастырушы эксперимент балып табылады. Оның барысында оқушыға мақсатты түрде білім және тәрбие бере отырып, оның білімі, білігі, қарым-қатынасы мен құндылықтары деңгейіндегі өзгерістер, оның психикалық және тұлғалық даму деңгейіндегі өзгерістер зерттеледі.

А.В. Петровский атап өткендей, педагогикалық психология үшін бұл табиғи эксперименттің қалыптастырушы (үйретуші) ерекше түрі өте маңызды болып саналады. Зерттеу әдісі ретіндегі экспериментте сыналушы оның мақсаты жөнінде білмейді. Эксперимент жүргізуші зерттеудің мақсатын анықтап, болжам ұсынып қана қоймай, зерттеуді жүргізу жағдайы мен зерттеу түрін де өзгерте алады. Эксперименттің нәтижесі арнайы хаттамаларда қатаң және дәлме-дәл тіркеліп отырылады, онда сыналушының аты-жөні, ол туралы қажетті мәліметтер, күні, уақыты, мақсаты белгіленеді. Эксперименттің деректері сандық өңдеуден өтеді (факторлық, корреляциялық талдау және т.б.), сапалық түсінік беруден өтеді. Эксперимент жеке, топтық, қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді бола алады.

**Іс-әрекет (шығарамашылықтың) өнімінің талдауы** – адамды оның іс-әрекетінің материалдық және идеалдық (мәтіндер, музыка, бейнелеу және т.б.) өнімдерін интерпретациялау, талдау, заттансыздыру арқылы эмпирикалық зерттеу әдісі. Бұл әдіс (көбінесе ішікі түйсікпен) педагогикалық тәжірибеде оқушылардың мазмұндамаларын, шығармаларын, түсініктемелерін, жасаған баяндамаларын, суреттерін және т.б. талдау түрінде кеңінен пайдаланылады. Алайда, ғылыми зерттеу барысында іс-әрекет өнімінің талдау әдісі әрбір ерекше өнімнің

(мысалы, мәтіннің, суреттің, музыкалық шығарманың) мақсатын, болжамын және талдау тәсілдерін ұйғарады.

Педагогикалық психологияның зерттеу пәнінің ерекшелігіне байланысты жоғарыда аталған әдістердің бірі жиі, басқалары сирек қолданылады. Оқушылардың іс-әрекеті өнімінің, олардың шығармашылығының талдауы (есептер шешімінің, конспектілер, шығармалар, еңбек өнімі, оқушылардың бейнелеу шығармашылығының және т.б. нәтижесін талдау), әңгімелесу, сауалнама, қалыптастырушы (үйретуші) эксперимент байқаумен қатар, педагогикалық психологияда ең көп қолданылатын әдістер болып табылады. Сонымен қатар, педагогикалық психологияда тестілеу әдісін пайдалану кеңінен таралып келеді. Осы әдісті қолданатын зерттеуші-педагогтың тек жоғары кәсіби жауапкершілігімен қатар, этикалық жауапкершілігін ескере отырып оны тереңірек қарастырайық.

Тестілеу - қаттырақ айтқанда бұл - психодиагностикалық процедура, және «...пайдаланушы психодиагностикалық әдістер арқылы психологияның моральдық-этикалық кодексінен туатын бірқатар міндеттер алады». Тестер толық және жүйелі түрде А. Анастасидің «Психологиялық тестілеу» атты еңбегінде баяндалған [27, 3 б.]. Бұл жұмыстың алғысөзінде жалпыға түсіну үшін жалпы диагностикалау және тестік диагностикалаудың маңызды проблемалары, атап айтқанда, біздің белгілі кезекпен баяндап беретін ережелер белгіленген. Біріншіден, алғысөздің авторлары К.М. Гуревич пен В.И. Лубовскийдің пікірі бойынша, «психологиялық диагностиканың тест, сауалнама, өз-өзіне есеп беру, жетістіктер тесті (табыстылықты тіркеу) сияқты түрлері мектеп, кәсіптік-техникалық училищелер, кәсіпорындар, мекемелер мен жоғары оқу орындарында айтарлықтай орын алған жоқ, ал оның біздің білім беру жағдайымызда қажеттілігі анық. Екіншіден, авторлар басқа елдерде қолданылатын тестерді біздің диагностикалау тәжірибемізге сол қалыпында көшіру мүмкін еместігін атап өтеді. *«Тестерді олардың пайда болған әлеуметтік ортасынан басқа ортаға көшіру екі жақты қиыншылықтармен байланысты. Біріншісі, басқа мәдениеттің өкілі болып табылатын сыналушылар тест тапсырмаларын өздігінше қабылдайды, себебі олар өздерінің маңыздылық және семантикалық жүйелерін қолданады.... Екінші қиыншылық - тестің тілдік трансплантациясында»* [9, 1 кітап, 13-14 б.]. Басқа сөзбен айтқанда, тесті әлеуметтік-мәдени детерминациялау тіркеліп отыр, ол тестілеу кезінде ескерілуі қажет (жас ерекшелік және жыныстық тұрғысынан жеке қарау және тестердің вариативтілігімен бірдей). Үшіншіден, тестердің күрделілігі мен валидтілігіне және осыған байланысты арнайы



бағытталған тестерді әзірлеудің қаншалықты болшағы бар екеніне назар аударылады. «Бұл тестерді қолдануда жеке тұлғаның (немесе топтың) жауаптарының нәтижесін нормамен, яғни берілген тесті сыналушылардың басым көпшілігі қалай орындағанымен салыстыру қажеттілігі жоқ. Егер тест жақсы әзірленген болса, онда сыналушының сол жиынтық өкілдері болып табылатын басқа сыналушылармен салыстырғанда қандай екендігін емес, оның білімі мен біліктілігін көрсетуі қажет [9, 1 кітап, 11 б.]. Басқа сөзбен айтқанда, бұл жерде нормалы бағытталған тестерге қарағанда критериалды бағытталған тестерге басымдылық беріліп отырылғанын және олардың бір-бірінен айырмашылығын көреміз.

Біздің еліміздегі нормалы бағытталған тестілеуде компьютерлік тестік диагностика НОРТ жүйесінде толығынан ұсынылған (185). Бұл жүйені әзірлеуші А.К. Ерофеев НОРТ жүйесін пайдаланушы міндетті түрде келесілерді білуі қажет: 1) нормалы бағытталған тестіледің негізгі қағидаларын; 2) тестердің түрі мен оларды қолдану саласын; 3) психометрика негіздерін (яғни, бұл жүйеде психологиялық сапалар қандай бірлікте өлшенетінін); 4) тестің сапалық өлшемдерін (тестердің валидтілігі мен сенімділігін анықтау әдістері); 5) психологиялық тестілеудің этикалық нормалары және сараптама және кеңес беру жағдайындағы ерекшеліктер. Осыған сәйкес, талаптар өлшемді бағытталған тестерге және оны қолданушыларға да қойылады.

Т-деректер тестердің әртүрлі түрлері, немесе объективті тестерді, жоғарыда аталып өткендей, Р.Б. Кэттел мен В.Ф. Варбуртон 12 топқа жинақтаған, олар бір жағынан, олардың саналуандылығын көрсетеді, ал басқа жағынан- зерттеудің берілген әдісінің ауқымдылығын көрсетеді (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский). Бұл топтарға:

1. Қабілеттілік тестілері (интеллектуалды функция, білім, тәсілдер және т.б.).

2. Іскерлік пен дағды тестілері (көру-моторикалық үйлестіру, лабиринттен өту)

3. Қабылдауға арналған тестілер.

4. Сауалнамалар (мінез-құлық, денсаулық жағдайы және т.б. туралы сауалнамалар).

5. Пікір (басқа адамдарға, нормалар мен т.б. көзқарасын анықтау).

6. Эстетикалық тестер (қандай картиналар мен суреттерге және т.б. басымдылық беретінін анықтау).

7. Жобалау тестілері (тұлғалық тестілер). Объективті болып табылмайтын, формализациялау талаптарын қанағаттандырмайтын ТАТ, Роршах тестері мұнда кірмейді.

8. Әр түрлі жағдайлардағы тестілер (әртүрлі жағдайда - жеке, топта, жарыста және т.б. тапсырмалар орындауды зерттеу).
9. Адамдардың өздерін неғұрлым толығынан көрсететін ойындар.
10. Физиологиялық тестілер (ЭКГ, КГР және т.б.).
11. Физикалық тестілер (антропометрикалық).
12. Кездейсоқ бақылаулар, яғни тестің қалай өткізілуін зерттеу (мінез-құлықты жазып алу, қорытынды және т.б.).

Білім беруде тест жүргізуді талдай келе, А. Анастаси бұл процесте қолда бар тестілердің барлық түрі қолданылатын атап өтеді, алайда барлық стандарттандырылған тестілердің ішінде ең көбі табыстылық тесті. Олар бағдарламалар мен білім беру процесінің тиімділігін анықтау үшін жасалынған. Онда *«әдетте тұлғаның оқуды аяқтағаны бойынша жетістіктерінің соңғы бағасын береді, онда негізгі қызығушылық тұлғаның нақ осы уақытта не істей алатынына назар аударылады»* [9, 2 кітап, 37 б.].

Бұл тестердің мазмұны өзінің кейбір бөлімдерінде білім беру стандарттарымен астарласуы мүмкін. Оларды оқу бағдарламаларына объективті баға беру тәсілі және түзету құралы ретінде қарастырады. Әдетте, табыстылық тестілері біртұтас білім беру жүйелері үшін барлық оқу бағдарламаларын қамтитын тестілік «батареялар» сияқты. Америкада 1923 жылдан бері қолданылып келе жатқан табыстылық тестілер батареясын мысалға келтіре отырып, мысалы Стенфорд табыстылық тестілері (1970 ж. Ұлттық табыстылық тесті, 1970 жылғы Калифорния табыстылық тесті және т.б.), А. Анастаси оған кіретін субтестілерді атайды: сөздік; түсіну: а) оқылғанды және б) тыңдалынғанды; сөздерге талдау; математикалық: а) ұғым, б) есептеу; математиканы пайдалану, тіл; әлеуметтік және жаратылыстану ғылымдарын білу [9, 2 кітап, 43 б.]. Сонымен бірге, ол тестілер бойынша барлық тапсырамалар көп жауаптар таңдап алумен сұрақтар түрінде беріледі, және көрсеткіштер, оларды түсінік беру, стандарттау бойынша нұсқаулар келтіреді. А. Анастаси мұғалімнің нақты жұмысының пәні бойынша осы негіздерді пайдаланып тестік тапсырмалар мен бақылаулар әзірлеу мүмкіндігін көрсетеді. Сонымен қатар, бірқатар пәндер бойынша оқушылардың әртүрлі топтары үшін проценттік нормалар әзірленгені және мектепке дайындығы тестілерінің дайындығы аталынады. Жас ерекшеліктері әртүрлі оқушылардың психологиялық диагностикасының нақты мысалдарын Р.С. Немов келтірген. [148, 73-493 б.]. Бұл жерде біздің елімізде тестология проблемасының операциялды-әдістемелік жағы біраз ұтылып тұрса да әдіснамалық, ұғымдық жағы (М.С. Бернштейн, Г.С. Геллерштейн,

К.М. Гуревич, В.С. Аванесов, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелев және т.б.) әлемдік деңгей бойынша жоғары деп бағаланады.

Жоғарыда айтылғандың барлығы педагогикалық психологияда тест жүргізуді қолдану - жауапты, этикалық, жоғары кәсібилікті, арнайы дайындықты және адамның психолог-диагностың этикалық кодексіне сәйкестігін талап ететін іс екенін білдіреді [58].

Педагогикалық психологияда зерттеудің тағыда бір маңызды әдісі *социометрия* болып табылады. Бұл Я. Морено әзірлеген топ ішілік тұлға аралық байланыстарды зерттеудің эмпирикалық әдісі. Бұл қойылған сұрақтарға топ мүшелерінің ішіндегі таңдаулыларының жауаптарын пайдаланатын әдіс - топтың қаншалықты ұйымшылдығын, топ көшбасшысын анықтауға мүмкіндік береді. Ол педагогикалық тәжірибеде оқу ұжымдарын қалыптастыру және қайта топтарға бөлуде, топ ішілік өзара әрекеттесуді анықтау үшін кеңінен пайдаланады [әдістер туралы толығырақ 39, 88-116 б. қараңыз].

### **Әдістерді жіктеу**

Зерттеудің барлық әдістері келесі негіздемелер бойынша топтастырыла алынады.

**Ғылым танымдық деңгейі** - теоретикалық немесе эмпирикалық. Оларға сәйкес теоретикалық зерттеу әдістері (аппроксимация, аксиоматизация, экстраполяция, модельдеу және т.б.) және эмпирикалық зерттеу әдісі (байқау, әңгіме, эксперимент, тест және т.б.) ажыратылады.

**Зерттеуші-педагогтың объектімен әрекеттесуінің сипаты.** Бұған: а) объекті зерттеу (теоретикалық және эмпирикалық зерттеулердің аталған барлық әдістері); б) алынған деректерді өңдеу (сапалық және сандық, онда корреляциялық, факторлық, кластерлік талдау, т.б. әдістері), математикалық-статистикалық өңдеудің әртүрлі деңгейлері [57]. Зерттеуден сенімді нәтижелер алу үшін деректерді өңдеу сипаты маңызды, әсіресе, сандық (статистикалық) талдау, нақтылап айтқанда, ары қарай алынған нәтижелердің сенімділігі, маңыздылығы және валидтілігі (мысалы, Стьюденттің өлшемі, хи-квадрат және т.б.) сияқты әртүрлі өлшемдер бойынша деректер өңдеу. Зерттелінетін құбылыстардың арасындағы байланыстың сипатын немесе оның біреуінің басқалармен бірге алғанда меншікті салмағын анықтау үшін корреляциялық және факторлық талдау әдістері пайдалынады [217].

Алайда, жалпы кез-келген ғылымда және атап айтқанда, педагогикалық психологияда зерттеу нәтижелерін математикалық өңдеудің маңыздылығын атағанның өзінде сапалық, яғни түсіндірушілік, мазмұндық талдау ең бірінші кезектегі және ауыстыруға келмейтіні талдау екені белгілі. Объектпен зерттеушілік әрекеттер негізі бойынша (зерттеу әдістері мен мәліметтерді өңдеуден кейін) алынған мәліметтерді ұсыну, көрсету әдістері: кестелер, графиктер, схемалар, гистограмалар және т.б. ұсыну әдістерінің әр қайсысын таңдау негізделген және міндеттерге сәйкес болуы керек.

**Зерттеудің мақсаты мен ұзақтылығы:** а) объекттің, процестің, құбылыстың өзекті жағдайы туралы деректер алу немесе б) олардың уақыт өкен сайын өзгеру динамикасын қадағалау. Психологиялық білімнің басқа салаларындағы сияқты педагогикалық психологияда әртүрлі әдістер арқылы объектті зерттеу процесі - констатациялау, диагностикалау мақсаттарын көздейтін қысқамерзімді бола алады. Алайда, ол тұлғаның психологиялық білімінің, оған тән қасиеттерінің және т.б. дамуын, генезисін анықтауға бағытталған өте ұзақ (бірнеше жылға дейін, мысалы баланың дамуын күнделік жазбалары арқылы қадағалап байқау) процесс бола алады. Осы негіз бойынша екі әдіс бөлініп шығады – көлденең қима әдісі және лонгитюдтік әдіс (ұзындық). Бірінші әдіс арқылы оқытушы көп материалдардың негізінде, мысалы оқытудың жалпы сипаттамасын, оның орташаға тәуелділігін, «нормалар» және одан ауытқушылықтар, әртүрлі негіздемелер бойынша оқытушыларды жасы, оқудағы табыстылығына байланысты бөлу арқылы оқытудың жалпы сипаттамасына қол жеткізе алады. Лонгитюдті әдіс құбылыстың даму тарихын, оның пайда болуы мен қалыптасуын қадағалауға мүмкіндік береді. Бұл әдістің көлденең қима әдісі алдындағы артықшылығы «...екі проблеманы шешуде көрінеді: 1) психикалық өрістеудің ары қарай дамуын көре білу, психологиялық болжамды ғылыми тұрғыдан негіздемелеу; 2) психикалық дамудың кезеңдері арасындағы генетикалық байланысты анықтау» [7, 300 б.]. Педагогикалық ұжым бұл әдісті жалпы зерттеушілік жұмыстың құралы ретінде пайдалана алады, мысалы бірнеше оқу жылдары бойы бір адамды, топты, сыныпты, ағымды және т.б. оқытуда жаңа оқыту бағдарламасының тиімділігін зерттеу. Көбінде бірнеше жылға созылатын, педагогикалық психологияда кеңінен пайдаланатын қалыптастырушы эксперимент те түрі бойынша зерттеудің лонгитюдті әдісіне жатады.

**Зерттеу объектісінің өзіне тән ерекшеліктер** объект ретінде кімді немесе нені қарастыруға байланысты: а) адамдардың өздері,

олардың психикалық процестері, жағдайы, психологиялық қасиеттері, оларды әрекеті, яғни құбылыстың өзі; б) адамдар әректінің өнімі, олардың «заттандырылған өнімі» немесе в) адамның іс-әрекетінің және мінез-құлығының, оның ұйымдастырылуының, басқаруының кейбір сипаттамалары, бағалануы, көрсеткіштері. Әрине, осы объектілердің барлығы тығыз байланысты және осы негіздеме бойынша әдістерді жекелеп бөлу шартты түрде ғана жүргізіледі, алайда олардың әрбіреуін оқытушының практикалық тәжірибесінде қолдану саласын талдау үшін осылайша саралап қарастыру мақсатқа сәйкес келеді.

Жалпы педагогикалық тәжірибеде, мысалы оқытушыны зерттеу үшін байқау әдістерін (атап айтқанда, күнделік жазу әдісі), әңгіме (сауалнама, сұхбаттасу) және тест жүргізуді пайдаланған дұрыс. Сыныпта, топта (топтық жіктеліс) оқушыларының өзара қарым қатынасын зерттеу үшін ұзақ уақыт бойы байқаумен қатар социометриялық және референтометриялық әдісті табысты пайдалануға болады [толығырақ 151, 167-178 б. қараңыз]. Іс-әрекет өнімін зерттеуге, атап айтқанда, оқу қызметінің өнімін, яғни оның неден көрініс табуын зерттеуде іс-әрекет өнімін талдау әдісі аса кең тараған. Оқушылардың шығармаларын, мазмұндамаларын, ауызша және жазбаша хабарламаларының (жауаптарын) мақсатты, жүйелі түрде талдау, яғни олардың мазмұнын, түрін талдау педагогқа оқушылардың тұлғалық жіне білім алудағы бағытын түсінуге, олардың оқуға, оқу орнына, оқу пәнінің өзіне және ұстаздарға қарым-қатынасын түсінуіне ықпал етеді. Оқушылардың тұлғалық, жеке психологиялық ерекшеліктерін немесе олардың әрекетін зерттеуде тәуелсіз құбылмалыларды жалпылау әдісі қолданылады, ол мысалы, бір оқушы туралы әртүрлі оқытушылардан алынған деректерді жалпылауды талап етеді. Тұлғаны іс-әрекеттің әртүрлі түрлерінде зерттеу барысында тең жағдайда алынған деректерді ғана жалпылауға болады. *«Эксперименталды зерттеудің кез-келгенінің мақсаты - деректердің шектеулі санына негізделінген қорытындылар эксперименттің шеңберінен тыс жерде ақиқатқа сай болып қалуы тиіс. Бұл – жалпылау деп аталынады»* [57, 54 б.].

Зерттеу әдістерін зерттеушінің іс-әрекетінің сипатына қарай Б.Г. Ананьев төрт топқа бөледі:

1) Ұйымдастырушылық әдістер (салыстырмалы, лонгитюдтік, кешенді);

2) Эмпирикалық, оған: а) обсервациялық әдістер (байқау, өз-өзін байқау); б) эксперименталдық әдістер (зертханалық, далалық, табиғи, қалыптастырушы немесе Б.Г. Ананьев бойынша психологтық-педагогикалық); в) психодиагностикалық әдістер (стандартталған және

прожективті тестер, сауалнамалар, социометрия, сұхбат және әңгімелер); г) праксиметрикалық әдістер, Б.Г. Ананьев бойынша, процесс пен іс-әрекет өнімін талдау тәсілдері (хронометрия, циклография, кәсібиграфикалық баяндау, жұмысты бағалау); д) модельдеу әдісі (математикалық, кибернетикалық және т.б.); және е) өмірбаяндық әдістер (адам өміріндегі атаулы күндерді, оқиғаларды, фактілерді талдау);

3) деректерді өңдеу, яғни сандық (математикалық-статистикалық) және сапалық талдау әдістері;

4) генетикалық және құрылымдық әдістерді қамтитын түсінік беру әдістер [7, 296-298 б.].

Психологияның жүйелілік, топтастырушылық, даму қағидалары, сонымен қатар сана мен әрекеттің бірлігі қағидасы сияқты әдіснамалық қағидаларға негізделе отырып, педагогикалық психология әрбір нақты зерттеуде әдістер кешенін қолданады (жеке әдістер мен зерттеу тәртібі). Алайда, әдістердің біреуі үнемі негізгі әдіс ретінде, ал қалғандары - қосымша ретінде шығады. Педагогикалық психологияда мақсатты зерттеулер барысында, жоғарыда аталып өткендей, негізгі әдіс ретінде қалыптастырушы (оқытушы) әдіс қолданылады, ал оған қосымша болып байқау, өз-өзін байқау, әңгіме, іс-әрекет өнімін талдау, тест жүргізу болып табылады. Әрбір жеке оқытушының іс-тәжірибесінде ары қарай оқушының оқу қызметінің өнімін талдауымен негізгі әдіс – байқау мен әңгіме пайдаланылады.

Әрбір психологтық-педагогтық жертту кем дегенде, төрт негізгі кезеңнен тұрады: дайындық (әдебиетпен танысу, мақсат қою, зерттеу проблемасы бойынша тұжырымдама ұсыну, оны жоспарлау), 2) зерттеушілік (мысалы, әдісі бойынша эксперименталдық немесе социометрикалық), 3) алынған деректерді сандық және сапалық талдау (өңдеу) кезеңі және 4) түсінік беру кезеңі, яғни зерттелінетін құбылыстың зерттелу барысын, оны тудыратын факторлар, себебін анықтау, жалпылау. Зерттеу жазбаша мәтін дайындаумен аяқталынады, онда зерттеудің нәтижесі мен оның талдауы келтіріледі.

Қарастырылғанның барлығы педагогикалық психология психологиялық білімнің көпқырлы саласы болып табылатынын көрсетеді. Оның ерекшелігін, заңдылықтарын, оның мазмұны мен зерттеулерінің әдістерін ескеру кез-келген білім беру жүйесінде тәрбие беруші және дамыта оқытудың психология-педагогикалық міндеттерін жүзеге асыруда үлкен көмек көрсетеді.

\*\*\*

Педагогикалық ғылым психологиялық білімнің дербес саласы ретінде өз пән ерекшелігімен сипатталады, осы ерекшелікке сәйкес оның ұйымдастырылуының жан-жаққа тараған құрылымы бар. Педагогикалық психологияда қолданылатын зерттеулер әдісі кешенділігімен және педагогикалық процеске тікелей қатыстығымен сипатталады.

#### Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Педагогикалық психологияның жас ерекшелік психологиясынан олардың зерттеу объектісінің ортақ болғанымен немен айрықшылынады?
2. Қандай зерттеу әдістері педагогикалық тәжірибеде күнделікті қолданылады?
3. Нормативтік бағытталған тест жүргізу критерийлері бағытталған тест жүргізуден немен айрықшылынады және осы екіншісінің педагогикалық тәжірибеде қолданылуының басымдылығы неде?
4. Тестерді қолдану педагогикалық психологияда неліктен этикалық сипатқа ие?
5. Педагогикалық психологияның міндеттері осы ғылымның қазіргі заманда дамуымен қандай ара қатынаста?

#### Әдебиет

**Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского.** М., 1979.

**Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.** Психология высшей школы. Минск, 1993.

**Гамезо М.В.** Курс общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1982. Вып.3.

**Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.** Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.

**Петровский А.В.** Основы педагогики и психологии высшей школы. М., 1995

**Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

**Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998.

**Якунин В.А.** Педагогическая психология. М., 1998.

## II БӨЛІМ БІЛІМ БЕРУ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҒАЛАМДЫ ОБЪЕКТИСІ

Адамға, егер ол адам болуы тиіс  
болса, білім алуы қажет.

*Ян Амос Коменский.* Великая  
дидактика

### 1 тарау. Қазіргі замандағы білім беру

#### § 1. Білім беру көпжақты феномен ретінде

##### *Білім беру жалпы мәдени контексте*

Білім беру әлеуметтік институт ретінде қоғамның әлеуметтік ұсақ құрылымдарының бірі ретінде қарастырылады. Білім берудің мазмұны-қоғам жағдайының көрінісі, оның бір жағдайдан екінші жағдайына ауысуы. Қазіргі уақытта бұл – ХХ ғасырдың индустриалды қоғамынан ХХІ ғасырдың постиндустриалды және ақпараттық қоғамына көшу. Білім берудің дамуы мен қызмет етуі қоғамның өмір сүруінің экономикалық, саяси, мәдени және тағы да барлық басқа шарттары және факторларымен шартталған. Білім беру мен мәдениет ең тығыз байланыста *«білім беру институтының қалыптасуының ең бірінші сатыларының өзі табыну (культ), гұрыптармен байланысты: сол кездегі мәдениет ұдайы өндіруді (өсуді) талап етіп отырған...»* [192, 20 б.] Бұл жай ғана шартталыну емес, бұл өзара мәнді байланыс, ол білім берудің дамуы мен қызмет етуінің негізгі принципі «мәдени сәйкестілік» принципінен көрінеді. Бұл жерде білім беру ең алдымен «...адамның ұдайы өндірілу (өсуі) немесе қоғамдағы адам мәдениетінің ұдайы өсуі» міндетін атқарушы әлеуметтік институт ретінде қарастырылады [192, 20 б.].

Бұл принцип Я.А. Коменскийдің ұсынған оқытудағы «табиғи сәйкестілік» ережесінің орнына келді. Я.А. Коменский ұйғарғандай, оқу тек қана «табиғаттың ізін басып» жүрген жағдайда ғана жеңіл болады, соған сәйкес оқытудың негізгі постулаттары тұжырымдалған болатын, онда табиғаттың және табиғаттың бір бөлшегі болып табылатын адам дамуының негізді заңдары көрініс тапқан. Кезінде А. Дистервергтің «Мәдени сәйкестікпен оқыт!» деп тұжырымдаған «мәдени сәйкестілік» принципі мәдениет контексінде оқытуды, білім беруді мәдениеттің



сипаты мен оның құндылықтарына бағдарлау, оның жетістіктерін меңгеру және ұдайы өндіруге, әлеуметтік мәдени нормаларды қабылдау және оларды ары қарай дамытуға адамды тартуды білдіреді. Мәдениет ұрпақтар ауысуы барысында ұдайы өндіруші ретінде мінез-құлықтың, адамдар санасының үлгілерінің, сонымен қатар, қоғам өміріндегі заттар мен құбылыстардың жүйесі деп түсініледі [192, 20 б.]. Бұл тұрғыдан білім беру мен мәдениет бірлесіп «үлкен дем», дем алуға сәйкес ырғақты қимыл құрайды деген салыстыру өте орынды. Осы салыстырудың авторы В.Ф. Сидоренко *«Өзі үшін» – білім беру-мәдениеттің бейнесі, «мәдениет үшін» ол - мәдениеттің білімі, нақтырақ айтқанда оның білім беру арқылы ұдайы өндірілуі, ал «социум» үшін – ол оның «өкпесі». «Дем» алғанда білім беру өзіне барлық мәдениетті «тартады» соның нәтижесінде шығармашылық ұдайы өндіру үшін мазмұн және затқа ие болады және өзі мәдениеттің ерекше формасы мен бейнесіне айналады. «Дем» шығарғанда мәдениет социумға мәдени форма мен әрекет жасауға қабілеттілік беріп, ұдайы өндіріліп отырады» [197, 86 б.].*

Мәдениет түрі (типі) ұғымы мен мәдениет түрі деген анықтаманың өзі оқыту мен білім берудің сипатымен байланысты болғандықтан табысты болып табылады (мысалы, архаикалық, қазіргі заманғы мәдениет). М. Мид осы негіздеме бойынша мәдениеттің үш түрін ажыратады: постфигуративті, кофигуративті және префигуративті [141]. Постфигуративті мәдениетте (қарапайым қоғамдар, кішкентай діни қоғамдастықтар, анклавтар және т.б.) балалар ең алдымен, өздерінің алдындағылардан үйренеді. Осындай мәдениеті бар қауымдастықтарда билік М. Мид бойынша, өткенге негізделеді. Постфигуративті мәдениеттер дегеніміз үлкендердің өздері ешқандай өзгерістер елестете алмайды, сол себепті олар өз ұрпағына өздері өткен «өмір сабақтастығының» тек жылжымас сезімін береді, бұл – «олардың балалары үшін болашақ схемасы». Осындай мәдениетті сақтау үшін оны жүзеге асырушы қарттар қажет. Мәдениеттің осындай түрі М. Мидке сәйкес, өркениеттің басына дейінгі мыңдаған жылдар бойы адамдар қауымдастығын сипаттайды [141, 322-323 б.].

Мәдениеттің осы түрінің көріністері қазір де шығайларда, анклавтарда, секталарда, дәстүрлерде, ұлттық болмыстарда орын алады.

Постфигуративті мәдениет балаларды оқытуда сәйкес әдістерді қолдануды ұйғарады, яғни осыған дейін болғанға негізделу. М. Мид қомақты этнографиялық материалда балалар, жасөспірімдер өз күштерімен немесе үлкендердің бағыттауымен жеке даму жолын шектеуден шығу жолдарын табады. Осындай жағдайдан шығу жолының

жоқтығы конфликт, невроздарға әкеліп соғады. Сол уақытта «осы мәдениетке тән тұрақты болып көрінетін және өзгермейтін сабақтастық сезімі осы мәдениеттің моделінің негізіне салынды» [141, 335 б.].

Постфигуративті мәдениеттің негізгі ерекшеліктері М. Мид бойынша, «күмәндану мен өзіндік сана сезімнің болмауы», ол оның қазіргі уақытқа дейін жойылмай, өмір сүргіштігінің көрінісі. Мәдениеттің осы түрінің табы білім беруде де, оның мазмұнында, әдістері мен ұйымдастырылуында өз көрінісін тапты.

Мәдениеттің кофигуративтік түрі бойынша, балалар да, үлкендер де өздерінің құрдастарынан үйренеді дегенді ұйғарады. *«Бұл мәдениетте берілген қоғамға жататын адамдардың мінез-құлығының басымды моделі олардың замандастарының мінез-құлығы болып табылады»* [141, 342 б.]. Алайда, мәдениеттің осы түрі норма, мінез-құлықта үлкендерге еліктеу мағынасында постфигуративті мәдениетті де қамтиды. Кофигуративтік мәдениет таза күйінде өзін үлкендерсіз қалған қауымдастықта көрсете алады. «Бұл аталар мен апалар жоқ қоғам» постфигуративтік мәдениеттің дағдарысын сипаттайды. «Бұл дағдарыс әртүрлі жолдармен пайда бола алады: тұрғындардың барлығын жойып жіберетін апаттың салдары ретінде, әсіресе берілген қоғамды басқаруда ең маңызды рөл ойнайтын үлкендердің жойылуы; үлкендерге беймәлім техниканың жаңа түрлерін дамыту нәтижесінде; ...жаңа діни нанымға ауысқанда, онда жаңа дінинанымды ұстанған үлкендер өз балаларын өздері балалық және жастық шағында өзіндік сана сезіммен ұғынбаған жаңа идеалдар рухында тәрбиелеуге тырысады, немесе жастарға жаңа өмір салтын енгізуші ретінде өзін көрсеткен қандай да бір революцияны саналы түрде жүзеге асыру» [141, 343 б.].

Автордың постфигуративтік мәдениет дағдарысының соңғы екі жолы және оның кофигуративтіге ауысуы көпжағдайда ХХ ғ. аяғындағы қоғамның білім беруде кездесетін қиыншылықтарымен түсіндіріледі. Мысалы, АҚШ, Канада, Австралия, Израильдегі иммигранттардың өмірінің талдауының мысалында М. Мид жаңа өмір жағдайы тәрбие берудің жаңа әдістерін талап ететінін көрсетеді. Бұл жағдайларда құрдастардың бірлесуі, құрдасымен сәйкестендіру, яғни жасөспірім үшін маңызды оның әке-шешесі, үлкендер емес, оның құрдастыры болады.

М. Мид бойынша, нуклеарлық отбасы (ата-ана - балалар) кофигуративтік мәдениет жағдайына неғұрлым бейімді, мұнда білім беру сипатын ата-ана емес, мұғалімдер және құрдастар анықтайды. М. Мид бұл – американдық модель (білім жаңа мәдениет өкілдері мен жаңа

ғасыр адамдарын тәрбиелейді) және осы ұрпақтар арасындағы ажырасуды түсіндіретін абсолютті модель, ол «мүлдем жаңа, глобалды және жалпыға ортақ». Алайда, Еуропада, Ресейдегі білім беру берілген үлгінің абсолютті еместігін, білім беру – бұл ажырату формасы емес, екі түрлі мәдениетті сақтау және біріктіру және ол білім беруді жаңаша ұйымдастыруда көрінеді, атап айтқанда ұрпақтар арасындағы ынтымақтастық педагогикасын қалыптастыруда көрінеді.

Префигуративтік мәдениет, мұнда да «үлкендер өз балаларынан үйренеді», бұл біз тұратын уақытты көрсетеді, дейді М. Мид. Бұл елесте алынатын мәдениет, бұл болатын әлем. Білім беру балаларды өткендегі құндылықтарды сақтап және сабақтастыра отырып, осы жаңаға дайындауы қажет, себебі ұрпақтар байланысы - өркениеттің тарихы. Мәдениеттің қоғамның қоғамдық-саяси құрылысымен байланысын атай келе, А.Г. Асмолов «пайдалылық мәдениеті» және «адамгершілік (абыройлық) мәдениеті» ұғымын кіргізді. Пайдалылыққа бағдарланған пайдалылық мәдениеті немесе адамгершілік мәдениетінің «жалғыз мақсаты... - онда ешқандай өзгерістерсіз өзін-өзі ұдайы өндіру: балалық шаққа берілген уақыт алынып тасталынады, қарттық шақтың құндылығы жоқ, ал білім беруге әлеуметтік жетімнің рөлі ұйғарылады, оның қажеттілігі оны жаттықтыруға кеткен, пайдалы қызметтік міндеттерді орындауға кеткен уақыт үшін ғана қажет» [19, 589 б.]. М. Мид бойынша, пайдалылық мәдениеті мен постфигуративтік мәдениеттің өзін өзгеріссіз сақтау тұрғысынан біршама ұқсастығы бар, алайда, олар оның пайдалылыққа бағдарлануында осы мәдениетті тасымалдаушылар ретіндегі үлкендерге қарым-қатынасы тұрғысынан өте көп айырмашылығы бар.

Адамгершілікке бағдарланған мәдениеттің жаңа типі үлкен қызығушылық туғызады. *«Мұндай мәдениетте тұлғадан қандай да болмасын бір істі орындауда бірдеме алу, алмауға байланыссыз жетекші құндылық адам тұлғасының құндылығы болып табылады. Адамгершілік мәдениетінде балалар, қарттар мен дамуында ауытқулары бар адамдар киелі адамдар»* [19, 589 б.]. Адамгершілік мәдениеті білім берудің жаңа парадигмасын талап ететіні сөзсіз - адамның өз абыройлылығы, бостандық сезімін, кәсіптік және жалпы білім берушілік (жалпы мәдениеттілік) құзырлылығын тәрбиелеуге бағытталған білім беру. Бұл бүкіл білім беру жүйесінің мазмұны мен ұйымдастырушылық формасының түпкілікті өзгертуін талап етеді.

Жалпы өркениеттік мәдениеттің ішкі байланыстар проблемасы, атап айтқанда, оның дәстүрлері, нормалары, таптаурындары (стереотиптері) және әлеуметтік құрылымдардың әртүрлі түрлерінде

адамдардың өзара әрекеттесуін қоғамдық ұйымдастыру мысалы, білім беруде психологиялық тұрғыдан «үлкендер әлемі» және «балалық әлемі» қатынасының проблемасы ретінде қарастырылады (А.Б. Орлов). К. Роджерстің гуманистік психологиясы тұрғысынан Я. Корчактың «қандай болғысы келсе, сондай болу – бала құқы» тезисін дамыту үшін А.Б. Орлов «қазір балаларды бұрын үлкендердің істегені бойынша оқытып, тәрбиелеуге болмайды» деп түбегейлі қорытынды жасайды. [153, 102 б]. Үлкендер мен балалардың өзара әрекеттесуі мен өзара қатынасының мүлдем басқаша негізі қажет. Білім берудің дәстүрлі салынған принциптерін тұжырымдай келе (білім беру мен тәрбие берудің бірлігі ретінде), А.Б. Орлов оған білім берудің гуманистикалық бағдарланған парадигмасына негізделген жаңа принциптерін қарама-қарсы қойды.

Төменде қысқаша, салыстырмалы түрде қазіргі заманғы білім негізделетін және А.Б. Орлов бойынша, жаңа білім беру парадигмасының негізіне жататын принциптер келтіріледі. Білім беру парадигмасының гуманистикалық, «балалық әлеміне орталықтандырылған» принциптері білім берудің әзірше онша шынайы емес, біраз идеалдандырылған моделін ұсынады (әсіресе, бұл «бостандық», немесе «қоғамда өмір сүріп, одан бос болу мүмкін емес» принципіне қатысты).

**Оқыту парадигмаларының дәстүрлі және «балалық әлеміне орталықтандырылған» гуманистикалық принциптері  
(А.Б. Орлов бойынша) [153, 102-103, 107 б.]**

**Субординация принципі** – балалық әлемі – бұл үлкендер әлемінің бір бөлшегі, оның дербес емес қосалқы, бүтінге сай келмейтін және оған бағынышты бөлігі.

**Монологизм принципі** – балалық әлемі- оқушылар мен тәрбиеленушілер әлемі, үлкендер әлемі - мұғалімдер мен тәрбиешілер әлемі. Өзара әрекеттесу мазмұны тек бір бағытта ғана беріледі –үлкендерден – балаларға.

**Үстемдік жүргізу принципі** – үлкендер әлемі үнемі өз заңдарын

**Тепе-теңдік принципі** – балалық әлемі және ересектік әлемі - адам әлемінің мүлдем теңқұқылы бөліктері, олардың «абыройлығы» мен «жетіспеушіліктері» бір-бірін үйлесімді толықтырып тұрады.

**Диалогизм принципі** – балалық әлемінің, үлкендер әлемі сияқты өзінің жеке мазмұны бар..., осы екі әлемнің өзара әрекеті диалогтық және тұтас «оқу-тәрбие беру процесі» ретінде құрылуы керек»...

**Бірлесіп өмір сүру принципі** – балалық әлемі мен үлкендер әлемі

балаларға жүргізіп отырған, балалар әлемі үлкендер әлеміне қарағанда үнемі қорғанышсыз болған. Ол ешқашан және ешқандай түрде оған әсер етпеген.

**Бақылау принципі** – оқыту мен тәрбие берудің қажетті элементі ретінде қарастырылатын үлкендер әлемін бақылау, бұл бақылау балалар әлемін үлкендер әлемімен күштеп ассимиляциялауды қамтамасыз етеді.

**Есею принципі** – балалық әлемінің дамуы ылғи есею ретінде, яғни балалардың қозғалысы үлкендердің құрған жас ерекшелік «баспалдақтары» бойынша қарастырылған.

**Инициация принципі** – үлкендер әлемі мен балалар әлемінің арасындағы шекараның болуы және адамды бір әлемнен басқа әлемге ауыстыру.

**Деформация принципі** – балалық әлемі ылғи үлкендердің араласуымен бұзылады.

екіжақты суверенитетті қолдап отырулары қажет: үлкендердің әрекеттеріне қандай қажеттіліктер түрткі болғанына қарамастан, балалар үлкендердің әрекеттерінен зардап шекпеулері тиіс.

**Бостандық принципі** – үлкендер әлемі балалық әлемін қадағалаудың барлық түрлерін жоюы тиіс (өмір және денсаулық сақтаудан басқа), балалық әлеміне өз жолын таңдауын ұсынады.

**Бірге даму принципі** – балалар әлемінің дамуы - бұл процесс үлкендер әлемінің дамуымен қатар жүреді, адам дамуының мақсаты - ішкі және сыртқы «МЕНнің» үйлесімін табу.

**Бірлік принципі** – балалық әлемі мен үлкендер әлемі екі шектелген әлемдерден тұрмайды (ауысу шекаралары бар), олар адамдардың бірыңғай әлемін құрайды.

**Қабылдау принципі** – адам басқа адамдармен қандай болса сондай болып қабылдануы тиіс, оның үлкендік және балалық бағалануларға, нормаларға қатысы жоқ

Осындай өзін-өзі дамытушы тұлғаға педагогикалық және ата-аналық толық бағдарлану оны болашақта қиналушылыққа әкелуі мүмкін (А.В. Петровский бойынша, ол үшін референтті топқа «бейімделу және соңынан интеграциялану» мүмкіндігінің жоқтығы). Осы принциптердің барлығы шын мәнінде іске асатын принципті ескере отырып, жүзеге асырылуы тиіс.

Мәдениет пен білім берудің ішкі байланысының проблемасына әр түрғыдан қарау (олардың типтері, парадигмалары, беталыстары) өркениет тарихында қоғамдық сананың қалыптасқан «білім берушілік» стереотипі мен адамзаттың бала, балалық және оның әлемі туралы жинақтаған білімдердің арасындағы қарама-қайшылықтардан туатыны мәлім. Қазіргі замандағы білім беру осы қарама-қайшылықтардың шешуін қарастырумен сипатталады.

## **«Білім беру» ұғымының жалпы әдіснамалық мағынасы**

Білім беру дәстүрлі түрде адамның өз өн бойына, өз бейнесіне ұқсасты құру ретінде анықталады. Бұл анықтамада терең діни мағына да болуы және бұл ұғымды ақсүйектік мәдени-тарихи тұрғысынан тұжырымдау болуы мүмкін. «Білім беру» деген ұғым өзінің бастамасын ежелгі орта ғасырлардан алады, ол «бейне», «Құдай бейнесі» ұғымдарымен байланысады. Адам Құдайға ұқсатылып жаратылған және бұл бейнені түсіну, оған жету, сол бейнені ұстану білім беру ретінде (қазір де православты христиандар дінінде) түсіндірілген. Адамның өзі құндылық болған Қайта өрлеу дәуірінен бастап білім беру адамның өзін-өзі дамыту, мәдениетке тартылу, оған ену, басқа адамдармен қарым-қатынас жасау әдісі ретінде қарастырылады. Білім беру өз бейнесін, тұлғасын жасаудың құралы бола бастайды. Бұл жағдайда мәдениет бейнесі білім беруде қолданылатын мазмұнға, ұйымдастыру мен әдістерге түседі. К.Д. Ушинский негізгі әдіс – «сократтық» әдіс, сұрақтар қою әдісі, әдістің бұл түрі оқушыларға ой қозғау барысында жауапты өздері табуға мүмкіндік береді.

Еуропада, Ұлыбританияда, АҚШ-та кеңінен таралған education терминінің (образование дегенді білдіреді) «образ» деген түбірі жоқ, алайда білім беру процесіне қатысушылардың өзара әрекеттесуінің барлық аспектілерін қамтып, ол мазмұны бойынша кең ұғым болып табылады. Сол себепті білім беру оның мәдени сәйкестілігіне байланысты қоғамның әлеуметтік-мәдени құндылықтарын интернационалдандыру ретінде оқыту мен тәрбие берудің өздерін қосады. Сонымен бірге, оқыту мен тәрбие берудің өзара байланысы бұл процесте ажыратылмайды. *«Тәрбие беру де, білім беру де ажыратылмайды, - деп Л.Н. Толстой ерекше атап өткен. Білім бермей тәрбие беруге болмайды, ал кез-келген білімнің тәрбиелеуші әсері бар»* [214, 409 б.]. Бұл ойды XVIII ғ. аяғында И.И. Бец ерекше атап өткен. Соған сәйкес, білім беру шын мәнінде сырттан басқарылатын өзін-өзі оқыту болып табылып, яғни мәдениет бейнесі және оны ұдайы өндіру бойынша «МЕН» бейнесін жасау үш өзара байланысты тұрғыдан қарастырыла алынады: білім беруші жүйе; «жастардың қазіргі заманда білім беру» немесе нақты адамға білім беру, оның білімділігін назарға ала отырып, осы процестің жеке немесе ұжымдық нәтижесі ретінде қарастырылады.

## ***Білім беру жүйе ретінде***

Білім беру мәдениетті ұдайы өндіру ретінде белгілі бір жүйе ретінде қалыптаса ала алмауы мүмкін болды, оның ішінде әртүрлі ұсақ жүйелер жіктелінеді (оқушының жас ерекшелігіне, оқытудың мақсатына, шіркеуге, мемлекетке қатысына байланысты). Педагогикалық психология берілген проблемаларды арнайы қарастырмайды - бұл басқа ғылымдардың пәні, бірақ ол осы жүйенің ішінде, сол жүйеде қалыптасқан жағдайлар контекстінде оқушы (оқитын) мен оқытушының әрекетін зерттейді. Сол себепті, оның ішінде әрекеттесетін субъекттердің өздерін, яғни мұғалім (оқытушы) мен оқушыны (студент) қарастырмастан бұрын білім беру жүйесінің негізгі сипаттамаларын атеп өту қажет [149].

Ең бірінші кезекте, білім беру әлеуметтік институт ретінде күрделі жүйе болып табылатынын атап өтуіміз қажет, ол күрделі элементтер мен олардың арасындағы байланыстарды қамтиды: ұсақ жүйелер, басқару, ұйымдастыру, кадрлар және т.б. Бұл жүйе білім берудің алдыңғы деңгейлері мен соңғылары болжамдалатын мақсаттылығымен, мазмұнымен, құрылымдалынған оқу бағдарламалары және жоспарларымен сипатталады. Білім беру жүйесінің жүйекұрушы (немесе мағына құрушы) құрастырушысы болып білім берудің мақсаты, яғни қоғам өзінің тарихи дамуының берілген сатысында қандай адамды талап етеді және қандай адамды күтетіні болып табылады. Әрбір мемлекетте, ежелгі заманнан бері, білім беру жүйе ретінде сол кездегі нақты қоғамдық-тарихи жағдайларға сәйкес қалыптасты, олар оның дамуының нақты уақыттық кезеңіне сипат берген. Білім берудің қалыптасу тарихы да оның әртүрлі сатыларында ерекше сипат алады (мектептік, орта кәсіптік, жоғары оқу орындық). Ресейде жоғары білім берудің дамуының мысалында С.Д. Смирнов жоғары білім берудің дамуы оның қоғамдық-саяси, экономикалық, нормативтік-құқықтық қызмет етуінің XVII ғасырдан бастап Ресейде Славян-грек латын академиясы (1687) құрылғанымен байланыстырады [202, 18-39 б.].

Білім беру жүйе ретінде өзіне Н.В. Кузьмина бойынша педагогикалық жүйе ұғымын кіргізеді. Педагогикалық жүйе жалпы білім беру жүйесінде білім беруші процеспен ара қатынастағы ұсақ жүйе ретінде қарастырыла алынады. Оның өз кезегінде, бес құрылымдық элементтерімен сипатталынатын ұсақ жүйелері бар (мақсат, оқу ақпараты, коммуникация құралдары, оқушылар және педагог) [99, 16 б.].

Білім беру жүйе ретінде үш өлшемде қарастырыла алынады [192, 19 б.]:

- қарастырудың әлеуметтік ауқымы, яғни әлемдегі, белгілі бір елде, қоғамда аймақта, ұйымда және т.б. Бұл жерде сонымен қатар, мемлекеттік, жеке меншік, қоғамдық, қоғамның жоғарғы сатысындағы, клерикалдық және т.б. білім беру жүйесі қарастырылады;

- білім берудің сатысы (мектепке дейінгі, бастауыш, орта толық емес және толық орта мектеп болып жіктелінуімен мектептік; әртүрлі деңгейлі жоғары; мамандарды тереңдетіп дайындау, бакалавриат, магистратура; біліктілікті арттыру мекемелері; аспирантура, докторантура);

- білім беру бейіні: жалпы, арнайы (математикалық, гуманитарлық, жаратылыстану ғылымы және т.б), кәсіптік, қосымша.

Осы позициялардан білім беруді жүйе ретінде келесі түрде сипаттауға болады:

- білім беру жүйе ретінде ақсүйектік немесе клерикалды, мемлекеттік, жеке меншік, муниципалды немесе федералды бола алады;

- білім беру жүйе ретінде деңгейлігімен, сатылығымен, сипатталады, оның негізіне басым көпшілік жағдайда жас ерекшелік өлшемдер алынды. Алайда, барлық мемлекеттерде жеткілікті көлемде мектепке дейінгі білім беру, содан кейін үш сатылы мектептік (бастауыш, орта, жоғары), оның түрлері гимназия, лицей және жоғары білім беру: институттар, университеттер, академиялар бола алады. Әрбір сатының өзінде оқытудың ұйымдастырушы формалары бар – сабақ, лекция, семинар және т.б. және бақылаудың ерекше формалары - сауалнама, сынақ, емтихан және т.б.;

- білім беру жүйе ретінде деңгелерінің сабақтастығы, басқаруға көнушілігі, тиімділігі, бағыттылығымен сипатталына алынады;

- білім беру жүйесінің өзінің ұсақ жүйелеріне тән сапалық және сандық сипаты бар;

- білім беру жүйе ретінде А.И. Субетто мен Н.А. Селезневаның терминдерінде дуалдық принципіне сәйкес, бір мезгілде қызмет ету және дамуымен анықталады [206].

Осы көрсеткіштердің барлығы әлеуметтік-экономикалық және жалпы педагогикалық бола отырып, мұқият қарастырғанда психологиялық-педагогтық аспектілерді де белгілейді. Олар адам (бала) немесе оның ата-анасы білім беру жүйесінің жоғарыдан төмен сатыларының кейіпкері бола отырып, дұрыс таңдауды қалайша жасай алады; әрбір білім беруші құрылымның ішінде (кіші, орта, мектептік, гимназиялық, лицейлік білім берудің жоғары сатылары) оқытудың



субъекті оқушыға қатысты оның сатыларының ерекшеліктері қалайша бейнеленеді; бір құрылымдағы дайындықтың алдыңғы деңгейі білім алуды басқа құрылымда ойдағыдай жалғастыруды қалайша қамтамасыз етеді; оның әрбіреуінің әсер ету тиімділігі қаншалықты; жүйелерді басқару механизмі қандай, осы басқарудың ерекшелігін жетістіктердің тестік батареяларының көмегі арқылы анықтау және т.б. сұрақтарға жауап беруден тұрады. Бұл жерде білім беру сапасы оқушылардың білімділігін зерттеу көмегі арқылы анықтау процесінің өзі психологиялық-педагогикалық проблемаларды шешудің өзін қамтиды.

Білім берудің қазіргі замандағы жүйелерінде нәтижені шығарылым бойынша бағалау (out-come education) беталысы көрініс алып отыр, ол оқыту түріне байланыссыз белгілі біріздендірілген талаптар мен стандарттармен ұсынылған. Білім беру жүйелері соңғы онжылдықтарда өз әрекеттерін контакттік оқыту түрінен қашықтан оқыту түріне ауысып, кеңістікте жүзеге асыруы кеңінен етек алып отыр, онда негізгі рөлді телекоммуникациялық құралдар ойнайды.

### ***Білім беру процесс ретінде***

Білім беру жүйесі адамды оқыту және тәрбиелеуді көздеуші білім беру процесінде дамиды және қызмет атқарады, нақтырақ айтқанда, - оқу-тәрбие беру процесінде. Сонау ХІХ ғасырдың аяғында П.Ф. Каптерев *«білім беру процесі бірнәрсені біреуден басқаға беруді ғана білдірмейді, ол тек ұрпақтар арасындағы дәнекерші емес; оны мәдениетті бір ұрпақтан келесі ұрпаққа құюшы түтік ретінде елестету ыңғайсыз»* деген [83, 351 б.]. *«... Білім беру процесінің мәні ішкі жағынан организмнің өзін-өзі дамытуында; мәдени құндылықтарды ұрпақтан ұрпаққа аманат ету және алдыңғы ұрпақтың соңғы ұрпақты оқытуы осы процесінің тек қана сырт жағы, ол оның ең негізгі мәнін жауып тұр»* [83, 368 б.]. Шын мәнінде алғанда, білім беру процесінің осы анықтамасында білім берудің барлық тарихында оның негізгі міндеті адамның оны оқыту барысында өзін тұлға ретінде дамытуы мен өзін-өзі дамытуы екені ерекше аталып өтіледі. Білім беру процесс ретінде адамның саналы өмірінің аяғына дейін тоқтатылмайды. Ол мақсаты, мазмұны, формасы бойынша үздіксіз түрленіп отырады. Білім берудің үздіксіздігі қазіргі уақытта оның процесуалдық жағын сипаттай келе, оның негізгі ерекшелігі ретінде шығып отыр.

Білім беруді процесс ретінде қарастыру, біріншіден, оның екі жағын ажыратуды ұйғарады: оқыту және үйрету (оқу), мұнда

терминдердің өздері жоғарыда аталғандай, біртекті тұжырымдалмайды. Екіншіден, оқытушының тарапынан білім беру процесі ерікті немесе еріксіз түрде оқыту мен тәрбие берудің бірлігін ұйғарады. Үшіншіден, тәрбилеуші оқыту процесінің өзі оқытушының позициясынан білімдер, практикалық дағдылар, танымдық тапсырмалар, сонымен қатар оның жан-жақты дамуына әсер етуші тұлғалық және коммуникативтік тренингтерді қамтиды.

Білім беру процесінде адамның дамуы көп жағдайда оның қандай құралдармен, қандай мазмұнда жүзеге асырылатынымен байланысты. XIX ғасырдың аяғында жазылған П. Барттың «Тәрбиелеу мен оқытудың элементтері» атты кітабына жүгіне отырып, П.Ф. Каптерев формалды түрде дамудың үш түрін келтіреді: рефлектендіруші - субъекттік әлемді (адам рухын) зерттеуге дайындалу, объективті - объективті әлемді зерттеуге дайындалу (табиғатты) және жүйеге келтіруші - фактілердің кез-келген саласында қисынды (логикалық) тәртіп орнату. Біріншінің құралы тілдер болып табылады (әсіресе латын), екіншісінікі – жаратылыстану ғылымдары, үшіншінікі – математика. Бұл дамудың үш түрі жиі жағдайларда бір бірі үшін қажетсіз. *«Сол себепті формалды дамудың үш түрін сәйкес таланттар: гуманитарлық-ғылыми, жаратылыстанушылық және математикалық - өз дамуының ең жоғарғы сатысында бір-бірін өзара жоққа шығарады және сол арқылы өздерінің табиғатының әр түрлілігін белгілейді»* [836, 375].

Фуркацияны ұйғарушы, келесі кезектегі білім берудің барлығы саналы түрде немесе ішкі түйсікпен білім берудің осы түрлерінің табиғи айырмашылығына негізделеді. Соған сәйкес, гуманитарлық және жаратылыстану-ғылыми (технократтық) екі мәдениет қалыптасты - олардың өкілдері бір-бірімен қосылу нүктесін табуды ойламай, керісінше «физик-лирик» деп осы ара қашықтықты одан сайын тереңдете түседі. Бұл ара қашықтық білім беруде әлеммен өзара әрекеттесудің жобалық тәсілін қалыптастыруға негізделген жаңа бағыттың пайда болуымен ғана жойылуы мүмкін (Дж. К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин және т.б.). Бұл жобалық білім беру мәдениеттің жаңа түрін қалыптастыру тәсілі - жобалық мәдениет және Үлкен дизайн мәдениеті.

### ***Білім беру нәтиже ретінде***

Білім беру нәтиже ретінде екі тұрғыдан қарастырыла алынады. Біріншісі – бұл нақты білім беру жүйесі арқылы алынатын және білім беру стандарты формасында тіркелетін нәтиженің бейнесі. Қазіргі

замандағы білім беру стандарттары оқытудың белгілі бір курсы аяқтау үстіндегі адамның сапасына, оның білімі мен икемділігіне қойылатын талаптарды қамтиды. Стандарттың мазмұны бұл әлеуметтік мәдени тәжірибенің идеалды формада сақталып жататынына әлеуетті қол жететін көрінісі екені мәлім.

Екінші тұрғыдан білім берудің нәтижесі бұл белгілі бір білім беруші жүйеде оқытудан өткен адамның өзі. Интеллектуалды, тұлғалық, мінез-құлықтық қасиеттерінің қалыптасқан жиынтығы ретіндегі оның тәжірибесі оған осы енгізуде кез-келген жағдайда адекватты әрекет жасауға мүмкіндік береді. Бұл тұрғыдан білім берудің нәтижесі білімділік болып табылады, ол жалпы және кәсіптік-мазмұнды бола алады. Осылайша, мектеп түлектің жалпы білімділігін қалыптастырады. Кез-келген жоғары оқу орнының түлегі осы негізде арнайы кәсіптік білімімен сипатталады. Адамды білімді ететін терең және жүйелі білім беру өмір ағымының ауыспалы кезеңдерінде сенімділік, бәсекеге қабілеттілік және өзінің ар-намыс сезімінің негіздерін салады.

### ***Қазіргі замандағы білім берудің негізгі беталыстары мен психологиялық принциптері***

Жоғары білім беру психологиясы проблемаларының жетекші зерттеушілерінің бірі А.А. Вербицкий білім беруде келесі беталыстарды ажыратады, олар қазіргі уақытта әртүрлі дәрежеде да өз көрінісін табуда және бұл көріністер ХХ ғасырдың аяғына дейін орын алмақшы [40].

Бірінші беталыс – білім берудің әрбір деңгейін үздіксіз халықтық білім беру жүйесінің құрамдас бөлігі ретінде ұғыну. Бұл беталыс тек қана мектеп пен жоғары оқу орнының арасындағы сабақтастық проблемасын шешуді ұйғарады, сонымен қатар ол студенттердің кәсіптік дайындығын көтеру міндетін шешуді ескере отырып, жоғары оқу орны мен студенттердің болашақ өндірістік қызметінің арасындағы сабақтастық проблемасын шешуді ұйғарады. Бұл, өз кезегінде студенттердің оқу іс-әрекеттерінде өндірістік жағдайларды модельдеу міндетін қойды, ол барып оқытудың жаңа түрі – белгілік-контекстік оқытуды (А.А. Вербицкий бойынша) қалыптастырудың негізіне салынды.

Екінші беталыс – оқытуды индустриализациялау, яғни оны компьютерлендіру және онымен бірге жүретін оқытуды технологиялау, ол қазіргі замандағы қоғамның интеллектуалдық әрекетін іс жүзінде күшейтуге мүмкіндік береді.

Үшінші беталыс – басымды ақпараттық формалардан проблемалық элементтерді, ғылыми ізденісті, оқушылардың өз бетімен жұмыс істеу қорын кеңінен пайдалануды енгізу арқылы оқытудың белсенді әдістері мен түрлеріне көшу. Басқа сөзбен айтқанда, бұл А.А. Вербицкийдің салыстырамалы түрде айтқаны бойынша, «ұдайы өндіру мектебінен» «түсіну мектебіне», «ойлау мектебіне» көшу беталысы.

Төртінші беталыс А.А. Вербицкий бойынша, *«оқу-тәрбие беру процесін ұйымдастырудың қатаң тәртіппен бақыланушы алгоритмделген әдістерінен және осы процесті дамытушы, белсендендіруші, жылдамдатушы, ойындық әдістеріне ауысудың психологиялық-дидактикалық шарттарын шарттарын қарастырумен...»* байланыстырылады.

Бесінші және алтыншы беталыс оқушы мен оқытушының өзара әрекеттесуін ұйымдастыруға қатысты және оқытуды ұжымдық, оқушылардың бірлескен әрекеті ретінде ұйымдастыру қажеттілігін атап өтеді, бұл жерде ерекше назар *«оқытушының оқыту әрекетінен студенттің танымдық әрекетіне»* ауысады.

XX жүзжылдықтың аяғында білім берудің жалпы жағдайындағы өзгерістердің беталыстары оны әлемде және Ресейде реформалаудың жалпы принциптерімен дәлме-дәл келді. Бұл принциптердің орта білім беруге сәйкес тұжырымдалғанына қарамастан [94], білім беру жүйесінің барлық деңгейлеріне, барлық білім беруге таратылады [202, 33-37 б.]. Бұл келесі негізгі принциптер:

- қоғамның барлық тәрбиелеуші күштері, өсіп келе жатқан ұрпақты тәрбиелеу мақсатында мектеп пен басқа арнайы институттардың бірлігі;

- адамгершіліктендіру - қоғамның ең жоғары әлеуметтік құндылығы ретіндегі әрбір бала тұлғасына көңіл аударуды күшейту, жоғары интеллектуалдық, адамгершіліктік және физикалық қасиеттері бар азаматты қалыптастыруға бағдар беру;

- жіктеу және жекелеу, әрбір оқушының қабілеттілігін толық анықтау және дамытуға дейін жағдайлар жасау;

- демократтандыру, оқушылар мен педагогтардың белсенділігі, бастамашылығы мен шығармашылығын дамыту үшін алғышарттар құру, оқушылар мен мұғалімдердің қызығушылықтарынан туған өзара әрекеттесуі, жұртшылықтың білім беруді басқаруға кеңінен қатысуы.

Осы принциптерді жүзеге асыру білім беру жүйесінің өзінің бет бейнесінің, оның мазмұны мен ұйымдастырушылық формасының өзгеруін ұйғарады, ол ұлттық мектепті дамытуда аса толық көрініс тапты [21]. «Жалпы және орта білім беру тұжырымдамасына» - ВНИК

«Школа-88» негізделген осы жобаға сәйкес, білім беруді реформалаудың негізінде келесі базалық принциптер жатыр: білім беруді демократтандыру, оның көп вариативтілігі, аймақтандырылуы, мектептің ұлттық өзін-өзі анықтауы, білім берудің айқындылығы, білім беруді адамгершіліктендіру, оның жіктелінуі және мобильділігі, оның әрекеттік сипаты, білім берудің үздіксіздігі.

Білім беруді реформалаудың осы принциптері ЮНЕСКО материалдары бойынша шолу жасасақ, әлемдік қауымдастықтағы білім беру жүйелерін реформалаудың негізгі бағыттарына жатады («Образование в целях обновления, развития, в интересах демократии», 1990). Бұл бағыттарға: білім беруді жалпы планеталық жаһандандыру және адамгершіліктендіру; оқыту мазмұнын мәдени танушылық әлеуметтендіру және экологтандыру; білім беру технологиясында пәнаралық интеграциялау; білім берудің үздіксіздігіне бағдарлану; оның дамытушы және азаматтық міндеттері. Ұлттық ресейлік мектепті дамыту жобасында білім берудің тәрбиелеуші сипаты арнайы ерекше аталынып өтеді: *«Жеке және өте маңызды мәселе - азаматтылықты, дербестілікті, жеке жауапкершілікті, қоғамға қызмет ету құндылығын түсіну, демократтық қоғам құру проблемаларын шешуде ынтымақтастықты тәрбиелеу»* [21, 14 б.].

Білім берудің қарастырылған принциптері мен бағыттары демократияландыру, жаһандандыру, аймақтандыру, полярландыру, маргиналдандыру және көріністік процестерінде қазіргі замандағы әлемнің ғаламдық беталыстарын айқындайды [190]. Білім беру кеңістігінде өзгеріп отыратын беталыстар әлемдегі өзгерістердің жалпы бағыттарын айқындайтыны мәлім және, керісінше, бұл бағыттар білім беруде қалыптасып жатқан беталыстардың бейнесінің мәні. Әрине, білім беруде болып жатқан өзгерістер ғылыми қабылдау, жалпылауда және жалпы тұрғыдан – оқыту теориялары мен оның негізгі бағыттарында көрінісін тапты және әлі де тауып жатыр. Бұл өзгерістер қоғам тарапынан да адамның психикалық дамуының негізгі психологиялық принциптерін түсінуін көрсетеді, олар «білім беруді құру» барысында ескерілуі қажет. Осындай принциптердің жүйесіне В.П. Зинченко дамудың шығармашылық сипатын, дамудың әлеуметтік мәдени контекстінің жетекші рөлін; дамудың сенситивтік кезеңдерін; бірлесіп әрекеттесу және қарым-қатынас жасау; жетекші қызмет пен оны ауыстыру заңдылықтары; жақын арада даму зоналарын анықтау; бала дамуының үдетуі; балалық дамудың барлық сатыларының құндылығының мәңгілігі; аффект пен интеллекттің бірлігі (белсенді қызметкер принципі); белгілік-символикалық құрылымдардың әсер ету

рөлі; интериоризация мен экстериоризация және дамудың бірқалыпсыздығы (гетерохронность) [77, 246-252 б.].

## **§ 2. Қазіргі заманғы білім берудегі оқытудың негізгі бағыттары**

### **Оқыту бағыттарының жалпы психологиялық негізінің қалыптасуы**

Білім беру процесі XVIII ғ. екінші жартысынан бастап тек теоретикалық педагогикалық ұғынудың объектісі ғана емес емес, сонымен қатар психологиялық ұғынудың объектісі бола бастады. Әрине, бұл процесс педагогикалық психология дамуының екінші сатысына дейін психологиялық теориялардың осы кезеңіндегі басымдылық етіп тұрған контекстінде түсіндіріледі, оның ережелері үйрету процесімен астарласып жатыр. Үйрету процесі осы теориялардың категориялары мен ұғымдарында қарастырылған. Еске салайық, өткен жүз жылдықтың соңына дейін басты рөлді байланыстар (ассоциативтілік) теориясы алып отырған, XX ғасырдың басында бір мезгілде екі теория - бихевиоризм және гештальтпсихология – оқытудың басты жағдайларын қалыптастырды. Тек педагогикалық психология дамуының III-ші сатысында ғана, XX ғ. екінші жартысында өз бетінше теориялар, нақтырақ айтатын болсақ, оқытудың бағыттары пайда болды. Алдымен, оқытудың жалпы теориясына қомақты әсерін тигізген, оқыту (үйрету) мен дамытудың байланыстық, бихевиористік және гештальтпсихологиялық теорияларының жалпыпсихологиялық ережелерін қарастырайық.

Байланыстар туралы ойды психика құбылысының мүмкін пайда болу механизмі ретінде қарастыруды алғаш рет Дж. Локк (1632-1704) ұсынған, алайда байланыс ұғымының өзі, оның түрлері мен ерекшеліктері жөніндегі ұғымды Аристотель енгізген болатын.

Алғашқы әсерлену мен оны тудыратын түсініктер мен идеяларды түсіндіретін болашақ мектептің негізгі қағидаларының анық баяндалуы Д.Гартлидің үлесі (1747). Д. Гартли сыртқы әсерлер үлкен және кіші толқулар пайда болатын жүйке тінінің жауап қайтаруын тудырады деген материалистік түсінікке сүйенген. Оның айтуынша, *«бір кезде пайда болған кіші толқулар сақталып, жиналып «орган» құрайды, ол келесі реакциялардан жаңа сырттық әсерлерден реакцияларды сақтайды. Соның арқасында организм... сәйкес тарихы бар оқытушы жүйе болады. Үйретуге жарамдылықтың негізі - есте сақтау. Есте*

*сақтау Гартли үшін жүйке ұйымдасуының ортақ іргелі қасиеті» [244, 133 б.]. Д. Гартли бойынша оқытуда есте сақтау үлкен рөл атқарады.*

Түсініктер мен идеялар байланысының пайда болу себебін ары қарай Дж. Ст. Миллем қарастырған, ол *«біздің идеяларымыз (түсініктеріміз) әсерлердің пайда болу және орын алу тәртібі бойынша өмір сүреді, олар оның дәл көшірмесі. Басты заң – идеялар байланысы, ал байланыстардың екі себебі бар сияқты: байланысатын әсерлердің жандылығы және жиі қайталануы»*. Байланыстар пайда болуының негізгі заңдылықтарының талдауы (ұқсастық байланысы, шектестік бойынша байланыс (уақыт немесе орыны бойынша сәйкес келуі) себеп-салдар байланысы т.б.) және олардың пайда болуының екінші реттегі заңдылықтары, оған «алғашқы әсердің ұзаққа созылуы, оның жандылығы, жиілігі, уақыты бойынша аулақтатылуы» жатады, осының барлығы зерттеушілерді бұл заңдардың «жақсы есте сақтау шарттарының тізбесі» деген қорытындыға әкелді (М.Г. Роговин). Осыған сәйкес, есте сақтау байланыстар заңдарының әрекетімен анықталды.

Сонымен қатар, байланыстық психология ойлау процесін де есте сақтаудың өзіндік репродуктивті функциясы ретінде қарастыратынын еске салған жөн.

Зерттеушілердің айтуы бойынша ойлау проблемасы, *«идеялар көбейту жөніндегі мәселе ойлаудың байланыстық теориясының негізгі мәселесінің бірі болып табылады, себебі ой қозғалысы қандай идеялардың және олардың есте сақтау қорынан қандай тәртіп бойынша көбеюіне байланысты» [37, 41 б.]*. Есте сақтау процестерін қарастыру кезінде репродуктивті ойлаудың негізгі заңы болып олардың қайталану жиілігіне байланысты байланыс күшінің орнығу заңы қалды (алайда оның қолдану ортасы біраз өзгерді). Байланыстық психологияның білім беру үшін қайталау жиілігінің маңыздылығы және байланыстың орнығуы сол кездерде материалды көп рет, механикалық қайталау арқылы жаттау керек деген педагогикалық талаптың өзіндік теоретикалық негіздемесі болды.

Г. Эббингауздың эксперименттік мәліметтерінде бір уақытта адамның есте сақтап, жаттап ала алатындығы жазылған. Бұл болашақта зерттеушілерге «еске сақтау» және «үйрету» (қандай да бір дағды мен дағдылар жүйесін игеру және сақтау ретінде) деген екі ұғымды бір-бірімен тығыз байланыстыруына себеп болады. Соңынан бихевиористердің еңбектерінде бұл ұғымдардың бір-бірімен толық қосылуы орын алады. Эксперименталды салыстырмалы психологияның көрнекті өкілі Э. Торндайк XIX ғ. соңында, үйретудің сол кездегі негіз

бола алатын теорияларының бірі - *істеп көру және қателесу* теориясын ұсынған [252; тағы 245, 366-343 б.]. Оның мәні - жануарлар (Э.Торндайк экспериментті мысыққа жасаған) бірнеше рет әрекет жасау және қателесу арқылы тітіргендіргіш - стимулға сәйкес өзінің бойындағы бар реакциялардың бірін кездейсоқ тауып алады. Мұндай сәйкестік қанағаттануды туғызады, ол берілген реакцияны нығайта түседі де стимулмен байланыстырады. Егер осындай стимул қайталанса, онда реакция да қайталансады. Осы Э. Торндайктың бірінші және негізгі - эффект заңы. Екінші заң – жаттығу заңы болып реакцияның стимулға қоятын негізгі шарты қайталау саны, стимул әсерінің ұзаққа созылуы мен күштілігі – бұл екінші заң – жаттығу заңы. Үйретудің үшінші заңы – дайын болу заңына сәйкес, жануардың реакциясы оның берілген әрекетке дайындығына байланысты. Э. Торндайк: «тек қарыны аш мысық тамақ іздейді» деген.

Өз теориясын дамыта келе Э. Торндайк үйретудің тағы да бірнеше факторларын басып озды, солардың ішінде, ерекше рөлді «сәйкесік элементі» ойнайды. Үйрету теориясының ары қарай дамуында бұл фактор дағдыны тасымалдау принципімен астарласады. Э. Торндайк осындай тасымал әр түрлі жағдайларда сәйкестік элементтердің орын алған жағдайында ғана жүзеге асырылады деген. Э. Торндайктың ары қарай жүргізген зерттеулері, әсіресе, адамды үйретуді сипаттауға қатысты екінші заңның біраз өзгеруіне әкелді. Э. Торндайк үйретудің тағы бір заңдылығы ретінде нәтижелерді білу ұғымын енгізді, себебі оның айтуы бойынша, *«нәтижені білмей өткізілген практика, қандай ұзақ мерзімге созылмасын – қажетсіз практика»*. Сонымен қатар, нәтижені білуді Э. Торндайк эффект заңының әсер етуімен қатар жүретін, стимул мен реакцияның арасында пайда болған байланысты нығайтатын сәт деп қарастырады.

Э. Торндайктың мәні бойынша байланысты және әдісі мен тәсілдері бойынша бихевиористі еңбектері білім беру процесін теоретикалық тұрғыдан түсінуге маңызды әсерін тигізді.

Істеп көру және қателесу теориясына баланы оқыту және психикалық дамыту саласында жұмыс істеген, гештальтпсихология өкілдерінің бірі К. Коффка сын талдау берген [95]. Байланысты психологиямен салыстырғанда гештальтпсихология үшін алғашқысы – элементтер емес, бүтіндік, құрылым, гештальт. Осы теорияны зерттеушілердің атап өтуі бойынша, гештальтпсихологияның негізіне постулат алынған, ол бойынша *«құрылымның пайда болуы – ұйымдастыру, және де спонтанды, тез арада пайда болған, нақтырақ айтатын болсақ, материалдың өзін-өзі ұйымдастыруы [200, 13 б.]*. Ол



объекттің өзінің субъекттен тәуелсіз әрекеттесетін өзінің жақындық, ұқсастық, «тұйықтық», «жақсы жалғастыру» «жақсы форма» принциптеріне сәйкес қабылдау немесе еске түсіру процестері кезінде пайда болады. Оған сәйкес оқытуда бірінші кезектегі және бастапқы міндет - түсінуге, бүтінді, кескін үйлесімді қамтуға, бүтіннің барлық бөліктерін, олардың ара қатынасын ортақ қабылдау болып табылады.

Гештальтпсихологтар мұндай түсінік шешімнің кенеттен пайда болу нәтижесінде немесе «инсайт» кезінде туындайды деген.

Э. Торндайктың істеп көру және қателесу туралы теориясының дұрыстығы жөнінде пікір таластыра келе, К. Коффка бірнеше қатар, мәнсіз қайталау тек зиян ғана әкелуі мүмкін, сол себепті алдымен әрекеттің жолын, құрылымын немесе гештальтын түсіну қажет, содан соң барып бұл әрекетті қайталау керек қажет деген.

«Жануар ойланбай оқытылады деген қағидадан бас тарту керек» [95, 117 б.]

Адамды мақсатты оқытуда үйретудің осындай жолынан осыдан да үлкен негізге сүйеніп бас тарту қажет. Оқыту процесін талдай келе К. Коффка үлкен рөлді еліктеуге береді. Ол оның қолдануының екі мүмкіндігін қарастырады: түсінбей жай ғана еліктеу, одан кейін – ойлап қорыту немесе *«еліктеу үлгісін түсіну еліктеу әрекетінің алдында жүріп отырады»*. Қолда бар материалдарға сүйене келе, *еліктеу жолы арқылы оқыту ең алдымен екінші форма арқылы жүзеге асырылады деген қорытынды жасауға болады»* [95, 204 б.]. К.Коффканың ойынша, *«...еліктеу арқылы оқыту, сөйлеу және жазу сияқты дағдылар тек қана еліктеу арқылы меңгерілетінін айтпағанда, кенеттен оқытумен салыстырғанда жеңілірек болады»* [95, 205 б.]. Коффка еліктеу үлгісіне үлкен назар аударады және оқыту ситуациясы *«еліктеу үлгісі болған жағдайда жақсарады, себебі шешімнің басты көзі бар»* [95, 205 б.].

Сонымен қатар, Коффка үйрету тек қана есте сақтау қызметіне ғана байланысты емес, ол осы процесте жаңаның пайда болуының қалай қалыптасатынын түсіндіруді қажет ететініне сілтейді.

Әрекетті түсіну және оның орындалуының арасындағы тәуелділікті дұрыс атай келе К. Коффка, әсіресе, туған тілінде сөйлеуді меңгергенде еліктеуге үлкен салмақ түсіреді. Ол, әдетте балаларға тән, сөйлеу шығармашылығына, баланың тіл заңдылықтарын өз бетімен табуына көңіл бөлмеген.

Гештальтпсихологиямен бір уақытта пайда болған бихевиоризм белгілі бір мөлшерде американдық функционализмнің өкілі У. Джемс - Дж. Дьюидің философиялық бағытын ұстанған. Ол психиканы

қарастыруда прагматикалық тұрғыдан келген. У. Джемс бойынша, дағды, білім, қабылдау арқылы берілетін сана үнемі қоршаған ортамен сәйкес келеді, ол бейімделудің қызмет етуші жағдайы ретінде анықталады. Осыған сәйкес, осы тәсілдің аумағында ағзаның қоршаған ортаға бейімделуіне көмегін тигізетін реакциялары ғана пайдалы.

Бихевиоризмнің ғылыми-эксперименталды базасы болып бір жақтан – Э. Торндайктің үйретудің сипаты мен Г. Эббингауздың вербалды есте сақтау туралы іс жүзіндегі дерекнамалары тұрды. Басқа жағынан, бихевиоризм, әсіресе, Э. Толменнің жаңа бихевиоризмі И.П. Павловтың шартты рефлексдер туралы іліміне негізделген. Алайда, психикаға позитивті тұрғыдан келу себептеріне байланысты шартты рефлексстің негізгі, орталық буынын осы психологиялық теорияның негізін салған Дж. Уотсон көңіл бөлмеген. Ол рефлексстің сызбасында тек қана оның шеткі мүшелерін қалдырып, оларды «стимул» S және «реакция» R деп белгілеген. «Стимул - реакция» (S→R) қатысы дағдыны белгілі бір стимулға «жатталған» реакция деп анықтаған.

Бихевиоризм өкілдерінің Э. Торндайктің жануарларға, адамдардың мінез-құлығына жасалынған тәжірибелер барысында алынған қорытындыларын көшіруге мүмкіндік беретін бихевиоризмнің негізгі шарты болып Дж. Уотсонның *«адам – басқа жануарлардан тек қана өзін-өзі ұстау түрімен ғана айырықшылынатын жануар, ... Сөйлеу – бұл әрекет, яғни өзін-өзі ұстау. Тіл дегеніміз - еріннің жабық кезінде ойлану болып табылатын дағды... Психологтардың ой деп атағаны жай айтқанда, іштен ойлану болып табылады»* [253, 6 б.]. Басқа сөзбен айтқанда, ерте бихевиоризмге сәйкес адамның да жануардың да барлық психикалық әрекетін «үйрету» және «дағды» деген терминдермен сипаттауға болады. Дж. Уотсон үшін жеке тәжірибе жинақтау ретіндегі «үйрету» және стимул-реакцияның нығайтылған байланысы ретіндегі «дағды» сияқты екі ұғым бірдей. Дж. Уотсон «сана» мен «ойлауды» елемеуін оларды объективті тікелей зерттеуге болмайтындығымен түсіндіреді. Сондықтан Дж. Уотсонға сәйкес, бихевиоризм нағыз табиғи ғылым «ми», «ақыл», «сана» сияқты ойша жорытылған ұғымдарсыз өмір сүре алады. Ал психологияның басты мақсаты адамның өзін-өзі ұстауын, мінез-құлқын зерттеу болып табылады [216]. Адамның сөйлеу мінез-құлқын және оны осы мінез-құлыққа оқытуды бихевиоризм осы контексте қарастырады.

Жаңа бихевиоризм өкілдері Э. Толмен, К. Халл, Э. Газри, Б. Скиннер аралық ауыспалы, танымдық (когнитивті) карта, құндылықтар матрицасы, мақсаттар, мотивациялар, антиципациялар, мінез-құлықты басқару ұғымдарын енгізе отырып, Дж. Уотсонның ортодоксалды

бихевиоризмінің жалпы мазмұнынын өзгертті Э. Толменнің (басты категориясы- бейне) когнитивті бихевиоризмінің жаңа бихевиористік теориялары, К. Халлдың (басты категориясы - мотивация және антиципация) гипотетикалық-дедуктивті бихевиоризмі және Б. Скиннердің оперантты бихевиоризмі (басты категориясы - басқару) сияқты жаңа бихевиористік теориялар қалыптасты [244, 234-249 б.]. Жаңа бихевиоризмнің дәл өзінде Э. Торндайктың жаттығу және әсер заңдары нақтыланды. Бірінші заң қайталану жиілігі әрекетімен ғана толықтырылмай, үйретудің тиімділігіне әсерін тигізетін бүтін құрылым (гештальт), когнитивті картаның пайда болуымен толықтырылады. Әсер заңы (немесе нығаю) тек қана қажеттілікті қанағаттандыруға ғана емесе, когнитивті картаны (антиципация негізінде) бекітумен байланыстырылады.

Жүзжылдықтың басында осы психологиялық теориялардың негізінде оқытудың белгілі бағыттары мен теориялары қалыптасты. Солардың біреуіне сәйкес, «формалды» оқытудың негізгі мақсаты - баланың білім игеру үшін қажетті қабілеттерін дамыту. Басқа теорияға сәйкес - оқытудың негізгі мақсаты білімнің белгілі бір мөлшердегі жиынтығын меңгеру. Олар *«бала дамымайды және тәрбиеленбейді, ол оқып және тәрбиелену үстінде дамиды»* деген постулатты негізге алады [194, 1т., 176 б.]. С.Л. Рубинштейн мұндай оқытудың екі бағытын бір-біріне қарамақайшы қоюдың жасандылығын айта кетті. Ол оқытудың (ол арқылы бала өтеді) және дамуы (ол оқыту процесі кезінде жүреді) іс жүзінде жүру барысында екеуі де жүреді: білімнің белгілі жүйесін меңгеру де, сонымен бірге баланың қабілеттіліктерін дамыту.

Сонымен қатар, бұл ойды неғұрлым толық білдірген Н.А. Менчинскаяға сәйкес, оқытудың негізінде байланыс механизмі жатыр (автор оны И.П. Павловтың шарттылық-рефлекторлық теориясындағы «уақытша байланыстың» синонимі деп түсінеді), оған күрделі талдамалық-синтетикалық әрекет кіреді. Осыған сәйкес білім берудің жоғарыда аталған ерекшеліктері мен байланыстарды бекіту, және ең алдымен оларды қайталауды педагог оқытуды ұйымдастыру барысында назарға алуы қажет. Оқушылардың талдамалық-синтетикалық әрекетінің ерекшеліктерін ескеру, ассоциативті байланыстарды нығайту осы күнге дейін оқытудағы маңызды талаптардың бірі болып қалып отыр.

Жүзжылдықтың ортасынан бастап оқыту бағыттары оның екі сипатының төңірегінде жинақталады: басқаруға көнушілік және оқушыларда білімді өз бетімен «табу» қабілетін қалыптастыру. Бұл жерде, әрине, бір де бір бағыт қазіргі уақытта таза күйінде

ұсынылмаған, біреуі екіншісінің элементтерін қамтиды. Алайда, олардың әрбіреуі үшін қажетті талап - оқытудың тәрбие беруші, дамытушы сипаты және үйрету субъектінің белсенділігі.

### **Қазіргі замандағы оқытудың негізгі бағыттары**

Оқытудың қазіргі замандағы бағыттарының барлығы кейбір жалпы негіздемелер тұрғысынан қарастырылына алынады.

1. Оқытушы мен оқушының өзара байланысының **өзінділік** негіздемесі бойынша контактті және қашықтан оқыту түрлерін бөлуге болады. Бірінші түріне оқытудың дәстүрлі игеріліп жатқан бағыттары, екіншісіне - қазіргі уақытта құрылып жатқан, арнайы өзара әрекеттесетін техникалық құралдардың көмегі арқылы жүзеге асырылатын «қашықтықтан» оқыту.

2. **Саналылық** (интуитивизм) принципінiң негіздемесі бойынша оқыту тәжірибені игеру сипатына қатысты бөлінеді. Бұл, мысалы баланың туған тілін ішкі түйсікпен меңгеруі, оған Л.С. Выготский «төменнен-жоғары» жол деп анықтама берген (оған 60-шы жылдардың ортасында Г.К. Лозановтың пайда болған суггестопедиялық бағыты да жатады) және саналылық принципiне негізделген оқыту да жатады.

3. Оқытудың саналылық принципiне негізделетін теориясын қарастырғанда сұраққа жауап беру өте маңызды, себебі ол оқушының оқыту процесінде аңғару объекті болып табылады. Егер оқушылар тек ережелер мен құралдарды аңғарса, онда бұл оқытудың Н.Ф. Талызина бойынша, былайша айтқанда дәстүрлі, «мәлімет беруші, догматикалық» формасы. Егер бұл белгілі бір ережелерге бағынатын әрекеттердің өзін аңғару болса, онда бұл ой-еңбегі іс-әрекеттерінің қалыптастыру теориясы (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Егер бұл іс-әрекеттің бағдарламасын, алгоритмін аңғару болса, онда бағдарламаланған оқыту, алгоритмизацияланған теориясы (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда). Егер бұл проблеманы, міндеттерді шешу үшін қажетті құралдар, тәсілдер, әдістерді талап ететін оқыту болса, онда бұл проблемалық оқыту. (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер).

4. Білім беру процесінде **басқарудың орын алуы** негіздемесі бойынша оқыту а) оған негізделетін (мысалы, дәстүрлі оқыту) және б) басқаруды меңгерудің негізгі механизмі ретінде қарастыратын (ой-еңбегі әрекеттерін сатылап қалыптастыру теориясы, бағдарламалан-дырылған, алгоритмизацияланған оқыту) болып екіге бөлінеді.

5. **Оқытудың болашақ қызметпен байланысы** негізі бойынша белгілік-контекстік, немесе контекстік оқыту (А.А. Вербицкий) және дәстүрлі контекстен тыс оқыту.

6. Оқытуды ұйымдастыру тәсілі негізі бойынша оқытудың белсенді түрлері мен әдістерін қамтитын түрі мен дәстүрлі (ақпараттық, мәлімет берушілік) оқыту түрі бөлініп шығады.

Аталған негіздерге сәйкес дәстүрлі оқыту контактілік (қашықтан оқыту да мүмкін), саналылық принципіне негізделген (пәнді меңгерудің өзін аңғару, яғни, білім алу) мәлімет беруші, пәндік принципке құрылған мақсатты бағытта басқаруға көнбейтін оқыту, контекстен тыс (жоғары білім жүйесінде – оқу процесінде болашақ кәсіби қызметті мақсатты үлгілеусіз) оқыту ретінде сипатталына алынады. Н.Ф. Талызинаның дәстүрлі оқытуға ақпараттық-мәлімет берушілік, догматикалық, пассивті деген анықтамалар беруі жоғарыда аталған сипаттамаларды бейнелейді. Бұл жерде оның «жақсы» - «жаман» деп баға беретін емес, фактіні белгілеуші анықтама екенін атап өткен жөн. Дәстүрлі оқытуда білімді меңгерудің барлық негізгі алдын алу жағдайлары мен шарттары орын алады, оларды тиімді жүзеге асырылуы көптеген факторлармен анықталады, атап айтқанда оқушылардың жеке психологиялық ерекшеліктері. М.К. Кабардовтың зерттеулері көрсеткендей, ой-еңбегі қызметінде аналитикалық типке жататын «ойлаушылар» мысалы, шет тіліне оқытудың ойын сияқты белсенді түрлеріне қарағанда дәстүрлі түрлерінде қабілеттірек болады екен.

Білім беруде дәстүрлі оқытумен қатар басқа бағыттар да қалыптасты: проблемалық оқыту; бағдарламаланған оқыту; ой-еңбегі іс-әрекеттерін сатылы қалыптастыру теориясына негізделген оқыту (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); алгоритмизацияланған оқыту (Л.Н. Ланда); белгілік-контекстік тип бойынша дамыта оқыту (А.А. Вербицкий), жобалық оқыту және т.б. Қазіргі уақытта В. Оконь атап өткендей, оқыту көпжақты процесс, ол оның бағыттарының әртүрлі элементтерін қамтиды. Оқытудың көпжақтылығы білім беру жүйесінің әрбір сатысы үшін, оқытудың әрбір нақты жағдайы үшін бағыттың қайсысының болмасын басымды жақтарын қолдануға мүмкіндік береді, ол оқушы мен педагогтың жеке-психологиялық ерекшеліктерінің мүмкіндіктеріне сәйкес жүзеге асырылады. Жалпы түрінде оқытудың көпжақтылығын В.Оконь оны құрастырушылардың әртүрлерінің жиынтығы ретінде ұсынған: оқыту тәсілдері, сабақ беру әдістері және т.б. Осындай әрбір жинақ оқытудың бағытын анықтайды.

Проблемалық оқыту оқушылардың теоретикалық және практикалық проблемаларды, соған байланысты пайда болатын проблемалық жағдайлардағы міндеттерді шешу арқылы жаңа білім

## В. Оконь бойынша оқытудың көпжақтылығы

Оқу тәсілі	Сабақ беру әдісі	Мазмұнның құрамдас бөліктері	Позиция (оқушы)	Әрекеттің стратегиясы
Меңгеру	Ұсынушы	Баяндау (сипаттау)	Рецептивті	Ақпараттық
Жаңалық ашу	Проблемалық	Түсіндіру	Зерттеушілік	Проблемалық
Күйзелу	Көрмеге қойып көрсету	Бағалаушы	Аффективті	Эмоционалды
Әрекет	Практикалық	Нормативті	Белсенді	Оперативті

алуына негізделген (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер және т.б.). Проблемалық жағдай адамның міндеттерді шешу барысында, жаңа мен ескінің арасында қарама-қайшылықтар болғанда, белгілі мен белгісіздік, шарттар мен талаптарды орындау барысында қиыншылыққа тап болған жағдайында танымдық қажеттілігі және интеллектуалды мүмкіндіктері болған жағдайда пайда болады. Проблемалық жағдайларды А.М. Матюшкин келесі өлшемдер бойынша бөледі: 1) әрекеттің құрылымы, олар проблеманы шешу барысында орындалады (мысалы, әрекет тәсілін табу); 2) осы әрекетті проблеманы шешуші адамда дамыту деңгейі, және 3) интеллектуалдық мүмкіндіктеріне байланысты проблемалық жағдайлардың қиыншылықтары.

Проблемалық оқыту бірнеше сатыдан тұрады: проблемалық жағдайды аңғару, жағдайды талдау негізінде проблеманы тұжырымдау, болжаулар ұсынуды, оларды алмастыру және тексеруді қамтып проблеманы шешу, шешімді тексеру. Бұл процесс ойлау актісінің үш фазасымен ұқсастық бойынша өрістейді (С.Л. Рубинштейн бойынша), ол проблемалық жағдайда пайда болып, проблеманы аңғаруды, оны шешуді және соңғы ой тұжырымын қамтиды. Сол себепті, проблемалық оқыту оқушылардың пайымдау, ойлануында жүзеге асырылатын талдамалық-синтетикалық әрекетіне негізделеді. Бұл - үлкен дамыту потенциалы бар, оқытудың эвристикалық, зерттеушілік түрі.

Проблемалық оқыту оқушылар үшін қиыншылық деңгейі бойынша әртүрлі болуы мүмкін, ол оның проблеманы шешу үшін қандай және қанша іс-әрекеттер жүзеге асырылатынына байланысты. В.А. Крутецкий [96, 185 б.] оқушы мен мұғалімнің іс-әрекеттерін бөлу негізінде дәстүрлі оқытумен салыстыра отырып, оқытудың проблемалығы деңгейінің сызбасын ұсынды.

*Бағдарламаланған оқытудың* пайда болуы Б.Ф. Скиннердің есімімен байланысты. Ол 1954 жылы педагогикалық қауымды оқытудың (сабақ берудің) тиімділігін осы процесті басқару есебінен көтеруге шақырды. Басқару категориясы бағдарламалау үшін ең маңыздысы ретінде қарастырылады: *«Нағыз проблема білім берудің барлық сатыларында бастауыш мектепті және мектепке дейінгі мекемелердің де өзін қамтылуымен оқыту жақсы басқарумен болуында [208, 76.]»*

В.А. Крутецкий бойынша оқытудың проблемалығы деңгейлерінің схемасы

Деңгей	Мұғалімде қалатын буындар саны	Оқушыға берілетін буындар саны	Мұғалімнің әрекеті	Оқушының әрекеті
0 (дәстүрлі)	3	-	Проблема қояды, оны тұжырымдайды, проблеманы шешеді	Проблеманың шешілу жолын есінде сақтайды
I	2	1	Проблема қояды, оны тұжырымдайды	Проблеманы шешеді
II	1	2	Проблема қояды	Проблеманы тұжырымдайды, проблеманы шешеді
III	-	3	Жалпы ұйымдастырады, бақылау және білікті жетекшілік етеді	Проблеманы түсінеді, тұжырымдайды, оны шешеді

Бағдарламаланған оқытудың негізінде бірізділіктің, ұғынымдылығы, жүйелілігі, дербестігінің ортақ (В.П. Беспалько) және жеке дидактикалық принциптері жатыр. Бұл принциптер бағдарламаланған оқытудың басты элементі - оқыту бағдарламасын орындау барысында жүзеге асырылады, мұндай бағдарлама міндеттердің ретке келтірілген бірізділігі болып табылады. Бағдарламаланған оқыту үшін «дидактикалық машинаның» (немесе бағдарламаланған оқулықтың) болуы өте маңызды. Бұл оқытуда белгілі бір мөлшерде оқушылардың бағдарламаны игеру сипатын ескеру ретінде жеке ыңғайдан келу жүзеге асырылады.

Бағдарламаланудың үш негізгі формасы ажыратылады: сызбалы, тармақталған және аралас. Бағдарламалаудың сызбалы - хронологиялық

бірінші формасының негізінде Б.Ф. Скиннер бойынша, үйрету - стимул мен реакцияның арасындағы байланысты орнату ретіндегі бихевиористік түсіну жатыр. Оқушының бұл формада жасаған қадамы орнықтырылып отырады, ол бағдарламаны ары қарай орындауға сигнал рөлін атқарады. В. Оконь [152, 241б.] бойынша Скиннердің түсінігінде сызықты бағдарлама келесілермен сипатталады:

- дидактикалық материал кадамдар (step) деп аталатын азғантай мөлшерлеп бөлінеді, оны оқушылар кадам сайын кадамдап (step by step) оп-оңай меңгереді;

- бағдарламаның жеке шеңберінде орын алатын сұрақтар мен ақтаңдақтар (frame) өте қиын болмауы тиіс, себебі оқушылардың жұмысқа қызығушылығы жоғалады;

- оқушылар сұраққа жауапты өздері береді және ақтаңдақтарды толтырады, ол үшін олар қажетті ақпаратты қолданады;

- оқыту барысында оқушылар олардың жауаптырының дұрыс немесе қате екені жөнінде хабардар етіледі;

- барлық оқушылар кезекпен бағдарламаның барлық шеңберінен өтеді, алайда оның әрбіреуі оны өзіне ыңғайлы жылдамдықпен меңгереді;

- жауап алуда жеңілдіктер беретін бағдарламаның бас жағында көп берілетін нұсқаулар біртіндеп шектелінеді;

- ақпаратты механикалық есте сақтау болмас үшін бір ой бағдарламаның бірнеше шеңберінде әртүрлі варианттарда қайталады [152, 241 б.].

Тармақталған бағдарламалау (Н. Кроудер) сызықтық бағдарламалаудан кадам таңдаудағы көптілігімен (көп рет қайталануымен) айрықшылынады. Ол іс-әрекеттің қатесіздігіне ғана емес, мұғалімнің (оқушылардың да) қате туғызатын себепті анықтауына бағытталған. Осыған сәйкес, тармақталған бағдарламалау оқушылардан ой-еңбегін талап етеді, шын мәнінде ол «ойлау процесін басқару» болып табылады (В. Оконь). Бағдарламалаудың осы формасындағы жауаптың дұрыстығын тек қана (әсер заңы бойынша) болымды дұрыс бағалау ғана емес кері байланыс та дәлелдейді. Тармақталған бағдарлама оған қойылатын сұрақтары бар үлкен мәтіннен тұруы мүмкін. «Шеңберлерде» ұсынылатын толық жауаптар бұл жерде не дұрыс деп қабылданады, не қабылданбайды, екі жағдайда да оған толық дәлел келтіріледі. Егер жауап дұрыс болмаса, оқушыға бастапқы мәтінге қайта оралып, ойланғаннан соң басқа шешім табу ұсынылады. Егер жауап дұрыс болса, онда ары қарай жауап мәтіні бойынша келесі сұрақтар



ұсынылады және т.б. В. Оконь атап өткендей, [152, 244 б.] Кроудердің түсінігі бойынша сұрақтардың мақсаты:

- а) оқушының берілген шеңбердегі материалды білетінін тексеру;
- б) кері жауап алған жағдайда оқушыны жауапты үйлестіруші және негіздемелуші шеңберлерге қайтару;
- в) негізгі ақпаратты рационалды жаттығулардың көмегі арқылы бекіту;
- г) оқушының күшін үстемелеу және сонымен бірге ақпаратты көп рет қайталау арқылы механикалық оқытуды жою;
- д) оқушының талап ететін түрткісін қалыптастыру.

Тармақталған бағдарлама сызықтыққа қарағанда толығырақ, ол адамды үйретудің ерекшеліктерін ескереді (мотивацияны, мағыналылық, жылжу жылдамдығының әсері). Аралас бағдарламалау және оның басқа формалары жалпы алғанда жоғарыда қарастырылғандармен жақын тұр.

Бағдарламаланған оқыту 60-шы жылдардың аяғында 70-ші жылдардың басында Л.Н. Ланданың еңбектерінде жаңа дамуын бастады [102], ол бұл процесті **алгоритмдеуді** ұсынды.

1. Анықтауыштың анықтағыш сөзін табыңыздар және ол қандай сөз табымен берілгеніне назар аударыңыздар



Л.Н. Ланда бойынша, алгоритм оңай болғандығынан жақсы түсініліп, барлық оқушылар орындайтын кәдімгі жай әрекеттердің кезектілігі жөніндегі ереже. Алгоритм - бұл осы әрекеттер туралы, олардың қайсысы және қалай жасау керектігі туралы нұсқаулар жүйесі. Алгоритмикалық процесс - бұл объект пен әрекеттер (операциялар) жүйесі, ол «ана немесе мына объекте оның белгілі бір элементтерін кезекпен, тәртіппен бөлу» [44, 14 б.]. Оқытуды алгоритмизациялаудың бір басымды жағы – осы процесті формализациялау және модельді елесі мүмкіндігі.

Білім беру процесінде басқарудың, бағдарламалаудың басымдылығы *ой-еңбегі әрекеттерін сатылап қалыптастырудың* психологиялық теориясына негізделген оқытудың бағытында аса толығырақ және теоретикалық негізделген [50]. П.Я. Гальперин «психикалық процестің пайда болу құпиясын ашу» міндетін қойып, яғни материалдық, заттық идеалды, психикалыққа қалай өзгеретінінің құпиясын ашу үшін осы қайта өзгерудің тұтас схемасын әзірледі. Н.Ф. Талызинамен бірлесіп, бұл теория оқыту процесінде іс жүзінде жүзеге асырылды [208]. Оған теоретикалық постулаттар көзі болып отандық психологияда Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев зерттеген келесі ережелер болды [208, 59-63 б.]:

- әрбір ішкі психикалық - айналған, интериоризацияланған сырттай; психикалық функция алдымен интерпсихикалық, соңынан интрапсихикалық болады (Л.С. Выготский).

- психика (сана) және әрекеттің мәні бірлік, ол сәйкес келушілік емес (С.Л. Рубинштейн): психикалық әрекет барысында қалыптасады, әрекет психикалықпен реттеледі (бейнемен, оймен, жоспармен);

- психикалық, ішкі әрекеттің сыртқы, пәндік әрекет сияқты құрылымы бар (А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина);

- психикалық дамудың әлеуметтік табиғаты бар. *«Адам индивидтерінің дамуы оған түрлерге бөліну тәжірибесі арқылы берілген ішкі тұқым қуалаушылықты жою жолы арқылы емес, өндіріс құралдарында, тілде бекітілген сыртқы қоғамдық тәжірибені меңгеру жолы арқылы басталған»* (А.Н. Леонтьев) [208, 60 б.];

- психикалықтың, бейненің әрекетшілік табиғаты *«оның бірлігі ретінде әрекетті қарастыруға мүмкіндік береді...Осыдан бейненің қалыптасуын басқару тек олардың көмегі арқылы қалыптасатын әрекеттердің қатысуымен ғана мүмкін деген ой туады»* [208, 63 б.].

П.Я. Гальперин оқытудың алдына мүлдем жаңа міндеттер қойды: қалыптасатын кез-келген әрекетті олардың қалыптасуға тиісті қасиеттерінің жиынтығымен баяндау; әрекеттердің дұрыстығын басқару

және қателердің алдын алу үшін қажетті және жеткілікті бағдарлар жүйесін әзірлеу. П.Я. Гальперин меңгерілетін пәндік әрекетті екі бөлікке бөлген: оны түсіне білу және оны орындай алу білігі. Бірінші бөлік бағдарлану рөлін ойнайды да бағдарланушылық деп аталады, екіншісі – орындаушылық деп аталады. П.Я. Гальперин бағдарланушы бөлікке ерекше мән берген, оны «басқарушы инстанция» деп санаған, соңынан оны «штурман картасы» деп атаған. П.Я. Гальпериннің және оның шәкірттерінің жүргізген зерттеулерінің нәтижесінде:

*«...а. Әрекеттермен бірге сезімдік бейнелер мен осы әрекеттердің пәні туралы ұғымдар қалыптасады. Әрекеттердің, бейнелер мен ұғымдардың қалыптасуы бір процестің екі әртүрлі жақтарын құрайды. Сонымен қатар, әрекеттер схемасы мен пәндер схемасы көбінде бір-бірін алмастыра алады, пәннің белгілі қасиеттері әрекеттің белгілі әдістерін анықтай бастайды, ал әрекеттің әрбір буынының соңында оның пәнінің белгілі қасиеттері бар деп саналады.*

*б. Ақыл-ой жағы идеалды жақтардың біреуін ғана құрастырады. Қабылдау жағы басқа. Жеке адам әрекетінің үшінші дербес жағы болып сөйлеу жағы бола алуы мүмкін. Қалай алсаңыз да ақыл-ой еңбектік жағы тек әрекеттің сөйлеу формасының негізінде пайда болады.*

*в. Әрекет идеалды жаққа немесе толығымен немесе өзінің бағыттану бөлігінде ғана көшіріледі. Осы соңғы жағдайда әрекеттің орындаушылық бөлігі материалдық жақта қалады да және бағдарланушы бөлікпен бірге өзгере отырып, ең соңында қозғалыс дағдысына айналады.*

*г. Әрекеттің идеалды жаққа, атап айтқанда ақыл-ой жағына көшуі оның пәндік мазмұнының осы әрбір жақтардың құралы арқылы бейнеленуі арқылы беріледі және әрекет формаларының көпретті, тізбекті түрде өзгеруімен көрінеді.*

*д. Әрекеттің ақыл-ой жағына көшуі, интериоризациялауы оның өзгеруінің тек бір ғана бағытын құрастырады. Басқа, сөзсіз болатын және маңыздылығы одан төмен емес ағымдар өзгерістер құрайды: әрекеттер буынының толықтығын, оларды бөлу өлшемдері, оларды меңгеру өлшемдері, қарқыны мен күштік көрсеткіштердің ырғағы. Бұл өзгерістер біріншіден, кері байланыстың формасы мен орындалу әдісінің ауысуымын, екіншіден, қол жеткізілген әрекеттің сапасын анықтайды. Осы өзгерістердің біріншілері идеалды орындалған әрекеттерді бірдемеге тап қылады, ол барып өзін-өзі байқауда психикалық процесс ретінде ашылады; екіншілері әрекеттің иімділік,*

*ақыл-парасаттылық, саналылық, сындарлық сияқты қасиеттерін қалыптастыруды басқаруға мүмкіндік береді» [51, 17 б].*

П.Я. Гальперин орындалатын әрекеттердің негізгі сипаттамасы **ақыл-парасаттылық** деп санаған. Байқап көру және қателесу типі бойынша дәстүрлі оқытумен салыстырғанда П.Я. Гальперин екінші, әсіресе үшінші оқыту типінің басымды жақтарын негіздемеледі, онда оқушы әрекетінің толық бағыттану негізі жүзеге асырылады.

Берілген теория Н.Ф. Талызинаның әзірлеген басқару теориясы позициясынан басқару бағдарламасы ретіндегі оқыту процесін бағдарламалаудың іргетасы болды және П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін жоспарлы қалыптастыру туралы теориясының негізінде Н.Ф. Талызина оқу процесін бағдарламалаудың жаңа бағытының негізгі элементтерін дайындайды. Оның мақсаты – оқушылардың танымдық әрекетінің бастапқы деңгейін анықтау; жаңа қалыптасушы танымдық әрекеттерді анықтау; оқыту мазмұнының ақыл-ой әрекеттерінің жүйесі ретінде анықтау; бағыттанудың үшінші типі бойынша ауқымды көлемде білім игерудің жалпыланған құралдары ретінде құралдарын анықтау, яғни меңгерудің негізгі бес сатысын анықтау, оның әрбіреуінде әрекеттерге өзіндік талаптар қойылады; әрекеттің алгоритмін әзірлеу (ұсынымдар жүйесі); кері байланыс және оның негізінде үйрету процесін реттеу [208, 79-106 б.].

Бағдарламалаудың осы бағытын жүзеге асыру үшін әрекеттердің жалпы сипаттамасы маңызды болып саналады: формасы бойынша (материалдық, сөйлеуден тыс, «ішінен сөйлеу», ақыл-ойлық); жалпылану дәрежесі бойынша; толық баяндалуы бойынша, әрекеттерді меңгеру сатысы бойынша және ол дайын түрде беріле ме немесе өз бетімен игеріле ме. Әрекетте бағыттанушылық, орындаушылық және бақылаушылық функциялар ажыратылады. Н.Ф. Талызинаға сәйкес, *«адамның кез-келген әрекеті басқарудың микрожүйесі болып табылады, оған «басқарушы орган» (әрекеттің бағыттанушы бөлігі), атқарушы, «жұмыс органы» (әрекеттің атқарушылық бөлігі), қадағалаушы және салыстырушы механизм (әрекеттің бақылаушы бөлігі)» [208, 66 б.].* Ақыл-ой әрекеттерін қалыптастырудың орталық буыны оның бағыттанушы негізі болып табылады, ол толыққандылығымен, жалпылануы мен әрекетті өз бетімен меңгерудің дәрежесімен сипатталады. Әрекеттердің бағыттанушы негізінің үшінші типі, толыққандылық оптимумымен, жалпылануымен, өз беттілігімен ерекшеленіп, ақыл-ой әрекеттерінің аса тиімді қалыптасуын қамтамасыз етеді. Оқытудағы қолданылып жүрген тәсілдерді өзара салыстыра келе, Н.Ф. Талызина бағдарламалаудың бихевиористік теориясымен

салыстырғанда ой-еңбегі әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы «аса тиімді құрылымды бағдарламалайды және құрады (танымдық әрекеттер жүйесі)» дейді. Бұл адамның дамуын шын мәнінде басқару. Сол уақытта, С.Д. Смирнов бұл «оқытуға біртіндеп кірісу әрекетін жүзеге асырудың» үлгісі болып табылады дейді [202, 59 б.].

Кәсіптік (жоғары және орта) білім беруде қазіргі уақытта белгілік-контекстік, немесе контекстік оқыту кеңінен жайылған. Бұл оқытуда ақпарат оқу мәтіндері түрінде ұсынылады («белгілік»), ал ондағы орналасқан ақпараттың негізінде құрылған тапсырмалар болашақ кәсіби қызметтің контекстін құрады. А.А. Вербицкий бойынша, болашақ кәсіби қызметтің пәндік және әлеуметтік мазмұны оқу процесінде барлық дидактикалық құралдармен, әдістермен үлгіленеді, олардың ішінде негізгі орынды іскери ойын алады. Іскери ойын қазіргі замандағы жоғары оқу орнында және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруде кеңінен таралған, көпнұсқалы форма екені белгілі. Ойындардың инновациялық, позициялық түрлері (А.А. Тюков); ұйымдастырушы-оқытушы ойындар (С.Д. Неверкович); оқытушы ойындар (В.С. Лазарев); ұйымдастырушылық-ойлау ойындары (О.С. Анисимов); ұйымдастырушылық-әрекеттік ойындар (Ю.В. Громыко) және т.б. А.А. Вербицкий және оның ізін басушылардың тұжырымдамасында іскери ойын оқытушы ойын болып табылады. Бұл таңбалық-контекстік оқытудың формасы, онда оған қатысушылар «жалғанкәсіптік әрекетті» жүзеге асырады, «ондай әрекетте оқудың да еңбектің де нышандары бар» [42, 129 б.]. Іскери ойын белсенді әрекетті оқытудың формасы. Ол мақсаттарды анықтауды (ойындық және педагогикалық; дидактикалық және тәрбие берушілік), ойынның мазмұны және ойындық және имитациялық үлгілердің болуы (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисов). Кәсіптік шындықтың дидактикалық жағынан сұрыпталған (жалпылану, қарапайымдау, проблематизациялау) үзінді көрініс табатын имитациялық үлгі студенттердің жалған кәсіптік қызметінің пәндік негізі болып табылады. Ойындық модельдің өзінің құрылымы бар [42, 159 б.], ол төменде келтірілген.

#### Ойындық модельдің құрылымы

Ойындық модельдің элементтері	Конструктивті тәсілдер
Ойынның мақсаты	Ойындық мақсатты тұжырымдау
Ойынның сценарийі	«Апаттар» жасау Мінез-құлықтық қарама-қайшылықтар ұйымдастыру Имитация объекінде процестің іс жүзіндегі уақытына қатысты ойын уақытын қысқарту немес

	созу
Рөлдер жиыны мен ойнаушылардың міндеттері	Қызығушылықтары бойынша қарама-қайшы рөлдерді енгізу Қосарланған рөлдерді енгізу (ойын процесінде рөлдердің ауысуы) Рөлдің портретін құру Рөлдерді түрлері бойынша бөлу Икс кейіпкерін ойынға кіргізу Ойын құқықтары мен ойнаушылардың міндеттерін құрастыру
Ойын ережелері	Ойын ережелерін құрастыру (іс жүзіндегісіне қосымша)
Ойындық құжаттаманың жиыны	Құжаттаманың ойындық «бумасы» Тану белгілерін, символдар мен эмблемалар жасау Графиканы пайдаланып ойын материалдарын рәсімдеу
Бағалау жүйесі	Өлшемдер, балдар жүйесі, бағалау нәтижесін кезбен көру

Оқытудың берілген бағыты жүйелілік, белсенділік принциптерін жүзеге асыра отырып, жоғары білімнің негізгі мүддесін орындайды, яғни ол - мамандардың терең кәсіптік-пәндік және әлеуметтік дайындығы.

Қазіргі замандағы білім берудің қарастырылған бағыттары: дәстүрлі, проблемалық, бағдарламаланған (бихевиористік негізде және ой-еңбек әрекеттерін сатылап қалыптастыру теориясының негізінде), оқытудың алгоритмизациялануы, белгілік-контекстік оқыту «таза» күйінде, бастапқы нұсқасында сирек жүзеге асырылады. Олардың әрқайсысы басқасының элементтерін қамтиды. Мысалы, ой-еңбек әрекеттерін сатылап қалыптастыру теориясының негізінде оқыту мен белгілік-контекстік оқыту мәселе қоюшылықты, проблемалық тапсырамаларды кіргізеді; дәстүрлі оқыту контекстіліктің элементтерін кіргізеді және т.б.

Оқытудың осы бағыттарының теоретикалық негіздемеленіп қосылуы білім беру процесінің негізгі сипаттамаларын шығармашылықтық тұрғыдан қолдануды шын мәнінде жүзеге асыра алады: оның басқаруға көнуін, меңгерудің психологиялық ерекшеліктерімен салыстырылуын, атап айтқанда оқушылардың ақыл-ой қызметінің ерекшеліктерімен, бағдарламаланушылық, белсенділік, өз бетімен әрекет жасаушылық және оқушылардың жеке бастарының ерекшеліктерін ескеру.

### **§ 3. Тұлғалық-іс-әрекеттік келіс - білім беру процесін ұйымдастырудың негізі**

#### ***Оқытуда қолданылатын келістің жалпы анықтамасы***

Оқу процесін талдау барысында «келіс» категориясы дәстүрлі түрде оқытушының, яғни мұғалімнің тұрғысынан қарастырылады. Осы контексте 80-ші жылдардың ортасында тұжырымдалған оқытуға тұлғалық-әрекеттік тұрғыдан келу көбінде оқушының күрделілігі мен проблематикасы әртүрлі, арнайы ұйымдастырылған оқу тапсырмаларын шешу барысында педагогтың оқушының оқу қызметін субъектік бағытталынған ұйымдастыру және басқару ретінде қарастырылған. Бұл тапсырмалар оқушылардың тек пәндік және коммуникативтік құзырлығын ғана дамытпайды, оның өзін де тұлға ретінде дамытады. Сол мезгілде тұлғалық-әрекеттік тәсіл оқушы позициясынан да қарастырыла алатыны белгілі болды. Д.Б. Элькониннің оқу қызметіне берілген анықтамасына сүйене келе [236], оның ерекшелігі - ол осы қызмет субъектісінің дамуына және өзін-өзі дамытуына бағытталған, тұлғалық-іс-әрекеттік келіс бағытының екі жақтылы туралы мәселе көтерілген: педагогтың позициясынан және оқушы позициясынан. Мәселені осылай көтеру көп жылдық зерттеулердің нәтижелерінде «кездеседі» (И.С. Якиманская, А.К. Маркова, А.Б. Орлов және т.б.), олар тек қана ескерудің маңыздылығын ғана емес оқыту процесінде оқушының жеке-психологиялық сипаттамаларын арнайы ұйымдастыруды қажет екенін көрсеткен: мотивация, бейімделу, қабілеттілік, коммуникативтік, бір нәрсеге басымдылық беру деңгейі, когнитивтік стиль және т.б.

Өзінің анықтамасы бойынша «оқытудағы келіс» көпмағыналы. Бұл а) қоғамдық сананы қолданушылар ретіндегі оқыту субъектілерінің әлеуметтік ұстанымдары көрініс табатын дүниетанымдық категория; б) мұғалім (оқытушы) және оқушы (студент) педагогикалық өзара әрекеттесудің субъектілерінің өзін және білім беру процесінің барлық компоненттерін қоса отырып, білім беру процесін ғаламдық және жүйелі ұйымдастыру. Келіс категория ретінде «оқыту стратегиясы» ұғымынан кең – ол оны әдістерін, формаларын, оқыту тәсілдерін анықтай отырып өзіне кіргізеді.

Тәсілдің тұлғалық-әрекеттік негіздері психологияда Л.С. Выготскийдің, А.Н. Леонтьевтің, С.Л. Рубинштейннің, Б.Г. Ананьевтің жұмыстарында көрініс тапқан, онда тұлға әрекеттің субъекті ретінде қарастырылады, ол өзі әрекетте және басқа адамдармен қарым-қатынас

жасай отырып қалыптасып, осы әрекет пен қарым-қатынастың сипатын анықтайды.

### ***Тұлғалық-іс-әрекеттік келістің тұлғалық компоненті***

Тұлғалық-іс-әрекеттік келісті оның тұлғалық және әрекеттік компоненттерінің бірлігі ретінде анықтай келе, оның біріншісінің тұлғалықпен немесе соңғы уақыттарда ол тұлғалық бағытталған келіспен байланысты екенін атап өтейік (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Борулава, В.В. Сериков және т.б.). Сөздің кең мағынасында тұлғалық тәсіл барлық психикалық процестер, қасиеттер мен жағдайлар нақты бір адамға тән, олардың *«туынды екені, адамның жеке және қоғамдық тұрмысына тәуелді және оның заңдылықтарымен анықталатынын»* қарастырады [235, 26 б.]. С.Л. Рубинштейн атап өткендей, *«тұлғаның психикалық бейнесінде тұлғаның әр түрлі жақтарын сипаттайтын әртүрлі салалар немесе қасиеттер көрініп отыр; бірақ осындай өзгешеліктер мен қарама-қайшылықтардың осындай саналуандылығы жағдайында негізгі қасиеттері бір-бірімен адамның нақты қызметінде әрекеттесе және біріне бірі өзара еніп тұлға бірлігін құрайды»* [194, II т., 102 б.]. Тұлғалық тәсіл К.К. Платонов бойынша адамның барлық психикалық қасиеттері, оның әрекеті, оның жеке-психологиялық ерекшеліктері нақты бір тұлғаның өзіне, тұлға негізінде қалыптасады [174].

Тұлғалық – іс-әрекеттік келіс өзінің тұлғалық компонентінде оқытудың ортасында оқытылатын адамның өзі – оның мотивтері, мақсаттары, оның қайталанбас психологиялық қалыптасуы яғни, тұлға ретіндегі оқушы, студент деп санайды. Оқушының қызығушылықтарынан, оның білімі мен іскерлігін есепке ала отырып, мұғалім (оқытушы) сабақтың оқу мақсатын анықтайды және барлық білім беру процесін оқушы тұлғасын қалыптастыруға бағыттап, түзетіп отырады. Оған сәйкес, тұлғалық-іс-әрекеттік келісті жүзеге асыру барысындағы әрбір сабақтың мақсаты әрбір нақты оқушының және барлық топтың позициясынан қалыптасады. Мысалы, сабақтың мақсаты былай қойылуы мүмкін: *«бүгін сендердің әрбіреулерің есептің белгілі бір түрін шығарып үйренесіңдер»*. Мұндай тұжырым бойынша оқытушы өз білімінің бастапқы, сол кезеңдегі деңгейін бағалап, содан соң қол жеткізген жетістігін, өзінің тұлғалық өсуін бағалауы қажет. Басқа сөзбен айтқанда, оқушы сабақтың аяғында бүгін нені үйренгенін, нені білмегенін немесе кешегі күні не істей алмайтыны туралы сұрауы керек. Оқытуға байланысты мәселені осылайша қою барлық әдістемелік



шешімдер (оқу материалын ұйымдастыру, пайдаланылған әдістер, құралдар, жаттығулар және т.б.) оқушы тұлғасының жеке ерекшеліктері, оның қажеттілігі, мотивтері, қабілеттілігі, интеллекті мен басқа да жеке-психологиялық ерекшеліктері арқылы өтуі қажет.

Тұлғалық-іс-әрекеттік келістің тұлғалық компоненті кез-келген оқу пәнін оқыту процесінде оқушылардың ұлттық, жыныстық, жас ерекшеліктік, жеке-психологиялық, мәртебелік ерекшеліктері максималды деңгейде ескеріледі. Бұл ескеру оқу сабақтарының өзінің мазмұны мен формасы арқылы, оқушымен, студентпен қарым-қатынас сипаты арқылы жүзеге асырылады. Оқушыға, студентке арналған сұрақтар, ескертулер, тапсырамалар тұлғалық-іс-әрекеттік келіс жағдайында олардың тұлғалық, интеллектуалдық белсенділігін алға тартып, олардың оқу қызметіндегі қателерді, шалыс басулар мен сәтсіз әрекеттерді қажетсіз тіркеп отырмай, қолпаштап және бағыттап отырады. Осындай әрекеттерді қолдану арқылы А.К. Маркова атап өткендей, оқушылардың тек жеке-психологиялық ерекшеліктері ғана есепке алынбайды, сонымен қатар оқушының психикасының ары қарай дамуы, оның танымдық процестері, тұлғалық қасиеттері, әрекетшілдік сипаты және т.б. қалыптасуы жүзеге асырылады. Бұл – тұлғалық-іс-әрекеттік келістің тұлғалық компонентінің негізгі көріністері.

Бұл жерде өзінің тұлғалық компонентінде бұл тәсіл student - centred approach – оқушыда шоғырландырылған К. Роджерстің тәсілі мен А. Маслоудың гуманистикалық психологиясының негізінде қалыптасқан келіспен салыстырылуы мүмкін. Қазіргі уақыттағы отандық еңбектерде (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) тұлғалық бағытталған оқытудың біртұтас тұжырымдамасы ұсынылып отыр. Бұл тұжырымдамаға сәйкес, оқыту оқушының оқу қызметін арнайы ұйымдастыруды болжап, *«ең басынан таным субъекті болып табылатын»* оқушының тұлғасын дамытуға бағытталады. Сол себепті тұлғалық-бағытталған келісті оған қарағанда жалпырақ тұлғалық –іс-әрекеттік келіске жатқызуға болады, себебі оқушының оқу қызметін ұйымдастыру, онымен өзара әрекеттесу - дербес, жеке проблема. С.Л. Рубинштейн атап өткендей, *«тұлғалық жақты жалғыз аспект қылу - психикалық қызметтің заңдылықтарын зерттеу үшін жолды жабу деген сөз»* оның үстіне адамның жалпы әрекеті мен мінез-құлығын қосайық. Осыған сәйкес, қарастырылып отырған тәсілдің екінші аспекті ретінде оның әрекеттік компоненті бола алады. Алайда, оларды осылай ажырату әрине шартты ажырату және ол теоретикалық түрде жүргізілуі мүмкін. Оқытудағы тұлғалық-әрекеттік тәсілде әрекеттік компонентті анықтай келе, оның екі компоненті (тұлғалық және әрекеттік) бір-бірімен

тұлғаның әрекеттің субъектісі болғандығынан тығыз байланысты, ол өз кезегінде басқа факторлардың әсерімен (мысалы, қарым-қатынас) оның тұлғалық дамуын анықтайды.

### ***Тұлғалық-іс-әрекеттік келістің тұлғалық компоненті***

Тұлғалық-іс-әрекеттік келісті қалыптастыру үшін тұлғалық компоненттің өзінің жан-жақты алғышарттары бар: педагогикалық тұрғыдан – мұғалім мен оқушының (А. Дистервег) субъект-субъекттік қатынасы және оқушының белсенділігі туралы ереже (И. Песталоцци, А. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев және т.б.); жалпы психологиялық тұрғыдан А.Н. Леонтьевтің әрекеттік теориясы, тұлғалық-іс-әрекеттік жанамалығы теориясы (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) оқу іс-әрекеті теориясы (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И.И. Ильясов).

Тұлғалық-іс-әрекеттік келістегі әрекеттік компоненттің негізі ретіндегі «іс-әрекет» категориясының өзін толығырақ қарастырайық.

### ***Іс-әрекеттің жалпы сипаты***

Қарастырылатын мәселеде іс-әрекет категориясы негізгі категорияның бірі болып табылады. Оның контекстінде оқулықта келесідей түсіндіріледі: оқытушы (педагог) және оқытылушы (оқушы) педагогикалық және оқу іс-әрекетінің субъекттер ретінде, оқу материалын меңгеру оқу іс-әрекеті ретінде және т.б. Осыған байланысты іс-әрекеттің жалпы теориясының негізгі ережелерін біраз толығырақ қарастыру қажет, ол философия (Гегель, Фейербах, Маркс) және жалпы психологияда (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) тұжырымдалған. Бұл теорияның негізгі ережелері ары қарай (IVб. және Vб. қара) оқу және педагогикалық қызметтің пәндік және құрылымдық мазмұнына жүргізілетін талдауға байланысты осы жерде қарастырылып отырған оқытуда тұлғалық-іс-әрекеттік келісті қалыптастырудың басты көзі болып отырғандығынан маңызды.

Іс-әрекеттік ұғымы ғылыми ұғым ретінде философиялық ойға XVIII ғ. И. Кант енгізді, алайда XIX ғ. әдіснамасында Г. Гегель, Л. Фейербахтың, сонымен қатар, К. Маркстың осы жұмыстарды талдауынан бастап (мысалы, «Фейербах туралы тезистер») іс-әрекетке категория ретінде мазмұнды, толық түсініктеме берілген болатын. Ол қазір де осы категорияны психологиялық түсіндірудің әдіснамалық негізі ретінде қарастырылады. Сонымен бірге, іс-әрекет категориясы әлі нашар игерілгеніне назар аудару қажет. *«Не психологияда, не*

*философияда іс-әрекетке нақты және жікке бөлінген анықтама жоқ. Бұл ұғымды ғалымдар әртүрлі мағынада қолданады» [146 57б.].* Іс-әрекетті диалектикалық-материалдық түсінуде (оның басқаша түсіндірмелері болса да, мысалы субъектік және объективтік идеалистикалық) ең алдымен оның пәндік сипаты, іс-әрекеттегі пәндік пен және сезімдіктің біртұтастығы мойындалады. Мұндай түсінуде іс-әрекетті белгілі бір адам жасайды – субъект немесе субъекттер жиынтығы немесе белгілі бір адамдар қауымы. Іс-әрекет субъектінің болуы, «әрекетшінің» болуы бұл құбылысты психологиялық тұрғыдан түсіндіру үшін өте маңызды. Адам іс-әрекет субъекті ретінде жоспарлайды, ұйымдастырады, бағыттайды, оған түзетулер жасайды. Сол мезгілдің өзінде іс-әрекеттің өзі адамды субъект, тұлға ретінде қалыптастырады. Субъект пен оның іс-әрекетінің байланысын осылайша түсіну С.Л. Рубинштейн бойынша, сана мен іс-әрекеттің біртұтастығы принципін айқындайды. Іс-әрекеттің субъектілігі (В.И. Слободчиковтың, А.В. Петровскийдің түсініктемесіндегі субъект феноменінің ортақ контекстінде) оның негізгі сипаттамасының бірі ретінде қарастырылады (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский, В.В. Давыдов және т.б.). А.Г. Асмоловтың анықтамасы бойынша *«іс-әрекет дегеніміз субъекттің қоршаған ортамен қарқынды түрде, өзін-өзі айқындаушы өзара әрекеттесуінің иерархиялық жүйесі болып табылады, бұл процесс барысында психикалық бейне туып, оның объектте көрініс табуы, субъекттің өзін қоршаған заттық ортамен психикалық бейнелер арқылы көрініс тапқан қатынастарының жүзеге асырылуы және қайта жаңғыртылуы жүреді» [18, 90 б.].*

Іс-әрекеттің философиялық тұжырымдамасында оның екі жағы қарастырылады: «заттандыру» және «заттансыздыру», ол адамның заттық іс-әрекетінің әртүрлі жақтарының қарама-қайшылығын, біртұтастығы мен бір-біріне енуін білдіреді. Заттандыру барысында адамның қабілеттері затқа ауысып, соған айналады. Осының арқасында К. Маркс бойынша, зат әлеуметтік, мәдени немесе адамдық болады. Адамның мәндік күші (мүмкіндігі, қабілеттілігі және т.б.) заттанып объектке, мәдениет құбылысына айналады. Содан соң, ары қарайғы іс-әрекетте олардың заттансыздырылуы жүреді, адамның мүмкіндігі, қабілеттілігі мен мазмұндылығы яғни мәндік күштері ашылып, оларды заттардан, құбылыстардан, берілген жағдайда - әрекеттің өзінің объекттерінен сарқылып алынады. Мысалы, танымдық әрекетте заттансыздыру негізінен болашақта заттандыруға арналған. Еңбектік өндірістік әрекет көбінесе заттандырумен сипатталады (оған дейінгі

болған заттансыздыру арқылы). Аз дегенде екі адамның бірлескен іс-әрекеті арқылы анықталатын қоғамдық-коммуникативтік іс-әрекет заттандыру мен заттансыздыру қарым-қатынасының ішкі бірлігін жүзеге асырады. Мысалы, қоғамдық-коммуникативтік іс-әрекетті жүзеге асырудың ауызша қарым-қатынаста сөйлеу - тыңдаушының оны заттансыздыруы үшін мағынаны заттандыруды жүзеге асырады, ал тыңдау процесінде заттансыздыру, осы мағынаны, соңында оны заттандыру үшін мәтіннің мағыналық мазмұнын ашу жүзеге асырылады.

Бұл жерде осы сипаттаманың коммуникативтік процестің негізі ретінде қарастырылуы өте маңызды. Коммуникация – субъекттің қоршаған ортамен заттандыру және заттансыздыру барысында бағытталған байланысы; коммуникациялық процестерде ақпарат материалды тасушылар болып ақпарат беруші жүйенің заттанған әрекеті ретіндегі белгілі заттық-таңбалық жүйелер бола алады (К.К. Платонов, Н.М. Тавер); егер қабылдаушының сәйкес коды болған жағдайда оның заттансыздыру іс-әрекеті процесінде ақпарат қайтадан жаңарады (жаңғыртылады). Заттану және заттансыздыру процестерінің мәні мен өзара ауысуын түсіну адам іс-әрекетін талдау үшін өте маңызды.

Осы категорияның біз келтіріп отырған түсініктемеміз А.Н. Леонтьевтің әрекет теориясына және осы категорияның генезисін, мазмұны мен құрылымын түсінуге негізделеді. А.Н. Леонтьевтің қарастырған психиканы дамыту тұжырымдамасында «әрекет» категориясы маңызды орын алады және адам белсенділігінің мәнін анықтаудың негізінде жатыр (М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Іс-әрекет - адамның қоршаған дүниемен белсенді мақсатты бағытталған өзара әрекеттесу формасы (басқа адамдарды да қоса), ол осы өзара әрекеттесуді туғызған қажеттіліктерге жауап береді, мысалы, бір нәрсеге «мұқтаж», «қажеттілік» болғанда (С.Л. Рубинштейн). Қажеттілік бұл алғышарт, іс-әрекеттің энергетикалық көзі. Алайда, қажеттілік өз бетінше әрекетті анықтамайды – оны іс-әрекеттің не нәрсеге бағытталғаны анықтайды, яғни, оның заты. *«Кез-келген іс-әрекеттің алғышарты қандай да бір қажеттілік болып табылады. Қажеттілік өз бетімен іс-әрекеттің нақты бағытын анықтай алмайды. Қажеттілік өзінің анықталуын тек әрекет затында ғана алады: ол өзін іс-әрекетте табуы керек»* [111, 251 б.]. Мысалы, композитордың іс-әрекеті музыкалық шығарма құруға бағытталған; шлифовщик пен фрезеровщиктің іс-әрекеті - өндеп жатқан бұйымға

қажетті пішін, сипат беру, педагогтың іс-әрекеті - әлеуметтік тәжірибе, оқушылардың берілетін мәліметтерді меңгеруін ұйымдастыру және т.б. Оқушының іс-әрекеті осы тәжірибені меңгеруге бағытталған. Басқа сөзбен айтқанда, іс-әрекет оны туғызған қажеттіліктің не нәрсеге бағытталғанын, яғни оның затын анықтайды. Іс-әрекеттің **заттылығы** оның негізгі сипаттамасының бірі болып табылады. Іс-әрекет заттылығы бойынша оның түрлері ажыратылып, аталады, мысалы педагогикалық, конструкторлық және т.б. Зат – іс-әрекеттің психологиялық (заттылық) мазмұнының негізгі элементтерінің бірі, оған одан басқа құралдар, тәсілдер, алынған өнім мен нәтиже кіреді. Іс-әрекеттің психологиялық мазмұны мен құрылымы жөнінде толығырақ оқу және педагогикалық қызметтің мысалында қарастырылады.

Іс-әрекеттің маңызды сипатының бірі оның **түрткісі** болып табылады, оны қарастырғанда ең алдымен, әрекеттің бастапқы сәті, яғни оның алғышарты - өзін затта тапқан қажеттілікке назар аударылады. *«Қажеттілік затта өзінің анықталуын тапқандықтан (онда заттанып), берілген зат оның түрткісі болады, яғни оны соған итеруші болады»* [111, 251 б.]. *«Сонымен, іс-әрекет ұғымы мотивация ұғымымен қажетті байланыста. Түрткісіз әрекет болмайды»* [112, 153 б.]. Бұл жерде егер, қажеттілік мысалы, танымдық, өзін баурап алатын кітап мазмұнында сияқты затта «тапса», онда бұл өзін затта тапқан қажеттілік, немесе «заттанған қажеттілік» әрекеттің ішкі түрткісі болады. Ішкі түрткі іс-әрекеттің құрылымының өзіне кіреді. Бұл жерде бұл анықтаманы С.Л. Рубинштейннің іс-әрекет түрткісін түсінуімен байланыстыруға болады: *«кез-келген іс-әрекет түрткіден басталады, яғни қандай да бір маңызды жағдайды уайымдау іс-әрекетке итереді, ол индивид үшін берілген іс-әрекетке мағына береді»* [193, 187-188 б.]. Бұл анықтамада уайымдау факторы маңызды, ол қажеттілік пен заттың «кездесуінің» жанында ілесіп жүреді, сонымен бірге ол мойындалатын қажеттілік ретінде болмауы да мүмкін.

Л.И. Божович бойынша, іс-әрекет ішкі түрткілермен қатар сыртқы-кең әлеуметтік немесе жеке түрткілерден де туады [28, 29]. Мысалы, белгілі бір мектепте, лицейде оқудың, өзінің жеке өсуі, парызы және т.б. – бұлар оқушының оқу әрекетінің өзіне қатысты сыртқы түрткілері болуы мүмкін. Олар тек «білетін, түсінетін» ғана болмай, «нақты іс-әрекеттегі» болуы мүмкін. Алайда, жалпы алғанда қоғамдық мінез-құлықтың мықты қозғаушы күші бола отырып, бұл сыртқы түрткілер оқушының оқу материалын меңгеруге бағытталған оқу қызметіне енуін өздігінен қамтамасыз ете алмайды. Олар оқушының оқу міндетін қабылдауын анықтамайды. Бұл процеске ішкі, танымдық түрткілер

кіргізілуі тиіс. Сыртқы «түсінетін» түрткілер белгілі жағдайда «іс-әрекеттіге» айналады деп А.Н. Леонтьев атап өткен. Оқушы сабақты орындайды, себебі ол бұның мектеп талабы екенін біледі (нақтырақ айтқанда, ол оның қабылдаған әлеуметтік рөлі). Ол енді үй жұмысын бірнеше рет қайта орындап, тазарақ жазады. Осының бәрін ол ата-анасына «өте жақсы» баға алғысы, мұғалімді немесе оларды қуантқысы келетінімен түсіндіреді. Ең ақырында, ол тапсырманы шешудің қызығырақ жолын тапқандығынан қайта шығарып отырғанын айтады. Бұл - жоғары, нағыз, ішкі, процеске бағытталған нақты әрекеттегі танымдық мотивтің жеңісі. Оған сәйкес, А.Н. Леонтьевтен соң іс-әрекет деп *«адамның қоршаған ортаға қандай да болмасын қатынасын жүзеге асыра отырып, ерекше, соларға сәйкес қажеттілікке жауап беретін процестер» «...бұл процестер психологиялық тұрғыдан берілген процестің жалпы алғанда (оның пәнінің) неге бағытталғаны үнемі субъектті берілген әрекетке итермелеуші объективтімен, яғни түрткімен сипатталады» [111, 288 б.].* Іс-әрекеттің осындай анықтамасы оның үнемі заттылы және түрткіні екенін білдіреді – белсенді, мақсатты бағытталған процесс ретінде заттылы емес, мотивтелінбеген әрекет болмайды. Егер іс-әрекет пәні оның не нәрсеге бағытталғаны болса, онда түрткінің анықтамасы - осы іс-әрекеттің не үшін болатыны деген сұраққа жауап болып табылады.

Адамның іс-әрекетін анықтаушы сипаттамасы оның **мақсат қоюшылығы** мен **мақсатты бағытталуы** болып табылады. Іс-әрекеттің мақсаты, нақтырақ айтқанда оған кіретін әрекеттер оның біртұтастандыру және бағыттаушы басы болады. Жалпы әдіснамалық тұрғыдан мақсат әрекет нәтижесін ойлауда алдын ала біліп қою және оның белгілі құралдар көмегі арқылы жүзеге асырылуын сипаттайды.

Ең жалпы мағынада *«...мақсат, жалпы айтқанда, ерік, қайрат күшімен туатын елес, бұл елес тек елес немесе ой күйінде қалмауы қажет және оны мен өз денемнің құралдарының көмегі арқылы жүзеге асырамын...»* Л. Фейербах айтқандай, қандай да болмасын іс-әрекетті жүзеге асырмас бұрын адамның *«басында бір идея, бейне болады, оған сәйкес ол өз әрекетін құрады, жүзеге асырады...» [218, 629 б.].* Болашақ қызметтің мақсаты, жоспары, оның болашақта нәтижесін болжай білу адамның ғана қоршаған дүниемен өзара әрекеттесуінің ерекше формасын анықтайды, себебі *«адам өзінің күшін немесе басқа табиғи күштерді себеп ретінде іс-әрекетке әкеледі, олар процестің ең басында елестетіліп, яғни идеалды түрде, форма немесе заттың бейнесі түрінде ойда болады»* (И. Элез). Ең шебер ара мен орташа сәулетшінің арасындағы айырмашылық адам қызметінің болашақ

нәтижесі ретінде мақсатының орын алуы өлшемі бойынша болатынын еске салайық. Осының өзінде, іс-әрекеттің, мінез-құлықтың қалыптасуы мен жүзеге асырылуы іс-әрекеттің құралдары мен әдістерін қалыптастырумен ажырамас біртұтастықта болады, оның мүшесі болып ең алдымен қол, содан соң сөйлеу мүшелері пайдаланды.

А.Н. Леонтьев бойынша, психологиялық жағынан мақсат іс-әрекет пәнімен байланысты, себебі *«...іс-әрекеттің мағынасын түйсіну саналы мақсат ретінде оның пәнінің бейнелеуі түрінде жүреді. Енді іс-әрекет пәнінің (оның мақсатының) және іс-әрекетті қозғаушы болатын күштің (оның мотиві) субъектке алғашқы рет ашылады»* [111, 231 б.] Осылайша, іс-әрекеттің мақсаты оның мотивтерімен де байланысты болады. Бұл байланыс адам іс-әрекетінде оның мотивінің мақсатқа қатысы ретінде пайда болады. Алайда, бұл қатысты қарастырмас бұрын іс-әрекеттің тағы бір сипаттамасын атап өтейік - ол **өзіндік сана сезіммен ұғыну**. Өзіндік сана сезіммен ұғыну іс-әрекет субъектіне (өзін ұғыну, рефлексия) немесе іс-әрекеттің мазмұнына, процесіне де қатысты бола алады. Мысалы, *«...жеке танымның әрбір акті өзін-өзі ұғынуды ұйғарады, яғни субъекттің анық өз туралы білмеуі. Бұл анық еместі аныққа көшіріп көруге талпынуға болады, яғни өзін-өзі ұғынуды рефлексияға көшіру. Бұл жағдайда субъект өзінің ой-күйзелістерін талдайды, өзінің психикалық өмірінің ағымын байқайды, өзінің «Мен» дегенінің сипатын анықтауға тырысады және т.б. Рефлексияның әрбір акті – бұл өзін-өзі ұғыну, түйсіну акті»* [105, 259 б.].

Іс-әрекет мазмұнын ұғынуға қатысты А.Н. Леонтьев санадағы «өзекті ұғыну» ұғымы мен «кездейсоқ пайда болған» ұғымын ажыратады. Кез-келген іс-әрекеттің осы ерекшелігін талдау үшін, атап айтқанда, оқу қызметінде, субъекттің мақсатты белсенділігінің пәні болып табылатын мазмұн ғана актуалды ұғынылады, яғни кез-келген әрекет жүйесінде ішкі және сыртқы әсердің тікелей мақсатының құрылымдық орынын алады. Іс-әрекеттің өзін-өзі ұғынуының келтірілген тұжырымы оқушының оқу іс-әрекетін талдау үшін өте маңызды. Мысалы, төменгі сынып оқушылары өзінің даму деңгейі бойынша оқу пәнінің мазмұнын үнемі өз әрекетінің мақсаты деп актуалды ұғынып, баға бере алмайды. Сол себепті, мұғалімнің міндетінің бірі – оқушыда осындай мақсатты біртіндеп қалыптастыру үшін жағдай жасау.

Іс-әрекетте оның ішкі құрылымын, немесе құрылысын ажыратады, онда қимыл іс-әрекеттің бірлігі, оның клеткасы, ал операциялар – іс-әрекетті жүзеге асыру әдісінің мәні. Қимыл – іс-әрекеттің

морфологиялық бірлігі ретінде дербес әрекет бола алады, және керісінше операцияға айнала алады. А.Н. Леонтьевке сәйкес, қимыл дегеніміз түрткісі (мотиві) оның пәнімен сай келмейтін, (яғни, оның неге бағытталғанымен) процесс, ол өзінің енгізілген әрекетінде жатыр. Оқушылардың кітап оқуы сияқты кеңінен таралған мысалында, А.Н. Леонтьев әрекет пен қимылдың арасындағы айырмашылықты көрсетеді. Мысалы, егер оқушы кітапты өзінің қажеттілігін қанағаттандыру, жаңа бір нәрсе білу, кітапта не жөнінде айтылғанды түсініп, аңғару үшін оқыса, онда мұнда процесті осы сөздің жоғарыда келтірілген мағынасында әрекет деп атауға болады. Ол кітаптың мазмұнына бағытталған. Дәл сол мазмұнның өзі кітап оқуға түрткі болды, ол осы әрекеттің ішкі мотиві, түрткісі болды. Оқушының назарын осы әрекеттен айырған жағдайда, ол кері эмоцияларды басынан кешіреді, ол әрекетін ренішпен тоқтатады. Ал оқушы кітапты тек емтихан тапсыру үшін ғана оқыса, онда басқа жағдай. Бұл жағдайда осы процестің пәні – кітаптың мағыналық мазмұны мен оның түрткісі – «емтихан тапсыру» бір-біріне сәйкес келмейді. Сол себепті, осындай процесс тек қимылдар жиынтығы ретінде ғана сипатталына алынады. Егер оқушыны осындай оқудан айырса, ол әдетте, жеңілдеп қалады, бұл да әрекеттің орын алмауының көрсеткіші болып табылады.

Бұл жағдайда оқушы кітап оқуды емтиханға дайындалу үшін қажеттілік деп ұғынып оқыса, онда осылайша кітап оқу қимыл болып табылады. Өйткені, ол өздігінен не нәрсеге бағытталғаны оның түрткісі болып табылмайды. Оқушыны кітап оқытатын бұл емес, емтихан тапсыру қажеттілігі деп А.Н. Леонтьев атап өтеді. Әрекеттің тікелей мақсаты (оның пәні), мысалы оқушының мұғалімнің сұрағына мазмұнды жауабы мотивпен, оқушының өзінің ұстазымен ойын бөліскісі келген қажеттілігімен сәйкес болған жағдайда (ал мұғалім бұл қажеттілікті қанағаттандыра алса), онда жауаптың осындай әрекеті толығымен ашылған тұлғалық-маңызды, негіздемеленген ой білдіру әрекетіне айналады. Бұл осы әрекетті орындау барысында және нақты мысалда оқудың коммуникативтік әрекетін қалыптастырудың нақты мысалында ең жақсы алғышарты болып табылатын шарттар.

Сонымен қатар, А.Н. Леонтьев, адам әрбір әрекеттің орындалуына белгілі бір мағынаны саналы түрде ұғынып береді және оны әрекет мотивімен байланыстырады. *«Сонымен, әрбір саналы түрде орындалатын әрекет... кез-келген әрекеттің ішінде қалыптасады, сол әрекет оның психологиялық ерекшелігін анықтайды»* [111, 294 б.]. Сонымен бірге әрекет, ал оқыту процесінде саналы түрде орындалатын операция болуы тиіс. Кез-келген саналы түрде орындалатын операция



«алғашқы рет операция түрінде қалыптасады», ол ол осындай түрге оның өзінен пайда болады. Мысалы, оқушылардың саналы түрде шет тіліндегі дыбыстарды дұрыс айтудағы фонетикалық әрекеті бұл сөздің сөз құрамына, сөйлем құрамына кіргенде «саналы» операцияға айналады. Операция Н.А. Бернштейн бойынша, фондық автоматизм деңгейіне шығудың әртүрлі жағдайында бүтін сөздің, сөйлемнің айтылу әрекетін орындаудың әдісіне айналады. Осы схеманы түсіндіріп, бөлшектеп талдай келе, В.П. Зинченко мен В.М. Мунипов әрекет – қол жеткізілуі тиіс нәтиже туралы елеске тәуелді процесс, яғни саналы мақсатқа тәуелді процесс (А.Н. Леонтьев). Интенционалды (идеалды) аспектен басқа, әрекеттің операционалды аспекті де бар, ол өзімен өзі анықталатын мақсат емес, шындықтың функционалды маңызды, қасиеттерімен анықталады. Функционалды маңызды қасиеттер ұғымы шындықтың шарты мен пәндік қасиеттерін қамтиды. Сол себепті авторлар әрекет функционалды құрылымының схемасын оған «операция» ұғымынан ұсақ ұғым, атап айтқанда - функционалды блокты кіргізіп, одан да дәлірек бөлшектерге бөлуді ұсынады.

Қарастырылғанның барлығы бір жағынан, «әрекет» категориясының субъектілігі, заттылығы, мақсатты бағыттануы, негіздемеленуі, саналы түрде ұғынылуы сияқты сипаттамаларымен мағыналық сыйымдылығына ерекше көңіл аударылса, екінші жағынан, оның психологиялық мазмұнының (пәні, құралдары, әдістері, өнімі, нәтижесі) компоненттерінің арқасында оның үлкен функционалды түсіндіруші күші мен әрекет пен операцияларды қамтушы сыртқы құрылымына ерекше көңіл аударылады.

### ***Педагог позициясынан тұлғалық-іс-әрекеттік келіс***

Тұлғалық-іс-әрекеттік келіс оның компоненттерінің жиынтығының ең ортақ формасында (әсіресе, тұлғалық) оқытушының позициясынан *«оның өмірінің жалпы контекстінде, яғни қызығушылықтарының бағыттануы, өмірлік жоспары, құндылықтары, тұлғаның шығармашылық дамуын дамыту үшін оқудың мәнділігін түсінудегі оқушының оқу әрекетін мақсатты ұйымдастыру мен басқаруды»* білдіреді [98, 9 б.]. Тұлғалық – іс-әрекеттік келіс дегеніміз педагогтың оқыту процесін дәстүрлі тұжырымдалуына басқаша қарау, басым көпшілік жағдайда оның білім беру, икемділік пен дағдыларды қалыптастыру, яғни тек оқу материалын меңгеруді ұйымдастыру ретінде; қарым-қатынастың

субъекттік-объекттік схемасы, оқытушы мен оқыту объекті - студенттің өзара әрекеттесуі тек меңгерілетін білімдердің жиынтығын білдіреді.

Тұлғалық-іс-әрекеттік келіс оқушылардың оқу әрекетін ұйымдастыру (және басқару) ретіндегі оқу процесінің өзін ұйымдастыруды ұйғара отырып, олардың өздері алдына нақты оқу тапсырамаларын (танымдық, зерттеушілік, қайта жаңартушылық, жобалық және т.б) қойып, оларды шешу осы процесті қайта бағыттауды білдіреді. Әрине, тұлғалық-іс-әрекеттік келіс барысында педагогтың тапсырмалар мен әрекеттердің номенклатурасын, оның төменнен жоғары дамуын (иерархиясын), ұсынылу түрін және олардың орындалуының алгоритмі мен бағыттану негізін меңгерген жағдайында оқушылардың осы әрекеттерді орындауын ұйымдастыру міндеті тұр.

Кез-келген әрекет, оқу әрекетін де қоса, тұлғалық-іс-әрекеттік келісті жүзеге асырушы мұғалім, оқытушы үшін қажеттелік шартынан туса, негізгі және ең маңызды мәселе тек қана оқушының коммуникативтік және оқу-танымдық қажеттелігін қалыптастыру болып қана қоймай, олардың өздерінің де оқу әрекетінің жалпыланған әдістері мен тәсілдерін ойлап табудағы, жаңа білімді меңгеру, зерттелінетін әрекеттердің барлық түрлерінде одан да жетік жетілдірілген біліктерді қалыптастыру болып табылады.

Тұлғалық-іс-әрекеттік келіс оқытудың процесі мен объектісінің сипатының өзгеруін анықтай отырып, мұғалім, оқытушы мен оқушылардың, студенттердің өзара әрекеттесуінің негізгі схемасының өзгеруін де ұйғарады. Әрекеттесудің кеңнен тараған S→O схемасының орнына, мұнда S – мұғалім, оқытушы – педагогикалық әсер ету мен басқарудың субъекті, ал O – оқушы, студент – осындай әсерді объекті, субъекттілік-субъектті, мұғалім, оқытушы оқу міндеттерін шешуді оқушылар, мен студенттің бірлескен [87 б.]. Мұғалімнің, оқытушының ақпараттық-бақылаушы функциялары көп жағдайда өзіндік үйлестірушілік функцияға орын беруі тиіс. «Мұғалім ғылыми тұрғыдан, - тек әлеуметтік тәрбие беруші ортаның ұйымдастырушысы, оның әрбір оқушымен өзара әрекеттесуінің реттеушісі мен бақылаушысы», - деп Л.С. Выготский ерекше көңіл аударған [46, 192 б.].

«Школа-88» ВНИК тұжырымдамасының авторлары атап өткендей, «оқушыға оқыту мен тәрбие берудің «объекті» ретінде қарау ақыр аяғында оның мұғалімнен алшақтауына әкеліп соқты, оны мақсаттан мектеп жұмысындағы құралға айналдырды. Соның нәтижесінде оқу оқушы үшін өз мәнін жоғалтты, алынған білім нақты өмір шындығында сыртта қалды. Білім беру процесінен осындай алшақта қалуды мұғалім де басынан кешірді, ол өз бетімен білім беру мақсаттарын қоядан, өз

әрекетінің құралдары мен әдістерін таңдаудан қалды. Ол өзінің кәсіптік позициясының адамдық бағытын жоғалтып алды. Шын мәнінде алғанда, мұғалім де, оқушы да білім беру машинасының әртүрлі «бұрандасына» айналды» [94, 10-11 б.]. Мектепте оқытудың бұл сипаттамасы көп жағдайда жоғары оқу орынындағы оқытуға да қатысты.

Тұлғалық-іс-әрекеттік келістің жағдайында оқыту мен педагогикалық қарым-қатынастың өзі осылайша  $S_1 \rightarrow S_2$  схемасы бойынша жүзеге асырылады, мұнда  $S_1$  - бұл мұғалім, оқытушы, яғни қарым - қатынас пәніне, өзіне серіктес ретінде, оқушыларға ақпарат беруші мазмұнды тұлға, қызықты тыңдарман ретінде шынайы қызығушылық тудыратын адам;  $S_2$  - бұл оқушы, студент, онымен қарым-қатынасты оқытушы оның ұйымдастырушылық, үйлестірушілік, дұрыс бағытта стимул беруші және нығайтушы реакциясын есепке ала отырып оқу міндеттерін шешуде еңбектестік деп қарастырады.

Бұл жерде ұжымдық субъект қалыптасып және оқытудың ұжымдық коммуникативтілігінің принципі жүзеге асырылуы үшін оқу міндеттерін шешуде оқушылардың өздерінің оқу еңбектестігі ұйымдастырылуы қажет. Бұл принципті ересектерді курстық оқытудағы қазір жүзеге асырылып жатқан тұлғаның резервтік мүмкіндіктерін белсендіру әдісінің үшінші принципіне жатқызуға болады, Г.А. Китайгородская бойынша бұл - «топтық оқыту арқылы жекелеп оқыту» принципі [85]. Басқа сөзбен айтқанда, оқу процесінде «субъект»  $S_1$  схемасы (мұғалім, оқытушы)  $\leftarrow S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + \dots + S_n$  (оқушылар, студенттер), оның нәтижесінде бірыңғай, өзара әрекеттесуші, жиынтық субъект пайда болады ( $S_3$ ).

### ***Тұлғалық-іс-әрекеттік келіс оқушы позициясынан***

Оқушы позициясынан үйретуге тұлғалық-іс-әрекеттік келіс (педагогтың өзінің оқудағы субъект-субъекттік өзара әрекеттесуін ерекше ұйымдастыру жағдайында) ең алдымен, оқушыларға оқудың жолын, оқулық, әдістер, жеке жағдайларда тіпті оқу серігі – педагогты талдау еркіндігін ұсынады. Мұндай келіс психологиялық тұрғыдан, біріншіден, барлық оқу жағдайларында оқушының тұлғалық өзін-өзі көрсетуінде қауіпсіздікпен қамтамасыз етеді (security), оның тұлға ретінде өзін жүзеге асыруы мен тұлғалық өсуіне жағдай жасайды. Екіншіден, бұл тәсіл оқушының өзінің белсенділігін қалыптастырады, оның оқу әрекетіне дайындығын, проблемалық жағдайларды тең құқықты серіктестік, педагогпен сенімді қарым-қатынас есебінен шешуді ұйғарады. Үшіншіден, үйретуге тұлғалық-әрекеттік тәсіл оқушы

позициясынан сыртқы және ішкі мотивтердің біртұтастығын ұйғарады: бұл жерде сыртқы мотив – танымдық мотив. Төртіншіден, бұл тәсіл оқу тапсырмасын қабылдау және оны басқа оқушылармен ынтымақтасып шешуден қанағаттануды білдіреді. Бұл тек құзырлылық сезімін және өзін-өзі бағалаудың компонентінің бірі ретінде аффилиация (топқа, отбасына, қоғамға қатыстылығы) сезімін дамытудың негізі болып қана қоймай, көбінде өзін-өзі жүзеге асырудың алғышарты ретіндегі өз-өзіне сенімділік сезімінің негізі болады. Ұйретуге тұлғалық-іс-әрекеттік келіс оқушы позициясынан сонымен бірге, жаңа формалар, ережелер, әрекеттің әлеуметтік-кәсіптік-коммуникативтік құралдары мен әдістерін интернализациялаудың өзекті жағдайының орын алуын, яғни оқушының тек қана кәсіптік құзырлылығын дамыту емес, оның жалпы алғанда тұлға ретінде қалыптасуын білдіреді. Бұл, атап айтқанда, сыртқының ішкіге ауысуының негізінде оқушыда, студентте мақсатты және тиімді түрде өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бағалауды қалыптастырады.

Жоғарыда қарастырылғандардың барлығы ұйретуге тұлғалық-іс-әрекеттік келіс проблемасы (оқушының позициясынан). Оқытудағы тұлғалық-іс-әрекеттік келіске қосымша (педагог позициясынан) оқытудың жеке әдістемелері алдына бірқатар проблемалар қояды: оқытушы - ақпарат беруші, білім көзі, фасилитатор позициясына бақылаушы сияқты кеңінен тараған позицияның өзгеріске ұшырау проблемасы; адамды әртүрлі тиым салынушылықтан босататын оқу жағдаятын туғызу проблемасы, педагогикалық қарым-қатынаста қиыншылық туғызатын әлеуметтік тосқауылды жою проблемасы және т.б.

Жалпы, оқытудағы тұлғалық-әрекеттік тәсіл ең алдымен, бұл процесте білім берудің негізгі міндеті – жан-жақты дамыған, адамгершіліктік тұрғыдан кемелденген, ішкі резервтерді белсендендіру арқылы әлеуметтік белсенді, кәсіптік құзырлы және өзін-өзі дамытушы тұлғаны дамуының жағдайын туғызу міндеті қойылып, шешіледі. Бұл келістің «тұлғалық» компоненті барлық оқыту оқушылардың бұрынғы тәжірибесі, субъект-субъекттік өзара әрекеттесуінде оның тұлғалық ерекшеліктері ескеріліп құрылады дегенді білдіреді. Оқыту оқушы тұлғасы, оның түрткілері, құндылық бағыттанулары, мақсаттары, қызығушылықтары, перспективалары және т.б. арқылы көрініс табады; ол оларды қабылдайды және онымен өлшелінеді.

Тұлға оқытудың, білім берудің ортасында тұр. Осыған сәйкес, барлық білім беру оқушыда, оның тұлғасында орталықтандырылып, мақсаты, мазмұны мен ұйымдастыру формалары бойынша антропоцентрикалық болады.

\*\*\*

Әлеуметтік институт, жүйе, процесс, ретінде қарастырылатын қазіргі замандағы білім беру оқыту мен тәрбие берудің біртұтастығын білдіреді, ол оның парадигмаларының оқушының өз бетімен танымдық белсенділігін дамытуға бағытталған ақпаратпен алмасуының негізгі принциптерін жүзеге асырады. Білім беру процесіндегі бағыттар психологиялық-педагогикалық ғылымның тұлғалық-іс-әрекеттік келісті қамтамасыз етуге тиісті процесті қалайша оңтайландыруды қарастыруды білдіреді.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Қазіргі замандағы білім берудегі негізгі беталыстар мен принциптер қандай?
2. Мәдениет пен білім беру бір-бірімен қалайша байланысты?
3. Дәстүрлі және проблемалық, бағдарламаланған және алгоритмделген оқытудың айырмашылықтары қандай?
4. Контекстік оқытудың мәні неде?
5. Тұлғалық-іс-әрекеттік келісте тұлғалық және әрекеттік компоненттер нені білдіреді?

Әдебиет

**Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

**Днепров Э.Д.** Четвертая школьная реформа в России. М., 1993.

**Зинченко В.П.** Живое знание. Самара, 1998.

**Кларин М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

**Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

**Талызина Н.Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.

**Шадриков В.Д.** Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

**Якиманская И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

## **2 тарау. Білім беру процесінде адамның жеке даралық тәжірибені игеруі**

### **§1. Оқыту бірлігінің екіжақтылығы - білім беру процесіндегі оқу**

#### ***Оқыту: жалпы сипаттама***

Педагогикалық психологияда, педагогикада, жалпы дидактикада міндетті түрде білім беру процесінің екі, өзара байланысты жақтары ажыратылады: оқытушы, тәрбиелеуші және үйретуге жарамдылық, яғни педагогтың қатысуымен жүзеге асырылатын оқыту (teaching) және сөздің ең жалпы мағынасында үйрету (learning) немесе нақтырақ айтқанда, оқушының қатысуымен жүзеге асырылатын оқу.

Оқыту осы терминнің ең жиі пайдаланылатын мағынасында отбасы, мектеп, жоғары оқу орны, қауымдастықтың арнайы ұйымдастырылған жағдайында қоғамдық-тарихи, әлеуметтік тәжірибені басқа адамға (адамдарға) мақсатты бағытталған, біртіндеп беруді (трансляция) білдіреді. Оқушының позициясынан оның осы тәжірибені «үйретуге жарамдылық» терминінде қабылдап алу қабілеттілігі жиі байқалады және осы процестің нәтижесі «үйретілген» терминінде. Оқытушы позициясын алып тұрған адам – педагог. Оқытудың әрекеті – бұл оқытушының әрекеті, оқыту әрекеті - педагогикалық әрекет. Осы әрекетті қарастырғанда бірқатар сұрақтар туады: оқытудың мазмұны не болып табылады, оқыту бағдарламасы, оның мазмұны мен әдістері қандай ара қатынаста; оқытуда оның негізгі мақсаты - оқушы тұлғасының дамуы қалай жүзеге асырылады; дамыту, оқыту, тәрбие беру қалай бірігеді. Л.С. Выготскийге сәйкес, психологиялық проблема баланың дамуы тұрғысынан оқу пәндерінің ішкі құрылымын белгілеу және осы құрылымды мектептегі оқытудың әдістерімен бірге өзгертуде тұр.

#### ***Оқытудың мазмұны мен бағдарламасы***

Қойылған сұрақтарға жауап көзі В.В. Давыдовтың тұжырымдаған келесі ережелері болып табылады [63, 163б.]:

- оқу-тәрбие беру процесі ...оқу пәндері жүйесінің мазмұнын меңгеру негізінде жүзеге асырылады;
- әрбір оқу пәні қоғамдық сананың (ғылымның, өнердің, адамгершіліктің, құқықтың) кез-келген «жоғары» формасының меңгеру өзіндік бейнеленуі болып келеді;

- оқу пәнінің өзегі оның бағдарламасы болып табылады, яғни меңгеруге арналған білім мен біліктердің жүйелі және төменнен жоғары баяндалуы;

- оқу пәнінің мазмұнын көрсететін бағдарлама ... оның білім берудегі әдістерін, дидактикалық құралдардың сипатын, оқу мерзімін анықтайды..., ұсынылған материалды меңгеру барысында оқушыларда қалыптасатын ойлану түрін жобалайды;

- оқу пәндерінің мазмұнын оқу әрекетінің ерекшеліктері мен құрылымына сәйкес әзірлеу қажет [63, 163 б.].

### **Оқу - жалпы сипаттамасы**

Биологиялық жүйенің жеке тәжірибесін жинақтау процесі мен оның нәтижесін білдіретін (Жер шары жағдайында қарапайымнан оның ең жоғары ұйымдасқан түрі адамға дейін) ең жалпы ұғым - үйрету. Мақсатты бағытталған, оған қоғамдық-тарихи тәжірибені саналы түрде беру нәтижесінде адамды үйрету және осы негізде қалыптасатын жеке тәжірибе оқу деп анықталады. Алайда, осы проблеманы зерттеушілердің көпшілігі (Й. Лингарт, И.И. Ильясов және т.б.) оқу ұғымын жеке тәжірибені тек қана адамда ғана емес, жануарларда да қалыптасуын талдау және түсіндіру үшін неғұрлым ортақ ұғым ретінде қолданады. *«Оқу, организмдер әрекетінің формаларының бірі ретінде өзінің мәні бойынша біртұтас, бірақ эволюциялық тұрғыдан ол шашыранды және эволюцияның әртүрлі сатыларында сапалық ерекшеліктері бар»* (Й. Лингарт) [115, 17 б.].

### **Қарастырылу аспектілері**

Оқу аспектілері пәнаралық болып табылады; соған сәйкес ол әртүрлі позициялардан қарастырыла алынады, Й. Лингарт қарастырудың келесі тоғыз аспектілерін (позицияларын) белгілейді, бұл позициялар оларды ажыратуда біршама дау туғызушы жерлердің болғанына қарамастан келесі түрде анықталынады.

Биология тұрғысынан оқу бейінделу процесін білдіреді, онда тұқым қуалаушылық, орта, бейімделу, реттеу (тікелей, генетикалық шартталған және қоршаған ортадан «жанама») қарастырылады.

Физиология тұрғысынан оқу шартты рефлексстерді дағдыландырудың нейрогуморалдық механизмдерінің жағдайынан, жоғары жүйке қызметінің заңдылықтарынан (қозу және тежелудің, болымды және теріс индукцияның, доминантаның топтауы мен

иррадиациясы), мидың талдамалық-синтетикалық қызметі тұрғысынан қарастырылады.

Психология тұрғысынан оқу субъектінің белсенділігі, әрекеті, психикалық дамудың факторы ретінде қарастырылады. Оқу айқын көрінеді және адамның мінез-құлқының ары қарай жүйелі өзгеріске ұшырауына әкеледі. Бұл позицияда таңбалық-символикалық құрылымдардың ақпараттық функцияларына, мағына құрудың, танымдық және мотивациялық құрылымдардағы өзгерістерге ерекше маңыз беріледі.

Әлеуметтану тұрғысынан оқу жеке және қоғамдық сана байланысының шарты ретінде әлеуметтендіру факторы тұрғысынан қарастырылады. Бұл позициядан оқу процесі жүзеге асырылатын білім беру жүйелерін әлеуметтік басқарудың әртүрлі формалары қарастырылады.

Аксиология, этика позициясынан оқу құндылықтық қалыптасу және өзін-өзі анықтау, қоғамдық нормаларды, ережелерді, құндылықтарды интернализациялау процесі ретінде қарастырылады.

Кибернетика позициясынан оқу тура және кері байланыстар каналдары бойынша оқыту жүйесінде басқарумен, стратегия, бағдарлама және алгоритмдерді әзірлемелеу және өзгерулерімен сипатталатын ақпараттық процесс ретінде қарастырыла алынады.

Философия позициясынан (гносеологиялық тұрғыдан) оқу танымның ерекше (спецификалық) формасы ретінде қарастырылады. Оқуда объективтік пен субъективтің, форма мен мазмұнның және т.б. арасындағы қарама-қайшылықтар пайда болып, шешіледі.

Қисынды көзқарас тұрғысынан оқу қисынды ойлауды қалыптастыру, жалпыланған алгоритмдерді әзірлеудің негізі ретінде қарастырылады. Оқу материалын қисынды ретке келтіру, процесті ұйымдастыруды оңтайландыру – оқуды қисынды тұрғыдан қарастырудың мәні.

Педагогикалық позициядан оқу келесі контексте қарастырылады, *«мұнда тәрбиелеу мен оқыту қоғамдық тәжірибені неғұрлым тиімді бере алуды қамтамасыз етуге міндетті қоғамдық қажеттілік көзқарасынан қажетті, мақсатты бағытталған, жүйелер болып табылады»* [115, 28 б.]. Сонымен қатар, дезадаптивті мінез-құлықты ескеру маңыздылығы мен психотерапияны пайдаланудың маңызы ескеріледі. Педагогикалық психология оқуды ең алдымен психология мен педагогика позициясынан қарастырады, алайда ол әлеуметтанушылық, кибернетикалық, философиялық және қисындылық позицияларды да ескереді.



## **Оқуды анықтаудың көпжақтылығы**

И.И. Ильясовтың [79, 5-27 б.] оқудың құрылымдық ұйымдастырылуының ерекшеліктерін және оның әртүрлі тұжырымдамалардағы айырмашылықтарын анықтау үшін жүйелі, сатылы түрде өткізген талдауы сонымен бірге осы процесті түсіндірудің саналуандылығын ашты, ол ең алдымен жалпы психологиялық тәсілдер мен авторлық тұжырымдамалардың айырмашылықтарымен шартталынады. И.И. Ильясовқа сәйкес, оқу: 1) әртүрлі тапсырамаларды шешуде білім мен икемділікті меңгеру (Я.А. Коменский); 2) білім, икемділік пен даму – жалпы танымдық процестерді жетілдіру (И. Герbart); 3) белгілі бір пәндер бойынша білім, икемділік пен дағдыларды меңгеру (А. Дистервег), бұл жерде А. Дистервег оқу мен дамытуды ажыратқан; 4) қиыншылықтарды жеңумен байланысты белсенді ойлау процесі (Дж. Дьюи); 5) сыртқы қимылдардың қажетті қатысуымен сезімдік және ойлы мазмұнның элементтерінен жаңадан пайда болған қасиеттер құрудың белсенді процесі (В. Лай) [79, 9 б.]; 6) білім алу және проблемалар шешу (К.Д. Ушинский); 7) педагогикалық процестің ішкі жағы болып табылатын оқушының ішкі әрекетінің белсенді процесі (П.Ф. Каптерев); 8) мінез-құлықтың өзгеруі, «стимул-реакция» схемасы (Дж. Уотсон) және міндетті түрде нығайтылуымен «стимул-жауап беруші реакция» схемасы бойынша (Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Халл) өзгертін стимулдарға сыртқы реакциялардың өзгеруі; «стимул –аралық ауыспалы (бейне, карта, жоспар) – реакция» (Э. Толмен) формуласы бойынша проблемалық жағдаяттарда жаңа жоспарлар, мінез-құлықтың когнитивтік картасын меңгеру; 9) мағынасын меңгеру, яғни кейбір тітіркендіргіштер арқылы (ең алдымен, сөйлеу белгілерімен) объект-тітіркендіргіші жағдайындағы туатын реакцияларды туғызу қабілеттілігін игеру, сонымен қатар инструменталдық реакцияларды меңгеру (Ч. Осгуд) [79, 14 б.]; 10) тәжірибенің бұрынғы құрылымын қайтадан құрылымдау, онда екі фаза бар – білім беру әрекетінің (алғашқы рет) жаңа формаларын құру (табыс) және әрекеттің жаңадан пайда болған формаларын қайтадан құру және сақтау (ес) (К. Коффка) [79, 14 б.]; 11) үш негіздеме бойынша тәжірибе жинақтаудың әртүрлері: біртіндеу - секіріс; саналы түрде ұғыну - аңғармаушылық; нақты көрінетін – сырт көзге көрінбейтін байланыстарды ұғыну (Ж. Пиаже) [79, 16 б.]; 12) адам бойындағы қоршаған өмір объектілерінің бейнелеу мазмұнының өзгеруі: сыртқы – қозғалтушы, сезімдік-бейнелік және символикалық (Д. Брунер); 13) ақпарат алу процесін кодтау, сақтау және пайдалану (Р. Гэгни); 14) әрекет түрі, мұндай әрекет түрінде

субъект берілген жағдаятта сырттық шарттардың әсер етуінен және өзінің жеке әрекетінің нәтижесіне байланысты өзгереді, ол өз мінез-құлығын және өзінің психикалық процестерін жаңа ақпаратпен өз - өзіне сенімсізділік дәрежесін төмендетіп, өзін-өзі ұстаудың адекватты ережесін немесе дұрыс жауап табу мақсатында құрады (Й. Лингарт) [79, 22 б.].

Л.С. Выготскийдің, А.Н. Леонтьевтің, С.Л. Рубинштейннің еңбектерінде оқу - білім, икемділік, дағдыны меңгеру ретінде қарастырылады (ал дамыту – қабілеттілік, жаңа сапа меңгеру болып табылады). П.Я. Гальперин оқуды субъекттің жасаған әрекеттерінің негізінде білім меңгеру ретінде анықтайды. Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдов бойынша, оқу дегеніміз оқу әрекетінің ерекші түрі, ал А.Н. Леонтьевтің теориясы бойынша оқу (ойын және еңбекпен қатар) – жетекші әрекет типі, ол уақыттың үлкен кезеңін алып қана қоймайды (көп жағдайда 15-16 жасқа дейін), сол уақыттың ішінде оқушы тұлғасының өзі, оның интеллекті, әрекетінің жеке түрлері қалыптасады. Оқу көп мотивтендірілген және көп әрекет ретінде қарастырылады [205, 140-152 б.].

### **Оқудың оқу іс-әрекетіне ауысуы**

«Оқу» ұғымымен қатар отандық психологияда Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова), соңынан шет елдік психологияда да (Й. Ломпшер, Й. Лингарт) «оқу әрекеті» ұғымы жиірек қолданылып жүр, оның мазмұнына тек процессуалдылық пен нәтижелілік қана кірмейді, оған құрылымдық ұйымдастыру, және ең бастысы, - оқудың субъекттілігі кіреді. Оқудың оқу әрекеті ретінде анықталуына көшу үш кезеңді қамтиды (А.К. Маркова, Г.С. Абрамова). Бірінші кезеңде - 50-ші жылдардың аяғында – Д.Б. Эльконин оқу әрекетінің құрылысы туралы жалпы гипотеза ұсынды, баланың психикалық дамуындағы оның маңыздылығы туралы эксперименталдық зерттеулер жүргізілді. Екінші кезеңде осы әрекеттің ерекшеліктері, оның құрылымдық компоненттері зерттелді. Үшінші кезеңде – осы әрекет барысында қалыптасқан жаңа психикалық жаңа ойлар, көзқарастар зерттелді.

Қазіргі уақытта оқудың ерекше формасы ретіндегі оқу әрекеті ұйымдастырудың (өзін - өзі ұйымдастырудың), басқарудың (өзін-өзі басқарудың), бақылаудың (өзін-өзі бақылаудың) арнайы объектісі ретінде шығып тұр. Бұл дегеніміз «қайтадан жаңғыртушы» әрекет, оның процесінде тек қана адамзаттың жинақтаған білімі мен біліктері

қайтадан жаңғыртылып қоймайды, сонымен бірге теоретикалық сана мен ойдың негізінде жатқан тарихи қалыптасқан қабілеттіліктер де (рефлексия, талдау, ой эксперименті) қайтадан жаңғыртылады [63, 133 б.]. (Оқу әрекеті толығырақ IV б. қарастырылады).

Қарастырылғандардың барлығы «оқу» ұғымының өзінің мазмұнының көпжақтылығын, ғаламдылығын және әртүрлі ғылымдар позицияларынан қарастыруда көпаспектілігін көрсетеді. Осындай жағдай табиғи тұрғыдан түсінікті, себебі оқу субъекті адам болып отыр, әсіресе, осы процеске кіруші проблемалардың (физиологиялық, психикалық, әлеуметтік, педагогикалық және т.б.) күрделілігі мен саналуандылығы жағдайында қалыптасушы, дамушы адам - бала жөнінде айтсақ. Барлық авторлар оқу процесінде субъектінің өзінде өзгерістер жүретінін атап өтеді - сөздің ең кең мағынасында, оның дамуы жүзеге асырылады және оның көп жағдайда оқытумен (оның формаларымен, мазмұнымен, мұғалім мен оқуды ұйымдастырушының бастапқы позициясымен) байланысты екенін атап өтеді. Адамның оқу процесінде, нақтырақ айтқанда, оның оқу әрекетінде оқыту мен дамыту өзара қалай байланысты?

## § 2. Оқыту мен дамыту

### *Дамыту*

Адамды оқыту мен дамытудың арасындағы байланыс – педагогикалық психологияның ең бір маңызды проблемасының бірі. Оны қарастыру барысында: а) дамытудың өзі күрделі инволюциялық-эволюциялық алға жылжушы қозғалыс болып табылады, оның жүру барысында адамның өзінде ілгерінді/кейінді интеллектуалдық, тұлғалық, мінез-құлықтық, әрекеттілік өзгерістер жүреді (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев); б) дамыту, әсіресе, тұлғалық, өмірдің өзі тоқтаған сәтіне дейін тоқтамайды, ол тек бағыты, қарқындылығы, сипаты мен сапасы бойынша ғана өзгеріп отырады. Дамытудың ортақ сипаттамалары: қайтымсыздық, прогресс/регресс, бірқалыпсыздық, алдыңғының жаңада сақталынуы, өзгеру мен сақталудың бірлігі болып табылады [14]. Психикалық дамуды анықтаушы факторлар ретінде В.С. Мухина оның алғышарттарын, дамудың шарттары мен байланыстарын және баланың ішкі позициясын қарастырады [146, 11-56 б.].

Білім берудің кез-келген жүйесінің негізгі мақсаты – білім алушы (оқушы) тұлғасының дамуы жөнінде айта келе, ең алдымен қазіргі замандағы педагогикалық психологияның негізгі ережелерінің бірін

атап өту қажет, оған сәйкес оқыту адамның психикалық және жалпы алғанда тұлғалық дамуының шарты ғана емес, сонымен қатар оның негізі және құралы болып табылады. Оқыту мен дамытудың ара қатысының сипаты туралы сұрақ та маңызды. Бұл сұраққа жауап педагогикалық психология үшін өте маңызды.

### **Оқыту мен дамытудың ара қатынасы**

Бұл сұрақты шешуде әртүрлі көзқарастар бар. Мысалы, олардың бірі бойынша, оқыту дегеніміз дамытудың өзі (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), алайда, оқыту табиғатын (оқу, үйрету) барлығы өздерінше түсінеді. Басқаларға сәйкес, оқыту – бұл тек қана жетілудің, дамудың сыртқы шарттары. «Даму мүмкіндік туғызады – оқыту оны жүзеге асырады», немесе басқа сөзбен айтқанда, «оқыту дамытудың ең аяғында келе жатыр» [47, 225-226 б.]. Ж. Пиажеге сәйкес, «баланың ойы белгілі фазалар мен кезеңдерден қажеттілік болғандықтан өтеді, ол баланың оқытылуы, оқытылмауынан тәуелсіз» [47, 227 б. цит.бойынша].

Отандық психологияда Л.С. Выготскийдің тұжырымдаған және зерттеушілердің көпшілігі құптайтын көзқарасты ұстанады. Бұл көзқарасқа сәйкес, оқыту мен тәрбиелеу баланың психикалық дамуында жетекші рөл ойнайды. «Оқыту дамуда тек қана жуық арада болатын салдар ғана емес, алыс болашақта болатын салдарға ие болады, оқыту тек қана дамудың соңынан ғана, онымен қатарласа жүріп отыра алады, ол дамудың алдына түсіп, оны ары қарай итермелеп, онда жаңа қасиеттер туғызып жүре алады» [47, 231 б.]. Бұл ереже тек қана отандық психологияда ғана үлкен бетбұрыс емес, сонымен бірге оны АҚШ-та қабылдаған Дж. Брунердің когнитивтік психологиясы үшін үлкен бетбұрыс болды. Брунер атап өткендей, «...ғылым негіздерін оқытуда, ең қарапайым деңгейдің өзінде, баланың танымдық дамуының табиғи ағымына көзсіз еріп отыруына болмайды. Оқыту осы дамытудың жетекші факторы бола алады, ол оқушыға қызықты және әлбетте жүзеге асырылатын мүмкіндіктерді пайдаланып, өз дамуын қарқынды түрде жүргізу мүмкіндігін ұсынады» [34, 364 б.]. Л.С. Выготскийдің тезисі бойынша, оқыту мен дамыту- біртұтас, және де оқыту дамытуды озып өтіп, оны стимулдайды, және дәл сол уақытта оның өзі актуалды дамуға сүйенеді. Осыдан барып, оқыту «кешегі күнге емес, бүгінгі күнге бағыттануы» тиіс [47, 251 б.]. Бұл ереже оқытуды ұйымдастырудың барлығына, жалпы педагогика үшін маңызды.

Дамудың қарастырылған проблемалары бірқатар сұрақтардың жауабы болып отыр: тұлғаның психикалық дамуының жалпы бағыттары қандай, оның қозғалтушы күші не, дамудың әлеуметтік жағдаяты қандай, ол қандай негізгі бағыттар бойынша жүреді. Кез-келген тип бойынша жүзеге асырылатын оқыту, егер ол басқарылатын және өзінің негізгі мақсаты – оқушы тұлғасын дамытуға, оның психикалық дамуына қол жеткізгісі келсе, осы сәттердің барлығын ескере алмауы мүмкін емес.

### **Адамның психикалық дамуының жалпы бағыты**

Жалпығылымдық анықтама бойынша, даму дегеніміз материя мен сананың жалпыға ортақ қасиеті. Ол бір мезгілде үш қасиетпен: өзгерістердің даму үстіндегі объектінде болып жатқан бағыттанулар және заңдылықтармен, қайтымсыздықпен сипатталады. Бұл жерде оның негізгі сипаттамасының бірі – уақыт, нақтырақ айтқанда уақыт бойында созылмалылығы, ол дамудың бағытын анықтайды. Г. Гегельдің даму бағытын «абстрактіден нақтыға» қозғалыс ретіндегі дамудың бағыты деп (жалпы рухтың) анықтауы Г. Спенсердің еңбектерінде дамудың ортақ заңының күшіне ие болған. Ол психикалық дамуды тұжырымдау үшін өте маңызды. Бұл жалпыдан жекеге даму туралы ой Я.А. Коменскийдің оқыту жүйесіндегі негізін қалаушы табиғисәйкестілік принципінің негізіне алынған болатын, *«...табиғат барлығын көлемі бойынша мардымсыз, бірақ ішкі қуаты бойынша күшті бастаулардан алады... табиғат өзінің жалпыға білім беру қызметін ең ортақтан бастайды және жекемен аяқтайды»* [231, 34-35 б. цит. бойынша].

Ақыл - ой дамуының ортақ заңдарын талдай келе, Н.И. Чуприкова оны біріншіден, когнитивті құрылымдардың жүйелі ұйымдастырылауымен, когнитивтік схема–көрсеткіштермен, екіншіден, кез-келген басқа жүйе сияқты, когнитивті- көрсеткіштік құрылым да дамиды, яғни ой-еңбегінің дамуы жалпыға ортақ даму процесінің жеке көрінісі, ол да жалпыдан жекеге заңына бағынады деген тұжырыммен сәйкестендіреді. Психикалықтың да, атап айтқанда адамның ой-еңбегінің дамуы тұлғаның жалпы дамуымен салыстырылмауы тиіс. *«Тұлға мен психика бірлікте болса да салаыстырылуға келмейтіні сияқты, тұлғаның дамуы (қоғамдық қатынастардың субъекті, индивидтің жүйелі әлеуметтік сапасы ретінде) мен психиканың дамуы бірлік құрайды, алайда олар тепе-теңдік құрамайды»* [168, 15 б.].

## **Психикалық дамудың қозғаушы күштері**

Қарама-қайшылық категориясы диалектикадағы ең басты категория екені белгілі (Г. Гегель, Ф. Энгельс). Г. Гегель қарама-қайшылықты дамудың ішкі импульсы ретінде қарастырған. Қарама-қайшылық категориясын отандық психологияда оның қозғаушы күштерін талдау барысында психикалық дамудың сипаттамасына кіргізеді (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова). Бұл күштер әртүрлі қарама-қайшылықтармен сипатталады: адамның сұранысы мен сыртқы жағдайлардың; дамып келе жатқан қабілеттіліктер (физикалық және рухани мүмкіндіктермен) мен әрекеттің ескі формаларымен; жаңа әрекеттің тудыратын жаңа сұраныстары мен оларды қанағаттандырудың мүмкіндіктерімен (құралдары және әдістерімен); әрекеттің жаңа талаптары мен әлі қалыптаспаған біліктер арасындағылармен, жалпы алғанда жаңа мен ескінің арасындағы диалектикалық қарама-қайшылықтар. Басқа сөзбен айтқанда, адамның психикалық дамуындағы қозғаушы күш болып оның меңгерген білімінің, дағдысы, қабілеті мен мотивтер жүйесінің даму деңгейі мен оның қоршаған ортамен байланысының түрлері арасындағы қарама-қайшылықтар болып табылады.

Психикалық дамудың қозғаушы күштерін осылайша түсіну Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин тұжырымдаған болатын. Бұл жерде психикалық дамуды тұлғаның ілгерінді сапалық өзгеруі ретінде дәлелденеді, оның барысында оларда әр түрлі динамикамен жас ерекшеліктеріне байланысты жаңа өзгерістер қалыптасады. *«Жас ерекшеліктерге байланысты өзгерістер деп тұлғаның қалыптасуы мен әрекетінің жаңа типін, берілген жас ерекшелік сатысында алғашқы рет пайда болған және ең маңызды және негізгіде баланың санасын, оның қоршаған ортасына көзқарасын, оның сыртқы және ішкі өмірін, яғни берілген уақытта оның дамуының барлық ағымын анықтаушы оның психикалық және әлеуметтік өзгерістерін түсіну қажет»* [49, 248 б.].

Даму баяу, бірқалыпты немесе қызу жүре алады. Л.С. Выготскийдің анықтамасы бойынша революциялық, кей жағдайларда апаттық сипатта бола алады. Күрт алға басулар, қарама-қайшылықтардың шиеленесуі, дамудағы бұрылыстар «шиеленіскен дағдарыс формасын» қабылдай алады. Л.С. Выготский бойынша, психологияда дағдарыстық кезеңдердің бес түрі белгілі. Жаңа туған нәресте дағдарысы дамудың ұрықтық кезеңін нәрестелік жастан бөледі. Бір жас дағдарысы- нәрсетелік жасты ерте балалық шақтан бөледі. 3

жастың дағдарысы – бұл ерте балалық шақтан мекетепке дейінгі жасқа көшу. 7 жастың дағдарысы мектепке дейінгі жастан мектеп жасының арасындағы қосушы буын болып саналады. Ең соңында, 13 жастың дағдарысы – бұл мектеп жасынан пубертаттық жасқа көшудегі дамуда үлкен өзгеріспен сәйкес келеді [49, 248-256 б.] (пубертаттық - толысқан, жыныстық қалыптасу). Бұл жерде дамудың салыстырамалы бірқалыпты және шұғыл өзгерістеріндегі сәттердің біршама кезектесуінің ортақ схемасы тұрақты болып қалады. Бұл жағдайда дағдарыстардың баланың өмір сүру жағдайында орын алатын өзгерістермен байланысты екеніне назар аудару қажет, мысалы оның мектепке дейінгі балалық шағынан мектепте оқу кезіндегі балалық шағына көшуімен байланысты.

### ***Дамудың әлеуметтік жағдаяты***

Л.С. Выготский педагогикалық психология үшін өте маңызды «дамудың әлеуметтік жағдаяты» ұғымын кіргізді. Дамудың әлеуметтік жағдайы баламен әлеуметтік ортаның қарым-қатынасының белгілі бір жүйесі болып табылады, ол даму процесінің мазмұнын, бағытын және жаңадан пайда болған негізгі өзгерістермен байланысты оның орталық бағытының қалыптасуын анықтайды. Бұл жүйенің өзгеруі жас ерекшеліктердің өсімінің негізгі заңын айқындайды. «Осы заңға сәйкес, баланың белгілі бір жаста дамуын қозғаушы күштер ішкі қажеттілікпен дамудың әлеуметтік жағдаятының күшін жоғалтуын анықтай отырып, осы жаста дамудың барлық даму негіздерін теріске шығару және күйзелтуге сөзсіз әкеліп соғады, дамудың берілген дәуірінің аяқталуын және келесі, немесе жоғары, жас ерекшеліктік сатыға ауысқанын анықтайды» [49, 260 б.].

Осымен қатар, Л.С. Выготский әр уақытта психикалық даму – бүкіл тұлғаның біртұтас дамуы деп үнемі ерекше атап өтеді. Баланың әлеуметтік өмір шындығына қатынасы ретінде дамудың әлеуметтік жағдаяты деген ұғымға осы қатынастарды жүзеге асырушы құралдарды – жалпы әрекет пен жетекші әрекеттің нақты түрлері де кіреді, атап айтқанда Л.С. Выготский бойынша, «әрекеттің кейбір түрлері берілген кезеңде жетекші болады және тұлғаның ары қарай дамуында үлкен маңызы болады, басқалары – азырақ. Кейбіреулері дамуда басты рөлді ойнайды, басқалары - бағынышты рөл ойнайды» [111, 285 б.].

### ***Психикалық дамудың негізгі сызықтары***

Ұсынылып отырған қарастыру тұрғысынан жалпыға ортақ қабылданған ережені басшылыққа аламыз, алайда даму бала тұлғасын

толығымен қамтиды, бұл процесте бірқатар негізгі сызықтар (бағыттар) белгілене алынады. Мысалы, баланың психикалық дамуы оның біртұтас тұлғалық дамуы сияқты бір мезгілде келесі сызықтар бойынша жүзеге асырылады: танымдық аясы (интеллекттің қалыптасуы, таным механизмдерінің дамуы); әрекеттің психикалық құрылымы мен оның мазмұны (мақсаттар, мотивтер және олардың ара қатынасының дамуы, әрекеттің құралдары мен әдістерін меңгеру); тұлғаның (бағыттаныуы, құндылық бағдарлануы, өзіндік сана сезімі, өзін-өзі бағалау, әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесуі және т.б.). Бала дамуының бағыттары біраз басқаша ұсынылуы да мүмкін - даму ретінде: а) білімдердің; әрекеттің тәсілдері; б) меңгерілген тәсілдерді пайдаланудың психологиялық механизмі және в) тұлғаның дамуы, оған әрекет те кіреді [43, 30 б.].

Л.И. Айдарова осы сызықтардың қатарында интеллектуалдық, тұлғалық сызықтармен қатар тілдік дамуды да белгілеп атап өтеді [3]. Баланың барлық интеллекттік-тұлғалық-әрекеттік қалыптасуында психиканың арындылығы, интегративтілігі, жүйелілігі, сензитивтілігі, компенсаторлығы сияқты негізгі заңдылықтарының көрініс табатыны маңызды. Бала дамуы сызықтарының үшеуінің әрбіреуін толығырақ қарастырайық (интеллект, әрекет, тұлға), сонымен қатар нақты өмірде олардың бір-бірінен ажыратылмайтынын атап өткеніміз қажет.

### ***Интеллекттің дамуы***

Баланың интеллектін, оның танымдық саласын дамыту, отандық психологияда Л.С. Выготскийдің жоғары психикалық функцияларды дамыту теориясының жалпы контекстінде беріледі. Бұл теорияда адамның әлеуметтік мәні және оның әрекетінің жанама түрдегі сипаты (оның «құралдылығы», белгілілігі) аталынады. Жалпы адамның интеллектуалды дамуы келесі негізгі салалар бойынша жүреді: тікелейден - жанама түрліге; жалпы бөлшектелмегеннен жіктелгенге, және де сол уақытта өмір шындығын жалпыланған түрде (абстрактілі) бейнеленуіне; еріксіз, реттелуге келмейтіннен - еркінге. Баланы интеллектуалдық дамыту барысында психикалық танымдық процестердің өздерінде де өзгерістер жүріп жатады. Олар сапалық жағынан, мысалы еріксіз есте сақтаудан еркін есте сақтауға, ойлаудың көрнекі - әсерлі, көрнекі-бейнелік түрінен оның дерексіз және абстрактілі қисынды (логикалық) және теоретикалық ойлау түріне өзгереді.

Онтогенезде күрделенетін құрылым ретінде интеллектті дамыту, ең бастапқы кезеңінен бастап – баланың интеллектуалдық дамуының



сенсомоторлық деңгейін белгілеуді (0-2 жас) толығымен Ж. Пиаже ашқан. Ол ойлау әрекетінің құрылымы болып табылатын интеллекті баланың (логикалық) қисынды ойлауын дамыту мысалында шешті. *«Оның зерттеулерінің ең басты міндеті – логикалық (қисынды) операциялардың психикалық механизмдерін зерттеу үшін интеллекттің тұрақты, біртұтас, логикалық құрылымдарының біртіндеп пайда болуын белгілеу»* [150, 20 б.]. Бала логикасының онтогеникалық дамуын зерттеу Ж. Пиаженің теориясында келесілерге сүйенеді:

- интеллектуалдық даму тепе-теңдікке ұмтылады, оның соңғысы бөлшектер мен тұтастың теңестірілетін құрылымы;

- интеллектуалдық дамудың әрбір деңгейі жинақталған тәжірибе ретінде әрекеттер схемасына рәсімделеді;

- жаңа ой-еңбектік құрылымдар әрекеттер негізінде қалыптасады;

1) субъекттің қоршаған ортамен өзара әрекеттесуінің құралы ретіндегі функциялар (динамикалық процестер): ассимиляция мен аккомодацияның тепе-теңдігінен тұратын ұйымдастыру мен бейімделу, және 2) өмір сүру барысында қалыптасатын жүйелер ретіндегі құрылымдар арасындағы ара қатынас *«дамудың үздіксіздігін, сабақтастығын және әрбір жас ерекшелік сатысында оның сапалық өзінділігін қамтамасыз етеді»* [150, 23 б.].

Ойлау қисынын дамыту, Ж. Пиаже бойынша, операцияны дамыту, *«бұл ішке қарай көшірілген әрекеттер, олар жүйе ішінде қайтымды және үйлестірілген, жүйеге біртұтастық ретінде қарайтын заңдарға бағынатын әрекеттер»* [173, 579 б.], мұнда қарама-қарсы әрекетке ауысу ретіндегі қайтымдылық (мысалы, қосылу және ажырастыру) негізін қалаушы категория болып табылады. Ж. Пиаже бойынша, операцияны құру төрт кезеңнен өтеді: қайтымдылыққа енді ғана белгілі беталыстары біліне бастаған «моторлық әрекеттерден», - тек қана сенсомоторлық әрекеттердің ғана қайтымдылығымен сипатталатын операцияға дейінгі кезеңге дейін; *«логикалық, қисынды операциялар .... қайтымды жүйелер формасына ие болған қосылу, ажыратылу, ретке келтірілу және сәйкестікті белгілеу әрекеттерінің үйлестіру өнімі ретінде нақты операцияға дейін жетіліп өседі»* [173, 587 б.] және ақыр аяғында, *«балада үлкен адамның логикасы... болжамдармен ойлау қабілеттілігі қалыптасқан жағдайда»* – пропозиционалды немесе формалды операцияларға [173, 587 б.] .

Операционализм негізінде интеллектуалдық (логикалық) дамуды осылайша түсіну бұл процесті жалпы инволюциялық-эволюциялық,

үдемелі процесс ретінде жалпы дидактикалық анықтамамен байланысады, онда әрекеттің талдамалық-синтетикалық дамуы мен жетілдірілуінің негізінде (С.Л. Рубинштейн) интеллекттің құрылымдануы, оның біртұтас құрылымының пайда болуы, компоненттерінің ара қатынасының өзгеруі одан есе көп жүреді, ол есею кезеңінде де жалғаса береді. Бұл құрылымды интеллектуалдық міндеттердің әрбіреуінің арасындағы белгілі байланыстар неғұрлым анығырақ байқала бастайды, олар бір бүтін болып қосылады. Осылайша, ересектердің әсерінен (олардың қатысуымен де), баланың өзінің және оқытудың пәндік-коммуникативтік әрекетінің әсерінен оның танымдық аясын өзгерту, жасы өскен сайын оның ой-еңбектік әрекетінің біртіндеп күрделенуі Б.Г. Ананьев бойынша, сенсорлық-перцептивті (сезіну, қабылдау) мнемикалық (ес, ойлау), атенциондық (зерде) сияқты компоненттерінде интеллекттің біртұтас құрылымын қалыптастыру түрінде көріне бастайды [7, 348-362]. Б.Г.Ананьев мектебінің зерттеушілері интеллект құрылымының үнемі өзгеріп отыратынын көрсетті. 22 жастан 25 жасқа дейін адам интеллектінің құрылымында екі ұйытқы сақталынады (факторлық және корреляциялық талдаудың деректері бойынша) оларға барлық психикалық процестер мен көрсеткіштерді қосатын байланыстар тартылады. Бірінші ұйытқы – мнемикалық, яғни ес пен ойлаудың бірыңғай құрылымы, екіншісі – атенциондық, яғни, зерде ұйытқысы. 30 жастан 35 жасқа дейін интеллект құрылымында тағы да үш ұйытқы қалыптасады: мнемикалық, логикалық және атенциондық. Атенциондық ұйытқының болуы адамның зердесін анықтайтын сананың бағыттануы мен шоғырланушылығы, оның интеллектуалдық әрекетінің маңызды шарты болып табылады. 34-35 жаста интеллект құрылымында тағы да екі ұйытқы пайда болады, былайша айтқанда, оның «тартылуы» жүреді және барлық корреляциялық байланыстар логикалық және атенциондық ядролардың төңірегінде топталады.

Интеллекттің мектептік кезеңнен соң дамуы әсіресе студенттік жаста білінеді, бұл жастық шақ пен ересек шақтағы «психикалық қатаю» туралы ережені толығымен жоққа шығарады (Э. Клапаред). Студенттік шақ – бұл интеллекттің аса күрделі құрылымдану шағы (ол өте жеке және көп вариантты). *«Зерттеушілердің көпшілігі осы шақтағы адам дамуының процесін функционалдық жұмысқа қабілеттіліктің және өнімділіктің үздіксіз өсуімен, тіпті функциялардың тұрақтандырылуынсыз қандай да болмасын төмендеу және дағдарыссыз алға қимылдау динамикасымен сипаттайды. Сөзсіз, студенттік шақта дамудың аса көп мүмкіншіліктері бар; дәл осы*

*жастық ара қашықтықта сенситивті кезеңдер орналасқан, олар оқытуды әлі жеткіліксіз мөлшерде пайдаланған... Осы кезеңнің күрделі құрылымында бір функцияны көтеру сәттері (көтерілу шыңы мен оптимумдары) тек қана тұрақтандыру сәттерімен ғана емес, басқа функциялардың төмендеуімен бірге жүреді» [7, 346 б.].*

Б.Г. Ананьевтың деректері бойынша интеллекттің құрылымы жас ерекшеліктік дамудың созылу барысында және студенттік жастың өзінің ішінде динамикалық өзгеріп тұрады. Мысалы, 18-21 жаста әртүрлі функциялардан тұратын корреляциялық топ (естің, ойдың, қабылдаудың, зерденің) байланыстың буындары ретінде болса, онда 22-25 жаста мнемикалық және атенциондық ядроларымен күрделі тармақталған кешен пайда болады. Студенттік жаста ерекше рөлді зерде факторы ойнайды, алайда осы кезеңде корреляциялық байланыстардың саны мен қуаттылығы бойынша тек төртінші орынды алады, бірақ та оның концентрация деңгейі көтеріледі. Зерденің тұрақтылығы тек 22 жастан бастап көтеріледі, бұл оқу процесінде студенттердің зердесін ұйымдастыру үшін мақсатты бағытталған жұмыстың маңыздылығын атап өтеді.

Ойлауды дамыту ес дамуымен тығыз байланысты: 19 жаста мнемикалық функциялар логикалық функциялардан көрі тезірек дамиды, 20 жаста кері көрініс байқауға болады, ал 22 жаста екі функцияның да көрсеткіштері төмендейді. 18-19 жаста ойлау функцияларының салыстырамалы тұрақтануы байқалады.

Педагогикалық психология үшін логикалық компонент – вербалды, ұғымдық ойлаудың компоненті - интеллекттің құрылымындағы үнемі жетекші компонентінің бірі болып қалып отыратыны практикалық тұрғыдан қызығушылық тудырады. Оқу, білім беру, әсіресе, жүйелі түрде оқу мен өзін-өзі оқыту адамның ой белсенділігінің жоғары деңгейін, оның интеллектуалдық жұмысқа қабілеттілігін қолдап отыратын, өте күшті, үнемі әрекеттегі фактор болатыны анық. Баланың танымдық аясын дамыту процесінде оның санасының мазмұны жетіліп, сапалық тұрғыдан өзгереді. Соңғы жылдары жүргізілген психосемантикалық зерттеулер (Е.Ю. Артемьев, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев және т.б.) бұл мазмұнды дискреттік (дербес) бірліктердің кейбір деңгейлік құрылымының формасы түрінде елестетуге мүмкіндік береді, оның санатында мағыналар, категориялар ұсынылады. Бұл жерде тағы да Л.С. Выготскийдің сөздік мағына қарым-қатынас пен жалпылаудың бірлігі деген ережесін еске түсірген жөн. Атап айтқанда, сол жалпыланған мағыналар мен категориялар әрбір адамның санасында субъективті бейне мен әлем бейнесін

кұрайды. Бұл - жеке бейне, және сонымен қатар ол ұқсас жағдайларда дамитын адамдар үшін бірдей де бола алады. «Әрбір индивидтің түсініктер жүйесінде ерекше, тек қана оның өзіне тән, оның жеке тәжірибесіне байланысты құрастырушылар бар. Мысалы, *«жақсы ата-ана», «идеалды күйеу мен әйел» образдары тікелей үлгі алу, ата-анасының отбасы, оқыған кітаптардан, бұқаралық коммуникациядан алынған тәжірибені меңгеру индивидтің өзін немесе басқаларды бағалауында ұстанатын адамгершіліктік өлшемдер, «идеалды өлшемдерді» қалыптасуы ақыр аяғында, оның өмірінің ұйымдасуын, оның тұлғасының дамуына себеп болады.* [165, 39 б.]. Осыдан, бала өмірінің жағдайын дұрыс ұйымдастырудың, оның әрекетінің (ойын, оқу), онымен қарым-қатынас және ынтымақтастық жасаудың, яғни бала дамуының мақсаттарына жауап бере алатын білім беруші ортаның дұрыс ұйымдастырылуы ең бірінші маңызды екенін мойындау қажет (В.В. Рубцов, В.И. Панов, В.А. Ясвин). Басқа сөзбен айтқанда, бала санасының дамуы, оның тұлғасының дамуы тұрғысынан үлкендер ғана сыртқы, әлеуметтіктің ішкі, психикалыққа ауысу процесін ұйымдастырулары қажет. Бұл процесс интериоризация, сыртқының ішкіге «ауысуы» деп аталады (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин және т.б.). Л.С. Выготскийге сәйкес, *«баланың мәдениетті дамуындағы кез-келген функция сахнаға екі тұрғыдан, екі рет шығады, алдымен - әлеуметтік, содан соң – психологиялық, алдымен, интерпсихологиялық категория ретінде - адамдар арасында, содан кейін – интрапсихологиялық категория ретінде - баланың ішінде»* [48, 145 б.].

### **Ақыл-ойдың даму деңгейлері**

Л.С. Выготский педагогикалық психология үшін баланың ой-еңбегі дамуының екі деңгейі туралы өте маңызды ереже құрастырды: *бұл өзекті дамудың деңгейі (оқушы өз бетімен орындай алатын тапсырмалардың көмегі арқылы анықталатын интеллекттік дамудың деңгейімен сипатталатын дайындықтың қол жеткен деңгейі) және оның жақын арада дамуының аумағын анықтайтын деңгей.* Психикалық дамудың бұл екінші деңгейіне бала үлкендермен ынтымақтасу нәтижесінде жетеді, оның іс-әрекетіне тура ұқсау жолымен емес, оның интеллектуалдық мүмкіндіктерінің аумағындағы міндеттерді шешу арқылы.

*«Баланың өз бетімен не істей алатыны мен ынтымақтасып не істей алуына көшу мүмкіндігінің көп немесе аз болуы баланың ой-*

*еңбектік әрекетінің табыстылығы мен даму динамикасын сипаттаушы, ең сезімтал белгісі болады екен. Ол оның болашақта дамуының аумағымен әбден сәйкес келеді» [47, 248 б.].* Осы негізде «дамыта оқыту» принципі тұжырымдалған болатын, ол принцип бойынша оқытудың тиімді ұйымдастырылуы, оқушылардың ой-еңбек қызметін дамыту басқа оқушылар және үлкендермен ынтымақтастықта өз бетімен білім алуды қалыптастыру, яғни өз-өзін дамыту анықталады. Дамыта оқыту тек қана баланың актуалды дамуына қатысы бойынша уақытша алда болуды ғана білдірмейді, ол оқыту сипатының өзін қайта қарастыруды білдіреді. Л.В. Занков оқу материалын біркелкісіз жеңілдету, оны баяу зерттеу, көп реттен бірсарынды қайталау мектеп оқушыларының қарқынды дамуына ықпалын тигізе алмас дейді [72]. Өзгертулер оқу материалын тереңдетіп оқуда да, баланың теоретикалық ойлауын дамытушы теоретикалық талдау мен жалпылаудың ауқымды көлемінде де жүруі тиіс.

Интеллектуалдық даму өздігінен емес, баланың басқа адамдармен көпжақтылы өзара әрекеттесу нәтижесінде өтеді: қарым-қатынаста, әрекетте және атап айтқанда, оқу әрекетінде. Интеллектуалдық, ой-еңбектік дамудың өлшемдері ретінде: ойлаудың дербестілігі, оқу материалын тез және терең меңгеру, қызықты тапсырмалар шешуде тез ойлап, амал табу, маңыздыны маңызды еместен айыра білу, талдамалық-синтетикалық әрекет деңгейінің әртүрлілігі, ақыл сыншылдығы (Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская), сонымен қатар жалпылауды қалыптастырудың жылдамдығы ретінде алға жылу қарқыны, ойлаудың үнемділігі (З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий) болып табылады. Бала интеллектісінің дамуының негізгі өлшемі - репродуктивтік тапсырамалардан шығармашылық тапсырмаларға көше отырып, әртүрлі типтегі тапсырмаларды өз бетімен шығармашылық тұрғыдан орындай алу болатыны анық. Баланың дамуының, оның санасының дамуының маңызды көрсеткіші рефлексия болып табылады, яғни баланың өз әрекеттерін, өз-өзін, өзінің «МЕН» дегенін саналы түрде ұғынуы. Соңғысы бала тұлғасының дамуының әр жақтарын, соның ішінде интеллектуалдық дамуын жанама көрсетуші негізгі механизм болады.

### **Тұлғаның дамуы**

Адамның тұлға ретінде дамуы оның «өмірлік жолының» жалпы контекстінде жүреді (С.Л. Рубинштейн) ол «белгілі қоғамда тұлғаның қалыптасуы мен дамуының, адамның белгілі бір дәуірдің замандасы

және белгілі бір ұрпақтың құрдасы ретінде дамуының» тарихы ретінде анықталады. Б.Г. Ананьев бойынша, өмірлік жолдың белгілі кезеңдері бар, олар өмір сүру түрі, қарым-қатынастар жүйесі, өмірлік бағдарламасында және т.б. болап жатқан өзгерістермен байланысты. *«Өмірлік жолдың кезеңдері онтогенездің жас ерекшеліктік сатыларына өз әсерін тигізеді, оның әсер ету деңгейі соншама, қазіргі уақытта кейбір жас ерекшеліктік сатылар өмірлік жолдың кезеңдері сияқты белгіленеді, мысалы, мектеп алды, мектепке дейінгі және мектеп шағындағы балалық»* [7, 266 б.].

Тұлғаның «индивидті әлеуметтендіру» процесі ретінде дамуы отбасының, жақын қоршаған ортаның белгілі әлеуметтік жағдайында, аймақтың, мемлекеттің белгілі әлеуметтік-саяси, экономикалық жағдайында, өзі соның өкілі болып табылатын халықтың этникалық, әлеуметтік мәдени, ұлттық дәстүрлерінің жағдайында жүзеге асырылады. Бұл тұлғалық дамудың макрожағдаяты. Сонымен бірге, өмірлік жолдың әрбір кезеңінде, Л.С. Выготский атап өткендей, баланың өзіндік қатынасы мен оны қоршаған әлеуметтік өмір шындығының қатынасы ретінде дамудың белгілі әлеуметтік жағдаяттары қалыптасады. Л.С. Выготский бойынша, дамудың әлеуметтік жағдаяты «тұлғаның жаңа қасиеттерін бойына сіңіру үшін бала бағыт ететін жолдар мен формаларды толығымен анықтайды, ол оны дамудың негізгі көзі - әлеуметтік өмір шындығынан алады, бұл әлеуметтіктің индивидуалды болатын жолы» [49, 258-259 б.].

Қарым-қатынастар жүйесін, әлеуметтік өзара әрекеттесудің әртүрлі деңгейлерін, әрекеттің әртүрлі типтері мен формаларын қамтитын дамудың әлеуметтік жағдаяты тұлғалық дамудың негізгі шарты санатында қарастырылады. Бұл жағдаятты адам өзінің қоршаған ортадағы орынын оның мүмкіндіктеріне сәйкес келмейтінін түсінгеннен соң өзгертуге тырысатыны сияқты өзгерте алады. Егер бұл болмаған жағдайда, онда баланың өмір сүру дағдысы мен оның мүмкіндіктерінің арасында ашық қарама-қайшылық туады (А.Н. Леонтьев).

А.В. Петровскийге сәйкес, дамудың әлеуметтік жағдаятының өзі, немесе одан да кең түрде - әлеуметтік орта тұрақты немесе өзгеріп отыратын бола алады, бұл дегеніміз баланың, адамның өмір сүретін әлеуметтік бірлестігіндегі салыстырамалы тұрақтылық пен өзгерістеді білдіреді [167, 21 б.]. Осы бірлестіктің өміріне баланың әлеуметтік жан ретінде енуі үш кезеңнен өтуді ұйғарады: осы бірлестікте қолданылатын нормалар, өзара әрекеттесу мен әрекеттер формаларына бейімделу; «индивидтің ең жоғары дәрежеде дербестендіру қажеттілігі» мен тұлғаның осы бірлестікте ықпалдасуын қанағаттандыру ретінде

дараландыру. Егер дараландыру «өз жеке тұлғасын белгілеу үшін құралдар мен әдістерді іздеумен» және осы ұмтылыс пен бейімделудің нәтижесі арасындағы қарама-қайшылықтарды жоюмен сипатталса, онда интеграция *«субъекттің өзінің ерекшеліктері және осы бірлестікте өзіне маңызды өзгешеліктермен идеалды көрінгісі келетін алдыңғы сатыда қалыптасқан ұмтылысы мен бірлестіктің субъектке тән жеке ерекшеліктердің ішіндегі тек оған ұнайтын, және оның құндылықтарына сәйкес келетін, бірлесіп атқарған қызметте табысқа жеткізетін және т.б. ерекшеліктерді ғана қабылдау, құптау және енгізу арасындағы қарама-қайшылықтармен детерминирленеді»* [167, 22 б.]. «Баланың өмір сүріп жатқан нақты әлеуметтік жағдаятында» (А.Г. Асмолов) жетекші әрекет шеңберінде жүзеге асырылу үстіндегі бірлескен әрекет, тұлғаның кез-келген әлеуметтік жағдаятында дамуының негізгі шарттарының бірі болып табылады.

Бейімделу, дараландыру, ықпалдасу (А.В. Петровский бойынша) адам мен бірлестіктің өзара әрекеттесу механизмі, осы өзара әрекеттесу барысында пайда болатын қарама-қайшылықтарды шешу процесінде жүретін әлеуметтендіру және тұлғалық дамудың механизмі ретінде танылады. Адамның тұлғалық дамуының өзіндік сана сезімі, «Мен» бейнесін («Мен» тұжырымдамасы, «Мен» – жүйесі) қалыптастырумен, қажеттіліктік-мотивациялық саласын өзгертумен, қарым-қатынастар жүйесі ретіндегі бағыттаныуын, тұлғалық рефлексияның дамуын, өзін-өзі бағалау механизмін өзгертумен байланысады. Тұлғалық дамудың барлық жақтары ішкі қарама-қайшылықпен, әртектілікпен сипатталады. Мысалы, кіші мектеп оқушысының мысалында оның өзін-өзі бағалауындағы өзгерістер оның сандық және сапалық жағынан бірдей еместігін көрсетті. Тек осы жастың аяғында ғана баланың оның тұлға ретінде қалыптасуында өзін-өзі бағалауын қалыптастыруға әкелетіні анықталды. Мұнда да А.В. Захарованың деректері бойынша, жас ерекшелігінің өзгеруіне байланысты әрекеттердің барлық түрлерінде өзін-өзі жоғары бағалау саны азайып, өзін төмен бағалау саны көбейеді, бұл балада өз-өзіне сын көзбен қараудың өсуін дәлелдейді. Алайда, бұл өзін-өзі бағалаудың барабарлығы көрсеткішін (барабарлығын) көтермейді. Өзін-өзі сәйкес бағалаушы оқушылар саны 40-50%-дан аспайды [116, 86 б].

Баланың интеллектуалдық дамуындағы сияқты тұлғалық дамуы да жалпы мінез құлықтың және мінез-құлықтың белгілі жағдайлардағы реакцияларының еркіндігінен, қарқындылығынан оның реттелуіне қарай жүреді. Бұл беталыс баланың өз мінез-құлығын басқара алу, саналы түрде мақсат қою, қиыншылықтар мен тосқауылдарды жеңіп,

оларға жетудің жолдары мен құралдарын әдейі іздеу іскерлігімен көрінеді. Ырықтылық пен өзін-өзі реттеу – баланың интеллектуалдық-тұлғалық дамуының өзекті бағыты. Мінез-құлықтың еркіндігі сыртқы реттеуден өзін-өзі реттеуге біртіндеп ауысуға негізделеді. Бұл беталыс сыртқы бақылау мен бағаланудан туатын өзін-өзі бақылауда әсіресе анық байқалады. Жас ерекшелік психологиясының осы ережелерін тәжірибелі мұғалімдер мектеп оқушыларының білімін бақылау мен бағалауды ұйымдастыруда үнемі назарға алады. Сырттықтан ішкіге, мұғалімнің ұйымдастырған әрекетінен оқушының оны өзін-өзі ұйымдастыруына - бұл мектеп оқушысының тұлғалық дамуы мен өзін-өзі дамытуының сара жолы.

Л.С. Выготскийдің, А.Н. Леонтьевтің, Д.Б. Элькониннің, Л.И. Божовичтің зерттеулерінде баланың тұлға ретінде дамуы тұлғалық жаңа қасиеттердің біртіндеп қалыптасуымен анықталады. Л.И. Божович баланың тұлғалық дамуының бес жас ерекшеліктік кезеңдерінің ішінде талдауын келтіреді [30, 30-34б.]. *«Бірінші өмір жылында ең басты, яғни тұлғалық жаңа қасиеттер болып қоршаған ортаның әсер етуіне қарамастан баланың мінез-құлығын тудыратын аффектті қуатталған көріністердің пайда болуы саналады»* Л.И. Божович бұл көріністі «түрткі болушы» деп атаған. Оның әсері баланы «сыртқы әсерлердің тегеуірінен» босатады. Алайда, ол оны әлі түсінбейді, бірақ ол субъект бола бастайды. Үшінші өмір сүру жылында, яғни ерте балалық шақтың аяғында *«маңызды жаңа қасиет ...«МЕН» жүйесі болады және осы жаңа қасиеттен туатын өзі әрекет жасау қажеттілігі болады»*, ол «Мен өзім» формуласы бойынша беріледі. *«Жүзеге асыру қажеттілігі мен өзінің Мен дегенін бекіту ... басымды болады»*. Бұл кезеңде – «келеді» және «керек» деген екі күш бетпе-бет келеді. Өзіндік сана сезімнің қалыптасуы жүреді.

7-8 жасқа дейінгі кезеңді Л.И. Божович баланың «әлеуметтік индивид» ретінде қалыптасуымен байланыстырады. «Онда жаңа өмірлік позиция пайда болып, осы позицияны қамтамасыз етуші қоғамдық-маңызды қызмет қажеттілігі туады». 12-14 жасқа таман «нысананы көздеу қабілеттілігі» қалыптасады, яғни саналы мақсаттарды анықтау және қоя білу, ал 15-16 жаста - «өмірлік болашақ» қалыптасады.

Л.И. Божовичтің қарастырған жас ерекшелік кезеңдері 1-ші және 3-ші жылдардағы өмірдегі, 7 жастағы және жасөспірімдік жастағы дағдарыстармен сәйкес келеді. Педагогикалық тәжірибе үшін Л.С. Выготскийдің жоғарыда келтірілген ережелерін ескеретін негізгі және маңызды қорытынды - педагог оқушылардың тұлғалық дамуының осы ерекшеліктерін ескеруі қажет. Бұл мектеп оқушыларының жас



ерекшелік дағдарыстарының шиеленесуін шешуге, фрустрацияның (психикалық шиеленіс, алаңдаушылық және т.б.), жүйкенің тозуы пайда болуының алдын алу.

Бала тұлғасының дамуын дұрыс түсіну үшін осы процестің ерте кезеңдері (7 жасқа дейін) ерекше қызығушылық туғызады. Бұл сөздің шынайы мағынасында «персоногенез», яғни тұлғаның қалыптасуы мен жеке дамуы. Осы проблеманы зерттеушілердің бірі В.С. Мухина тұлғаның дамуын баланың өзіндік сана сезім құрылымын деңгейлік, сатылап қалыптастыру ретінде қарастырады. Бұл құрылымда 5 буын бар: жалқы есім және дене, өзін мойындатуға ұмтылу, жыныстық сәйкестендіру, психологиялық уақыт және тұлғаның әлеуметтік кеңістігі. В.С. Мухина бойынша, тұлға дамуының механизмдері сәйкестендіру, оқшаулану және олардың өзара әрекеттесуі [146, 56-97 б.] болып табылады. Автор атап өткендей, *«қоғам мен тұлға үшін жалпы маңызды құндылық болып адамның өзіндік сана сезімінің құрылымы болады, оны жалқы есім, өзін-өзі бағалау және..... , өзін белгілі бір жыныстың өкілі ретінде ұсынуы, өзін уақытта елестетуі (өткен, осы, және болашақта), өзін құқық пен міндеттерге қатысты бағалау»* [145, 58 б.]. В.С. Мухина мен оның оқушыларының жүргізген зерттеулері мұғалімнің оқушыға қаншалықты мұқият болуын көрсетеді. Бірінші сынып оқушысымен қарым-қатынас жасаудың формасын таңдағанда, әсіресе, алты жастық оқушыға, баланы тегімен (фамилиясымен) атаса, ол оны «жатсынғады» - себебі, ол өзінің есіміне үйренген. В.С. Мухина мұғалім оқытудың басында балаларға (әсіресе, жайсыз отбасыларанан шыққан) есімін атап, «Петя, сен жарайсың!», «Маша, бүгін үздік!» және т.б. деп баланың әрекеттерін жақсы бағалаудан қорықпауы керек. Өзін ұл немесе қыз бала ретінде сезініп, бала мұғалімнің көмегімен өзінің жыныстық (әлеуметтік) позициясын қалыптастырады. Ұл бала күшті болуы керек, ол қызды қамқорлыққа алуы, оған көңіл бөлуі қажет.

В.С. Мухина балаларды үнемі «Балалар!» деп ортақ атауы әбден дұрыс емес деп әділетті атап өтеді. Бұл жерде бала тұлғасын дамыту барысында қыздардың (нәзіктілік, ұстамдылық, биязылық, мейірімділік, тазалық, адамгершіліктік, аяушылық) және ұлдардың (батылдылық, шешімділік, жауапкершілік, кеңжүректік, адалдылық) назарын неге аударудың ерекшелігін тіркеп, атап отыру қажет. Баланың өмірлік болашағын оның өткен, болашақ және осы шақта өзін елестетуін басқару негізінде қалыптастырудың ерекшеліктері туралы В.С. Мухинаның ойлары өте маңызды. Бірінші сынып оқушысының өмірлік позициясын былайша тұжырымдауға болады: бүгінгі күн ертеңгі күн

үшін. Оны зерттеу, балалардың басым көпшілігі өзінің өткен шағына емес, болашағына қарайтынын көрсетті. Бұл ереже ең алдымен, депривирленген дамуға емес, дұрыс дамуға қатысты (яғни, өзін таныту, мойындатуға үміт арту сияқты қажеттілік қанағаттандырылмайтын процесте даму). Оны қоғамның әлеуметтік қайта құрулар, қалыптасқан пікірлер, адамдардың, атап айтқанда, баланың жеке санасында таптаурындардың (стереотиптердің) қалыптасқан кезеңінде жұмыс істейтін мұғалімге ескеру өте маңызды. Мұғалім саналы түрде баланың болашаққа оптимистік ойларын мақсатты қалыптастыруы, позитивтік өмірлік болашақты нығайтуы, өмірге пессимистік, нигилистік қарау беталыстарына қарсы тұра білуі қажет.

Толыққанды белсенді тұлға қалыптастыруға (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, Я. Корчак, В.В. Давыдов және көптеген басқалар) бағытталған адамгершіліктік тәрбиелеуші оқытудың жалпы тұжырымдамасын әзірлей келе, В.С. Мухина ерекше назарды қоғамда қабылданған құқықтар мен міндеттерге баланың қатынасын қалыптастыруға аударады. Автор балалардың міндеттерін олардың құқықтарына айналдыру идеясын ұсынады, оны түсіну баланың өзін-өзі сыйлауының деңгейін «көтереді». Бізге үйренішті екі өтінішті салыстырайық: «Балалар, сендер тыныш отыруға тиістісіңдер», «Сендер сабақта өз беттеріңмен жұмыс істеулерің қажет» және В.С. Мухинаның ұсынатын формасы: «Балалар, сендердің тыныштыққа, өз беттеріңмен жұмыс істеуге құқықтарың бар, сол құқықтарыңды пайдаланыңдар».

В.С. Мухинаның әзірлеген *«Мен Петя, - жақсы - бала – болғанмын, - қазір бармын – боламын - құқыым бар – міндеттімін»* деген бала тұлғасының өзін-өзі саналы ұғыну құрылымы ... *«адамның барлық бойында көрінетін негізін көрсетеді, ол бір жағынан, дәстүр, әлеуметтік құрылысқа, екінші жағынан, және тұлғаның жеке даму жолына байланысты мазмұнды жағынан толысады»* [145, 64 б.]. Осы құрылымның компоненттері әрбір оқушының өзіндік сана сезімінде орын алады, және әрине, оның тұлғалық, жас ерекшеліктік даму деңгейіне байланысты олар оның оқушы ретіндегі позициясын, оның оқуға, мұғалімге, мектепке деген қатынасын анықтайды.

А.В. Петровскийге сәйкес, тұлғаның дамуы үздіксіздік пен бір жастан екінші жас ерекшелігіне ауысқан кезеңдерде кідірістің бірлігі ретінде ұсыныла алуы мүмкін. *«Тұлғаның дамуында үздіксіздік (жүйе ретінде) берілген бірлестікте тұлғаның бір кезеңнен басқа кезеңге ауысу заңдылықтарында ол үшін өте маңызды, салыстырамалы тұрақтылықты білдіреді. Ал кідіріс тұлғаны жаңа нақты-тарихи жағдайларға енгізудің ерекшеліктерінен туатын сапалық өзгерістерді*

*сипаттайды, олар оның «көрініс» жүйелермен өзара әрекеттесуіне қатысты факторлардың әсерімен байланысты, берілген жағдайда олар сол қоғамда қабылданған білім беру жүйелері болып табылады» [168, 21 б.]. А.В. Петровский бойынша, әлеуметтік дамудың барлық жағдаяты осы процестің макро - және микрофазалары ретіндегі бейімделу, дараландыру және интеграциядан өту үстіндегі адамның тұлғалық дамуын анықтайды.*

Ең бірінші кезекте отандық психологияда зерттелінген (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский) тұлға дамуының келтірілген тұжырымдамасы Л.С. Выготский бойынша, *«даму дегеніміз ең бірінші кезекте, бұрынғы сатыларда болмаған жаңаның үнемі пайда болуы және қалыптасуымен...баланың даму сатыларына шығу барысында қоғамдық пен жекеңің бірлігі ретінде сипатталатын өзін-өзі қозғалысқа түсіруші үздіксіз процесс» [49, 248 б.]. Л.С. Выготскийге сәйкес, дамудың басқа тұжырымдамасы мақсатты өзін-өзі дамытушы тұлғаның автономды, ішкі, өмірлік екпінмен өзін-өзі бекіту және өзін-өзі жетілдіруге жігер беруге бағытталған, шығармашылық эволюция теорияларында көрінісін табады [49, 248 б.].*

С.Д. Смирновтың кеңінен танымал шет елдік тұжырымдамаларда келтірілген тұлғаның дамуындағы қозғаушы күштер мен шарттардың талдауы осы күштер мен шарттардың қалайша дәлелденетінін көрсетеді [202, 147 б.]:

- З. Фрейд бойынша, жеке және тұлғалық дамудың негізі туа біткен елігу немесе инстинкттер болып табылады, онда психикалық энергияның жалғыз көзі - биологиялық елігу ғана танылады;

- К. Юнг бойынша, «дараландыру» бірлестіктен жіктеліп бөлініп шығу. Дараландырудың түпкі мақсаты - «өзім» дегеннің ең жоғары нүктесіне жету, барлық психикалық құрылымдардың тұтас және толық бірлігі;

- А. Адлер бойынша, адамға туғаннан бастап «бірлестік сезімі» немесе «қоғамдық сезім» тән, ол сезім әдетте адамға өмірінің бірінші жылдары өзін толыққанды сезінбеу сезімін жеңіп, қоғамға кіруге ұмтылуға түрткі болады;

- К. Хорни бойынша, тұлғаның дамуы үшін негізгі энергия көзі – мазасыздану, «алаңдау» және содан туған өзін-өзі қауіпсіздендіруге ұмтылу сезімі.

Тұлғалық даму, адамның тұлға, әлеуметтік жаратылыс ретінде қалыптасуы көпжақтылығы соншама, оны бір уақытта сыртқы немесе ішкі шарттар ретінде анықтайды. «Адамның жаратылысын негізгі екі қарама-қайшылық анықтайды, оның дамуы және оның жаратылыстық

қасиеттерінің саналуандылығын мен сипаттаушы кешендерде олардың үйлесуі. Олар: а) табиғатты жатсыну және онымен байланыста болу; б) қоғамнан, басқа адамдырды жатсыну және олармен байланыста болу» [232, 27 б.]. Дамудың әрбір шартының әсерін абсолютке апару-теоретикалық абстракциялар мен түсінік берудің әдіснамалық негіздерінің проблемасы.

### ***Адамның іс-әрекет субъекті ретінде дамуы***

Тұлға ретінде дамып, бала әрекет субъекті ретінде де қалыптасады. Бұл жағдайда бастапқы ереже болып *«баланың психикалық дамуын саналы түрде басқару ең алдымен, ...жетекші әрекетті басқару жолымен жүзеге асырылады»* [111, 306 б.], жетекші әрекет санатында мектепке жейінгі жаста ең бірінші кезекте ойын, ал кіші мектеп жасында – оқу әрекеті саналады. Бұл жерде бала әрекетінің өзі және оның өзі субъект ретінде өзгеріске ұшырай ма, дами ма деген сұрақ туады. Д.Б. Элькониннің, А.Н. Леонтьевтің зерттеулері көрсеткендей, баланың әрекеті оның даму барысында ақыл-ойы және тұлғалық даму бағытымен қатар, үшінші бағытын ұсынып, сапалық тұрғыдан да өзгереді. Д.Б. Эльконин баланың ерте балалық шағында заттық әрекетінің өзгеруін сатылап қарастыра келе дамудың тек қана әлеуметтік жағдаятының өзгеруін атап қана қоймай, заттық әрекеттің өзінің өзгеруін атап өтеді. Ойында, оқуда баланың әрекеті өзіндік сана-сезім, мақсатты бағыттанушылық тұрғысынан және мотивтер мен мақсаттардың арасында еркін қарым-қатынастардың орнатылуы, әрекеттің операциялдық жақтарын күрделендіру жағынан жетіктіріледі [238, 50 б.]. Даму процесінде балада, ең алдымен, мотив (әрекеттің не үшін орындалатыны) және мақсаттың (әрекет нәтижесінде не нәрсеге қол жетуі тиіс) арасындағы қатынастарды еркін орната алу икемділігі қалыптасады. Бала өз әрекеттерін жоспарлап, ұйымдастырып, бағыныштырып, әрекет операцияларының орнын басып, алмастырып үйренеді. Мысалы, үлкендер сияқты таяқты ат қылып міну ойынында ойын әрекеті орнын басу әрекетін орындау жолымен жүзеге асырылады. Бұл әрекет ұқсастық орнатуды ұйғарады. Ол белгілі бір мақсатпен жүргізіледі, мұнда «ат үстінде» тәсілі жеке дара шығып тұр. Одан күрделі заттық әрекеттерде операциялардың сатылап орындалуы дараланады, әрекеттің жалпыланған тәсілі жаттықтырылады. Рөлдік ойындарда, әрекеттің ережелерін ұстана отырып, бала белгілі бір рөлді қабылдап оны ойнап шығады. Балада мақсатты, әрекетті бейнелеу қабілеттілігінің қалыптасуының негізінде, яғни заттық рефлексия

негізінде өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу дағдылары қалыптасады. Басқа сөзбен айтқанда, әрекет субъекті ретінде баланың даму процесінде мақсатты бағыттану (нысананы көздеу), еркіндік, өзін-өзі реттеушілік, әртүрлі өмір жағдайларында әртүрлі міндеттерді шешу үшін әрекет тәсілдері мен әдістерін қатаң ажырату қалыптасады. Баланың даму процесін сипаттаушы негізгі қағидалардың талдауы, біріншіден, қарастырылған барлық сызықтар (бағыттар) өзара шартты, өзара байланысты екенін көрсетеді. Бұл - олардың тек қана бірге жүзеге асырылуы, сөздің толық мағынасында, адамның психикалық, тұлғалық дамуы деп аталатын прогрессивті өзгерісті құра алады дегенді білдіреді. Екіншіден, бұл дамудың белгілі бір әлеуметтік жағдаятында және де ең алдымен, оқыту және тәрбиелеу жағдаятында әлеуметтік ортаның, бірлестіктің, ықпал етуінен болатыны ерекше атап өтіледі. Бұл прогрессивті педагогикалық психологияның барлық ережелері дамыта және тәрбие беруші оқытудың барлық оқу пәндерінің құралдары арқылы жүзеге асырылуының маңыздылығына екпін түсіруімен байланысты. Үшіншіден, адамның дамуы оқыту және тәрбие беру процесінде басқа адамдармен өзара әрекеттесу барысында жүретіні аталып өтеді. Бұл да педагогикалық психологияның негізгі ережелерінің бірі.

С.Л. Рубинштейн «бала дамымайды, тәрбиеленбейді және оқытылмайды, ол тәрбиелене және оқи отыра дамиды» деген. Бұл дегеніміз: «тәрбие беру және оқыту бала дамуы процесінің дәл өзіне кіреді, ол тек оның үстіне **қондырылмайды...**» және ары қарай «... баланың тұлғалық психикалық қасиеттері, оның қабілеттілігі, мінезінің ерекшеліктері және т.б. баланың жеке әрекеті барысында тек **байқалмайды**, сонымен бірге ол **қалыптасады...**» [193, 192 б.]. Осыдан барып оқушының оқуын оның оқу әрекеті ретінде арнайы ұйымдастырылуы қажеттілігінің психологиялық тезисі шығады, ол оқулықтың келесі тарауларында қарастырылады.

### § 3. Отандық білім беру жүйесіндегі дамыта оқыту

#### **Оқыту процесінде дамыту**

Ағымдағы жүзжылдықтың 30-шы жылдары Л.С. Выготский қазіргі замандағы оқытудың концептуалдық қағидаларының бірін тұжырымдады: «Оқыту дамытудың аяғында сүйретілмей, оны артынан жетелеп келеді». Егер осы ереженің бірінші бөлімі психикалық даму мен оқытудың байланысын тіркеп отырса, онда екіншісі – оқытудың

осындай рөлін қамтамасыз етуші психологиялық механизмдердің қандай екендігі туралы сұраққа жауап ұйғарады. Бұл жерде Л.С. Выготский бала дамуының «...ішкі сипаты бар, бұл жетілу мен оқытудың әсері бірге қосылатын бірыңғай процесс екенін» атап өтті [46, 286 б.]. Л.С. Выготскийдің, Д.Б. Элькониннің, В.В. Давыдовтың өздерінің зерттеулері баланың өмірге белсенді бейімделуінің барлық жағдайын бейнелейтін дамыта оқытудың отандық тұжырымдамасы әзірлемесінің психологиялық негіздерін салды: табиғат әлеміне, жалпы адамзаттық мәдениетке, маңызды басқа әлемдерге ену, сонымен қатар, баланың өзіндік сана сезімін дамыту.

Қазіргі уақытта дамыта оқытудың В.В. Давыдов пен Л.В. Занков ұсынған негізгі екі түрі жүйелі түрде зерттелген. Егер біріншісі Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьевтің ережелеріне негізделсе, екіншісі Л.В. Занков шығармашылығымен тұстас барлық психологиялық және педагогикалық жетістіктердің шығармашылық тұрғыдан қайта өңделген тәжірибесі болып табылады. Соның өзінде Л.В. Занков бұл тәжірибеге өзінің эксперименталдық жүйесін әзірлемес бұрын және оны аяқтағаннан соң да біршама сенімсіздікпен бағалаған болатын. Ол педагогика мен психологияның жетістіктеріне сүйену мүмкіндіктері алдыңғы кезеңмен салыстырғанда айтарлықтай кеңейген жоқ деп санады.

### ***Занков жүйесі бойынша дамыта оқыту***

Л.В. Занков мектеп оқушыларын қарқынды дамыту міндетін қоя отырып, оның көзқарасы бойынша, оқу материалының заңсыз жеңілдетілуінің, оның қисынсыз баяу оқытылуы және бірсарынды қайталануын сын көзбен бағалайды [72]. Және де сол уақытта оқу материалының өзін де Л.В. Занков «теоретикалық білімнің тапшылығымен, дағдыларды меңгеруге бағытталған сипаттының үстірттігімен» сипаттайды. Л.В. Занков бойынша, дамыта оқыту ең алдымен, осы оқытудағы жетіспеушіліктерді жоюға бағытталған. Л.В. Занковтың зерттеген дамыта оқытудың эксперименталдық жүйесінде келесі принциптер орын алады:

- қиындықтың жоғары деңгейінде оқыту. Оны жүзеге асыру қиындық өлшемін сақтау, тосқауылдарды жою, оқылатын құбылыстардың өзара байланысы мен жүйелігін түсінуді ұйғарады (бұл принциптің мазмұны оқытудағы проблемалықпен байланыса алады);

- теоретикалық білімдердің жетекші рөлі принципі, оған сәйкес ұғымдар, қарым-қатынастар, оқу пәнінің ішіндегі байланыс пен пәндер

арасындағы байланыс дағдылар қалыптастыру маңыздылығынан кем емес (бұл принциптің мазмұны әрекеттің жалпы принциптерін түсіну маңыздылығымен байланыса алады);

- мектеп оқушыларының өзінің оқуын өзіндік сана сезімімен ұғынуы. Ол рефлексия, өзін оқу субъекті ретінде ұғынуы (бұл принциптің мазмұны тұлғалық рефлексияны дамыту, өзін-өзі реттеумен байланыса алады);

- барлық оқушылардың дамуы бойынша жұмыс принципі. Оған сәйкес, жеке ерекшеліктер ескерілуі тиіс, бірақ оқыту барлығын дамытуы тиіс, себебі «дамыту оқытудың нәтижесі» (бұл принциптің мазмұны білім беру процесін адамгершіліктендірумен байланысады).

Л.В. Занков жүйесінің негізгі ерекшеліктері болып: мектеп оқушыларының жоғары жалпы дамуына бағытталуы (бұл жүйенің басты сипаттамасы); оқытудың жүргізілуінің жоғары деңгейдегі қиындылығы; оқу материалын өтудің тез жылдамдылығы, теоретикалық білімдердің үлес салмағының күрт көтерілуі. Оқытуды берілген жүйесі ойлауды, оқушының эмоциялық саласын дамытады, оқығанының негізгі мазмұны мен жалпы мағынасын анықтауға және түсінуге үйретеді.

И.И. Аргинская, Н.Я. Дмитриева, З.И. Романовскаяның және т.б. «Л.В. Занковтың жүйесі бойынша оқытамыз» деген еңбектерінде (1991) Л.В. Занковтың әзірлеген принциптеріне негізделген оқытудың біртұтас жүйесі келтіріледі. Онда оқытудың басында, мысалы, бастауыш сыныптарда оқып үйретуде, «біртұтас эмоционалды-эстетикалық күйзеліс» болуы тиіс. Сомдалатын образдың тұтастығы, оны қабылдаудың тұтастығы, мәтінді түсіну тұтастығы меңгеру пәндерін ары қарай тереңдету және саралаудың негізі және бастапқы нүктесі.

### ***Давыдов бойынша дамыта оқыту***

В.В. Давыдовтың дамыта оқыту жүйесі оқытудың қазіргі жүйесіне ең алдымен, оқушының танымдық әрекеті, танымның бағыты бойынша қарама-қарсы қойылған. Қазіргі оқыту көп жағдайда жекеден, нақтыдан, жалғыздан - ортаққа, абстрактіліге, тұтасқа бағытталған; жағдайдан, фактіден - жүйеге; құбылыстан - мәнге бағытталғаны мәлім. Осындай оқытудың барысында дамитын баланың ойлауы В.В. Давыдов бойынша, ***эмпирикалық*** деп аталады. Л.С. Выготский мен Д.Б. Элькониннің жұмыстарының жалпы теоретикалық контекстінде В.В. Давыдов оқытудың жаңа жүйесінің дәстүрліден кері: жалпыдан жекеге, абстрактіліден нақтыға, жүйеліден жалғызға бағытталған теоретикалық әзірлемелеу мүмкіндігі туралы мәселе көтерді. Осындай оқытудың

процесінде дамытын баланың ойлауын В.В. Давыдов *теоретикалық*, ал осындай оқытудың өзін - *дамытушы* деп атады. Бұл жерде В.В. Давыдов ой-еңбегінің дамуында оқытудың жетекші маңыздылығы ең алдымен, меңгерілетін білімдердің мазмұны арқылы көрінеді деген Л.С. Выготский мен Д.Б. Элькониннің негізгі ережелеріне сүйенеді, одан оқытуды ұйымдастырудағы әдістер (немесе тәсілдер) туады.

В.В. Давыдов эмпирикалық және теоретикалық білімнің алты негізгі айырмашылықтарын келтіреді (бұл жерде «білім» термині «абстракция», «жалпылау», «ұғым» үшін ортақ) [63, 129-130 б.].

### **Эмпирикалық білім**

1. Білім заттарды, олар туралы ұғымдарды салыстыру барысында пайда болады; нәтижесінде оларда ортақ қасиеттер бөлінеді.

2. Салыстыру барысында заттардың белгілі бір класқа қатысты бірқатар жиынтығы бөлінеді (олардың ішкі байланысын ашпай ортақ қасиеттерінің негізінде).

3. Байқауға негізделген білім, затты елестетуде оның сыртқы қасиеттерін бейнелейді.

4. Ортақ қасиет формалды түрде ерекше және жеке дарамен қатар қойылады.

5. Білімді нақтылау пәндердің берілген класына кіретін мысалдар мен иллюстрациялар таңдаудан тұрады.

6. Білімді зердеге тую құралы термин-сөздер болып табылады.

### **Теоретикалық білім**

1. Білім тұтас жүйенің ішіндегі кейбір ерекшелік қарым-қатынастардың рөлі мен міндеттерін талдау барысында пайда болады, қарым-қатынастар генетикалық тұрғыдан жүйенің барлық көріністерінің бастапқы негізі болып табылады

2.Талдау барысында генетикалық бастапқы қатынас, жалпыға ортақ негіздеме, біртұтас жүйенің мәні ашылады.

3.Заттарды ойша қайта құру ретінде пайда болатын білім түсінік шеңберінен «шығып» олардың ішкі қатынасы мен байланыстарын бейнелейді.

4. Іс жүзінде өмір сүретін біртұтас жүйе мен оның әртүрлі нышандарының байланысы жалпыға ортақ пен жеке дараның байланысы ретінде саналады.

5. Нақтылау біртұтас жүйенің жалпыға ортақ негіздемелерінің ерекше және бірегей нышандарын бөліп шығару және түсіндіруден тұрады.

6. Білім ақыл-ой әрекетінің құралдарында, содан соң символ-таңбалық құралдар арқылы көрінеді.



В.В. Давыдов мазмұнды абстрагирлеу және жалпылау барысында алынатын теоретикалық білімін сипаттамасын келтіреді. Ол дамыта оқытудың негізін құрайды. Генетикалық бастапқы негіздеме және ой-еңбек әрекетінің жалпыланған тәсілін анықтау және қайта өңдеу үшін барлық қасиеттердің байланысын белгілеу үшін салыстыру және қайта өңдеудің ғана емес анализдің ойлау әрекетінің (сәйкес синтездің де) маңыздылығы аталып өтеді. Теоретикалық білімнің тағы бір маңызды айырмашылығы - оның қалаптасуы барысында біртұтас жүйе ішінде жалпыға ортақ пен жекеңің байланыстары орнатылады, оның мәнін түсіну, ол белсенді ойлау әрекетін ұйғарады (тек қана түсінік емес). Және үшінші, оны да ерекше атап өту қажет, - теоретикалық білімнің өмір сүру түрі. В.В. Давыдовтың теориясында бұл ең алдымен, ой-еңбегі қызметінің әдістері, әрекеттің жалпыланған тәсілдері.

Теоретикалық білімнің және оқытудың негізгі бағытын осылайша түсіну, яғни абстрактіден нақтыға - қолданыстағы дидактикалық принциптердің басқа, психологиялық тұрғыдан түсіндіруіне негізделеді. Мысалы, В.В. Давыдов саналықтың, көрнекіліктің, сабақтастықтың, ұғынымдылық, ғылымилықтың жалпы дидактикалық принциптерін қарастыра келе, олардың басқа, психологиялық-педагогикалық табиғаты бар екені жөнінде айтады [61].

Біріншіден, сабақтастық принципі оқыту кезеңдерінің сапалық айырмашылықтары принципіне өзгертіледі, олардың әрбіреуі психикалық дамудың әртүрлі сатыларымен байланысты. Екіншіден, ұғынымдылық принципі дамыта оқыту принципіне өзгертіледі, ол жаңа мазмұнмен толықтырылып, «дамудың жылдамдығы мен мазмұнын заңда тұрғыдан білім беруші әсер етуді ұйымдастыру көмегімен басқаруға болады». Үшіншіден, саналылық принципінің әрекет принципі ретінде жаңа мазмұны бар. Оқушылар бұл жағдайда мәліметтерді дайын түрде алмайды, олардың әрекет құралы ретінде өту шарттарын анықтай отырып қана алады. Бұл үшінші принцип (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) оқушылардың қайта құрушы - қайта өндіруші әрекеті ретінде оқытудың жаңа моделін қалыптастыру үшін негіз рөлін атқарды. Төртіншіден, көрнекіліктік принципін В.В. Давыдов заттық принципі ретінде қарайды. Бұл принципті жүзеге асыра келе, оқушы оның затын анықтап, оны модель түрінде ұсынуы тиіс. Бұл оқытудың қайта құрушы - қайта өндіруші әрекетінің маңызды сипаттамасы, бұнда процесс пен нәтиженің модельдік, таңбалық-символикалық көрінісі маңызды орын алады.

Оқу пәндерінің мазмұнын меңгеру негізінде оқу әрекетіндегі дамыта оқыту оның құрылымы мен ерекшеліктеріне сәйкес зерттелінуі

тиіс. В.В. Давыдов тек қана оқу пәндерінің мазмұнын ғана емес, оқу әрекетінде осы пәндерді игеру барысында оқушыда қалыптасуға тиіс біліктерді де тұжырымдайды:

1. *« Жалпы және абстрактілі сипаттағы білімдерді меңгеру, оқушылардың оған қарағанда жеке және нақты білімдермен танысуының алдында жүреді; соңғысы оқушылар өзінің бірыңғай негізі ретіндегі жалпы және абстрактіден шағарады.*

2. *Берілген оқу пәнін немесе оның негізгі тарауларын белгілейтін білімдерді оқушылар олардың пайда болуының шарттарын талдау процесінде меңгереді, солардың арқасында олар қажетті болады.*

3. *Оқушылардың қандай да болмасын білімдерінің заттылық көзін анықтауда оқушылар оқу пәнінде ең алдымен берілген білім объектінің мазмұны мен құрылымын анықтаушы генетикалық бастапқы, мәнді, жалпыға ортақ қатынасын анықтай алуға қабілетті болулары тиіс.*

4. *Бұл қатынасты оқушылар ерекше заттылық, графикалық немесе әріптік модельдерде қайта жаңғыртады, ол оның қасиетін таза түрде зерттеуге мүмкіндік береді.*

5. *Оқушылар зерттелінетін объектінің осындай бірлікте ол туралы жеке білімдер жүйесінде генетикалық бастапқы, жалпыға ортақ қатынасын нақтылай алу қабілеті болуы қажет, ол жалпыға ортақтан жекеге және кері ойша ауысуларын қамтамасыз етеді.*

6. *Оқушылар әрекеттерді ой-еңбектік тұрғыдан орындаудан оларды сыртқы тұрғыда және кері орындауға ауыса алу қабілеттері болуы тиіс» [63, 164 б.] (өзімнің белгілегенім. – И.З.).*

Мектепте білім беру практикасына енгізілген Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың жүйесі бойынша дамыта оқытуға Л.И. Айдарова, А.К. Маркова, В.В. Рубцов, А.З. Зақ, В.В. Репкин. М.М. Разумовский, Г.Г. Граниктің және т.б. еңбектерінде түсінік беріледі. Дамыта оқытудың идеясының өзі Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, М.Ф. Косилова, И.Я. Каплунович, Б.Е. Хаевтің оқытудың эксперименталдық жүйелерінде [толығырақ 231 қараңыз], сонымен қатар, Т.В. Некрасова, Г.Н. Кудина, Р.Г. Мильруд және т.б. жұмыс тәжірибелерінде қысқаша көрініс тапты. Л.В. Тарасованың ұсынған «Жалпы білім берудің жаңа үлгілері. Экология және диалектика» еңбегінде негізінен Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың дамыта оқытуының негізгі ережелері пайдаланылады. Осының барлығы дамыта оқытуды мұғалімнің оқыту практикасына кеңінен енгізудің мүмкіндіктері мен болашағына ие бола отырып, шын мәнінде оқушының психикалық дамуын басқаратынын көрсетеді.

\*\*\*

Адамның әлеуметтік ортада, арнайы білім беру мекемелерінде жеке тәжірибесін жинақтауы – бұл дамыту, оқыту, тәрбие берудің күрделі өзара әрекетінің нәтижесі, бұл жерде дамыту - оқытудың түпкі мақсаты, ал оның өзі (тәрбие берумен бірге) - дамудың шарты мен негізі болады, оның өзінің деңгейлері, сызықтары мен бағыттары бар. Дамыта оқыту Л.С. Выготский бойынша, алдын алушы дамудың принциптерін табысты жүзеге асыру болып табылады.

#### Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. «Үйрету», «оқу», және «оқу әрекеті» деген ұғымдар арасында қандай айырмашылық бар?
2. Оқу пәнінің мазмұны, бағдарлама, оқыту әдісі және оқушының ойлау типі өзара қалай байланысты?
3. «Абстрактіден нақтыға көтерілу» формуласы нені білдіреді және дамудың жалпы заңымен қалайша байланысты?
4. Л.В. Занков және В.В. Давыдов бойынша дамыта оқытудың ортақ принциптері қандай?
5. Эмпирикалық және теоретикалық білімдер өзара қалайша ажыратылады?
6. Дәстүрлі оқытумен салыстырғанда дамыта оқытудың артықшылығы неде?

#### Әдебиет

**Возрастная** и педагогическая психология. 2-е изд. / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

**Выготский Л.С.** Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии// Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т.4.

**Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

**Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.

**Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.

**Мухина В.С.** Возрастная психология. М., 1997. С.9-97.

**Хрестоматия** по возрастной и педагогической психологии // Под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. М., 1981.

**Чуприкова Н.И.** Умственное развитие и обучение // Психологические основы развивающего обучения. М., 1996.

### III БӨЛІМ

## ПЕДАГОГ ЖӘНЕ ОҚУШЫЛАР – БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНІҢ СУБЪЕКТТЕРІ

«Ұлы ғалым мен жай орта мектеп оқушысы, карама-қарсы жақтарда болғанмен де, екеуі де бір баспалдақта тұр – тұлғалық даму мен кемелдену; біреуі оның шыңында, екіншісі – ең төменде... бірақ екеуі де бірдей еңбектенеді – әрқайсысы өз ақылымен өз білгеніше үйренеді; олар – бір даланың жасаушысы, бірақ екеуі екі баста.

*П.Ф. Кантерев. Дидактические очерки. Теория образования*

### 1 тарау. Білім беру процесінің субъекттері

#### § 1. Субъект категориясы

##### ***Субъект категориясының жалпы сипаттамасы***

Субъект категориясы философияда, әсіресе онтологияда негізгі орын алатыны белгілі (Аристотель, Декарт, Кант, Гегель). Ол қазіргі кездегі психологияда да өзіне үлкен назар аудартуда (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский). С.Л. Рубинштейннің айтуынша *«философияның (онтологияның) негізгі мәні... түрлі формалардағы субъектілерді, тіршілік ету тәсілдерін, қозғалыстың түрлі формаларын ашу»* [193, 275 б.]. Мұның ішіне іс-әрекет субъектілерін қозғалыстың негізгі формаларының бірі ретінде ашып көрсету енеді. Білім беру іс-әрекетінің, яғни өзіне оның екі өзара байланысты – педагогикалық және оқу формаларын қамтитын іс-әрекеттің субъекттерін талдау жалпы философиялық және нақты педагогикалық міндеттер арнасында жатыр.

Жалпы философиялық позиция бойынша субъект сипаттамасы қандай? Осы сипаттамаларды С.Л. Рубинштейн бойынша келтірейік.

Біріншіден, субъект категориясы әрқашан объект категориясымен сәйкестендіріледі. Осыған орай С.Л. Рубинштейн, болмысты танып

білуге, «болмыстың танымға ашылуына», осы «танылып отырған болмыстың» танып білушы адамға қатынасына екі өзара байланысты жақтарды қояды: 1) *болмыс объективтік шындық ретінде, адам тарапынан саналы түсіну объектісі ретінде*; 2) *адамды болмысты танушы, ашушы, оның өзіндік сана-сезімін іске асырушы субъект ретінде*» [193, 326 б.].

Екіншіден, танушы субъект, немесе *«ғылыми таным субъектісі – бұл өзі танып отырған болмысты қоғамдық-тарихи қалыптасқан формаларда саналы түсінуші қоғамдық субъект»* [193, 326 б.]. Осы жерде А.Н. Леонтьевтің жалпы субъективтік пен объективтік арасында қарама-қайшылық абсолютті емес деген қағидасын атап өту маңызды. *«Олардың қарама-қайшылықтары дамудан келіп туындайды, тіпті бүкіл оның даму барысында олардың арасындағы, «біржақтылықты» жоюшы, өзара өтулер сақталады»* [111, 157 б.].

Үшіншіден, қоғамдық субъект іс-әрекетте де, нақты индивид болмысында да тіршілік құрып, жүзеге аса алады.

Төртіншіден, «Мен» және басқа адам проблемасы мәселесін қарастыра отырып С.Л. Рубинштейн келесі жағдайға назар аудартады: «Мен» қандай да бір іс-әрекетті ұйғарады, және керісінше, *«ырықты, басқарылушы, саналы түрде реттелуші іс-әрекетті әрекеттегі адам (лицо), осы іс-әрекеттің субъектісі – берілге индивидтің «мені» тиісті ұйғарады»* [193, 334 б.]. Бұл қағида тек субъектінің ғана емес, сонымен қатар іс-әрекеттің өзінің де негізгі сипаттамаларының бірі ретінде болады.

Бесіншіден, субъект – саналы әрекеттенуші – оның өзіндік сана сезімі – бұл *«өзін дүниені саналы түсінуші және оны өзгертуші тіршілік иесі ретінде түсіну, оның іс-әрекет процесінде әрекеттенуші субъект ретінде – практикалық және теоретикалық, сондай-ақ саналы түсіну іс-әрекетінің субъектісі ретінде түсіну»* [193, 335 б.]. Бұл анықтама С.Л. Рубинштейн теориясында «Адам өмір субъектісі ретінде» афоризмі формасын алады.

Алтыншыдан, әрбір нақты субъект өзінің басқаға қатынасы арқылы танылады (мұны тағы А. Смит, К. Маркс айна теориясында атап өткен, бұл теория бойынша Петр деген адам Павелге айнаға қарағандай қарап, оның бағалауын қабылдай отырып, өзін-өзі бағалауды қалыптастырады).

Жетіншіден, әрбір «Мен», жекеше де, қоғамдық та болғанымен, ұжымдық субъект болып табылады. *«Әрбір «мен», ол «мендердің» жалпылығы болғандықтан, ұжымдық субъект, субъекттер ынтымақтастығы, «субъектер республикасы», тұлғалар ынтымақтастығы*

*болып табылады; бұлі «мен» іс жүзінде «біз» болып табылады» [193, 337 б.].*

Субъектің сегізінші сипаттамасы іс-әрекет субъектінің осы іс-әрекеттің өзінде өзі қалыптасып, жасалынатынында болып табылады, оның пән мазмұнын ашудағы субъектінің өзін айқындап және анықтауы мүмкін. С.Л. Рубинштейн бойынша *«субъект өзінің істерінде, өзінің шығармашылық дербестік акттерінде тек ғана табылып және көрініп қоймайды; ол мұнда жасампаздалады және анықталады. Сондықтан оның не істегеніне қарап, оның кім екенін білуге болады; оның іс-әрекетінің бағыты арқылы өзін анықтап және қалыптастыруға болады. Тек осыған ғана педагогиканың мүмкіншілігі жоқ дегенде, үлкен стильдегі педагогиканың мүмкіншіліктері сүйенеді» [35, 6 б. цит. бойынша].*

Субъектің тағы бір, тоғызыншы сипаттамасын атап өтейік, ол бейнелеу процесін гносеологиялық және өзіндік психологиялық талдаудан, «субъективтік» бейне категориясынан туындайды (А.Н. Леонтьев бойынша). А.Н. Леонтьев пікірінше танымда, шын бейнесінде үнемі белсенді субъект болады («құмарланған»), ол өзі орналасқан объект пен байланыстарды моделдейді. Іс-әрекеттің мотивтермен, эмоциялармен, субъект ұстанымдарымен шарттастығының жалпы психологиялық тезисіне негізделе отырып, А.Н. Леонтьев бейнелеудің «құмарланғандығы» түсінігін оның іс-әрекет субъектіне тиістілігі ретінде енгізеді [112. 125-126 б.].

Субъект түсінігінен басқа – операциялдық – позициялардан келе отырып, Ж. Пиаже де белсенділікті оның жетекші сипаттамаларының бірі ретінде қарастырғанын айта кету маңызды. *«Объект субъектке дайын күйде «берілмеген», ол тек соңғысы тарапынан жаңа білім құрылымында жаңғыртылады, оны өзі үшін «тұрғызатындай», тура сол сияқты субъект те өзіне өзінің барлық ішкі құрылымдарымен «берілмеген»; өзі үшін объект ұйымдастыра отырып, субъект өзінің жеке операцияларын да конструкциялайды, яғни өзін өзі үшін шындық қылады» [104, 50 б.].*

Ж. Пиаже бойынша, субъект үнемі қоршаған ортамен өзара әрекеттесуде болады; оған бейнелеудің функционалды белсенділігі тән, оның көмегімен субъект өзіне әсер етуші ортаны құрылымдайды. Белсенділік әрекеттерден байқалады, олардың арасында әр түрлі өзгертулер, объектілерді түрлендіру (орын алмастыру, комбинациялау, жою және т.б.) және құрылымдар жасау жетекші болып табылады. Ж. Пиаже, объект пен субъект арасында қашанда, субъектің алдыңғы өзара әрекеттесуі, алдыңғы реакциясы контекстінде жүретін өзара

әрекеттесу бар екеніне қатысты, педагогикалық психология үшін маңызды ойды атап көрсетеді. Ж. Пиаженің және бүкіл Женева мектебінің осы позициясын талдай отырып, Л.Ф. Обухова келесі жағдайды атап өтеді: «стимул–реакция» формуласы, Ж. Пиаже бойынша, «стимул – субъект іс-әрекетін ұйымдастыратын – реакция» ретінде болуы керек [150, 23 б.]. Басқаша айтқанда, әрекеттердің, іс-әрекеттің және одан да кең мағынада – өзара әрекеттесу субъектісі, объектпен ара қатынаста болып, өз тарапынан белсенді, жаңғыртушы және түрлендіруші бастама болып табылады. Бұл әрқашан да әрекеттенуші болады [181, 5 тарау қараңыз].

### **Субъект және тұлға**

Субъекттілік проблемасы соңғы он жылдықтарда, тұлға психологиясында арнайы зерттеу объектісі болуда (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский) [1; 181 б., 9 тарау қараңыз]. Адамның «...дүниедегі болмысының өзін-өзі детерминациялау қасиетін» саналы түсінуші субъекттілігі идеясы (В.А. Петровский), берілген психология аймағы үшін демеуші ретінде қарастырылады. В.А. Петровский, осы категория арқылы тұлғалық пен субъекттік арасындағы ішкі байланысты қарастыра отырып: *«Тұлға болу дегеніміз... іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, өзіндік сана-сезімнің субъектісі болу»*, – деп көрсетеді. В.А. Петровскийдің дәлелдерін келтірейік:

*«Біріншіден, тұлға болу – өз өмірінің субъектісі болу, дүниемен өзіндік виталды (кең мағынада) қатынастарын құру»*. Бұл адамның табиғатпен және әлеуметтік ортасымен өзара қатынастарының физикалық, психофизикалық, психологиялық, әлеуметтік жақтарын қамтиды.

*«Екіншіден, тұлға болу – өзі әрекеттенуші ретінде болатын заттың іс-әрекеттің субъектісі болу»*.

*«Үшіншіден, тұлға болу – ол қарым-қатынастың субъектісі болу»*, мұнда В.А. Петровский бойынша, өзара әрекеттесуші жақтардың өзара көрінулерін қамтамасыз ететін ортақ нәрсе қалыптасады. В.А. Петровский, осы категориялардың байланысын ұғыну үшін маңызды ойды атап өтеді, яғни *«...қарым-қатынас субъектісі ретінде тұлға болу адамның басқа адамдар өмірінде қандай да бір мөлшерде идеалды бейнеленуінсіз мүмкін емес»*.

Төртіншіден, В.А. Петровский бойынша, тұлға болу дегеніміз өзіндік сана-сезім субъекті болуы, мұның өзі өзін-өзі бағалауды, өз

«Менін» ашуды және де басқа өзіндік-тұлғалық конституенттерді қамтиды. Субъекттілікті тұлғаның құрастыратын сипаттамасы ретінде қарастыра отырып, В.А. Петровский педагогикалық психология үшін маңызды түсініктерді енгізеді: «виртуалды субъект» түсінігін қалыптасу, осы күйге өту мезеті ретінде, бұл адамдағы тұлғалықтың пайда болуымен байланыстырылады; «бейнеленген субъекттілік» түсінігін – *«нағыз субъект өз-өзі үшін субъект және сонымен бірге алмайды және сонымен бірге басқа біреу үшін өзінің болмыс субъектісі болмай қалмайды»* [171, 42 б.].

### **Субъекттік сипаттамалардың психологиялық-педагогикалық көрінісі**

Субъект категориясының білім беру процесіне барлық мүмкін кескіндеріне талдау жасау мақсатында оның (субъекттің) негізгі сипаттамаларын тағы да бір рет атайық. Бұл келесі сипаттамалар (көрсетудің елеулі ырықты, іс-жүзінде бағдарланған формалары): 1) субъект объектті ұйғарады; 2) субъект өз әрекеттену формасы (құралдары, тәсілдері) бойынша қоғамдық; 3) қоғамдық субъект жүзеге асудың нақты да, даралық формасына ие; ұжымдық субъект әрбір индивидте көрінген және керісінше; 4) саналы реттелінетін іс-әрекет әрқашан да субъектілі, онда субъекттің өзі де қалыптасады; 5) даралық іс-әрекет субъектісі – саналы әрекеттенуші; 6) субъекттілік басқа адамдармен қатынас жүйесінде анықталады – ол белсенділік, құмарланғыштық; 7) субъекттілік қарым-қатынастың, іс-әрекеттің, өзіндік сана-сезімнің және болмыстың ажырамас тұтастығы; 8) субъекттілік бұл жаралатын және және жойылатын, өзара әрекеттесуден (тұлғааралық, әлеуметтік, іс-әрекеттік) тыс болмайтын динамикалық бастама; 9) субъекттілік - бұл интерпсихикалық категория. Адамның осы субъекттілік сипаттамаларына, субъект түріндегі тұлға ретіндегі сапаларын да қосу керек. Ол Е.А. Климов бойынша бағыттылықты, мотивтерді қамтиды; қоршағандарға, іс-әрекетке, өзіне қатынасты; жинақылық, ұйымдасушылық, шыдамдылық, өзіндік тәртіп сияқты сапалардан көрінетін өзін-өзі реттеуді; креативтілікті, даралықтың интеллектуалдық қырларын; эмоционалдылықты қамтиды [90, 89 б.]. Осы сипаттамалардың барлығы толықтай немесе жинақталған формада білім беру субъекттеріне де тән.



## **§ 2. Білім беру процесінің субъекттеріне тән ерекшеліктер**

### ***Білім беру іс-әрекетінің біріккен субъекті***

Педагогикалық және оқу іс-әрекетінің субъекттерін сипаттаған кезде, қоғамдық субъект (педагогикалық қоғамдастық немесе шәкірттік) бола отырып, әрбір мұғалім мен оқушының ең алдымен, бүкіл білім беру процесінің субъекті болатынын айта кету қажет. Біріккен субъект, қоғамдық құндылықтарды көрсете отырып, әр білім беру жүйесінде, мекемелерде әкімшілік пен оқытушылар ұжымымен, оқушылар қауымдастығымен (институтта бұл ректорат, кафедра, деканат, оқу тобы) көрсетілген. Осы біріккен субъекттердің іс-әрекеттері нормативтік-құқықтық және бағдарламалық бағытталады, тәртіптендіріледі. Біріккен субъекттерге жататын нақты субъекттердің әрқайсысы жеке өзінің, бірақ келісілген, біріктірілген мақсаттарға ие. Олар белгілі бір нәтижелер формасында берілген, бірақ олардың функциялары мен рөлдері шектеулі, осыған орай білім бері процесі күрделі полиморфты іс-әрекет болып табылады. Іс-әрекет ретіндегі білім беру процесінің жалпы мақсаты – өркениет, нақты халық, қауым жинақтаған қоғамдық тәжірибені сақтау мен оны ары қарай дамыту. Оны осы тәжірибені игеруді ұйымдастырудың, беру мен алудың және оны меңгерудің екі қарсы бағытталған мақсаттары жүзеге асырады. Бұл жағдайда біз бүкіл білім беру процесінің идеалды біріккен субъекті жайлы айтамыз, оның әрекетінің тиімділігі екі жақты да ортақ өркениеттік-мәнді мақсатты саналы түсінуімен анықталады.

### ***Білім беру іс-әрекеті субъекттерінің мотивациялық аясы***

Білім беру процесі субъекттеріне тән арнайы ерекшеліктері, сондай-ақ, екі жақтан қалыптасатын олардың мотивациялық аясы болып табылады. Педагогикалық іс-әрекет субъекті идеалды схемада ортақ мақсатқа жету үшін жұмыс істейді – «оқушылар үшін және содан соң өзім үшін». Білім беру іс-әрекетінің субъекті осы схеманың кері бағытындағыдай жұмыс істейді: «өзім – үлкен мақсатқа жету үшін», алыстағы және әрқашан эксплициялана бермейтін перспектива сияқты. Білім беру процесі үшін жалпы мұғалім жағынан «оқушы үшін» және оқушы жағынан «өзі үшін» нүктені А.Н. Леонтьев терминологиясындағы, прагматикалық, «шынайы әрекет етуші», мотив анықтайды. Ол педагог пен оқушы тарапынан көрсетілген біріккен идеалды субъект әрекеттерін сипаттайды. «Түсінікті түрткілер» білім

беру процесінің негізінде жатыр, бірақ оны не оқушылар, не педагог үнемі толық мөлшерде саналы түсіне бермейді.

### ***Білім беру процесіндегі субъект іс-әрекетінің пәні***

Біріккен субъект іс-әрекеті ретіндегі білім беру процесінің пән, яғни оның бағытталған нәрсесі, қоғамдық сананың білімдер жүйелерінің, іс-әрекет тәсілдерінің, құндылықтар жиынтығы болып табылады, оларды педагог тарапынан беру оны үйренушілердің игерулерінің белгілі бір тәсілдерімен кездеседі. Егер оның игеру тәсілі педагог ұйғарған әдіспен сәйкес келсе, онда біріккен іс-әрекет екі жаққа да қанағаттану әкеледі. Егер осы нүктеде айырмашылықтар байқалса, онда пәннің ортақтастығы да бұзылады.

### ***Субъекттердің дамуы және өзін-өзі дамытуы***

С.Л. Рубинштейн бойынша, іс-әрекет субъектісінің маңызды сипаттамасы – оның іс-әрекетте қалыптасуы және дамуы – бұл тек ғана оқушының дамуына емес, сондай-ақ педагогтың өзін-өзі дамытуына, жетілуіне қатысты. Білім беру процесінің өзгешелігі осы екі құбылыстың реципрокналығында (өзара толықтықтыру, өзара іске асыру): оқушының дамуы үнемі педагогтың өзін-өзі дамытуын ұйғарады, бұл оқушы дамуының шарты болып табылады.

Білім беру процесінің идеалды біріккен субъектті П.Ф. Каптерев тарапынан бір білім беру алаңымен, оқу мен даму алаңымен көрсетілгендігі көрсеткішті.

*«Өнерлі мұғалім мен оқушыны өздігінен білім алу мен даму қажеттілігі байланыстырады. Өзін толыққанды дана деп санайтын және енді оқудың қажеті жоқ деген мектеп мұғалімі бұл алаңға жатпайды, даму даму баспалдағының ешқандай сатысында тұрмайды, ол білім беру жұмыстарына мүлдем бөгде... Ол мәдениеттен, оны игеру мен тұлғалық жетілу жұмыстарынан тысқары»* [83, 601 б.]. Білім беру процесінің субъекттері өзін-өзі дамытып отыруға «жазылған», оның ішкі күші олардың әр қайсысының дамуының бастауы мен импульсы ретінде қызмет етеді.

### ***Субъект қатынастар жүйесінде***

Білім беру процесі субъектінің өзгешелігі, субъекттің басқалармен қатынастар жүйесінде қалыптасуы сияқты маңызды сипаттаманы да бейнелейді. Білім беру процесі кез-келген педагогикалық жүйеде әр

түрлі адамдармен, топтармен, ұжымдармен көрсетілген (оқытушылар, мұғалімдер, сыныптар және т.б.). *«Әрбір дара субъект бір уақытта әр түрлі ұжымдық субъекттерге жатады. Танымдық іс-әрекеттің түрлі жүйелері, өз стандарттары және нормаларымен индивид бойында қайсы бір тұтастыққа ықпалдасады. Соңғының болуы Мен бірлігі үшін қажетті шарт болып табылады»* [105. б. 281]. Сондықтан да ұжымдық субъект проблемасы өздігінен оқу тәрбиелік және өнімділік проблемасына, шәкірттер мен (Я.Л. Коломинский) мұғалімдер ұжымының өзара қатынасы проблемасына әлеуметтік қоғамдастықтың жеке жағдайы ретінде айналады (А.В. Петровский, А.И. Донцов, Е.Н. Емельянов және т.б.).

\*\*\*

Білім беру процесінің субъекттері таным, іс-әрекет, өмір субъекттеріне тән жалпы қасиеттермен де, сондай-ақ олардың ерекшеліктері айқындалатын және олар үшін ерекше білім беру процесінің субъекттеріне тән қасиеттермен де сипатталады.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Объект пен субъекттің танымда және іс-әрекетте қатар болуы жайлы қағида нені ұйғарады?
2. Білім беру процесі субъектінің қандай сипаттамаларын негізгілер ретінде қарастыруға болады?

Әдебиет

- Абульханова К.А.** О субъекте психической деятельности. М., 1973.  
**Брушлинский А.В.** Проблемы психологии субъекта. М., 1994.  
**Леонтьев А.Н.** Избр. психологические произведения. М., 1983. Т. 1,2.  
**Лекторский В.А.** Коллективный субъект. Индивидуальный субъект // Субъект, объект, познание. М., 1980.

## 2 тарау. Педагог- педагогикалық іс-әрекеттің субъекті ретінде

### §1. Педагог - кәсіби қызметінің саласында

#### **Педагогикалық мамандық**

Педагогикалық психология дәстүрлі түрде арнайы бөлім – «мұғалім психологиясын» қамтиды, мұнда мұғалімнің кәсіби рөлінің маңыздылығы атап көрсетіледі, оның функциялары, қабілеттері, ептіліктері қарастырылады, оған қойылған талаптар мен қоғамда оған қатысты қалыптасқан әлеуметтік күтулер талданады. А.К. Маркованың айтуынша: *«мамандықтар - бұл қоғамға қажетті, тарихи қалыптасқан іс-әрекет формалары, оны орындау үшін адам білімдер мен дағдылар қосындысына сәйкес, қабілеттер мен кәсіби маңызды сапаларға ие болуы керек»* [130, 15 б.].

Мұғалім, Педагог мамандығы, дәрігер мамандығы сияқты, – ең көне мамандықтардың бірі. Онда ұрпақтар сабақтастығының мыңжылдық тәжірибесі жинақталған. Шын мәнінде, педагог – бұл ұрпақтар арасындағы байланыстырушы буын, қоғамдық-тарихи тәжірибені тасушы. Халықтың қоғамдық-мәдени тұтастығы, жалпы өркениет, ұрпақтардың мираскерлігі көп жағынан Мектеп - Мұғалім рөлімен шартталған. Жалпы саны бірнеше он мыңдап саналатын, Мұғалім (Педагог) мамандығы, оның мазмұны, еңбек жағдайлары, сандық және сапалық құрамы өзгергенмен де, кәсіптердің өзгермелі дүниесінде айнымас болып қалады. Мысалы, әлеуметтік зерттеулердің көрсетуінше, мұғалімдердің сандық құрамы 1980 жылдан 1994 жыл аралығындағы жылдар бойынша тең емес мөлшерде қалады да және ауылдық жерлерде де өзгере отырып, 1993 жылға дейін өсу беталысына ие болған [203]. Педагог мамандығының бүкіл дүние жүзінде феминизациялану фактісі өзіне назар аудартады, әсіресе Ресейде әйел-мұғалімдердің саны 80% артық [203, 10 б.], мұның өзі ер адамның ықпалын талап ететін, ұлдарды, жасөспірімдерді тәрбиелеу сипатына әсер етпей қоймайды.

Педагогикалық іс-әрекеттің даралық субъекті ретінде бола отырып, педагог сонымен бірге, қоғамдық субъект – қоғамдық білімдер мен құндылықтарды тасушы да болып табылады. Осыған орай, педагогтың субъективті сипаттамасында үнемі аксиологиялық (құндылықтық) және когнитивті (білімдік) жазықтықтар бірігеді. Бұл жерде екіншісі, сонымен қатар жалпы мәдениеттік және пәндік-кәсіби

білімдерді қамтиды. Даралық субъект бола отырып, педагог әр қашан, даралық-психологиялық, мінез-құлықтық және коммуникативтік сапалардың алуан түрлігі тұсында да тұлға болып табылады.

### **Педагогикалық мамандық басқа мамандықтар арасында**

Е.А. Климовтың зерттеулерінде мамандықтардың бүкіл саналуандығы адамның айналасындағы табиғат, адамдар, техника әлеміне және т.б. қатынасының схемаларымен көрсетілген. Е.А. Климов ұсынған әдіс оларды еңбек пәні, оның мақсаттары, әрекеттер сипаты, еңбек қаруы және оның шарттары бойынша бөлуге мүмкіндік береді. Еңбек құралдары бойынша барлық мамандықтар – биономикалық (табиғат), техномикалық (техника), сигномикалық (белгілер), артономикалық (көркем бейнелер) және социономикалық (адамдардың өзара әрекеттесуі) болып бөлінеді. Е.А. Климов кәсіби іс-әрекеттің бес схемасын анықтайды: «Адам – табиғат», «Адам – Техника», «Адам – Белгі», «Адам – Бейне», «Адам – Адам» [88-90].

Педагогикалық мамандық «Адам - Адам» деген типке жатады. Е.А. Климов бойынша мамандықтың бұл типі адамның келесі сапаларымен анықталады: адамдармен жұмыста тұрақты жақсы көңіл күй, қарым-қатынасқа деген қажеттілік, өзін ойша басқа адамның орнына қоя білу қабілеті, басқалардың ниеттерін, пиғылдарын, көңіл-күйлерін жылдам түсіне қою, адамдармен өзара қатынасты тез талғау, көптеген және әр түрлі адамдардың жеке қасиеттерін есте сақтап, ойда ұстау т.б. Осындай мамандық схемасындағы адамға тән: басқару, оқыту, тәрбиелеу ептілігі, «адамдардың түрлі қажеттіліктеріне қызмет етуде пайдалы әрекеттерді іске асыру»; тыңдау және ести білу; кең ой-өріс; тіл (коммуникативтілік) мәдениеті; *«ақыл-ойдың жантанушылық бағыты, адамның сезімдерін, ақылын және мінезін, мінез-құлқын аңғара білу, оған өзінің немесе өткен тәжірибеден таныс ішкі дүниені жапсырмай, дәл оның өзінің ішкі дүниесін ойша елестету, модельдеу ептілігі немесе қабілеті»*; *«адам әрқашан жақсырақ бола алады деген сенімділікке негізделген, адамға деген жобалаушы қатынас»*; *уайымдаса білу, байқампаздық; «тұтастай халыққа қызмет ету идеясының дұрыстығына деген терең және оптимистік иланым»*; стандартқа сай емес жағдаяттарды шешу; өзін-өзі реттеудің жоғарғы дәрежесі [90, 176-181 б.].

Бұл жерде, «Адам - Адам» схемасы типтік қалаулардың, қызығушылықтардың, адамның тұлғалық ерекшеліктерінің Дж.

Холланд, Е.А. Климов) жинағымен сипатталатынын есепке алсақ, онда оның кәсіби сипаттамасы терең даралық түрлендірілген болып шығады.

«Адам-Адам» схемасымен жұмыс істейтін адамның кәсіби жарамдылығын талдау үшін, кәсіби қол бос болмаушылықтың осы типіне қарсы нәрселер тізімі орынды. *«Берілген типтегі кәсібін таңдауға қарсы көрсеткіштер: сөйлеу ақаулары, мәнерсіз сөз, тұйықтық, өз-өзіне беріліп кету, айқын көрінетін дене кемістіктері, өкінішке орай, ебедейсіздік, шектен тыс баяулық, адамдарға селқостық, адамға ешбір пығылсыз қызығушылық білдірудің болмауы»* [90, 181 б.]. Бұл «Адам - Адам» типіндегі кәсіп субъектісінің жалпыланған портреті. Осы типке жататын педагогикалық мамандық тағы да бірқатар өзгеше талаптарды қояды, олардың ішінде негізгілері – кәсіби құзырлылық және дидактикалық мәдениет.

Педагогикалық іс-әрекетті еңбек қаруы позициясынан қарастырғанда өзіне назар аудартатын жағдай – онда басқа да қатынастар схемаларының шоғырлануы, ең алдымен «Адам – Белгі» схемасы. Белгілік, соның ішінде, тілдік жүйелер педагогикалық іс-әрекетте қоғамдық-тарихи тәжірибені тасымалдаушы негізгі құрал болып табылады, сонымен бірге таңбалық жүйелер өз тарапынан меңгеру пәні болып келеді. Бүгінгі күнгі білім беру процесінде компьютерлік техника да аз рөл атқармайды. Педагог оны білімдерді беру құралы ретінде де, зерттеу, сонымен қатар, оқыту пәні ретінде де қолданады

Мамандықтың әр типі үшін әрекеттер құрамын талдай отырып, Е.А. Климов олардың төрт тобын ұйғарады:

1. Қозғалыстық әрекеттер (орын алмастыру, орналасу, бұрылу және т.б.).

2. Танымдық (гностикалық) әрекеттер, оған қабылдау, қиял және логикалық әрекеттер жатады.

3. Тұлғааралық қарым-қатынас әрекеттері, оған диагностикалаушы, әрекет-талап, серіктесті ақпаратпен басқару әрекеті.

4. Жігерді келісімдеу әрекеті.

Педагог субъект ретінде осы әрекеттердің барлығын орындайтынын айта кетейік (аз мөлшерде бірінші топ әрекеттерін, және егер олар тек механикалық болған жағдайда. Аталған әрекеттер тобының барлығының педагогтың кәсіби іс-әрекетіне енуі оның интеллектуалдық және мінез-құлықтық мәдениетінің жан-жақтылығын анықтайды.

Кәсіби іс-әрекет субъект қойған мақсатқа байланысты жіктелуі мүмкін: гностикалық (танымдық), қайта құру немесе іздеу мақсаттары.

Бұл жерде екіншісі мен үшіншісі міндет қоюмен және оларды орныдаудың жаңа тәсілдері мен құралдарын табуына байланысты. Қайта құрушы іс-әрекет заттардың, құбылыстардың, процестердің кез-келген класымен ара қатынаста. Педагогикалық іс-әрекет ең алдымен, субъектте қайта құру (өзгерту, дамыту) міндеттерін қою мен орындау іскерлігін және осы міндеттерді орындаудың жаңа құрал-тәсілдерін іздеу іскерлігін ұйғарады.

Еңбектің функционалды қаруларын белгілеген кезде – Е.А. Климов санаға қатысты сыртқы және ішкі кәсіби іс-әрекет құралдары мен тәсілдерін ойға алады, және де ең алдымен, «ауызша және жазбаша сөз, бейнелеуді» алады. Педагог сөзі оның іс-әрекетінің маңызды сипаттамаларының бірі екені белгілі.

Педагогтың педагогикалық іс-әрекет субъектісі ретіндегі жалпы сипаттамасын, оның мақсаттарын, пәнін, құралдарын, әрекет тәсілдерін анықтау негізінде келтіру осы мамандықтың жалпы күрделілігі мен көпжақтығын көрсетеді.

### ***Мамандық таңдау***

Мамандық таңдауды не анықтайды деген сұраққа жауап бере отырып, Е.А. Климов негізгі сегіз факторды ұйғарады: 1) үлкендер, отбасы позициясы; 2) құрдастар позициясы; 3) мектептегі педагогикалық ұжым позициясы (мұғалімдер, сынып жетекшілері және т.б.); 4) жеке өмірлік және кәсіби жоспарлар; 5) қабілеттер және олардың көрінулері; 6) қоғамдық танушылыққа ұмтылу; 7) қандай да бір кәсіби іс-әрекет жайлы ақпаратты болу; 8) бейімділік [88, 121-128 б.]. Бұл факторлар, сөзсіз, педагогикалық іс-әрекетті мамандық ретінде таңдау үшін де маңызды. Алайда, келесі тарауда көрсетілетіндей, дәл осы мамандықты таңдауды анықтайтын ерекшелік факторлардың бірі, балаларға деген сүйіспеншілік, оларға тәжірибені игеруге көмектескенге бейімділік. Бұл фактор, Н.В. Кузьминаның мәліметтері бойынша неғұрлым типті. Басқаша айтқанда, педагогикалық іс-әрекет мазмұнының өзі – балаларды оқыту мүмкіндігі – педагогикалық мамандықты таңдауға неғұрлым көп әсер етеді. Н.В. Кузьминаның зерттеулерінің нәтижесі бойынша оны кездейсоқ таңдау 9% аспайды.

Олар педагогикалық іс-әрекеттің өзі үшін де мәнді болып табылады. Олардың ішінде аса маңыздысы: 1) мұғалім мен сүйікті пәннің әсері; 2) отбасы, отбасылық дәстүр әсері; 3) алдыңғы жұмыс тәжірибесінің әсері.

Н.В. Кузьминаның мәліметтері бойынша, *«педагогтарда мамандыққа және іс-әрекет процесіне қанағаттану индексі жалпы жоғары»* [100].

Осылайша, педагог мамандығы кәсіби іс-әрекеттің жалпы сипаттамасы позициясынан «Адам - Адам» қатынастар схемасында оның ерекшелік түрі болып табылады, ол ең алдымен, шәкірттерді оқу пәнінің құралдарымен және өзінің педагогикалық іс-әрекетінің тәсілдерінің көмегі арқылы дамыту мақсатымен анықталады.

## **§ 2. Педагогтың субъекттілік қасиеттері**

### ***Жалпы педагогикалық ықпал***

Ғасырдың басында-ақ П.Ф. Каптерев: *«оқыту ахуалында мұғалім бірінші орынды алады, оның қандай да бір сапалар оқытудың тәрбиелік ықпалын жоғарлатады немесе төмендетіп отырады, – деп көрсеткен [83, 595 б.]*. Сонда ол педагогтың, ұстаздың қандай қасиеттерін негізгі деп анықтаған? Ең алдымен, ол «арнайы мұғалімдік қасиеттерді» көрсеткен, оған «мұғалімнің ғылыми дайындығын» және «жеке мұғалімдік талантты» жатқызады.

*«Объективті сипаттағы бірінші қасиет мұғалімнің өзі оқытып отырған пәнін білу дәрежесінде, берілген мамандық бойынша, туыстас пәндер, кең білімдегі ғылыми даярлық дәрежесінде жатыр; содан кейін – пән әдіснамалығымен, жалпы дидактикалық принциптермен таныстықта, және ең соңында, мұғалім жұмыс істеуіне тура келетін балалар жаратылысының қасиеттерін білуде жатыр; субъективті сипаттың екінші қасиеті – оқытушылық өнерде, жеке педагогикалық талант пен шығармашылықта жатыр» [83, 595 б.]*. Екіншісі педагогикалық әдепті, педагогикалық өз бетіншелікті және педагогикалық өнерді қамтиды. Мұғалім үнемі ізденісте, қозғалыста, даму үстіндегі дербес, еркін жасампаз тұлға болуы керек. П.Ф. Каптеревтің: *шығармашыл оқушы мен мұғалімді «өздігінен білім алу мен дамуға деген қажеттілік байланыстырады», біріктіреді, және де олар іс жүзінде, бір алаңның, бір баспалдақтың екі қарама-қарсы жағы болып табылады»* деген пікірі, мұғалім мен оқушының оқыту процесіндегі нағыз оқудағы еңбектестігінің психологиялық табиғаты мен қажеттілігін түсіну үшін негізгі болып табылады.

«Ақыл-ойлық» қасиеттерге жатқызылған «арнайы» мұғалімдік қасиеттермен қатар, П.Ф. Каптерев мұғалімнің қажетті тұлғалық «адамгершілік–еріктік қасиеттерін» де көрсетіп, оларға бейтарапты-



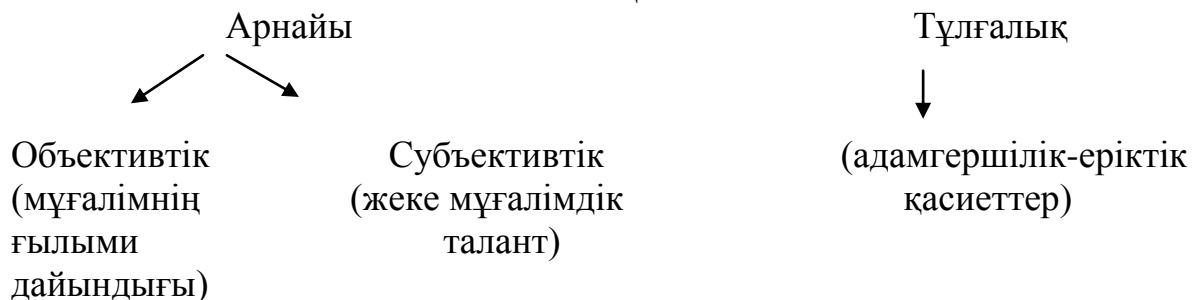
лықты (объективтілік), ілтипаттылықты, сезгіштік (әсіресе, әлсіз оқушыларға), адал ниеттілікті, төзімділікті, шыдамдылықты, әділеттілікті, балаларға деген шынайы сүйіспеншілікті жатқызады. Бұл жерде *«балалар мен жастық шаққа деген сүйіспеншілікті мұғалімдік мамандыққа деген сүйіспеншіліктен ажырата білу керек: балаларды өте жақсы көріп, жастық шақты терең ұнатып, ал мұғалімдік іс-әрекетке көңіл соқпауы мүмкін; керісінше, мұғалімдік іс-әрекетке қарсы болмай, тіпті оны басқалардан артық көріп, бірақ, балаларға, жастық шаққа мүлдем көңіл соқпауы мүмкін»* [83, 606 б.]. Сірә, тек шәкірттер мен педагогикалық мамандыққа деген шынайы сүйіспеншіліктің бірігуі ғана мұғалімнің кәсіптілігін қамтамасыз ететін болар.

Қазіргі кездегі зерттеушілердің барлығы, дәл балаларға деген сүйіспеншілікті ғана мұғалімнің маңызды тұлғалық және кәсіби қыры деп есептеу керектігін, және де оларсыз тиімді педагогикалық іс-әрекеттің мүмкін еместігін көрсетеді. В.А. Крутецкий осыған адамның балалармен жұмыс істеуге және араласуға бейімділігін қосады. Сонымен қатар, мұғалім үшін өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі дамыту тілегінің маңыздылығын да атап өтейік, себебі, К.Д. Ушинский дәл көрсеткендей, мұғалім оқу үстінде болса ғана өмір сүреді, ол қалай оқуды тоқтатса, оның бойында мұғалім өледі. Осы маңызды ойды П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский және тағы басқа педагогтар мен психологтар да атап көрсеткен.

### ***Педагогтың субъективтілік қасиеттерін құрылымдық көрсету***

Ғасырдың басында, педагогикалық психология дамуының екінші кезеңінде, педагогтың, мұғалімнің тиімді іс-әрекетін қамтамасыз ететін қасиеттерінің, сапаларының дербес проблемасы қалыптаса бастайды. Жоғарыда келтірілген осы қасиеттердің сипаттамасын, П.Ф. Каптерев бойынша, құрылымдық көрсетудегі алғашқы әрекет жасауларының бірі деп санауға болады. Шынымен де, П.Ф. Каптерев объективті және субъективті қасиеттерді, факторларды бөліп, олардың жоғарыдан төмен дамуын (иерархиясын) ұйғарады. Жалпы алғанда ол келесі түрде көрсетілуі мүмкін:

## МҰҒАЛІМ ҚАСИЕТТЕРІ



Қазіргі кезде отандық педагогикалық психологиядағы Н.В. Кузьмина және оның мектебінің, А.К. Маркованың, С.В. Кондратьеваның, В.А. Кан-Каликтің, Л.М. Митина және т.б. зерттеулерінде, педагогикалық іс-әрекет тиімділігін (өнімділігін) анықтаушы педагогтың субъекттілік қасиеттері проблемасы арнайы теоретикалық және эксперименталды зерттеу пәніне айналды. Бұл педагогтың субъекттілік қасиеттерінің жалпы құрылымын елестетуге мүмкіндік береді.

Н.В. Кузьмина бойынша субъекттілік факторлар құрылымы: табиғаттылық типін, қабілеттер деңгейі мен құзырлылықты қамтиды, оларға арнайы-педагогикалық, әдістемелік, әлеуметтік-психологиялық, дифференциалды-психологиялық, аутопсихологиялық құзырлылық жатады. Осы факторлық құрылымның үш негізгі құрастырушысы айқын: тұлғалық, даралық (немесе даралық-педагогикалық) және кәсіби-педагогикалық. Құрылымның соңғы компоненті кәсіби білімдер мен іскерліктерді қамтиды. Бұл кәсіби құзырлылық, оның қалыптасуына және өзіндік даму деңгейіне қосқан үлесі жетекші (педагогика, әдістеме, әлеуметтік және дифференциалды психология) болып табылатын пәндік негіздері бойынша анықталады. Мұнда автор ұсынған құзырлылық құбылысының өзінің жіктелінуі және оның аутопсихологиялық құзырлылық сияқты маңызды деңгейін бөлу мәнді болып табылады. Ол әлеуметтік интеллектті *«ойлау процестерінің өзгешелігін, тиімді елеу мен әлеуметтік тәжірибе жинауға негізделген, өзін, және басқа адамдарды, олардың өзара қатынастарын түсінуге және тұлға аралық оқиғаларды болжауға тұрақты қабілеттелік ретінде»* түсінуге негізделеді [100, 105 б.].

А.К. Маркова бойынша, субъекттілік қасиеттер құрылымы келесі сипаттамалар блоктарымен көрсетілуі мүмкін:

## Объективтік сипаттамалар

Кәсіби,  
психологиялық,  
педагогикалық  
білімдер

-  
іскерліктер

Кәсіби

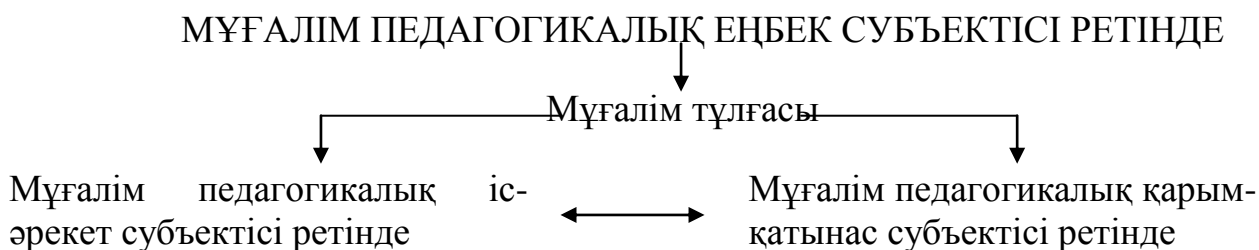
## Субъективтік сипаттамалар

Кәсіби,  
психологиялық  
позициялар,  
ұстанымдар

-  
Тұлғалық  
ерекшеліктер

Н.В. Кузьмина ұсынған, осы құрылымды педагогтың субъективтік қасиеттер құрылымымен салыстырудан көрініп отырғандай, онда қабілеттер блогы арнайы бөлінбеген және құзырлылық түсінігінің өзі біршама бөлек түсіндіріледі. Мысалға, егер Н.В. Кузьмина тұжырымдамасында құзырлылық педагогикалық кәсіби іс-әрекеттің басқа факторларымен қатар қойылған фактор болса, онда А.К. Маркованың тұжырымдамасында кәсіби құзырлылық тектік түсінік болып табылды. Ол іс-әрекетте көрінетін және оның тиімділігін қамтамасыз ететін барлық факторларды қамтиды. А.К. Маркова бойынша, *«педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық қарым-қатынас жеткілікті жоғары деңгейде іске асырылатын, мұғалім тұлғасы жүзеге асырылатын, мұнда мектеп оқушыларының оқылуы мен тәрбиеленуінің жақсы нәтижелеріне жететін, педагог еңбегі (осы жақтар кәсіби құзырлылықтың бес блогын құрайды)»* кәсіби құзырлы [129, 8 б.].

Осы келістің үлкен жетістігі, кәсіби құзырлылықтың барлық сипаттамалары мұғалім еңбегінің үш жақтарымен ара қатынаста болуы: оның технологиясымен – өзіндік педагогикалық іс-әрекетпен, педагогикалық қарым-қатынас және мұғалім тұлғасымен. Бұл А.К. Маркова бойынша, біріншіден, педагогикалық еңбек субъекті – мұғалімнің өзін көрнекі елестетуге мүмкіндік береді:



Екіншіден, ұсынылған түсініктеме іс-әрекет пен қарым-қатынасты кейбір шектеулермен педагогикалық субъектілік қасиеттерді, оларды

модулды көрсету көмегімен қарастыруды операцияландыруға мүмкіндік береді (кестені қараңыз).

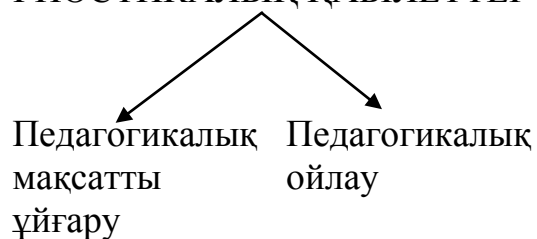
А.К. Маркова бойынша мұғалімнің  
кәсіби құзырлығын модулды көрсету

Мұғалім еңбегінің жақтары		Еңбектің әрбір жағы үшін психологиялық модуль			
		Мұғалім еңбегі үшін объективті қажеттілер		Мұғалім еңбегінің психологиялық сипаттамсы	
		Кәсіби білімде р	Кәсіби-педагогикалық іскерліктер	Кәсіби ұстанымда р	Кәсіби-психологиялық ерекшеліктер (сапалар)
Еңбек процесі	Мұғалімнің педагогикалық іс-әрекеті				
	Мұғалімнің педагогикалық іскерліктері				
	Мұғалім тұлғасы				
Еңбек нәтижесі	Мектеп оқушыларының білімділігі				
	Мектеп оқушыларының тәрбиелілігі				

Үшіншіден, А.К. Маркованың кәсіби құзырлығын оның өзіндік іс-әрекеттік компоненті – іскерліктерде түсіндіруге келісі авторға іскерліктердің он бір тобын бөліп қана қоймай, сондай-ақ оларды мұғалім еңбегінің барлық жақтары үшін «жарып өткіш» қылуға мүмкіндік берді.

Л.М. Митина өңдеп, дамытып отырған, «іс-әрекет–қарым-қатынас –тұлға» схемасының контексіндегі мұғалім тұлғасының моделі [142, 19-22 б.] бес кәсіби маңызды сапаларға бөлінеді, олар педагогикалық қабілеттердің екі тобын айқындайды (Н.В. Кузьмина бойынша).

## ЖОРАМАЛДАУШЫ-ГНОСТИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕР



## РЕФЛЕКСИВТІ-ПЕРЦЕПТИВТІ ҚАБІЛЕТТЕР



Өзіне назар аудартатын жағдай, біріншіден, қабілеттердің өздері де тікелей іс-әрекет тиімділігін анықтаушы субъекттілік факторлар ретінде бола алмайды, екіншіден, бағыттылық басқа да тұлғалық сапалармен қатар қойылған.

Педагогикалық іс-әрекеттің тағы да бір субъекттілік қасиеті эмоционалдық жану немесе психофизиологиялық жүдеулік синдромына қарсылық көрсету болып табылады. Е. Малерға сілтеме жасай отырып, Н.А. Аминов осы синдромның негізгі және факультативтік белгілерінің тізімін келтіреді: 1) жүдеу, шаршау; 2) психологиялық күрделену (асқыну); 3) ұйқысыздық; 4) клиентке қатысты негативтік ұстанымдар; 5) өз жұмысына қатысты негативтік ұстанымдар; 6) өз міндеттерін орындауды елемеу; 7) психостимуляторларды пайдалануды көбейту (темекі, кофе, ішімдік, дәрі-дәрмек); 8) тәбеттің азаюы немесе артық жеп қою; 9) негативтік өзін-өзі бағалау; 10) агрессивтіліктің күшейуі (ашушаңдық, ызақорлық, қысымдылық); 11) пассивтіліктің күшейуі (цинизм, пессимизм, үмітсіздікті сезіну, селқостық); 12) күнәлілік сезімі. Н.А. Аминов, соңғы синдром басқа адамдармен, кәсіби, интенсивті өзара әрекеттесуші адамдарға тән екенін атап өтеді. Бұл жерде ол, эмоционалдық жану синдромы, кәсіби жарамсыздықтары айқындалған мұғалімдерде күштірек көрінетінін көрсетеді. Осы шынымен де субъекттілік синдромның дамуына қарсылық көрсету сапасы (себебі ол іс-әрекет процесі мен нәтижесінде дамиды) даралық психофизиологиялық және психологиялық ерекшеліктермен алғы шарттанады, олар елеулі мөлшерде жану синдромының өзін де шарттайды [4, б. 67-68].

Жалпы субъекттілікті қасиеттердің (сапалар, сипаттамалар, факторлар) сапалық құрылымы жайлы көрсетулер келесі төрт топты бөлуге негіз береді: 1) субъекттің психологиялық (даралық) қасиеттері, нысандар ретінде болатын, оның субъекттік рөлін іске асыру алғы шарты ретінде; 2) қабілеттер; 3) бағыттылықты қамтитын тұлғалық қасиеттер; 4) кәсіби-педагогикалық және пәндік білімдер мен

іскерліктер тар мағынадағы кәсіби құзырлылық ретінде (V бөлім қараңыз). Субъекттілік қасиеттердің осы топтарын біз ары қарай педагогикалық іс-әрекет субъектісі құрылымының компоненті ретінде қарастырамыз.

### **§ 3. Педагог іс-әрекетінің психофизиологиялық (индивидтік) алғышарттары (нышандары)**

#### ***Проблеманы қарастыру тәсілі***

Педагогикалық іс-әрекет субъектісі құрылымының психофизиологиялық компонентін қарастыру барысында бірден екі қиындық кездеседі. Біріншісі, В.Д. Небылицын көрсеткендей, «жүйке жүйесі қасиеттері мен қабілеттердің немесе тіпті олардың элементтері арасындағы байланысқа қатысты қаншама-бір бөлшектенген гипотезаны құру, сірә, әлі де болса ертерек; ол үшін жүйке жүйесінің қасиеттері жөнінде, және қабілеттердің өзі жайлы көбірек білу керек» [147, 352 б.]. Екінші қиындық, сондай-ақ, индивидтің белгілі бір психофизиологиялық көрсеткіштер мен мінез-құлық, оның іс-әрекетінің сипаты арасындағы эмпирикалық айқындалатын тәуелділікті байқамау мүмкін еместігінде. Сірә, осы қиындықтардан өту, адамның жоғары жүйке іс-әрекеті типінің қандайда бір комплекстік психофизиологиялық көрсеткіші мен оның іс-әрекетте, мінез-құлықта неғұрлым ықтимал көрінуі арасындағы жалпы байланыстың өзін орнатуда болып табылады. Бұл жерде, В.Д. Небылицыннан кейін аталған функционалды-мінез-құлықтық проблема жедел сенімділік тұрғысынан ауысады. Бұл В.Д. Небылицын бойынша, «оптималды жұмыс өлшемдерінің тұрақты сақталуын» яғни, белгілі бір уақыттық кезеңдерде, және де күрделенуші, өзгеруші жағдайда сақталуын ұйғарады. Педагогикалық іс-әрекеттің нақ осы көрсеткіштермен сипатталатыны анық.

#### ***Педагогтың субъекттік құрылымының психофизиологиялық компоненті***

Педагогтың субъекттік іс-әрекет сипатына қандай психофизиологиялық көрсеткіштер әсер етуі мүмкін деген сұраққа жауап, темпераменттің негізгі қасиеттерін В.С. Мерлин мектебінің түсініктемесі бойынша сипаттау негізінде берілуі мүмкін. Осындай қасиеттер ретінде болатындар: сензитивтілік, реактивтілік, белсенділік,

реактивтілік пен белсенділік ара қатынасы, реакция қарқыны, иілгіштік немесе ригидтілік, эмоционалды қозушылық, экстраверсия немесе интроверсия. Мұндай көрсеткіштер ретінде сондай-ақ эмоционалды ұстамдылық немесе невротизм бола алады; қабылдаудың талдаулық немесе синтетикалық типі; когнитивті стилді анықтаушы аяға тәуелсіздік немесе тәуелділік, және жалпы, суреттеуші болғанмен де, темперамент типі мінез-құлықтағы жоғары жүйке іс-әрекеті типінің көрінісі ретінде болады, яғни күш-әлсіздік, ұстамдылық-ұстамсыздық, қозу мен тежеу процестерінің теңесу жылдамдығы көрсеткіштері бойынша. Бұл жерде айта кетейін жайт, В.С. Мерлин түсініктемесінде жоғары жүйке іс-әрекетінің қасиеттері ең алдымен, іс-әрекет стиліне, соның ішінде педагогтың даралық стиліне де әсер етеді. Одан кейінгі ықпалдардың барлығы жанамаланған.

Осындай функционалды – мінез-құлықты байланыстарды орнату-дың дұрыстығы К. Юнгтың жалпы интроверсияның, соның ішінде ойшыл типтегі интроверсия мен мұғалімнің, педагогтың субъекттілік ерекшеліктерінің тікелей байланысы жайлы пікірімен мақұлданады. *«Әрине, – деп жазады К. Юнг, – иррационалды интроверттелген типтер мұғалім ретінде мүлтіксіз адамдар емес. Оларға парасат пен парасат этикасы жетіспейді...»* [239, 87 б.], деп ары қарай жалғастырады: *«Жеке, мұғалім ретінде оның әсері аз, себебі оған өз оқушыларының ақыл құрылысы белгісіз. Оқу өз негізінде, егер ол тек кездейсоқ теоретикалық проблема болып табылмаса, тіпті оны мүлдем қызықтырмайды. Ол нашар мұғалім, өйткені оқыту кезінде, ол оқытудың мазмұндалуына қанағаттанбай, ол тек оқу пәнін ғана ойлап тұрады»* [239, 68 б.].

Жоғарыда айтылғандардан келесі қорытынды жасауға болады: психофизиологиялық компонент жеткілікті зерттелмеген және анықталмағанмен де, ол шынайы бар және болашақта ары қарай зерттеу үшін қызықты ретінде белгіленуі керек. Жүргізілген зерттеулер негізінде (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов. С.К. Кондратьева, Л.М. Митина және т.б.) жорамалдауға болатын жайт, педагог іс-әрекетінің тиімділігі және оның субъект ретіндегі жайлы көңіл күйі басқа тең жағымды ықпалдарда келесілерді қамтамасыз етеді: құрылымға енетін барлық – мнемикалық, логикалық, сенсорлық-перцептивтік және атенциалдық (Б.Г. Ананьев терминдерінде) функциялар бойынша интеллектуалдық дамудың оптималды (жастық көрсеткіштер бойынша) деңгейі; дифференциацияның жоғары көрсеткішімен синтетикалық, тұтастық, аяға тәуелсіздік, когнитивті стиль (Г.А. Берулава); ойлаудың иілгіштігі және конвергенттілігі;

белсенділік, реакциялардың жоғарғы қарқыны, лабилділік, амбиверттілік; эмоционалды ұстамдылық, өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейі.

Осы көрсеткіштер нышандар, алғы шарттар ретінде болады, бірақ олар субъект құрылымының дербес компоненті болып табылады, және де адамның кәсіби жарамдылығын анықтау үшін диагностикалау объекті бола алады.

#### **§ 4. Педагогикалық іс-әрекеттің субъекті құрылымындағы қабілеттер**

##### ***Даралық ерекшеліктер мен қабілеттердің байланысы***

Педагогикалық қызметтің субъектісінің § 3 қарастырылған жеке психологиялық ерекшеліктері адамның қабілеттерімен, яғни оның өзіне тән қасиеттерінің бірімен іштей байланысты. Б.М. Теплов пен В.Д. Небылицынның беделді мақұлдаулары бойынша, *«адамның қабілеттері жүйке жүйесінің қасиеттеріне байланысты емес, өзгеше психологиялық заңдылықтар бойынша қалыптасса да, дегенмен, әрине оқыту процестері жүйке процестерінің динамикалылығы жоғары немесе төмен адамдарда түрліше жүреді, ал музыкалық қабілет жүйке жүйесінің сезімталдығы жоғары немесе төмен адамдарда басқаша қалыптасады»* [212., 74 б].

Адамдардың даралық-типологиялық айырмашылықтары тұрғысынан (Н.Е. Малков) ақыл-ой қабілеттерінің табиғатын зерттеулерде, жүйке процестерінің типологиялық қасиеттері сөзсіз, ақыл-ой іс-әрекетінің өту динамикасын анықтайтыны көрсетілген: білімдерді өзектендіру жылдамдығын, зейінді шоғырландыру күшін, сырттық тітіркендіргіштерге қатынастардың ұстамдылығын, ақыл-ой қабілетін. Басқаша айтқанда, адамның оны басқа адамдардан ажырататын даралық-психологиялық ерекшеліктері ретінде, қабілеттердің психофизиологиялық, нышандық және өзіндік психологиялық өзекті деңгейлерінің сөзсіз байланыстары белгіленді. Қабілеттер іс-әрекетті алдын ала анықтайды және одан көрінеді (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков).

Бұл жерде қабілеттердің өзі психологияда түрліше қарастырылады: қабілеттер мен нышандар ажыратылмайды; нышандар қабілеттердің психофизиологиялық алғышарттарының мәні; қабілет қасиеттер ансамблі, олар эмоционалдық-еріктік ерекшеліктер мен қатынастар жүйесін қамтиды; қабілет – бір белгілі бір білімдер



жиынтығы; қабілет – іс-әрекеттің, оны табысты орындаудың алғы шарты, мүмкіндігі; қабілет жекеленген психикалық функцияларды жүзеге асырушы функционалды жүйелердің қасиеті [233, 179 б.].

### **Қабілеттер анықтамасы**

С.Л. Рубинштейн көрсеткендей, *«Адам қабілеттерінің даму процесі адамның даму процесі б.т. Адамның белгілі-бір білімдер мен әрекеттер тәсілдерін игеруі өзінің алғышарты, өзінің ішкі шарты ретінде ақыл-ой дамуының белгілі деңгейі – ақыл-ой қабілеттерінің дамуына ие болады»* [193, 277 б.]. Бұл ахуал оқу іс-әрекетін түсіндіру үшін аса маңызды. Б.М. Теплов [213] берген неғұрлым кең түрдегі анықтамада қабілеттердің тұлғаның даралық қасиеттері ретіндегі негізгі сипаттамалары келтірілген, олар іс-әрекетті табысты орындау шарты болып табылады. Қабілеттер, Б.М. Теплов бойынша, дағдылар мен іскерліктерге теңестірілмейді, және де белгілі бір іс-әрекетті орындаудың табыстылығына қатысты бір адамды екіншісінен ажыратады.

Егер С.Л. Рубинштейн бойынша ақыл-ой қабілеттерінің дамуы білімдерді игерудің алғы шарты болса, онда Б.М. Теплов бойынша қабілеттердің өзінің даму алғы шарты ретінде нышандар болады, яғни туа берілген анатомио-физиологиялық ерекшеліктері ретінде. Қабілеттер іс-әрекетте жаратылады және де іс-әрекеттің, оның құралдары мен тәсілдерін игерудің жылдамдығы, тереңдігі, беріктігі сияқты динамикалық сипаттамаларында көрінеді. Іс-әрекеттің әр түрлеріне қатысты жалпы интеллектуалдық және арнайы қабілеттер жіктеледі. *«Қабілеттерді кең алынған анықтамасы оның индивид қасиеттері екендігінде, оның ансамблі белгілі бір іс-әрекетті орындаудың табыстылығын шарттайды. Мұнда, іс-әрекеттің өзінде онтогенетикалық дамудың және осыған орай, сыртқы жағдайларға байланысты қасиеттер назарға алынып тұр»* [110, 8 б.].

Осы қасиеттерді оқудың әр түрлерінде, мысалы музыка (Б.М. Теплов), математика (В.А. Крутецкий), бейнелеу (В.И. Киреенко), әдебиет (В.П. Ягункова, Г.В. Быстрова), химия (Д.А. Эпштейн) және т.б. облыстарды зерттей отырып, авторлар сәйкес қабілеттер анықтамасына тек психикалық процестердің өту ерекшелігін ғана емес, сондай-ақ көбінесе тұлғаның кейбір қырларын да жатқызады. Мысалға, әдеби-шығармашылық қабілеттерді зерттеуші В.П. Ягункова оның алты компоненттерін атайды: 1) әсерленгіштік, 2) поэтикалық қырағылық, 3) жақсы ес (бейнелік те, сөздік-логикалық та), 4) жаңа бейнелерді жасау

қабілеті, 5) көңіл-күйге ортақтасу күйінің пайда болу жеңілдігі, 6) сөздік ассоциациялардың байлығы. Тіптен айқыны, бұл компоненттер – психикалық процестердің де, және де тұлғаның әсерленгіштік, көңіл-күйге ортақтасу пайда болу жеңілдігі сияқты қырларының да күрделі комплекстері.

### ***Педагогикалық қабілеттердің жалпы құрамы***

Отандық зерттеушілер С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов қарастырған ахуалдардың негізінде педагогикалық қабілеттердің тұтас бір жинағын бөлді. Олардың ішіндегі Н.Д. Левитов пен Ф.Н. Гоноболин анықтаған негізгілерін салыстырайық. Мысалға, Н.Д. Левитов негізгі педагогикалық қабілеттер ретінде келесілерді бөледі: балаларға білімдерді қысқа және қызықты формада беру қабілеті; бақылампаздыққа сүйенетін, оқушыларды түсінуі қабілеті; ойлаудың өз бетінше және шығармашылық қалыбы; тапқырлық немесе шапшаң және дәл бағдарлану; мұғалімнің өзінің жұмысын, және де жақсы оқушылар ұжымын жасауды қамтамасыз ету үшін қажетті ұйымдастырушылық қабілеттер.

Осы бес негізгі қабілеттер мазмұнын дамыта және жете қарастыра отырып, Ф.Н. Гоноболин он екі қабілеттерді атайды, оларды біріктіре отырып келесі топтарды алуға болады. Оқу материалын оқушыларға қол жеткілікті қылу қабілеті және оқу материалын өмірмен байланыстыру қабілеті екеуі бірігіп өзіндік бір дидактикалық қабілеттер тобын құрайды, олар білімдерді неғұрлым қысқа және қызықты формада беру деген неғұрлым жалпы қабілетпен байланыстырылады. Мұғалімнің оқушыны түсінуі, балаларға деген қызығушылық, жұмыстағы шығармашылық, балаларға қатысты бақылампаздық – бұл адамның рефлексивті-гностикалық қабілеттерімен байланысты қабілеттердің екінші тобы. Балаларға педагогикалық еріктік әсер ету, педагогикалық талап қоюшылық, педагогикалық әдеп, балалар ұжымын ұйымдастыра алу қабілеті – бұл, қазір атап жүргендей, интерактивті-коммуникативті қабілеттер. Ф.Н. Гоноболин бөлген қабілеттердің өте маңызды төртінші тобы - мұғалім тілінің мазмұндылығын, ашықтығын, бейнелілігін және сенімділігін сипаттайтын қабілеттерді қамтиды.

Неғұрлым жалпыланған түрде педагогикалық қабілеттерді В.А. Крутецкий көрсеткен, ол оларға сәйкес жалпы анықтамалар берген [97, 294-299 б.].

1. Дидактикалық қабілеттер – шәкірттерге оқу материалын неғұрлым ұғынықты қылып беру қабілеті, оларға материалды немесе

проблеманы айқын және түсінікті түрде келтіру, пәнге қызығушылық тудыру, шәкірттерде белсенді өз бетінше ойды қоздыру. Дидактикалық қабілеті бар мұғалім қажет жағдайда оқу материалын бейімдеп, қиынды жеңіл, күрделіні – қарапайым, ұғынықсыз, түсініксізді – түсінікті қыла алады. Кәсіби шеберлік, бүгін біз түсініп отырғандай, тек білімдерді бала санасына жеткізе біле беру, материалды белгілі және түсінікті мазмұндау қабілетін ғана емес, сондай-ақ шәкірттердің өзіндік жұмысын, өз бетімен білім алуын ұйымдастыру қабілетін, шәкірттердің танымдық белсенділігін ақылмен және нәзік «дирижерлеп», оларды керек жаққа бағыттап отыру қабілетін қамтиды.

2. Академиялық қабілеттер – ғылымның сәйкес аймағына деген қабілеттер (математикаға, физикаға, биологияға, әдебиетке және т.б.). қабілетті мұғалім пәнді тек ғана оқу курсының көлемінде ғана емес, елеулі терең және кең түрде біледі, ол үнемі өз ғылымында жаңалықтарды бақылап жүреді, материалды абсолютты еркін игереді, оған үлкен қызығушылық көрсетеді, кем дегенде қарапайым зерттеу жұмысын жүргізеді.

3. Перцептивті қабілеттер – оқушының, тәрбиеленушінің ішкі дүниесіне ене білу қабілеті, оқушы тұлғасын және оның уақытша психикалық күйлерін түсінумен байланысты психологиялық бақылам-паздық. Қабілетті мұғалім, тәрбиеші елеусіз белгілер арқылы, болар болмас сыртқы көрінулер бойынша оқушының ішкі дүниесінде болып жатқан өзгерістерді байқап қалады.

4. Тілдік қабілеттер – өз ойлары мен сезімдерін тілдің, мимика және пантомимика көмегімен айқын және нақты білдіре алу қабілеті. Қабілетті мұғалімнің тілі сабақ кезінде қашанда шәкірттерге бағытталған. Мұғалім жаңа материалды хабарласын, оқушы жұмысына түсініктеме берсін, мақұлдау немесе сөгіс айтсын, қашанда оның сөзі ішкі күшпен, сенімділікпен, өзі айтып тұрған нәрсеге қызығушылықпен ерекшеленеді. Ойын оқушылар үшін түсінікті, айқын, қарапайым түрде білдіру.

5. Ұйымдастырушылық қабілеттер – бұл, біріншіден, оқушылар ұжымын ұйымдастыру қабілеті, оны жаңа міндеттерді орындауда топтастыру және дем беру, екіншіден, өз жұмысын дұрыс ұйымдастыру қабілеті, өз жұмысын ұйымдастыру дұрыс жоспарлау және өзін бақылау іскерлігін ұйғарады. Тәжірибелі мұғалімдерде өзіндік бір уақытты сезіну қалыптасады – жұмысты уақытқа дұрыс бөлу, белгіленген мерзімде үлгеру ептілігі.

6. Авторитарлық қабілеті – шәкірттерге тікелей эмоционалды-еркін әсер ету қабілеті және осы негізде олардың алдында беделді бола

білу қабілеті (бірақ, әрине, беделдік тек осы негізде ғана жасалмайды, мысалға, білімді өте тамаша білу, мұғалім сезімталдығы мен әдебінің негізінде де және т.б.). Авторитарлық қабілеттер мұғалімнің тұлғалық сапаларының бірқатар жиынына байланысты, соның ішінде оның ерік сапалары (шешімділік, төзімділік, табандылық, талап қоюшылық және т.б.), және де оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуге жауапкершілік сезіміне, мұғалімнің өзінің дұрыстығына сенімділігіне, осы сенімділікті өз шәкірттеріне бере алу іскерлігіне байланысты.

7. Коммуникативтік қабілеттер – балалармен қарым-қатынас жасау қабілеті, олармен қарым-қатынас жасауда дұрыс тәсіл таба алу, олармен, педагогикалық көзқарас тұрғысынан, орынды өзара әрекеттесуді орнату іскерлігі, педагогикалық әдептің болуы.

8. Педагогикалық қиял (немесе, болжам жасау қабілеттер) – бұл, өз әрекеттерінің салдарын алдын ала көруден, оқушыдан болашақта кім шығатынын елестете отырып, оның тұлғасын тәрбиелеуді жобалаудан, тәрбиеленушілердің қандай да бір сапаларының дамуын болжай алу іскерлігінен көрінетін арнайы қабілеттер.

9. Зейінді бір мезгілде бірнеше іс-әрекеттерге тарату қабілеті мұғалім жұмысы үшін ерекше мәнге ие. Қабілетті, тәжірибелі мұғалім материалды мазмұндаудың мазмұны мен формасын, өз ойының (немесе оқушы ойының) өрісін мұқият бақылайды, сонымен бірге оқушылардың барлығын көз алдында ұстайды, шаршау, назар аудармау, түсінбеу белгілерін, тәртіп бұзуды байқап отырады, және де өз мінез-құлқын қадағалап отырады (тұрысы, мимикасы және пантомимикасы, жүрісі).

Келтірілген педагогикалық қабілеттер анықтамасынан көрініп отырғандай, олар өз мазмұнында, біріншіден, көптеген тұлғалық сапаларды қамтиды, және екіншіден, белгілі бір әрекеттерде, іскерліктерде ашылады. Бұл жерде, бірнеше қабілеттер мазмұнына енетін іскерліктер бар, мысалы, дидактикалық қабілеттерге жататын шәкірттердің өз бетінше жұмысын ұйымдастыру іскерлігі, іс-жүзінде басқалардың жұмысын ұйымдастыру іскерлігі болып табылады. Ол ұйымдастырушылық қабілетіне кіреді. Перцептивті қабілеттерді ашатын іскерліктер, зейінді тарату қабілетіне енетін іскерліктерге өте таяу, және т.б. бұл, мұғалімнің белгілі бір әрекеттері (іскерліктері) негізінде, тіпті қандайда бір педагогикалық функция жүзеге асатын олардың жиынтығында, бірнеше қабілеттер жатуы мүмкін екендігін көрсетеді.

## **Педагогикалық қабілеттердің құрылымы**

Қазіргі кезде, Н.В. Кузьмина және оның мектебі дамытып отырған, педагогикалық қабілеттер тұжырымдамасы толық жүйелік түсініктеме болып табылады. Біріншіден, бұл тұжырымдамада барлық педагогикалық қабілеттер педагогикалық жүйенің негізгі жақтарымен байланыстырылған. Екіншіден, алдыңғы анықтамаларға қарағанда, олар «педагогикалық іс-әрекеттің объектіне, процесіне және нәтижесіне деген ерекше сезімталдық» ретінде анықталған. Үшіншіден, осы сезімталдықтың қандай да бір құрылымдық ұйымдасуымен көрсетілген, тек олардың жинағымен, жиынтығымен шектелмеген. Төртіншіден, педагогикалық қабілеттердің деңгейлігі бөлінген. Бесіншіден, осы түсініктемеде, бір жағынан жалпы және арнайы педагогикалық қабілеттер байланысы, келесі жағынан, арнайы педагогикалық пен басқа арнайы қабілеттер байланысы анықталған [100].

Осы тәсілде, басқаларындағы сияқты, педагогикалық іс-әрекет субъектісінің қабілеттері, педагогикалық іс-әрекетте қалыптаса және дами отырып (бірақ олар педагогикалық іс-әрекетпен басылып тасталынуы да мүмкін), елеулі мөлшерде оның табыстылығын анықтайтыны атап көрсетілген. Бұл олардың болашақ педагог үшін арнайы талдануының маңыздылығын анықтайды.

Н.В. Кузьминаның дәлелдемесінде педагогикалық жүйе бес құрылымдық элементтерді (мақсаттар, оқу ақпараты, коммуникация құралдары, шәкірттер мен педагогтар), және бес функционалды элементтерді (зерттеушілік, жобалаушы, конструктивті, коммуникативті, ұйымдастырушылық) қамтиды. Осы элементтер даралық педагогикалық іс-әрекеттің де функционалды элементтері болып табылады (зерттеушілік, жобалаушы, конструктивті, коммуникативтік, ұйымдастырушылық), мұның өзі олардың негізінде жатқан қабілеттердің бес үлкен тобы жайлы айтуға мүмкіндік береді.

Педагогикалық қабілеттерді, іс-әрекет субъектісі болып табылатын педагогтың біріншіден, өз педагогикалық іс-әрекетінің объектісіне, процесіне және нәтижелеріне ..., екіншіден, шәкірттерге қарым-қатынас, таным, еңбек субъектілері [100, 56 б.] ретіндегі сезімталдығының өзгеше формасы ретінде қарастыра отырып, Н.В.Кузьмина педагогикалық қабілеттердің екі деңгейін бөледі: перцептивті-рефлексивті және проективтік. Бірінші деңгей сезімталдықтың үш түрін қамтиды: эмпатиямен байланысты объект сезімі, мөлшер немесе әдеп сезімі, және қатыстылық сезімі. Сезімталдықтың осы көрінулері педагогикалық ішкі түйсік негізінде жатыр.

Педагогикалық қабілеттердің екінші деңгейі Н.В. Кузьмина бойынша, – оқытудың жаңа, өнімді тәсілдерін жасауға сезімталдықпен ара қатынастағы проективті қабілеттер. Бұл деңгей гностикалық, жобалаушы, конструктивтік, коммуникативтік, ұйымдастырушылық қабілеттерді қамтиды. Бұл жерде осы қабілеттердің әрқайсысының жоқтығы қабілетсіздіктің нақты формасы екені көрсетіледі. Гностикалық қабілеттер шәкірттердің оқыту әдісін жылдам және шығармашылық түрде игеруінен, оқыту тәсілдерінің таңдамалылығынан көрінеді. Гностикалық қабілеттер мұғалімде өзінің оқушылары, өзі жайлы ақпараттың жинақталуын қамтамасыз етеді. Жобалаушы қабілеттер тәрбиелей оқытудың бүкіл оқу кезеңінде орналасқан тапсырмалар-міндеттердегі соңғы нәтижені елестете алу қабілетінде көрінеді, бұл үйренушілерді тапсырмаларды өз бетінше орындауға дайындайды. Конструктивті қабілеттер бірлескен ынтымақтастықтың, іс-әрекеттің шығармашылық жұмыс атмосферасын қалыптастырудан, сабақты, үйренушінің дамуы мен өзіндік дамуының қойылған мақсатына неғұрлым сай ұйымдастыруға деген сезімталдықтан көрінеді. Коммуникативті қабілеттер педагогикалық мақсатқа сәйкес контакттарды, қатынастарды орнатудан көрінеді. Бұл қабілеттер Н.В. Кузьмина бойынша, төрт факторлармен қамтамасыз етіледі: сәйкестендіруге қабілеттілік, шәкірттердің даралық ерекшеліктеріне деген сезімталдық, жақсы дамыған ішкі түйсік, суггестивті қасиеттер. Оларға тағы тіл мәдениеті (мазмұндылық, үндеулік, әсер етушілік) факторын қосамыз. Ұйымдастырушылық қабілеттер шәкірттерді топта ұйымдастыру тәсілдеріне таңдамалы сезімталдықтан, олардың оқу материалын игеруінен, үйренушілердің өз-өздерін ұйымдастыруларынан, педагогтың өз іс-әрекетін өзі ұйымдастыруынан көрінеді.

Н.В. Кузьмина мектебін зерттеушілердің қорытындысы аса маңызды: педагогикалық қабілеттер жалпы қабілеттердің дамуының жоғары деңгейін ұйғарады (бақылампаздық, ойлау, қиял) және басқа арнайы қабілеттер, мысалы, поэтикалық, жазушылық, әртістік, педагогикалық іс-әрекет саласына педагогикалық бағыттылық пен педагогикалық қабілеттер болған кезде ғана, оның үстіне тек олардың ары қарай дамуы жағдайында ғана қосылады. Педагогикалық және басқа арнайы қабілеттер ара қатынасының үш түрі бөлінеді: арнайы қабілеттер педагогикалық іс-әрекетке: а) көмектеседі, ә) бейтарап және б) кедергі жасайды.

Қабілеттілік түсініктемесінде жалпы қабілеттіліктер, атап айтқанда, педагогикалық қабілеттерге қатысты Н.А. Аминовтың [5] көзқарасы қызықты болып отыр. Егер Н.В. Кузьмина теориясында

қабілеттер жіктеуінің негізі сезімталдық болып табылса, Н.А. Аминова үшін мұндай негіз ретінде табыстылық болады. Табыстылықтың екі түрі бөлінеді: даралық (адамның өз-өзіне қатысты уақыттағы жетістіктері) және әлеуметтік (басқалардың жетістіктеріне қатысты бір адамның жетістігі). Бірінші түрі – бұл даралық (ресурстік) табыстылық, екіншісі – бәкелестікке төтеп бере алушылық қабілеттілігі. Даралық, ресурстық табыстылық – бұл табысқа жету тәсілдері, оған жалпы (перцептивті) және арнайы қабілеттер жатады. Соңғысы Н.А. Аминов бойынша, эмоционалдық, еріктік, мнемикалық, атенциондық, имаженативтік қабілеттерді қамтиды. Өзіндік қабілеттерді автор терминалды деп атайды. Олар адамның бәкелестікке төтеп бере алушылық қабілеттілігін қамтамасыз етеді және жоғарылатады. Педагогикалық іс-әрекетке деген терминалды қабілеттер өз құрылымында эмоционалды жану синдромының (эмоционалдық ресурстардың жүдеуі) дамуына қарсылықты ұйғарады.

Осылайша, педагогикалық қабілеттерді психологиялық талдау деңгейінде оларды жіктеудің келесі негіздері анықталды: педагогикалық іс-әрекеттің тиімділік шарттары (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий), педагогикалық іс-әрекеттің түрлі компоненттеріне сезімталдық (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), психикалық функциялар мен күйлердің психофизиологиялық ерекшеліктеріне байланыстыратын әрекеттер нәтижелерінің валенттілігі (Н.А. Аминов). Басқа да негіздер бөлінуі мүмкін: Х. Гарднердің морфологиялығы, Дж. Холландтың әлеуметтігі және т.б.

Педагогикалық қабілеттерді қарастырудағы маңызды проблемалардың бірі олардың қалыптасуы мен диагностикалануы болып табылады. Б.М. Теплов көрсеткендей, диагностикалау қабілеттердің сандық анықтауын қоса отырып, міндетті түрде сапалық талдаумен жүзеге асырылып және анықталуы тиіс. Н.А. Аминов тестік әдістемелерді қамтитын педагогикалық қабілеттердің тестерінің батареясын әзірлеген: педагогикалық қабілеттердің алғашқы компоненттерінің көрінуін анықтау үшін (жеті тест); педагогикалық потенциалды анықтау үшін (алты тест); педагогикалық шеберліктің қаншалықты деңгейде екенін анықтау үшін (жеті тест).

## **§ 5. Педагогикалық іс-әрекет субъекті құрылымындағы тұлғалық сапалар**

### ***Педагог тұлғасы сапаларының жалпы анықтамасы***

XIX ғасырдың соңында отандық педагогикалық психологияда П.Ф. Каптерев көрсеткендей, педагогикалық іс-әрекеттің табыстылы болуының маңызды факторларының бірі мұғалімнің «тұлғалық сапалары» болып табылды. Мақсатқа ұмтылу, табандылық, еңбек сүйгіштік, қарапайымдылық, бақылампаздық сияқты сапалардың міндетті болуы аталынып өтіледі. Тапқырлықтың болуы, сонымен қатар шешендік қабілеттер, артистік мінез ерекше атап көрсетіледі. Әсіресе, эмпатияға әзір болу маңызды, яғни оқушылардың психикалық күйлерін түсінуге, көңіл-күйге ортақтасуға әзір болу және әлеуметтік өзара әрекеттесуге қажеттілік маңызды. Зерттеушілер тарапынан педагогикалық әдепке үлкен мән беріледі, оның көрінісінен мұғалімнің жалпы мәдениеті және оның педагогикалық іс-әрекетінің жоғары кәсіпқойлығы байқалады.

### ***Тұлғаның кәсіби–педагогикалық сапалары***

Педагогты іс-әрекет субъектісі ретінде қарастыруда зерттеушілер кәсіби-педагогикалық сапаларды бөледі, олар қабілеттерге өте жақын және өзіндік тұлғалық болуы мүмкін. Маңызды кәсіби сапаларға А.К. Маркова: педагогикалық эрудиция, педагогикалық мақсатты ұйғару, педагогикалық (практикалық және диагностикалық) ойлау, педагогикалық түйсік, педагогикалық суырып салушылық, педагогикалық бақылампаздық, педагогикалық оптимизм, педагогикалық тапқырлық, педагогикалық болжау және педагогикалық рефлексияны жатқызады. Осы сапалардың «қабілеттер» түсінігіне жақын болуын А.К. Маркованың өзі растап, олардың кейбіруін дәл солай анықтайды. Мысалы, *«педагогикалық мақсатты ұйғару ... бұл мұғалімнің қоғамдық мақсат пен өз мақсаттарынан қосынды өндіру, және содан соң оларды оқушыларға қабылдау мен талқылауға ұсыну қабілеті»* [129, 20 б.]; *«педагогикалық бақылампаздық ... бұл адамды мәнерлі қимылдары арқылы кітап оқығандай оқу қабілеті»* [129, 24 б.] (перцептивті қабілеттер). Осы сапалардың (қабілеттердің) көпшілігі тікелей педагогикалық іс-әрекеттің өзімен байланыстырылатыны маңызды.

А.К. Маркова сияқты, педагогтың кәсіби маңызды сапаларын қарастыра отырып (педагогикалық бағыттылық, педагогикалық



мақсатты ұйғарушылық, педагогикалық ойлау, педагогикалық рефлексия, педагогикалық әдеп), Л.М. Митина [142] Н.В. Кузьмина бойынша педагогикалық қабілеттердің екі деңгейімен байланыстырады: проективті және рефлексивті-перцептивті. Л.М. Митина зерттеулерінде мұғалімнің елуден артық педагогикалық қасиеттері бөлінген (кәсіби-маңызды сапалар да, сондай-ақ өзіндік тұлғалық сипаттамалар да). Осы қасиеттердің тізімін келтірейік [142, 21 б.]: сыпайылық, ойлампаздық, талғағыштық, әсерленгіштік, тәрбиелілік, зейінділік, шыдамдылық пен өз-өзіне ие болу, мінез-құлық иілгіштігі, азаматтылық, адамшылық, іскерлік, тәртіптілік, мейірімділік, адал ниеттілік, идеялық сенімділік, бастамашылық, адалдық, ұжымшылдық, сыншылдық, логикалық, балаларға деген сүйіспеншілік, бақылампаздық, табандылық, жауапкершілік, қайырымдылық, жинақылық, үйірлік, саяси саналылық, адамгершілік, патриоттық, шыншылдық, педагогикалық эрудиция, алды артын ойлағыштық, принципшілдік, өз бетіншелік, өзіне сын көзбен қараушылық, кішіпейілділік, әділеттілік, байыптылық, батылдық, өзін өзі жетілдіруге ұмтылу, әдептілік, жаңалық сезу, өзінің абыройлық сезімі, жітілік, эмоционалдылық. Осы қасиеттердің жалпы тізімі үздік мұғалімнің психологиялық портретін құрайды. Осы портреттің өзегі, желісі өзіндік тұлғалық сапалар болып табылады: бағыттылық, талап ету деңгейі, өзін-өзі бағалау, «Мен» бейнесі.

### ***Педагогикалық іс-әрекет субъекті құрылымындағы тұлғалық бағыттылық***

Н.В. Кузьмина бойынша, тұлғалық бағыттылық кәсіби-педагогикалық іс-әрекет шындырына жетудің маңызды субъективті факторларының бірі болып табылады. Жалпы психологиялық мағынада тұлға бағыттылығы *«тұлға іс-әрекетін бағдарлаушы және бар ситуацияларға тәуелді емес тұрақты мотивтер жиынтығы ретінде анықтайды. Тұлғалық бағыттылық адамның дүниетанымы көрінетін қызығушылықтармен, бейімділіктермен, сенімділіктермен, идеалдармен сипатталады»* [179, 230 б.]. Педагогикалық іс-әрекетке қатысты осы анықтамалардың түсініктік мазмұнының кеңейте отырып, Н.В. Кузьмина оған тағы да шәкірттердің өзіне, шығармашылыққа, педагогикалық мамандыққа қызығушылықты, онымен айналасуға бейімділікті, өз қабілеттерін саналы түсінуді қосады.

Іс-әрекеттің негізгі стратегиясын таңдау Н.В. Кузьмина бойынша, бағыттылықтың үш типін шарттайды: шынайы педагогикалық, формалды педагогикалық және жалған педагогикалық. Бағыттылықтың

тек бірінші типі ғана педагогикалық іс-әрекетте жоғары нәтижеге жетуге ықпал етеді. *«шынайы педагогикалық бағыттылық, шәкірт тұлғасын оқытылып отырған пән құралдарымен қалыптастыруға деген, тасымалдаушысы педагог болып табылатын білімге деген шәкіртте бастапқы қажеттілікті қалыптастыру есебімен пәнді қайта құрылымдауға деген тұрақты мотивацияда болып отыр»* [100, 16-17 б.].

Шынайы педагогикалық іс-әрекеттің негізгі мотиві педагогикалық іс-әрекет мазмұнына деген қызығушылық болып табылады (Н.В. Кузьмина мәліметтері бойынша, ол 85% педагогикалық жоғары оқу орны студенттеріне тән). Педагогикалық бағыттылыққа оның жоғарғы деңгейі ретінде табиғи бейімділік қосылады, ол өзінің даму процесінде таңдап алынған іс-әрекеттегі қажеттілікпен байланыстырылады. Дамудың осы жоғарғы сатысында – табиғи бейімділік – «педагог өзін мектепсіз, өз оқушыларының іс-әрекетінсіз және өмірінсіз елестете алмайды» (Н.В. Кузьмина).

### ***Педагогикалық іс-әрекет субъекті құрылымындағы кәсіби өзіндік сана сезім***

Мұғалімнің тұлғалық мінездемесінде кәсіби педагогикалық өзіндік сана-сезім қомақты рөл атқарады, оның құрылымына А.К. Маркова бойынша, мұғалімнің педагогикалық мамандықтың нормаларын, ережелерін, модельдерін саналы түсінуі, кәсіби ұстанымның, мұғалім еңбегі тұжырымдамасының қалыптасуы; өзін кейбір кәсіби үлгілермен теңестіру, сәйкестендіру; өзін басқа, референтті адамдармен бағалау; өзін-өзі бағалау кіреді, оның ішінде бөлінетіндер: а) когнитивті аспект, өзін, өз іс-әрекетін саналы түсіну және б) эмоционалды аспект. Мұғалімнің өзін-өзі бағалау құрылымы қай кезде оңтайлы? Яғни, мұнда өзекті және рефлексивті өзін-өзі бағалау арасындағы ең аз айырмашылықтар, өткенді шолатын және өзекті, өзекті және идеалды өзін-өзі бағалаулар арасындағы ең жоғары айырмашылықтар бейнеленген кезде [129, 45 б.] және позитивті Мен-тұжырымдаманың жасалуы белгіленген кезде оңтайлы. Мұғалімнің позитивті Мен-тұжырымдамасы тек оның іс-әрекетіне ғана емес, сондай-ақ оқушылармен өзара әрекеттесудің жалпы климатына да әсер етеді.

## **Адамның педагогикалық іс-әрекетке сәйкестілігі**

Тұлға құрылымында түсінік берілген, педагогикалық іс-әрекет субъектінің сапаларын қарастыру, индивидтік, туа берілген және өзіндік, өмір барысында жинақталған тұлғалық сапаларды педагогикалық іс-әрекет ерекшеліктерімен теңестіруге мүмкіндік береді. Осы мағынада теріс жұмыс істейтін К.К. Платонов ұсынған тұлға құрылымы болып табылады.

К.К. Платонов бойынша, тұлға күрделі құрылым ретінде қарастырылады, бұл құрылым төрт, төменнен жоғары орналасқан, шағын құрылымдардан тұрады: *«4-ші төменгі, негізінен биологиялық шартталған тұлғаның шағын құрылымы темпераментті, қайталау (жаттықтыру) жолымен қалыптасатын жастық, жыныстық ... қасиеттерді, қамтиды; 3-ші шағын құрылым, оған психикалық процестердің, биологиялық нышандар негізінде жаттығулар жолымен әлеуметтік қалыптастырылған даралық ерекшеліктері бейнелеу формасы ретінде жатады; 2-ші тәжірибе шағын құрылымы, оған оқыту жолымен алынған білімдер, дағдылар, іскерліктер және әдеттер жатады; 1-ші жоғарғы, тәрбиелеу жолымен қалыптастырылған бағыттылықтың негізінен әлеуметтік шартталған шағын құрылымы»* [175, 190 б.].

Педагогтың өз кәсібіне сәйкестілігінің екінші жоспары – оның педагогикалық іс-әрекетке тұлғалық дайындығы. Дайындық адамның «Адам - Адам» типіндегі мамандыққа деген рефлексияланған бағыттылығын, оның дүниетанымдық кемелдігін, кең және жүйелі кәсіби-пәндік құзырлығын және де коммуникативтік және дидактикалық қажеттіліктер мен аффиляцияға деген қажеттілікті ұйғарады. Дайындық, 3-ші және 4-ші шағын құрылымдардың оптималды қызмет етуіне негізделе отырып, К.К. Платонов бойынша, тұлғаның 1-ші және 2-ші шағын құрылымдарын қамтиды.

Басқа адамдармен өзара-әрекеттесуге, педагогикалық қарым-қатынасқа араласу адамның педагог іс-әрекетіне сәйкестілігінің үшінші жоспарын айқындайды. Ол әңгімелесушімен контакт орнатудың жеңілдігін, барабарлығын, әңгімелесуші реакцияларын бақылап отыру іскерлігін, өзінің оған сәйкес жауап қайтаруын, қарым-қатынастан рахат алуды ұйғарады. Сыныптағы оқушылардың реакцияларын қабылдау және түсіндірмелеу іскерлігі, «кері байланыс арналары» арқылы келіп түскен сигналдарды талдай отырып, «жақсы коммуникатор» белгілері ретінде қарастырылады. Шәкірттермен, студенттермен педагогикалық қарым-қатынасты дұрыс ұйымдастырудың маңыздылығын есепке ала

отырып, зерттеушілер педагогтың коммуникативтік қабілеттерін арнайы қалыптастыруға ерекше назар аударуда. Өйткені қазіргі кезде ол *«педагогикалық қарым-қатынас құрылымдары мен заңдарын білмейді, оның коммуникативтік қабілеттері мен жалпы коммуникативтік мәдениеті нашар дамыған»* [82, 11 б.].

Адамның педагогикалық іс-әрекетке жарамдылығы (бейімділігі), дайындығы және кірісуі оның субъекттік сипаттамасының үш жағының мәні. Әрине, адамның даралық-тұлғалық сапаларының педагогикалық іс-әрекетке сәйкестілігінің үш жағын толықтай дәл келуі (яғни, жарамдылықтың, дайындықтың және кірісудің тіркесімі) ғана оның неғұрлым тиімділігін қамтамасыз етеді. Алайда, шынайы өмірде сәйкестіліктің үш жоспарының тіркесімдерінің түрлі нұсқалары кездеседі, және де олардың әрқайсысы азды көпті түрде айқын көрінеді. Төменде келтірілген кесте сәйкестіліктің осы үш жағының ықтимал тіркесімдерін көрсетеді.

#### Адамның педагог іс-әрекетіне сәйкестілігі

Сәйкестілік сипаты	Жарамдылық	Дайындық	Кірісушілік
Толықтай сәйкестілік	бар	бар	бар
Жартылай, бірақ тәжірибе нәтижесінде түзетуге оңай сәйкестілік	бар	бар	жоқ
Өзін-өзі тәрбиелеу және өз-өзіне білім беру бойынша аумақты жұмыс нәтижесінде жойылатын жартылай сәйкестілік	бар	жоқ	бар
Сәйкестілік жоқ, бірақ ол ұзақ өзін-өзі тәрбиелеу, оқу және тренингтер нәтижесінде қалыптастырылуы мүмкін	бар	жоқ	жоқ
Кәсіби іс-әрекетке сәйкестілік жоқ – кәсіби жарамсыз адам	жоқ	жоқ	жоқ

Педагогикалық іс-әрекетке сәйкестілік жоғарыда көрстелген оның көріністерінің жоспарларының әрқайсысымен мақсатты жұмыс нәтижесінде дамуы мүмкін екендігі өзіне назар аудартады. Педагогтың өз мамандығына және педагогикалық іс-әрекет талаптарына сәйкестілігінің барлық жопарлары неғұрлым толығырақ, мектепке дейінгі және кіші мектеп жасындағы балалармен, ең турашыл, ақкөңіл және айнып кетпейтін өзара әрекеттесу серіктері ретінде жұмыс істеуде көрінеді.

## **Мұғалім - білім берудің мектепке дейінгі және кіші мектеп сатысында**

Мұғалімнің педагогикалық іс-әрекет субъекті ретіндегі кәсіби сипаттамалары олардың жиынтығында көрінеді, себебі мұғалім тұлға, педагогикалық өзара әрекеттесудің белсенді әрекеттенуші субъекті ретінде – тұтас күрделі жүйе. Бұл жүйе мұғалімнің кейбір жалпыланған психологиялық портреті («пішін» емес) ретінде, мұғалімнің жалпыланған тұлғалық-кәсіби бейнесінің (image) көрсетілуінің метафоралық формасы ретінде қарастырылуы мүмкін. Осы бейненің сипаттамасы қоғамдық санада біртіндеп бақылаулар, эмпирикалық (тәжірибелік), теоретикалық және эксперименталды жалпылаулар нәтижесінде қалыптасады. Бұл жерде олардың барлығы неғұрлым ашқытан-ашық мектепке дейінгі және кіші мектептік білім беру мұғалімдерінің психологиялық портретінде көрсетілген. Дәл осындай мұғалім, кез-келген білім берудің басқа деңгейіндегі және формасындағы (мектептегі, курстардағы, жоғары оқу орны және т.б.) мұғаліммен салыстырғанда, неғұрлым дамыған кәсіби-пәндік, тұлғалық (даралық-психологиялық) сипаттамалар мен коммуникативтік (интерактивті) сапалардың жиынтығына ие [83, 606-611 б. қараңыз].

Мектепке дейінгілер мен кіші мектеп оқушыларының мұғалімінің мұндай басымдылығы, ең алдымен мұғалімнің олардың жас ерекшеліктерінің алдындағы жауапкершілікпен шартталған, себебі бұл ерекшеліктерді есепке алу, оқудың басқа жағдайларындағыдай емес, міндетті және қажетті; ол мектепке дейінгі балалық шақ кезеңдегі баланың жетекші іс-әрекет түріне сәйкес, ойын формасындағы оқыту қиындықтарымен шартталған. Мұндай мұғалім үшін оның ең алдымен гуманистік бағдарланған тәрбиелеуші болуы ерекшелігі маңызды. Оның күш жігерлері тұтастай бала тұлғасын оқу пәнінің құралдарымен дамытуға бағытталуы керек (мысалы, ана тілінің). Осыған орай оқу пәнін, мысалы тілді меңгеруді ұйымдастыру мұғалім үшін өзіндік мақсат емес. Бұл мектепке дейінгі және кіші мектеп жасындағы баланың дамыта оқыту теориясының контекстіндегі тұлғалық, интеллектуалдық, әлеуметтік дамуының құралы (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Мұғалім тұлғасы, оның күйі, мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушысын ойымен оқытуға кірісуі, балалардың оқыту кезеңіндегі ғана емес, сондай-ақ келесі жылдардағы да күйлерінен, мінез-құлықтарынан, тұлғалық көріністерінен бейнеленетіні өте маңызды.

Кез-келген оқу пәні мұғалімінің психологиялық портреті келесі құрылымдық компоненттерге ие: адамның даралық сапалары, яғни оның индивид ретіндегі ерекшеліктері – темперамент, нышандар т.б.; оның тұлғалық сапалары, яғни, оның тұлға ретіндегі ерекшеліктері – адамның әлеуметтік мәні; коммуникативтік (интерактивтік) сапалар; мәртебелік–позициялық ерекшеліктері, яғни оның ұжымдағы жағдайының, рөлінің, қатынастарының ерекшеліктері; іс-әрекеттік (кәсіби-пәндік), сыртқы мінез-құлықтық көрсеткіштер. Аталған компоненттер жиыны мен тіркесімдердің ерекшеліктері оқытудың әр сатысы үшін, соның ішінде мектепке дейінгі мекемелердегі оқыту мен тәрбие берудегі мұғалімнің психологиялық портретін анықтайды.

Мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушыларымен жұмыс істейтін мұғалімнің қажетті сапаларына жататындар: күш, салмақтылық, жүйке жүйесінің жоғары ұтқырлығы; бір қалыпты экстраверттілік; эмоциялардың аздығы және эмоционалды (жағымды эмоциялардың артығырақ болуы – қуану, рахаттану және т.б.) ұстамдылық (мұғалімде невротизм деңгейінің жоғары болуы мектепке дейінгі мекемелерде кәсіби қарама-қарсы көрестеліген); интеллектуалдық даму деңгейі сенсорлық-перцептивтік-мнемологиялық көрестекіштер бойынша (яғни, қабылдау, ес, ойлау көрестекіштері бойынша) және зейін сипаттамалары бойынша қалыптыдан төмен болмауы; қиялдау, елестету қабілеттерінің жоғары деңгейі.

Мұғалімнің жыныстық-жастық даралық сапаларының рөлін белгілей отырып, осы іс-әрекеттегі, тіпті жалпы мұғалімдік мамандықтағы ер адамдардың елеусіз орын алып отырғанын айтпауға болмайды (білім берудің жаппай феминизациялану қаупіне В. Собкин мәліметтері назар аудартады [203]). Мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушылары мұғалімінің жас адам болғаны жөн, жасы бойынша болмаса да, міндетті түрде рухы, мінез-құлық мәнері жағынан. Бұл жерде балалардың үлкендердің жасын дұрыс анықтай алмауы (оны жоғарылату) мен олардың жас кумирлерге ұқсауға ұмтылуларын есепке алсақ, өте маңызды.

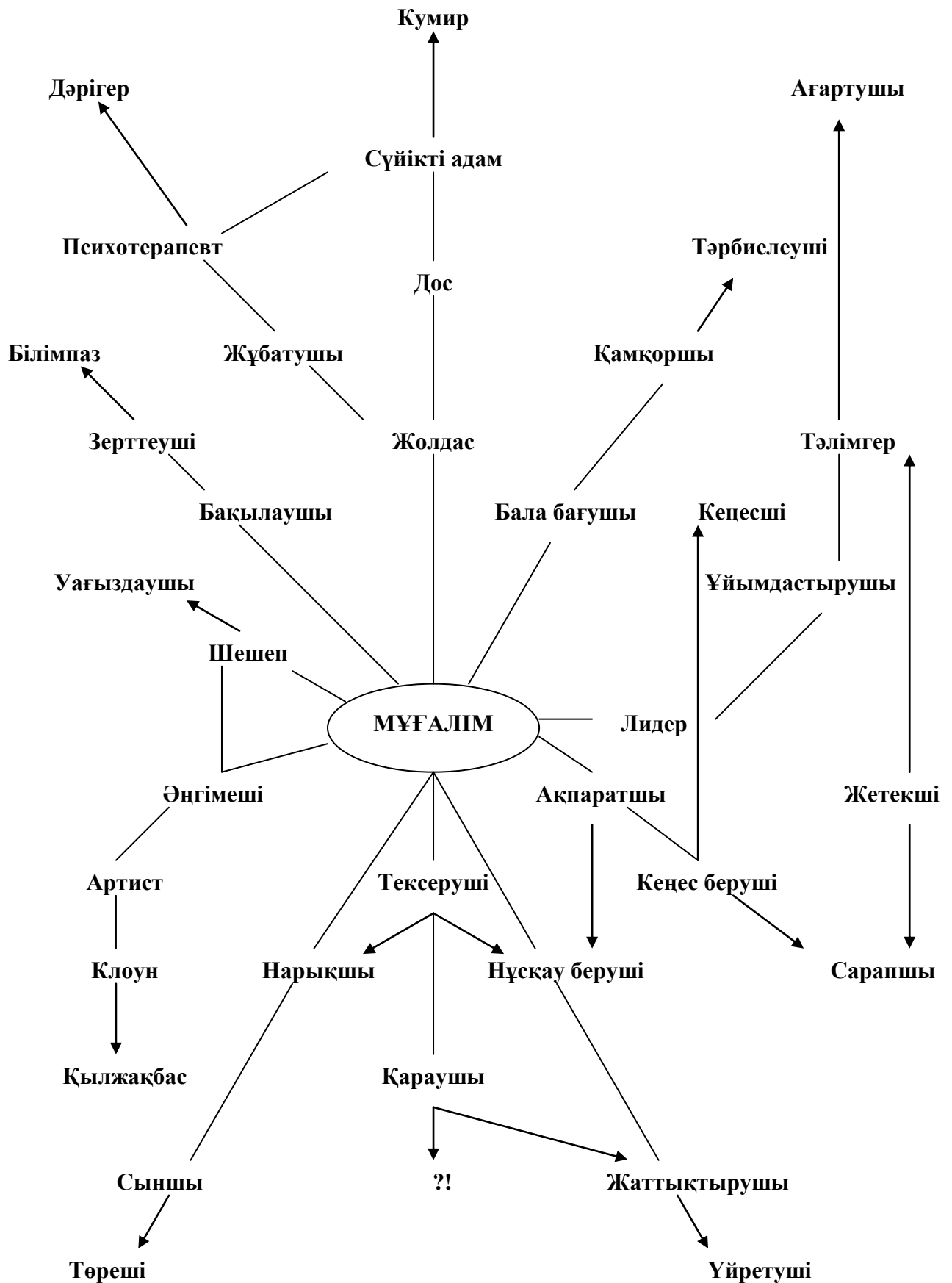
Мектепке дейінгі мекемелердегі мұғалімнің қажетті тұлғалық (даралық-психологиялық) сапаларын қарастыра отырып, оларға ең бірінші келесілердің жататынын атап көрсетейік: а) өзін-өзі бағалау мен талап қою деңгейінің барабарлығы, б) мұғалімнің интеллектуалдық белсенділігін қамтамасыз ететін үрейліктің белгілі-бір оптимумы, в) мақсаттылық г) эмпатиялық. Жалпы адамзаттық мағынада ол адамдарға (балаларға) жақын, рақымды, адамгершілікті, зейінді және ақкөңіл адам болуы керек (В.А. Сухомлинский), ол үнемі олардың әлеуметтік

қорғаусыздығын (Я. Корчак) есепке алады және балалардың позициясына өзін қойып, олардан өзін көргендей болады (Ш.А. Амонашвили).

Мектепке дейінгі мекеме мұғалімінің мәртебелік-позициялық сапаларын сипаттай отырып, мұғалімнің әлеуметтік рөлдерді ауыстыруының иілгіштігі мен жеңілдігінің (мұғалім, ақылшы, дос, ата-ана және т.б. рөлдері), бала позициясын қабылдауға дайындығының маңыздылығын атап өту қажет. В. Леви көрсеткендей, *«мұғалім рөлі айқын, анықталған, бір мәнді, бірақ ... онда қанша жасырын, айқын емес рөлдердің жатқаны, қандай басқа рөлдерді атқаруға ұмтылыс пен құралдары жатыр»* [103, 77 б.]. Төменде келтірілетін мұғалімнің рөлдік репертуарының схемасы [103, 78 б.] көрсететіндей, мектепке дейінгі және кіші мектептегі оқыту процесінде мұғалім бала бағушы, әңгімелеуші, артис т.б. ретінде бола алады. Сонымен бірге, мұғалімнің балалар үшін мәнді рөлдер мен мамандықтарды және олардың атрибутикасын білу маңызды. Ғарышкер, хирург, жарысушы, менеджер, бизнесмен және т.б. – бұл адамдардың барлығы балаларды қызықтырып, өзіне тартады; жеңіпмаздың, ұтып алушының, командирдің рөлдері қызығушылықты және сол рөлде болуға ұмтылуды тудырады.

Бала позициясының мазмұнын құрайтын құндылықтар қаншалықты қарапайым немесе қызықсыз болып көрінсе де, мұғалім оған сыйлайтын, қызығушылық танытқан қатынас көрсету керек. Осы мағынада Ш.А. Амонашвилінің жаңа ғана мектепке қабылданған алты жасар балаларға жазған хаты көрсетімді. Мұғалім оқушыны оқытуды бірге өтетін жолдасындай, әріптесіндей көреді. *«Сәлеметсің бе қымбаттым... мен сенің мұғаліміңмін. Менің атым Шалва Александрович. Сені құттықтаймын – сен мектепке келдің, ересек болдың. Біз екеуіміз жақын доср боламыз және де сен сыныптағы балалардың барлығымен достасады деп үміттенемін. Біздің мектеп үлкен, өтпелері бар төртэтаждан тұрады. Сен енді үлкенсің, сондықтан өз сыныбыңды өзің табуың керек... мен сені сыныпта күтемін, сенімен танысқанымға қуяныштымын Мұғалім»* [6, 12 б.]. Мұғалім – бұл баланы түсінетін, сыйлайтын, оның сенімін тудыратын жолдас. Мұғалімнің, оның даралық-тұлғалық ерекшеліктері мен шартталған коммуникативті (интерактивті) сапалары мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушыларының педагогикалық қарым-қатынас серіктерінің ерекшеліктерін бейнелейді. Балалардың жалғандыққа, өтірікке ерекше сезімтал екендігін есепке ала отырып, мұғалімнің үйірлік, оқу материалының меңгерілуін тексеру ретінде қарым-қатынас-

## Мұғалімнің рөлдік репертуары (В. Леви бойынша)





тың нәтижесіне емес, тек өзіне деген нағыз қызығушылық сияқты сапаларының маңыздылығын атап өту керек. Қарым-қатынас процесін тиімді және балалар үшін қуанышты қылып ұйымдастыру үшін мұғалім оның пәнін білуі керек, яғни бала өмір сүретін мультфильмдер, ертегілер, кітаптар, күйтабақтар, оқиғалар дүниесіне ену және ең бастысы – осы дүниені өзі де қабылдауы керек. Зерттеулердің көрсетуінше, мектепке дейінгі жастағы балалардың осы дүниесін үлкендердің елестетуі қарапайым схемаланған, анық емес және көбінесе жалған екен. *«Ал балалық шақ, – деп жазады В.А. Сухомлинский, – балалар әлемі – бұл ерекше әлем. Балалар өздерінің қайырымдылық пен зұлымдық, ар-намыс пен масқаралық, адамзаттық абырой жайлы елестетулерімен өмір сүреді; олардың өздерінің сұлулық өлшемдері бар, тіпті оларда басқаша уақыт өлшемі бар; балалық шақта күн жыл сияқты, ал жыл – мәңгілік»* [207, 4 б.].

Мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушыларының мұғалімі үшін қарым-қатынастың демократиялық стилін ұстану орынды, яғни өзара эмоционалдық көңіл-күйге ортақтасуы ұйғаратын, *«бірлескен шығармашылық іс-әрекетпен әуестену мен достық көңіл соғуға»* (В.А. Кан-Калик бойынша) негізінде. Сонымен бірге, баламен қарым-қатынас жасауда мысқылдаудан, баланың «Меніне» келеңсіз әсер етуден, басқалардың алдында оған сын айтудан мүлдем бас тарту керек. Мұғалімде әлеуметтік перцепция сапаларының жоғары деңгейде дамуының қажеттілігін, яғни балаларды дұрыс қабылдау, түсіну, сезіну, олардың күйлерін, мимикаларын, қол қимылдарын, тұрыстарын, сөйлеулерін (әсіресе, дауыс ырғағы) «оқудың» қажеттілігін көптеген зерттеушілер атап көрсетеді.

Мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушыларының мұғалімі үшін іс-әрекеттік-кәсіби сапалар, басқа мұғалімдер контингентіне қарағанда аз мөлшерде қажет деп есептелінеді. Бұл жағдай мұғалімдерді жұмысқа бағыттауға жауапты адамдардың әлеуметтік ұстанымдарында да бейнеленген. Мысалы, жоғары оқу орындарындағы дайындық курсы бітіргеннен кейін үлгерімі жақсы студенттер көбінесе жоғары оқу орындарына жұмысқа барады, ал орташалары – мектепке және мектепке дейінгі мекемелерге барады. Біріншісінің тіптен дұрыстығын дауламасақ та, екіншісімен келісуге болмайды. Шынымен де, орташа дайындалған мұғалімге түк білмейтін балалармен жұмыс істеген оңай, бірақ бұл сәби-оқушыларға қатысты мүлдем әділетті емес, себебі олар жаңадан оқуға араласып, кереметті танып, әлемді ашуды күтеді. Дәл осы мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушыларымен жұмыс істегенде мұғалім оқу пәнін толықтай білуі керек. Мысалға, тіл мұғалімі жоғары

тіл мәдениетін, ойды тілдік формада білдірудің саналуандығын, жаттыққандығын және ауытқушылығын меңгерген болуы керек, оқытудың әдістемелік тәсілдерін мүлтіксіз игеріп, оқытудың ойындық әдістерін ұйымдастыру мен басқару ерекшеліктерін білуі керек (Д.Б. Эльконин бойынша, заттық, рөлдік, сюжеттік-рөлдік, ережелі ойындар), себебі олардың негізінде үйренушілердің жас ерекшеліктерін, олардың өзіндік сана-сезім құрылымдарын, балалардың интеллектуалдық іс-әрекеті мен мінез-құлқын нақты және барабар есепке алу жатыр. В.Вундтың «*ойын – еңбек баласы*» деген сөзін ұмытпаған жөн, бірақ бұл жайт, әсіресе балалар үшін өте күрделі. Іс-жүзінде дәл осы жас үшін, мұғалімнің академиялық, дидактикалық, ұйымдастырушылық қабілеттеріне негізделген педагогикалық іскерліктердің жүзеге асуы талап етіледі, олар мұғалімнің ақпараттық, ұйымдастыру, бақылау сияқты педагогикалық функцияларынан көрінуі тиіс.

Кіші мектеп және әсіресе мектепке дейінгі мекемелердегі сыртқы мінез-құлқты мұғалім еліктеу үлгісі болуы керек, балаларды өзіне тәрбиелілігімен, білімділігімен, құзырлығымен, мінез-құлқын, қарым-қатынас мәдениетімен тартуы тиіс. Олар мұғалім тұлғасының мысалы, әлі өздеріне таныс емес, әдемі тілде сөйлейтін шет тілі мұғалімінің шырмауында болуы керек. Мектепке дейінгі және кіші мектеп оқушылары мұғалімінің дәл осы сапалары жинала келіп оның психологиялық портретінің құрылымын құрайды. Әрине, бұл идеалды модель, бірақ онымен теңестіруді әр мұғалімнің өзін-өзі жетілдіруінің және өзін-өзі дамытуының ішкі стимулы ретінде қарастыруға болады.

Қорыта келе, педагогикалық іс-әрекет субъекті ретіндегі педагогты жалпы келесі түрде сипаттауға болады: мақсаттың болуы, белсенділік, өзін-өзі реттеу; педагогикалық өзіндік сана-сезім іс-әрекет субъекті үшін ерекшелік дүние бейнесі ретінде болуы (Е.А. Климов терминдерінде [90]); оның педагогикалық іс-әрекетке сәйкестілігін анықтайтын даралық-психологиялық қасиеттер; педагогикалық қабілеттер құрылымы; педагогикалық бағыттылық, өзін-өзі бағалауды, талап қою деңгейінің барабарлығы; эмпатия; альтруистік бағытталған қатынастар жүйесінің орын алуы.

Осыған сәйкес мұғалімнің психологиялық-педагогикалық дайындығы (П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.М. Митина) осы сипаттамалардың барлығын есепке ала отырып оқушыларды мұғалім мамандығына бағдарлаудан басталуы керек. Педагог іс-әрекетінің басында оның кәсіби бейімделуі мен бағыттылығы аса маңызды. Болашақ мұғалімнің

қалыптасуы оның кәсіби талап қою деңгейін, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдіру тұрғысында жоғарлатуды қамтиды.

\*\*\*

Педагогикалық іс-әрекет субъекті ретінде педагог даралық, тұлғалық, өзіндік субъектілік сапалардың қосылысы, жиынтығы болып табылады, олардың мамандық талаптарына барабарлығы оның еңбегінің тиімділігін қамтамасыз етеді.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. «Адам-Адам» типіндегі мамандықты басқа типтегі мамандықтардан не ажыратады?
2. Қандай даралық сапалар (нышандар) адамның педагогикалық іс-әрекетке бейімділігін, оған дайындығы мен кірісуін қамтамасыз етеді?
3. Н.В. Кузьминаның педагогикалық қабілеттер түсініктемесіне деген келісінің А.К. Маркованың келісінен өзгешелігі неде?
4. Педагогикалық кәсіби өзіндік сана-сезімді құраушылар қандай?

Әдебиет

**Голубева Э.А.** Способность и индивидуальность. М., 1993.

**Климов Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

**Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

**Маркова А.К.** Психология труда учителя М., 1993.

**Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

**Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

**Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

### **3 тарау. Оқушы (үйренуші) (оқушы, студент) оқу іс-әрекетінің субъекті**

#### **§ 1. Оқу іс-әрекеті субъекттерінің жас ерекшелік сипаттамалары**

##### ***Оқушы жас ерекшелік кезеңнің өкілі ретінде***

Кез келген білім беру жүйесінде білім алушы адам үйренуші болып табылады. Осы түсінікте адамның өзі басқалардың көмегімен оқитыны атап көрсетіледі, яғни ол білім беру процесінің белсенді субъекті бола тұрып, барлық қарастырылған субъектілік сапалармен, қырлармен сипатталады.

Әр үйренуші (оқушы) жеке тұлғалық және іс-әрекеттік ерекшеліктерге, яғни тума қабілеттердің (жеке-типологиялық алғышарттарына), интеллектуалдық іс-әрекеттің, когнитивті стильдің, талап қою деңгейінің, өзін-өзі бағалаудың, жұмысқа қабілеттілік ерекшеліктеріне; іс-әрекетті орындау ерекшеліктеріне (жоспарлау, ұйымдастыру, дәлдік және т.б.) ие. Әр үйренуші өз іс-әрекетінің, соның ішінде оқу іс-әрекетінің стилімен, оған деген қатынасымен, оқытылуға жарамдылығымен сипатталады.

Сонымен бірге, барлық үйренушілер білім беру жүйесінің белгілі бір сатысында бастапқы жалпы және тек оларға тән ерекшеліктермен, қырлармен сипатталады. Бұл, әр білім беру сатысы, әдетте, адам өмірінің белгілі бір кезеңімен теңестірілуімен түсіндіріледі. Мысалы, дүние жүзінде бастауыш мектепте 10 жасқа дейінгі балалар оқиды (алайда, экстремалды әлеуметтік ситуацияларда, мысалы, сауатсыздықты жоюда бұл сатыға үлкендер де кіреді). Сондай-ақ, білім беру сатыларының өзінің ерекшелігін (мазмұны, формасы) есепке алу керек, оларды тек жас ерекшеліктермен ғана емес, кумулятивтілік заңымен, білімді ұдайы өсіру, ұлғайтумен; жеке тәжірибені құрылымдаумен; вербалды интеллекттің реттелген құрылымы ретіндегі жеке тезаурусты құрумен де байланысады. Осыған орай «оқушы», «студент» сияқты абстрактілі-типтік субъекттер қоғамдық санада осы екі негізден (жас ерекшелік және әлеуметтік мәдени) туындай отырып, белгілі бір жалпылау ретінде бөлінеді.

## **Жас ерекшеліктік кезеңдерге бөлу – оқу іс-әрекеті субъекттерін жеке ыңғайдан қарастыру негізі ретінде**

Жас ерекшеліктік кезеңдерге бөлу психологиядағы күрделі және бір жақты шешілмейтін проблемалардың бірі болып келеді (А. Валон, Ж. Пиаже, В. Штерн, П.П. Блонский, Л.С. Выготский және т.б.). Білім берудің және ең алдымен мектептік жүйенің түрлі сатыларындағы типтік субъектті анықтау үшін бастапқы болып табылатын, жас ерекшеліктік кезеңдерге бөлу деген келістерді қарастырайық.

Л.С. Выготский келістердің, немесе осы проблеманы шешу схемалардың үш тобын анықтады. Бірінші топ шегінде, биогенетикалық ықпалды есепке ала отырып, балалық шақтық кезеңдерге бөлу филогенетикалық даму кезеңдеріне негізделген. Л.С. Выготский осы топқа, сондай-ақ, тәрбиелеу мен білім беру сатыларында негізделген кезеңдерге бөлуді жатқызады. Мұндай схеманың жалпылығы жайлы айта отырып, Л.С. Выготский келесі жағдайды мойындайды: осы сатыларды жас ерекшеліктік өзгерістермен теңестіретін, білім берудің орасан зор практикалық тәжірибе салдарында *«балалық шақты педагогикалық принцип бойынша бөлшектеу бізді балалық шақты жекеленген кезеңдерге шынайы бөлшектеуге өте жақындатады»* [49, 244 б.]. Келістердің екінші тобы (өте көп) кезеңдерге бөлу негізі ретінде қандай да бір (көбінесе сыртқы) белгінің өзгеруін алады, мысалы тіс жару мен алмасу (дентиция), сексуалды жетілу және т.б. келістердің үшінші тобы базальдыны, дамудағы мәндіні мысалы, дамудың ішкі қарқыны мен ырғағын айқындауға бағытталған.

Отандық психологияның психикалық дамуды психикалық және тұлғалық жаңақұрылымдардың пайда болуымен байланысты процестің ішкі қарама - қайшылығы ретінде түсінуі арнасында (II бөлім, 2 тарау, 2§ қараңыз), Л.С. Выготский, П.П. Блонскийдан кейін, белгілі бір дәуірлерді, сатыларды, фазаларды даму өзгерістері немесе дағдарыстарының жалпы схемасында қарастырады. Бұл жерде оларды шектеу өлшемдері ретінде, біріншіден, әр жастың мәнін сипаттайтын жаңа құрылымдар болады. *«Жас ерекшелік жаңа құрылымдар деп берілген жас сатысында алғаш рет пайда болатын және негізінен баланың санасын, оның ортаға деген қатынасын, оның ішкі және сыртқы өмірін, берілген кезеңдегі оның бүкіл даму барысын анықтайтын, тұлға құрылуының және оның іс-әрекетінің жаңа типі, психикалық және әлеуметтік өзгерістерді түсінген жөн»* [49, 248 б.].

Екінші критерий ретінде Л.С. Выготский бір кезеңнен екінші кезеңге өту динамикасын есептейді, бұл динамика шұғыл, қиын және

баяу, біртіндеп, созылмалы болуы мүмкін. Осыған сәйкес Л.С. Выготский жас ерекшелік дамудың келесі тиянақты және қиын-қыстау кезеңдерін бөледі: нәрестелік дағдарыс, сәбилік жас (2 ай – 1 жыл), 1 жас дағдарысы, ерте балалық (1 жыл – 3 жас), 3 жас дағдарысы, мектепке дейінгі жас (3 жас – 7 жас), 7 жас дағдарысы, мектеп жасы (8-12 жас), 13 жас дағдарысы, пубертатты жас (14-18 жас), 17 жас дағдарысы. Осы схемада өзіне назар аудартатыны – мектепке дейінгі және мектеп жасы (педагогикалық схема бойынша), пубертатты (бір белгі схемасы бойынша) кезеңдерді бөлу негіздерінің түрліше болуы. Алайда, екі өлшемдерді біріктіру келісінің өзі осы кезеңдерге бөлуді (Д.Б. Эльконин бойынша көпсимптоматикалық сияқты) ең кең таралған және өнімділердің бірі қылады. Мысалы Д.Б. Эльконин Л.С. Выготский схемасын бастапқы ретінде қабылдай отырып, 7 жас дағдарысынан кейінгі кезеңдерді келесі түрде анықтайды: 7 жас дағдарысы, кіші мектеп жасы, 11-12 жас дағдарысы, жеткіншектік балалық шақ (ерте жастық шақ кезеңі де бөлінетінін елей отырып). Бұл схема жалпы тұтастай педагогикалық негізде құрылған.

Жалпы педагогикалық психология үшін және білім беру жүйесінің әр сатысындағы үйренушінің типтік «психологиялық портретін» анықтау үшін Д.Б. Эльконин тұжырымдамасы маңызды: *«қиын-қыстау кезеңде сәйкес жаңа құрылымдардың пайда болуын тудыратын нәрсе, өз тарапынан тиянақты кезеңдегі ары қарай дамудың бас желісі болып табылады»* [238, 45 б.]. Педагогикалық схема бала дамуындағы өзгерістердің соңынан «ілесе алмауы» мүмкін (Л.С. Выготский), нәтижесінде қиын тәрбиеленбеу, үлгермеу әсерлері пайда болады, олардың себептерінің бірі бала қалыптасуының динамикасында болуы мүмкін.

Ж. Пиаже [173] түрлі жастағы субъекттердің типтік ерекшеліктерін анықтауға оның интеллектінің дамуы позициясынан келді. Ол өз теориясының бастапқы ахуалдарына негізделді: а) функциялар арасындағы (бейімделу, ассимиляция, аккомодация) арасындағы ара қатынасты қамтамасыз ететін, интеллектуалды даму ұмтылатын бөлшектер мен тұтас арасындағы тұрақты қатынастар ретіндегі тепе-теңдік принципіне және б) құрылымдыққа, мұнда құрылым дегеніміз *«ақыл-ой жүйесі немесе тұтастық, олардың белсенділік принциптері осы құрылымды құрайтын бөлшектердің белсенділік принциптерінен өзгеше»* [150, 22-23 б.]. Ж. Пиаже, интеллект дамуының төр негізгі кезеңдерін бөледі, олар сенсомоторлық интеллект құрылуынан және тілдің пайда болуынан кейін жүреді, немесе тілді меңгеруді мүмкін қылатын «символдық функциялар» пайда

болғаннан кейін, ал бұл 1,5-нан 2 жасқа дейінгі аралықта болады. Осыған сәйкес:

- 1,5-нан 2 жасқа дейін «4 жасқа дейін созылатын кезең басталады және бұл ол символдық және түсініктерге дейінгі ойлаудың дамуымен сипатталады;

- 4-тен 7-8 жасқа дейінгі кезеңде алдыңғыға сүйене отырып интуитивті (көрнекі) ойлау құрылады, оның прогрессивті буындасуы тікелей операцияларға әкеледі;

- 7-8 ден 11-12 жасқа дейін нақты операциялар қалыптасады, яғни манипуляциялауға болатын және интуицияда қамтуға болатын объекттерге жататын ойлаудың операциялдық топтасулары;

- 11-12 жастан және бүкіл жастық шақ кезеңінде формалды ойлау өндіріледі, олардың топтасуларын кемелді рефлексивті интеллект сипаттайды» [173, 177 б.].

Ж. Пиаже мен Л.С. Выготский схемаларында түрлі негіздерде жүргізілген кезеңдер шекарасын салыстырса, мысалы мектепке дейінгі және кіші мектеп жасын, онда олар сәйкес келуі ықтимал.

4-тен 7-8 жасқа дейін  
7-8-ден 11-12 жасқа  
дейін

Мектеп жасы  
Мектеп, немесе кіші  
мектеп жасы

3-тен 7 жасқа дейін  
8-ден 12 жасқа дейін

Көріп отырғандай, бұл шекаралар ең алдымен, балаларға білім беру мен олардың әр сатыға ішкі психологиялық дайындығын теңестірудің, өркениеттің генетикалық санасында тарихи қалыптасқан, әлеуметтік мәдени тәжірибесімен анықталады. Л.С. Выготский әділ белгілегендей, педагогикалық схема немесе, басқаша айтқанда, жас ерекшелік дамуды кезеңдерге бөлудің әлеуметтік мәдени және тарихи негізі зерттеушілердің барлығы дерлік формалды бөлетін, негізгі болып табылады, әсіресе кезеңдерге бөлудің көпсимтоматикалық негізін ұстанғандар тарапынан.

Бүкіл дүние жүзінде үйренушілерді, олар оқитын (оқушылар, гимназистер, реалистер, студенттер) білім беру жүйесінің сипатына сәйкес атайды. Осы атаулардың ішінде оқытудың жасы мен сатысына сәйкес одан да бөлшекті белгілеулерді ажыратады. Бұл бір, үйренушінің субъекттік болмысын әлеуметтік мәдени және жас ерекшеліктік кезеңдерге бөлудің негізінде жатқан, мәдени-тарихи дифференциация. Ол баланың мемлекеттің қоғамдық институттардағы (мекемелердегі) іс-әрекет сипатымен байланысты. Осыдан білім беру сатыларындағы кезеңдердің атауы да шығады – мектепке дейінгі, мектеп жасы (кіші,

орта, жоғары), студенттік. Бұл субъекттік болмыстың 6-дан 22-23 жасқа дейінгі жас сатысындағы кезеңдерге бөлудің педагогикалық өлшемдері жайлы куәландырады. Келесі кезеңдерге бөлу жалпы қабылданған болып есептеледі [96, 39 б.]: мектепке дейінгінің алдындағы жас (3-5 жас), мектепке дейінгі (5-7 жас), кіші мектеп жасы (7-11 жас), жеткіншек (орта мектеп) жасы (11-15 жас), ерте жастық шақ, немесе жоғары мектеп жасы (15-18 жас) және студенттік кезең (кеш жастық шақ, ерте кемелді жас) –17–18 – 22–23 жастар (Б.Г. Ананьев бойынша).

Осыған сәйкес, әр білім беру кезеңдерінің типтік субъекттері мектепке дейінгі, кіші мектеп оқушысы, жеткіншек, жоғары сынып оқушысы, студент болады. Бұл жерде, адам өміріндегі әр жас кезеңі оның көрсеткіштері ретінде болатын көптеген факторлардың жиынтығымен анықталады. Д.Б. Эльконин дамудың өзін де, және оның кезеңдерін де шарттаушы негізгі үш факторларды, көрсеткіштерді атайды. *«Бала өміріндегі белгілі бір жасы, немесе оның дамуының сәйкес кезеңі, – бұл өте бір тұйықталған кезең, оның мәні ең алдымен осы кезеңнің бала дамуының жалпы көрсеткішіндегі орнымен және функционалды мағынасымен анықталады. Әр жас, немесе кезең, келесі көрсеткіштермен сипатталады:*

*1) дамудың белгілі бір әлеуметтік ситуациясымен немесе осы кезеңде баланың үлкендермен қатынасқа түсуінің нақты формасымен;*

*2) іс-әрекеттің негізгі немесе жетекші типімен (бала дамуының белгілі бір кезеңдерін сипаттайтын іс-әрекеттің бірнеше алуан түрлері бар!;*

*3) негізгі психикалық жаңа құрылымдармен (әр кезеңде олар жекеленген психикалық процестерден тұлға қасиеттеріне дейін болады)» [238, 42 б.].*

Осы көрсеткіштердің барлығы Д.Б. Эльконин бойынша, өзара әрекеттесудің және өзара әсер етудің аса күрделі қатынастарында орналасқан. Алайда, егер Л.С. Выготский үшін дамудың негізгі өлшемі жаңа құрылым болса, онда іс-әрекеттік тұжырымдаманы дамытушылар Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов үшін іс-әрекеттің жетекші типі негізгі болып табылады. А.В. Петровский анықтаушы өлшем деп дамудың әлеуметтік ситуациясын, дәлірек айтқанда, саналы ортаны, қауымдастықты есептейді [167]. А.В. Петровскийдің осы келісіндегі педагогикалық психология үшін мәндісі жас ерекшеліктік кезеңдерге бөлудің әлеуметтік-психологиялық аспектісі болып табылады, яғни тиянақты және өзгермелі орта түсінігін, тұлға дамуы мен ерекшелігінің байланысын, топқа, ортаға, бейімделу процесінің алмасуы мен



сабақтастығын, ондағы дараландыру мен ары қарайғы ықпалдасуды ұйғаратын жақ.

*«Тұлғаның дамудың жаңа кезеңдеріне өтулері осы жағдайларда, дамушы тұлғаның өзін-өзі жылжыту сәттерін көрсететін психологиялық заңдылықтармен анықталмайды, – деп көрсететді А.В. Петровский, – керісінше, олар іштей индивидтің қандай да бір әлеуметтену институтына енуімен детерминацияланған немесе осы институт ішіндегі объективті өзгерістермен шартталған, осы өзгерістерден тұлға өз қалыптасуында тәуелді болады. Сондықтан, қоғам мектептер құрғаннан соң ғана тұлға дамуының сатысы ретінде мектеп жасы пайда болады» [168, 21 б.]*

Баланың іс-әрекетінің жетекші типтерінің өзгеруі сипаты бойынша оның дамуының түрлі әлеуметтік ситуацияларында, яғни іс-әрекеттік негізде, Д.Б. Эльконин психикалық дамудың жас ерекшеліктік кезеңдерін және іс-әрекеттің алты жетекші түрлерін анықтады: 1) үлкендермен тікелей - эмоционалдық қарым-қатынас, 2) заттық-манипулятивтік іс-әрекет, 3) рөлдік ойын, 4) оқу іс-әрекеті, 5) интимді-тұлғалық қарым-қатынас, 6) оқу-кәсіби іс-әрекет. Бұл жерде, Д.И. Фельдштейн өте әділ байқағандай, интимді-тұлғалық қарым-қатынас, жеткіншектіктің жетекші іс-әрекеті ретінде бола отырып, Д.Б. Эльконин бойынша, өздігінен әлеуметтік мәнді, әлеуметтік мақұлданған, просоциалды іс-әрекетке қосылуы тиіс. Ол осы жастағы нағыз жетекші іс-әрекет ретінде қарастырылуы тиіс [219, 93-103 б.]

Іс-әрекеттің атап өтілген түрлері ішінде қоғамдық өндірілген әрекет тәсілдерін меңгеру жүретін, яғни «бала – қоғамдық зат» қатынастар жүйесіндегі іс-әрекеттер тобына енеді, не адамзат іс-әрекетінің негізгі мәндеріндегі қарқынды бағдарлану және адамдар арасындағы қатынастардың міндеттерін, мотивтерін, нормаларын игеру жүзеге асатын іс-әрекеттер тобына, яғни «бала–қоғамдық ересек адам» қатынастар жүйесіндегі іс-әрекеттерге енеді. Бірінші «адам–зат» тобына іс-әрекеттердің екінші, төртінші, алтыншы түрлері кіреді, екінші «адам–адам» тобына бірінші, үшінші, бесінші түрлер кіреді. Қатынастардың түрлерінде меңгерілгендердің арасындағы карама-қайшылықтар, айырмашылықтар дағдарыс деп аталады. Осы қатынастар жүйесі мен іс-әрекет түрлерінің кезектесуінің жалпы заңын Д.Б. Эльконин мерзімділік деп атайды [238, 74-75 б.]

Оқушы мен студентті оқу іс-әректінің субъекті ретінде қарастыру Д.Б. Эльконин тезистеріне сүйенеді: баланың жетекші іс-әрекеті (ойын, оқу іс-әрекет, тұлғалық қарым-қатынас т.б.) белгілі бір әлеуметтік ортада, даму ситуацияларында өтеді, бұл жиынтығынд психикалық

және тұлғалық жаңа құрылымдарды қалыптастырады. Сондай-ақ назарға алатын жағдай: «...*тарихи даму процесінде бала дамитын жалпы әлеуметтік жағдайлар өзгереді, оқыту мазмұны мен әдістері өзгереді де, осының барлығы дамудың жас ерекшеліктік кезеңдерінің өзгеруіне әсерін тигізбей қоймайды. Әр жас өз тарапынан психикалық дамудың сапалық ерекше кезеңі болып келеді және көптеген өзгерістермен сипатталады, олар жиынтығында дамудың берілген кезеңіндегі бала тұлғасы құрылымының өзіндік ерекшелігін құрайды*» [43, 43-44 б.].

Әр жас кезеңінің мәні оның бала дамуының жалпы айналымындағы алатын орнымен анықталады. А.Н. Леонтьев ішкі және кезең аралық даму өзгешелігін белгілей отырып, кезеңнің ішінде екі жетекші бағыттар жүзеге асатынын атап көрсетеді: өмірлік қатынастар шеңберінің өзгеруінен әрекеттердің, операциялардың дамуына дейін және керісінше – осы функциялар мен операциялардың қайта құрылуынан жаңа іс-әрекетке дейін. Кезеңдер арасында заттық іс-әрекеттің қоғамдық қатынастардың жаңа шеңберіне енуі жүрді. Осы жерден әр жастағы тұлғаның таным, қарым-қатынас, еңбек субъекті түрін тұтастай даму кезеңі ретінде генетикалық қарастыру беталысы бастау алады. Бұл жерде, Б.Г. Ананьевтің психологиялық мектебінің зерттеулерінің нәтижесі бойынша, дамудың өзі инволюциялық-эволюциялық сипатқа ие. Осыған дейін атап көрсетілгендей, ол баланың интеллектуалдық, тұлғалық және іс-әрекеттік қалыптасуының негізгі бағыттары бойынша іске асырылады. Осы бағыттар бірі-бірінен ажыратылмайтындай, мұның өзі адамның жалпы тұлға, іс-әрекет субъекті ретіндегі дамуын анықтайды және шарттайды.

## **§ 2. Мектеп оқушысы оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде**

### ***Кіші мектеп оқушысы оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде***

Кіші мектеп оқушысы – бұл адамның іс-әрекет, берілген жағдайда оқу іс-әрекетінің субъекті ретіндегі қоғамдық болмысының бастауы. Осы сапада кіші мектеп оқушысы ең алдымен, оған дайындығымен сипатталады. Бұл оқу мүмкіндігін қамтамасыз ететін физиологиялық, (анатомиялық-морфологиялық) және психикалық, ең алдымен интеллектуалдық даму деңгейімен анықталады. Л.И. Божовичтің [28], Д.Б. Элькониннің [238], Н.Г. Салминаның [196], Н.И. Гуткинаның [60] зерттеулерінде баланың мектепке дайындығының негізгі көрсеткіштері суреттелген: оның ішкі позициясының, семиотикалық функциясының,

ырықтылығының қалыптасуы, ережелер жүйесіне бағдарлану іскерлігі және т.б. Мектепте оқуға дайындық мектепке, оқуға, танымға деген жаңаны ашуға қуану, жаңа дүниеге, үлкендер дүниесіне ену ретіндегі қатынасын білдіреді. Бұл жаңа міндеттерге, мектеп, мұғалімдер, сынып алдындағы жауапкершілікке дайындық. Жаңаны тосу, оған қызығу кіші мектеп оқушысының мотивациясының негізінде жатыр. Дәл осы қызығушылыққа танымдық қажеттілікті эмоционалдық бастан кешіру ретінде, яғни кіші мектеп оқушысының танымдық қажеттілігі осы қажеттілікке жауап беретін оқыту мазмұнымен «кездескен» кезде оқу іс-әрекетінің ішкі мотивациясы негізделеді.

Тосулар (экспектациялар) жүйесі, түсініктік, ғылыми ойлау алғышарттарының қалыптасқандығы сияқты дайындық негізінде жатыр. Бұл дайындық бүкіл алдыңғы психикалық дамудың қорытындысы ретінде, отбасындағы және бала бақшадағы тәрбиелеу мен оқытудың бүкіл жүйесінің нәтижесі ретінде түсініледі. Баланың мектепке дайындығы бірқатар талаптардың қанағаттандырылуымен анықталады. Оларға жататындар: баланың жалпы физикалық дамуы, жеткілікті білімдер көлемінің болуы, өзін-өзі күтудің, мінез-құлық мәдениетінің, қарым-қатынастың, қарапайым еңбектің, «тұрмыстық» дағдыларының болуы; тілдің дамуы; жазудың алғышарттарының болуы (қол саусақтарының ұсақ бұлшық еттерінің дамуы); ынтымақтастық іскерлігі; оқуға ниеттену. Оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде оқушыға қажетті интеллектуалдық, тұлғалық, іс-әрекеттік сапалар тіпті дүниеге келген сәттен бастап қалыптасады. Олардың қалыптасқандық деңгейінен елеулі мөлшерде баланың мектеп өміріне енуі, оның мектепке деген қатынасы және оқудың табыстылығы, оқу іс-әрекетіне қосылғандығы тәуелді [143].

Бастауыш мектепте кіші мектеп оқушысында осы кезеңдегі жетекші іс-әрекеттің негізгі элементтері, қажетті оқу дағдылары мен іскерліктері қалыптасады. Осы кезеңде ойлау формалары дамиды, олар ары қарайғы ғылыми білімдер жүйесін меңгеруді, ғылыми, теоретикалық ойлаудың дамуын қамтамасыз етеді. Мұндай оқуда, күнделікті өмірде өз бетінше бағдарланудың алғышарттары қалыптасады. Осы кезеңде *«баладан тек елеулі ақыл-ой жұмсауды ғана емес, сондай-ақ үлкен физикалық төзімділікті талап ететін»* психологиялық қайта құру жүреді [43, 71 б.]. Кіші мектеп оқушысы сыртқы немесе, А.А. Люблинская терминдеріндегі, практикалық белсенділіктің үстемдігімен сипатталады және де бұл белсенділіктің күші орасан зор [122, 56-57 б.]. Зерттеушілер кіші мектеп оқушысы, яғни жаңа позицияға, субъект ретінде оқушы позициясына ие болғанда

кездесетін бірқатар қиындықтарды анықтайды. Бұл жаңа тәртіп қиындықтары, мұғаліммен жаңа қатынастар қиындықтары [143]. Осы кезде бастапқы мектеппен танысу қуанышы жиі осы қиындықтардан өту дәрменсіздігінен туындайтын енжарлықпен, селқостықпен алмасады. Мұғалімнің осы жас кезеңінің негізгі психикалық жаңа құрылымдарын есепке алуы өте маңызды – кез-келген оқу пәнін меңгеруде көрінетін әрекеттердің ішкі жоспары, ырықтылығы және рефлексия. Осы жаста өзін оқу субъекті ретінде саналы түсіну басталады.

Түрлі міндеттерді орындау іскерліктерін, жаңа білімдерді игеруді, оқудағы ынтымақтастық қуанышын, мұғалім беделін қабылдауды қамтитын оқу іс-әрекеті білім беру жүйесіндегі адамның дамуының осы кезеңінде жетекші болып табылады (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). А.Н. Леонтьев бойынша, жетекші іс-әрекет ұзақ кезеңді алып қана қоймайды, сондай-ақ оның арнасында: а) іс-әрекеттің басқа, жеке түрлері қалыптасады; б) сенсорлық-перцептивті, мнемологиялық және атенциондық функциялардың жиынтығы ретінде интеллект дамиды және в) іс-әрекет субъекті тұлғасының өзі қалыптасады. Кіші мектеп оқушысының оқу іс-әрекетінде жазу, оқу, компьютермен жұмыс істеу, таңдамалы іс-әрекет түрлері қалыптасады. Жетекші іс-әрекеттің толықтай сипаттамасын Г.А. Цукерман келтіреді (қосымшаны қараңыз).

Кіші мектеп оқушысы оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде өзі де осы іс-әрекетте дамиды және қалыптасады, талдаудың, синтездің, жалпылауды, жіктеудің жаңа тәсілдерін меңгереді. В.В. Давыдов бойынша мақсатты дамыта оқыту жағдайында бұл қалыптасу білімдерді игерудің жүйелігі мен жалпылығы есебінен жылдамырақ және тиімдірек іске асырылады. *«Оқу іс-әрекеті мектеп жасында жетекші болатын себебі, біріншіден, оқу іс-әрекеті арқылы баланың қоғаммен негізгі қатынастары іске асады; екіншіден, оқу – іс-әрекетінде мектеп жасындағы бала тұлғасының негізгі сапаларының да, сондай-ақ жекеленген психикалық процестердің қалыптасуы іске асады»*, - деп Д.Б. Эльконин көрсетеді [237, 84 б.]. Кіші мектеп оқушысының оқу іс-әрекетінде өзіне, дүниеге, қоғамға, басқа ададарға деген қатынасы қалыптасады және ең бастысы бұл қатынас, оқытудың мазмұны мен әдісіне, мұғалімге, сыныпқа, мектепке және т.б. деген қатынас ретінде негізінен осы іс-әрекет арқылы жүзеге асырылады.

Өмір жағдайының өзгеруімен, отбасынан немесе бала бақшадан мектепке ауысумен байланысты кіші мектеп оқушысында үстем беделдер біршама өзгереді. Ата-ана беделімен қатар мұғалім беделі де пайда болады. *«Ал мұғалім былай айтты»* - деп бала шешесінің айтқанына қарсы шығады. Бастауыш мектептің соңына қарай, дамудың

макрофазасы ретінде негізгі бейімделу кезеңі (А.В. Петровский бойынша) аяқталғанда, оқушы тек қана оқу іс-әрекетінің ғана емес, сондай-ақ, белсенді тұлғааралық өзара әрекеттесудің де субъекті бола бастайды, оның өзі өте маңызды. Кіші мектеп оқушысы жеткіншек бола бастайды.

### ***Жеткіншек оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде***

Орта мектеп (жеткіншек) жасында (10-11-ден 14-15 дейін) жеткіншек өз іс-әрекеті контекстінде құрдастарымен қарым-қатынасқа түсу жетекші рөл ойнайды. Осы жастағы балаларға тән іс-әрекет өзіне оның оқу, қоғамдық-ұйымдастырушылық, спорттық, көркемдік, еңбек сияқты түрлерін қамтиды. Пайдалы іс-әрекеттің осы түрлерін орындауда жеткіншекте қоғамдық қажетті жұмысқа қатысуға, қоғамдық мәнді болуға саналы ұмтылу пайда болады [144]. Ол түрлі ұжымдарда қабылданған нормаларды есепке ала отырып, қарым-қатынас орнатуды, өз «Менінің» мүмкіндіктерін бағалау іскерліктерін үйренеді. Бұл балалықтан ересектікке өтудің неғұрлым күрделі жасы, бұл кезде адамның орталық психикалық, тұлғалық жаңа құрылымдары – «ересектік сезімі» пайда болады.

Жеткіншектің ерекше әлеуметтік белсенділігі үлкендер әлемінде, олардың қатынастарында кездесетін мінез-құлықтың нормаларын, құндылықтарын және тәсілдерін меңгеруге деген қабылдампаздығында, сензитивтілігінде жатыр. Жеткіншек шақты алдыңғы зерттеушілердің бірі Д.И. Фельдштейн атап көрсетуінше, адамның әлеуметтік пісіп жетілуі, оның белсенді әрекеттенуші субъект ретіндегі өзін-өзі тануы мен өзін-өзі анықтауының құрылымдануы «Мен қоғамға деген қатынас бойынша» жалпы позициясының екі, бір-бірін алмастыратын «қоғамдағы Мен» және «Мен және қоғам» деген позицияларға трансформациясымен анықталады. [220, 127 б.]. Бұл жерде маңыздысы, жеткіншек басқа да жас кезеңдері сияқты біртекті емес, сатылы болып табылады. Осы кезеңде Д.И. Фельдштейн үш сатыны бөледі: локальды - қырсықтық (10-11 жас), бұл кезде үлкендердің мойындауына деген қажеттілік өршіген; «құқықтық-мәнді» (12-13 жас), қоғамдық мойындауға деген, әлеуметтік құпталған пайдалы іс-әрекетке деген қажеттілікпен сипатталады, және де бұл «менің де құқым бар, мен істей аламын, мен істеуім керек» деген сөздік формаларда көрінеді; «мақұлдаушы-әрекеттік» (14-15 жас), бұл кезде өзін көрсетеуге, күш жұмсауға дайындық үстем болады [220, 131-138 б.]. В.А. Караковский белгілегендей, кіші жеткіншекке: қатарластар ұжымы мен отбасындағы

лайықты жағдайға деген қажеттілік; сенімді дос табуға ұмтылу; сыныпта да, шағын ұжымда да оқшау болудан қашу; сыныпта «күш теңестіру» мәселесіне деген жоғары қызығушылық; балалық шаққа тән қасиеттерден мүлдем арылуға ұмтылу; жас авторитетінің болмауы; негізделмеген тыйым салуларға деген жиіркеніш; мұғалімнің қателіктеріне зеректік; жүзеге асуы алыс болашаққа ұйғарылған өз мүмкіншіліктерін асыра бағалау; сәтсіздіктерге бейімделудің болмауы; «ең жаман» жағдайға бейімделудің болмауы; армандауға беріліп кету тенденциясы, арманды аяқа таптаудан қорқу; сөздің іске сай болуына талап ету; спортқа деген аса қызығушылық; коллекциялар жинаумен әуестену; кино өнерімен әуестену және т.б ерекше тән. Осылармен қатар, кіші жеткіншек тез шаршағыштықпен, айқын көрінетін эмоционалдылықпен, кейде пайымдаулардағы өткірлікпен (дөрекілікке дейін) сипатталады. Кіші кезеңінің соңына қарай шәкірттер білім берудің ары қарайғы бағдарламасын өз бетінше таңдаудың қажеттілігін саналы түсіне бастайды, мұның өзі жеткілікті тұрақты қызығушылықтар мен қалаулардың, еңбек пен қоғамдық пайдалы іс-әрекеттің түрлі сфераларындағы бағдарланудың қалыптасқандығын ұйғарады.

Егер кіші мектеп жасы үшін оқу іс-әрекеті жетекші болса (оған ену, осы іс-әрекет субъекті ретіндегі рөлін қабылдау, оқу мотивтерінің қалыптасуы, оның пәндік мазмұны мен құрылымын меңгеру және т.б.), онда орта жас оқушысы үшін (жеткіншек) жетекші ретінде сан алуан формалардағы қоғамдық пайдалы іс-әрекет болады, оның арнасында құрдастарымен интимдік-тұлғалық қарым-қатынас та, басқа жыныс өкілімен өте маңызды қарым-қатынас та жатыр. Бұл жерді оқу іс-әрекеті іске асырылып жатқан белсенділік бола бастайды – ол жасөспірімнің дараландыруын «қамтамасыз» етеді. Әсіресе, оқу іс-әрекетінің құралдарын, тәсілдерін таңдауда ол өзін мақұлдап, бекітеді. Бір мезгілде жаңа бір қоғамдастыққа бейімделу, өзіне таныс, екіншісінде, дараландыру және ары қарайғы ықпалдасу – бұл жеткіншек үшін неғұрлым мәнді әлеуметтік-психологиялық процестердің күрделі шиеленісуі. Өзін өзінен және басқалардан табу – осы жас кезеңінің негізгі саналы түсінілген немесе ішкі түйсікпен жүзеге асырылатын қажеттілігі.

Оның негізгі құндылығы – қатарластарымен, үлкендермен қатынастар жүйесі, «идеалға» саналы еліктеу немесе санасыз еру, болашаққа ұмтылу (қазіргіні жеткілікті бағаламау). Өзінің дербестігін қорғай отырып, жасөспірім рефлексия негізінде өзінің сана-сезімін, «Мен» бейнесін, шынайы және идеалды «Мен» арақатынасын қалыптастырады және дамытады. Психикалық процестерді

интеллектуалдандыру негізінде олардың неғұрлым көп ырықтылығы, жанамалылығы бағыттары бойынша сапалық өзгерулері жүрді.

Осы жасөспірімдік дәуірі дараландырудың макрофазасымен теңестіріледі, ол А.В. Петровский бойынша, *«өзінің жеке тұлғалығын белгілеу үшін құралдар мен тәсілдерді іздеумен сипатталады... осыған байланысты, дос-жарандарының алдында идеалды көріну қабілетін максималды дәрежеде жүзеге асыра отырып, жеткіншек өзінің бүкіл ішкі ресурстарын өз даралануын іс-әрекеттік тұрғыдан тарату үшін жинақтайды (оқығандық, спорттағы жетістіктер, жыныстар арасындағы қатынастардағы «көп көргендік», батылдық, билеудегі ерекше мәнер, және т.б.), өзі үшін референтті топтан өзінің оңтайлы дербестендірді қамтамасыз етеін кісілерді іздеуді үдетеді»* [167, 22 б.]. Сонымен бірге, барлық үш микрофазаларды – бейімделу, дараландыру және ықпалдасуды жүзеге асырады.

Оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде жеткіншек өзінің субъекттік ерекшелік позициясын, «даралығын» мақұлдату, бір нәрсемен өзгешеленуге ұмтылу (әсіресе, ұлдарда байқалатын) беталыспен сипатталады. Бұл, егер оқу іс-әрекетінің мазмұнымен – оның пәнімен, оқу міндеттерін орындау құралдарымен, тәсілдерімен теңестірілсе, танымдық мотивацияны күшейтуі мүкін. «Ерекше болуға» ұмтылу жетістікке жету мотивациясына да кіріп, оның «сыйлық», «табыс» сияқты құраушыларынан байқалады. Оқу мотивациясы танымдақ мотивация мен жетістік мотивациясының бірлігі ретінде жеткіншекте әлеуметтік, топтық болмыстың жеке мәнді және шынайы әрекеттегі мотивтерінің призмасы арқылы сынып опырылады. Жеткіншектің әлеуметтік белсенділігі мінез-құлық нормаларын, құндылықтары мен тәсілдерін меңгеруге бағытталады, бұл оқу іс-әрекетінің мазмұнында және оны ұйымдастыру жағдайларында көрсетіле отырып, осы мотивтердің қанағаттандырылуына жауап береді. Сондықтан да педагогикалық психология жеткіншектің интеллектуалдық іс-әрекетін белсендендіруші барлық оқыту принциптерін жүзеге асырудың маңыздылығын атап көрсетеді: оның мәселелендіру, диалогтандыру; даралануды, меңгеруді ұйымдастырудың белсенді-әрекеттік формалары. Оқу іс-әрекетінің мазмұны қазіргі күнгі әдебиеттің, музыканың, бейнелеу өнерінің, бидің жалпы әлеуметтік мәдени контексіне, сондай-ақ қоғамдық-экономикалық, өмірлік-тұрмыстық қатынастардың қазіргі күнгі жағдайларына қосылуы керек.

Жеткіншек жас үшін авторитетке деген қатынас та тән. Егер кіші мектеп жасында мұғалім беделі отбасы беделінен кем болмаса, жеткіншек үшін үлкен адам беделдігі проблемасы білінбейді. Бір

жағыннан, жеткіншектің «мен – ересек адам» позициясы оны үлкендерге қарама-қарсы қоятындай, ал келесі жағынан – олардың беделі жеткіншек өмірінің маңызды факторы болып қалады. Үлкен адам (мұғалімнің) беделінің сақталуына келесілер ықпал етеді: «1) жеткіншектің қоғамдық жағдайының өзгеріссіздігі, ол оқушы болды және болып қалады; 2) оның ата-анадан толықтай материалдық тәуелділігі, олар мұғаліммен қатар тәрбиелеуші рөлінде болады; 3) жеткіншекте өз бетімен әрекеттену іскерлігінің болмауы» [43, 111 б.].

Жеткіншек оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде тек ғана өз мотивациясымен, позициясымен, қатынастарымен, «Мен» - тұжырымдамасымен өзгеше емес, сондай-ақ үздіксіз, көп сатылы білім беру қиындысындағы өмірдегі орнымен өзгеше. Ол өз үшін осы білім беруді жалғастыру формасын болжайды, шешеді, және осыған байланысты не оқудың, не еңбек іс-әрекетінің, қоғамдық айналасу, тұлғааралық өзара әрекеттесу құндылығына бағдарланады. Оқуға бағдарлануда жеткіншек жоғары мектепте оқушысы мәртебесіне өтеді. Жоғары мектеп оқушысы оқу іс-әрекеті субъектісі ретінде – бұл оқуды жалғастыруды таңдаған (немесе өзі үшін референтті ортаға бағынған) адам. Дәл осы оның субъекті ретіндегі өзгешелігін анықтайды.

### **Жоғары сынып оқушысы оқу іс-әрекеті субъектісі ретінде**

Жоғарғы сынып оқушысы (ерте жастық шақ кезеңі 14-15-тен 17 жасқа дейін) орта буыннан жоғарғы сыныпқа немесе жаңа оқу орындарына – гимназияларға, колледждерге, училищелерге өткен кезде бірден дамудың жаңа әлеуметтік ситуациясына атайды. Бұл ситуацияны тек жаңа ұжымдар ғана емес, сондай-ақ ең бастысы, болашаққа бағыттылық сипаттайды: өмір сүру қалыбын, мамандықты, референтті адамдар тобын таңдауға бағыттылық. Таңдау жасауға өмірлік ситуация мәжбүр етеді, ата-аналар тарапына ынталандырады және оқу орны бағыттайды. Осы кезеңде құндылық-бағдар белсенділігі негізгі мәнге ие болады. Бұл автономияға, өз өзі болуға ұмтылумен байланыстырылады. И.С. Кон атап көрсеткендей, «қазіргі күнгі психология нақты, **мінез-құлықтық автономияны** (жас өспірімнің тек өзіне ғана қатысты мәселелерді өз бетінше шешу қажеттілігі мен құқығы), **эмоционалдық автономияны** (ата-аналарынан тәуелсіз таңдалған үйірлігі болу қажеттілігі мен құқығы), **мораль және құндылықтық автономияны** (іс жүзінде өз көзқарастарының болуы қажеттілігі мен құқығы,) ажырата отырып, ер жеткен балаларды автономиялау мәселесін қояды» [43, 154 б.]. Осы жаста достық, сенімді қатынастар өте маңызды.



Көбінесе махаббаттың бүкіл сан алуандығымен толықтырыла, кейде алмаса отырып, достық бозбалалар мен бойжеткендер үшін қатынастардың маңызды формаларының бірі болып келеді. «Жоғары сынып оқушыларының формалды емес өзара қатынастары біртіндеп құндылыққа ие болады», – дейді М.Ю. Кондратьев, олар «қандай да бір зерттеу «полигонының» рөлін атқарады, онда бозбалалар мен бойжеткендер болашақ «үлкендер» өмірінің стратегиялары мен тактикаларына жаттықтырылып, сынақтан өткізіліп, сенімділікке тексереді [93, 52 б.].

Осы кезеңде жоғары сынып оқушылары өмірлік жоспарлар құрып, мамандық таңдау жайлы саналы түрде ойлана бастайды. Бұл таңдау тек, адам өзін дәрігер, педагог, зерттеуші ретінде басқалар үшін максималды пайдалы сезінетін іс-әрекет саласына бейімділікке, өмірлік талаптарға бағадарланудан ғана емес, сондай-ақ берілген мамандықтың елдің қоғамдық дамуының нақты ситуациясындағы конъюнктурасынан, пайдасынан, практикалық құндылығынан туындайды. Тек ғана мақсатқа ұмтылған және шынымен де әуестенген 15-17 жасар адамдар ғана ары қарайғы кәсіби қалыптасуы, тұлғалық өзін-өзі анықтауы жолында табиғи бейімділікке адалдығын сақтап қалады [54, 55].

Жеткіншектік және жас өспірімдік жас шебінде пайда болатын өзін-өзі анықтау қажеттілігі (Л.И. Божович) жоғарғы сынып оқушысының оқу іс-әрекетінің сипатына ғана әсер етіп қоймай, кейде оны анықтайды. Бұл ең алдымен оқу орнын, тереңдете дайындау сыныптарын таңдауға, қандай да бір айналымдағы пәндерді елемеуге қатысты: гуманитарлық немесе жаратылыс-ғылыми. «Маған математика қызықсыз, мен ешқашан математикамен, физикамен айналыспаймын, мен тарихты ұнатамын, және де оқуды жалғастыруда маған тарих ғана қажет болады», – деп, көбінесе жоғары сынып оқушылары тұжырымдайды. Бір жағынан, бұл тұлға бағыттылығының көрінісі, өз кескінін болашаққа көшіру, кәсіби бағдар болса, екінші жағынан – бұл оқу орнындағы білім беру бағдарламасының жалпы талаптарын орындамау, мұғалімдер, ата-аналар тарапынан наразылық пен айып тағуға негіз, қақтығысқа түрткі. *«Жалпы мұндай ұстаным неғұрлым «ересектік», бірақ бұл жерде кейде қарапайым практицизм мен техницизм байқалады, соның ішінде гуманитарлық пәндерді дұрыс бағаламау, себебі олар «кейін қажет болмайды»* [92, 84 б.].

Мамандық таңдаудың анықтығын және оның тұрақтылығын М.Р. Гинзбург «болашақтың анықтылығының» екі параметрі ретінде қарастырады, олар өз кезегінде, жоғары сынып оқушысының мәндік болашағын сипаттаушы маңызды көрсеткіштердің бірі болып табылады.

Екінші көрсеткіш – «валенттілік» – эмоционалдық тартылымдықтың құндылықты қаныққандығы мен мәндік болашақтың белсенділігін біріктіреді [54, 55].

Жоғарғы сынып оқушысы оқу іс-әрекеті субъекті ретінде өзі орналасқан дамудың әлеуметтік ситуациясының ерекшелігіне сай, осы іс-әрекеттің сапалық жаңа мазмұнымен сипатталады. Біріншіден, тұлғалық мәнді құндылықтары бар оқу пәндеріндегі білімдерді игеруге деген ішкі танымдық мотивтермен қатар кең әлеуметтік және сырттық жеке тұлғалық мотивтер де көрінеді, олардың ішінде жетістікке жету мотиві бірінші орын алады. Оқу мотивациясы құрылымы бойынша сапалы өзгереді, өйткені жоғарғы сынып оқушысы үшін оқу іс-әрекетінің өзі – болашақтағы өмірлік жоспарларды жүзеге асыру құралы. Оқу, білімдерді игеруге бағытталған іс-әрекет ретінде көп нәрселерді сипаттамайды, көптеген үйренушілер үшін негізгі ішкі мотив ретінде нәтижеге бағдарлану болып табылады.

Жоғарғы сынып оқушысының оқу іс-әрекетінің негізгі пәні, яғни ол бағытталған нәрсе даралық тәжірибені, оны кеңейту, толықтыру, жаңа ақпаратты енгізу есебінен, құрылымдық ұйымдастыру, комплекстеу, жүйелеу болып табылады. Өз бетіншеліктің, шешімдерге деген шығармашылық келістердің дамуы, осындай шешімдерді қабылдай алу іскерлігі, бар нәрселерді талдау жасау және оларды сындарлы конструктивті ұғыну сондай-ақ жоғарғы сынып оқушысының оқу іс-әрекетінің мазмұнының құрайды.

Жоғарғы сынып оқушысында оқу іс-әрекетінің ерекше формасы қалыптасады. Ол, саналы түсінілген немесе әлі де түсініліп жатқандар контекстінде зерттеулер, талдау элементтерін кәсіби бағыттылыққа, тұлғалық өзін-өзі анықтауға қажетті ретінде жүргізуді қамтиды. Берілген жас кезеңінің аса маңызды психологиялық жаңа құрылымы – оқушының өмірлік жоспарлар құру, оларды жүзеге асыру құралдарын іздеу, оның оқу іс-әрекетінің мазмұнының өзгешелігін анықтайды (Д.И. Фельдштейн). Оқу іс-әрекетінің мазмұнының өзі біртіндеп жетекші іс-әрекет жағдайынан «кетіп», осы жоспарларды жүзеге асыру тәсіліне айналады. Маңыздысы, егер жеткіншек үшін мұғалімдер мен ата-ана беделі қатарластарының беделі толықтырыла отырып теңестірілгендей болса, ал жоғарғы сынып оқушысы үшін жеке пәндер-мұғалім беделі мектеп беделінен жеке ынғайланады. Жоғарғы сынып оқушысының тұлғалық өзін-өзі анықтауына қатысатын ата-ана беделі өседі.

Шәкірттің кәсіби және тұлғалық өзін-өзі анықтауға деген дайындығы құндылық бағдарлар жүйесін, айқын көрінетін кәсіби бағдарларды және кәсіби қызығушылықтарды, шығармашылық

ойлаудың дамыған формаларын, ғылыми таным әдістерін игеруді, өзін-өзі тәрбиелеу іскерлігін қамтиды. Бұл тұлға қалыптасуы мен пісіп жетілуінің соңғы кезеңі, осы кезде оқушының құндылықты-бағдарлық іс-әрекеті неғұрлым толық байқалады. Осы жаста оқушының автономияға ұмтылуының негізінде оның бойында өзіндік сана сезімнің толықтай құралымы қалыптасады, тұлғалық рефлексия дамиды, өмірлік жоспарлар, перспективалар саналы түсініледі, талап қою деңгейі қалыптасады. В.С. Собкинның әлеуметтік зерттеулерінің мәліметтері көрсеткендей, жоғары сынып оқушылары (XX ғ. соңындағы мәскеуліктер) елдің қоғамдық өміріне араласқан, олар «саяси пікірталастардың түбегейлі мәселелерінің барлық кеңістіктерін және шын мәнінде көрсетілген позициялардың бүкіл кеңістіктерін модельдейді» [204, 252 б.]. Сонымен бірге автор жоғары сынып оқушыларының саяси және құндылық бағдарларының олардың қоғамдағы, әлеуметтік-мәрелік жағдайымен, олардың отбасының экономикалық және білімдік мәртебесімен шартталған.

Жоғарғы сынып оқушысы жетекші іс-әрекеттің жаңа түріне енеді – оқу-кәсіптік, оның дұрыс ұйымдастырылуы көп жағынан оқушының келесі еңбек іс-әрекетінде субъект ретіндегі қалыптасуын, оның еңбекке деген қатынасын анықтайды. Бұл одан да жоғары дәрежеде оқу іс-әрекетін неғұрлым маңызды мақсатқа бағындыратындай – болашақ кәсіби немесе кәсіби бағдарланған іс-әрекетке. Оқу іс-әрекетінің өзіндік құндылығы кәсіби өзін-өзі анықтаудың неғұрлым алыс мақсаттарына бағынады. Адам тек білімнің өзі үшін ғана оқымайды, ал ол үшін болашақты неғұрлым мәнді нәрсе үшін, бұл студенттік жаста неғұрлым көп дәрежеде көрінеді.

### **§ 3. Студент оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде**

Студенттік жас (18-25 жас) адам өміріндегі ерекше кезең болып табылады, себебі *«жалпы мәні бойынша және негізгі заңдылықтары бойынша 1-ден 25-ке дейінгі жас, балалық даму кезеңдері қатарындағы ақырғыдан гөрі, кемелді жас кезеңдерінің қатарында бастапқы буын болып табылады»* [49, 255 б.].

Студенттік проблемасын ерекше әлеуметтік-психологиялық және жас ерекшелік категориялар ретінде қою еңбегі Б.Г. Ананьевтің психологиялық метебінікі. Б.Г. Ананьевтің өзінің, Н.В. Кузьминаның, Ю.Н. Кулюткинның, А.А. Реанның, Е.И. Степанованың зерттеулерінде, сондай-ақ П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Слостенин, В.А. Якунин және т.б. еңбектерінде осы проблема бойынша бақылаулардың

үлкен эмпирикалық материалдары жинақталған, эксперименттер мен теоретикалық жалпылаудың нәтижелері келтіріледі. Осы көптеген зерттеулердің мәліметтері студентті әлеуметтік-психологиялық және психологиялық-педагогикалық позициялы оқу іс-әрекетінің ерекше субъекті ретінде сипаттауға мүмкіндік береді.

Студенттік кез – бұл ерекше әлеуметтік категория, жоғарғы білім беру институтымен ұйымдастырыла біріктірілген адамдардың ерекше қауымдастығы. Бұл әлеуметтік-кәсіби категория XI–XII ғғ. алғашқы университеттер пайда болғаннан бері тарихи құрылған. Студенттік шақ білімдер мен кәсіби іскерліктерді мақсатты, жүйелі игеруші, ұйғарылғандай, табанды оқу еңбегімен айналысатын адамдарды қамтиды. Әлеуметтік топ ретінде кәсіби бағыттылығымен, болашақ мамандыққа тұрақты қатынастың қалыптасқандығымен сипатталады, бұның өзі кәсіби таңдаудың дұрыстығының, студенттің таңдап алған мамандық жайлы ойының барабарлығы мен толықтығының мәні болып табылады. Соңғысы мамандық қоятын талаптар мен кәсіби іс-әрекеттерін білуді қамтиды. Зерттеулер нәтижелерінің көрсетуінше, студенттердің мамандық жайлы елестетулері деңгейі (біркелкі және біркелкі емес) оның оқуға деген қатынасының деңгейімен теңестіріледі: студент мамандық жайлы неғұрлым аз білсе, соғұрлым оның оқуға деген қатынасы жағымсыз болады. Сонымен бірге студенттердің көпшілігі оқуға жағымды қатынаста екені көрсетілген.

Әлеуметтік – психологиялық аспектіде студенттік кезең басқа топтармен салыстырғанда, білімділіктің неғұрлым жоғары деңгейімен және танымдық мотивацияның жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Сонымен бірге студенттік шақ – әлеуметтік қауым, яғни ол аса жоғары әлеуметтік белсенділік пен интеллектуалдық және әлеуметтік кемелділіктің жеткілікті үйлесімді арақатынасымен сипатталады. Студенттік кездің осы ерекшелігін есепке алу оқытушының әр студентке педагогикалық қарым-қатынас партнері ретінде, оқытушы үшін қызықты тұлға ретіндегі қатынастарының негізінде жатыр. Тұлғалық-іс-әрекеттік тұрғыдан студент белсенді, өз іс-әрекетін өз бетінше ұйымдастыратын педагогикалық өзара әрекеттесу субъектісі ретінде қарастырылады. Оған танымдық және коммуникативтік белсенділіктің нақты кәсіби-бағдарланған міндеттерді орындауға деген ерекше бағыттылық тән. Студенттік кез үшін оқытудың негізгі формасы таңбалық-контекстік болып табылады (А.А. Вербицкий).

Студенттік кезді әлеуметтік-психологиялық сипаттау үшін маңыздысы адам дамуының осы кезеңінің қалыпты экономикалық тұрақтылықтың қалыптасуымен, ата-аналық үйден кетіп, өзінің отбасын

құрумен байланысты болуы. Студенттік кез – адамның, жалпы тұлғаның қалыптасуының, сан алуан қызығушылықтардың көрінулерінің орталық кезеңі. Бұл спорт рекордтарын орнату, көркемөнер, техникалық және ғылыми жетістіктерге жету, адамның болашақ «қайраткер», кәсіпқор ретінде қарқынды және белсенді әлеуметтену уақыты. Осыны оқытушы оқу іс-әрекеті мен жоғары оқу орнындағы педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастыру мазмұнының, проблематикасында және тәсілдерінде есепке алады.

Б.Г. Ананьев мектебінің зерттеушілері алған мәліметтердің көрсетуінше, студенттік жас – бұл интеллектуалдық құрылымданудың күрделі шағы, ол өте даралық және әртүрлі. Осы жастағы адам интеллектісінің мнемологиялық «ұйытқысы» бір жағынан, үнемі «шыңдардың» немесе «оптимумдардың» кезектесуімен сипатталса [8, 346 б.], келесі жағынан осы ұйытқыға кіретін функциялармен сипатталады. Бұл дегеніміз, оқу тапсырмалары үнемі бір мезгілде меңгеріліп отырған материалдың түсінілуіне, ұғынылуна және студенттің есінде қалуы мен құрылымдануына да, оның сақталуы мен мақсатты өзектілігіне бағытталған. Мәселені осылайша қою бірқатар оқу-әдістемелік зерттемелерде бейнелеуін тапты, мұнда проблемалық міндеттерді орындауда оқу ақпаратының студент жадында қалуының, түсінілуінің және бекіп қалуының ажырамастығы көрстіледі. Студенттердің танымдық іс-әрекетін белсендендіру үнемі оқу ақпараттарының есте сақталуы және қайта жаңғыртылуымен қатар жүреді.

Студенттік шақтың көрнекілігі бола отырып, студент ең алдымен оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде болады, оның өзі, бұрын көрстелігендей, ең алдымен түрткілермен анықталады. Түрткілердің екі типі көбінесе оқу іс-әрекетін сипаттайды – жетістік түрткісі және танымдық түрткісі. Соңғысы өз тарапынан адамның ой іс-әрекетінің табиғатына сәйкестене отырып, оның оқу-танымдық іс-әрекетінің негізі болып келеді. Бұл іс-әрекет проблемалық ситуацияда пайда болады және студенттер мен оқытушылардың қатынастары мен өзара әрекеттесулері дұрыс болғанда дамиды. Оқытуда жетістік мотивациясы танымдық және кәсіби мотивацияға бағынады.

Жоғары оқу орнында оқыту барысында еңбек, кәсіби іс-әрекеттің негізі қалыптасады. *«Оқытуда білімдерді, ептіліктерді, дағдыларды меңгеру енді оқу іс-әрекетінің пәні ретінде болмайды, ал кәсіби іс-әрекет құралы ретінде болады»* [41, 14 б.]. Алайда сауалнама нәтижелері, техникалық жоғары оқу орны студенттерінің жартысында жоғары оқу орнын таңдаудағы мамандыққа қызығушылық мотивінің

жоқ екенін көрсетеді. Студенттердің үштен бір бөлігінен көбі таңдауларының дұрыстығына сенімсіз немесе болашақ мамандықтарын ұнатпайды [41].

Студенттің оқу іс-әрекетінің субъекті ретіндегі елеулі көрсеткіші оның осы іс-әрекеттің барлық түрлері мен формаларын орындау ептілігі болады. Алайда, арнайы зерртеулер нәтижелерінің көрсетуінше, студенттердің көпшілігі лекцияларды тыңдауды және жазуды, әдебиеттерден конспектілеуді білмейді (көп жағдайда лекциялық материалдың тек 18-20% ғана жазылады). Мысалы, В.Т. Лисовскийдің мәліметтері бойынша, студенттердің тек 28,8% ғана аудитория алдына шығып сөйлей алады, пікір талас жүргізуді 18,6%, проблеманың аналитикалық бағасын беруді 16,3% ғана біледі. Нақты әлеуметтік зерттеу материалында көрсетілгендей: студенттердің тек 37,5% жақсы оқуға ұмтылады, 53,6% үнемі тырыса бермейді, ал 8% мүлдем жақсы оқуға ұмтылмайды. Бірақ тіпті жақсы оқуға ұмтылғандардың өзінде 67,2% оқу үлгерімі жақсы емес [119]. Соңғы он жылдықта осы іскерліктер мен жалпы оқуға деген қатынастардың сапалық көрсеткіштерінің өзгеруі тұсында олардың толықтай қалыптаспауының жалпы бейнесі сақталып қалды.

Оқытушылар алдында студентті оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде қалыптастырудың психологиялық – педагогикалық міндеті тұр, бұл ең алдымен, оны өз іс-әрекетін жоспарлау, ұйымдастыру ептілігіне, толықтай оқу, қарым-қатынас жасау іскерлігіне үйретуді ұйғарады. Мәселені осылайша қою табысты оқуға қажетті оқу іс-әрекеттерін, оларды нақты оқу материалында орындау бағдарламасын анықтауды және оларды қалыптастыру бойынша жаттығуларды нақты ұйымдастыруды талап етеді. Бұл жерде осы әрекеттерді үлгілі орындауды мұғалім студенттердің 1-курстағы оқуға бейімделу кезеңінің қиындығын есепке ала отырып, өзі көрсетуі керек. Студенттің жаңа құндылық бағдарларының, мотивтерінің және үрейлік сияқты даралық қасиеттерінің қалыптасуына оқытушының әсеріне баға жетпейді. Студентке, әлеуметтік кемелденген тұлға, ғылыми дүниетанымды тасымалдаушы ретіндегі қатынас, дүниетаным – бұл адамның тек дүниеге ғана емес, осы дүниедегі өзінің орнына деген көзқарастар жүйесі екенін есепке алуды ұйғарады. Басқаша сөзбен айтқанда, студенттің дүниетанымын қалыптастыру дегеніміз оның рефлексиясын дамытуды, өзін іс-әрекет субъекті ретінде, белгілі бір қоғамдық құндылықтарды тасушы, әлеуметтік пайдалы тұлға ретінде саналы түсінуін білдіреді. Өз кезегінде, бұл оқытушыны оқытудың диалогтығын күшейту жайлы, педагогикалық қарым-қатынасты арнайы

ұйымдастыру жайлы, студенттер үшін өз көзқарастарын, мақсаттарын, өмірлік позицияларын сақтап қалуға оқу орнындағы оқу-тәрбиелеу процесінде жағдай жасау жайлы ойлануға міндеттейді.

#### **§ 4. Үйретілуге жарамдылық – оқу іс-әрекеті субъекттерінің маңызды сипаттамасы**

##### ***Үйретуге жарамдылықтың жалпы сипаттамасы***

Адамның үйретуге жарамдылық оның қандай да бір нақты білім беру жүйесінің жағдайында оқуға, білімдерді стихиялық немесе мақсатты игеруге дайындығының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Психологияда үйретуге жарамдылық түрлі позициялардан түсіндіріледі, бірақ осы түсінік мазмұнындағы жалпы нәрсе, бұл адамның өмірлік іс-әрекетінің түрлі жағдайларында көрінетін потенциалды қасиетері болып табылады. Үйретуге жарамдылық психофизиологиялық жағынан жүйке жүйесінің қызбалығы (динамикалылық) сияқты қасиетімен яғни уақыттық байланысты орнату жылдамдығымен байланысады (В.Д. Небылицын). Сөздің кең мағынасында ол «... *«үлкендермен» бірігіп еңбектескен жұмыстағы жаңа білімдерді игеруге деген потенциалды мүмкіндік»* ретінде (Б.В. Зейгарник), *«жақын даму аймағы»* ретінде (Л.С. Выготский) түсіндіріледі. «Арнайы» оқытылу түсінігі психиканың оны белгілі бір бағытта, белгілі бір білімдер, іскерліктер аясында жылдам дамытуға дайындалуы ретінде бөлінеді.

Осы проблемаларды зерттеушілердің алдыңғы қатарлыларының бірі З.И. Калмыкова үйретуге жарамдылық деп *«...адамның интеллектуалдық қасиеттерінің жиынтығын (ансамблін) түсінеді. Басқа қажетті қасиеттердің (бастапқы білімдердің минимумы, оқуға деген жағымды қатынастар және т.б.) бар болуы мен тепе-теңдігі жағдайында, осы жиынтықтан оқу іс-әрекетінің өнімділігі тәуелді»* [81, 17 б.]. Берілген анықтамада үйретуге жарамдылық өнімділікпен байланыстырылады, оның астарында ең алдымен, жұмыс сапасы, қарқыны, оның уақыт бірлігіндегі көлемі, ұзақ уақыт бойы шаршау мен қажудың болмауы, еңбек нәтижесіне қанағаттану түсініледі. Оқу іс-әрекетінің өнімділігі осы параметрлермен игеріліп отырған білімдер мен әрекеттердің қалыптасып отырған жалпыланған тәсілдеріне қатысты сипатталуы мүмкін.

Үйретуге жарамдылық, алдыңғы оқыту нәтижесінің мәні болып табылатын, психикалық дамудың барлық сипаттамаларының жиынтығы

ретінде «үйретілгендік» ұғыммен байланыстырылады (А.К. Маркова). Мұндай түсініктемеде үйретілгендік өзекті даму деңгейімен теңестірілсе, ал үйретуге жарамдылық – жақын дамуы аймағымен теңестіріледі. А.К. Маркованың келесі тұжырымы маңызды: үйретуге жарамдылық – бұл «оқушының жаңа білімдерді меңгеруге және оларды табудың жаңа тәсілдерін меңгеруге зеректігі, және де ақыл-ой дамуының жаңа деңгейлеріне өтуге дайындығы» [129, 60 б.].

### **Үйретуге жарамдылықты анықтайтын интеллектуалдық қасиеттер**

Үйретуге жарамдылық интеллект қасиеттерінің тұтас жиынтығына негізделеді, олар- ойлаудың жалпылануы, саналы ұғынушылығы, иілгіштігі, тұрақтылығы, дербестілігі. Үйретуге жарамдылықтың жалпы сандық көрсеткішін осы қасиеттер бойынша З.И. Калмыкова ойлаудың үнемділігі де атайды. Ойлау іс-әрекетінің жалпыланулығы үйретуге жарамдылық пен оның жалпы көрсеткішінің – ойлау үнемділігінің ұйытқысы болып табылады. Ақыл-ой қабілеттерінің негізінде жатқан жалпылау мен талдау С.Л. Рубинштейн бойынша, теоретикалық ойлаудың жылдам, сапалы тасымалдануы мен дамуы мүмкіндігін анықтайды. Үйретуге жарамдылық негізінде жатқан интеллектуалдық қасиеттерді зерттеушілер оның компоненттері ретінде қарастырады. Сонымен бірге, үйретуге жарамдылық іс-әрекет өнімділігімен жанама байланыстырылатын белгілі бір көрсеткіштермен де сипатталады.

### **Үйретуге жарамдылықтың көрсеткіштері**

Үйретуге жарамдылықтың негізгі көрсеткіштері – білімдерді игерудегі және іскерліктерді қалыптастыруда алға жылжу қарқыны, осы игерудің жеңілдігі (қысылушылықтың, шаршаудың болмауы, өз біліміне қанағаттануды сезіну), жұмыстың жаңа тәсілдері мен амалдарына өтудің иілгіштігі, игерілген материалды есте сақтаудың беріктігі.

Үйретуге жарамдылықтың жалпы көрсеткіштері З.И. Калмыкова бойынша, ойлаудың үнемділігі мен қарқыны; негізінде жаңа міндеттерді орындауға жетуге болатын нақты материал көлемі; өз бетінше орындауға жасалған «қадамдардың» саны және нәтижеге жетуге мөлшерлеп көрсетілген көмек өлшемдері, сондай-ақ орындауға жұмсалған уақыт; өзін-өзі оқыту қабілеті; жұмысқа қабілеттілік және төзімділік болып табылады. А.К. Маркова ұсынған үйретуге жарамдылық көрсеткіштері елеулі:



Оқытушылардың оқу іс-әрекетіндегі даралық айырмашылықтары  
(Г. Клаус бойынша)

Салыстыру параметрі	Позитивті тип	Негативті тип
Жылдамдық	Шапшаң Қиындықсыз, оңай Нық, уақытта тұрақты Жеңіл қайта оқылады Иілгіштікке ие	Баяу Қинала, қысылып, ауыр Үстірт, қас қағымда, тез ұмытылады Ауыр қайта оқылады Ригидтілікпен, қатып қалғандықпен сипатталады
Мұқияттылық	Адал ниетті Ұқыпты Түбегейлі	Немқұрайлы Ұқыпсыз, салақ Үстірт
Мотивация	Қуана Өз еркімен Өз ниетімен Белсенді, қатысты, әуестене Тырыса, жігермен, бар күшімен	Селқос Міндетті болғаннан соң Қысым көрсетілгеннен соң Енжар, әлсіз, қатыссыз Қуанышсыз, еріне
Әрекеттерді реттеу	Өз бетінше Автономды, тәуелсіз Біртіндеп, мақсатты Табанды, үнемі	Өз бетінше емес Еліктей Мақсатсыз, жүйесіз, жоспарсыз Ауық-ауық, тұрақсыз
Когнитивті ұйымдасу	Саналы, түсіністікпен Бағытты, салдарларын алдын ала көре отырып Ұтымды, үнемді	Механикалық, түсінбей, байқап көру және қателесу әдісімен Кездейсоқ, әдейілеп емес Ұтымсыз, тиімсіз
Жалпы бағасы	Жақсы	Жаман

- жаңа жағдайларға бейімделудің белсендігі;
- міндетті емес тапсырмаларды таңдаудағы бастамашылдық, неғұрлым қиын тапсырмаларды өз бетімен алу. Осы көрсеткіштер шығармашылық белсенділік бірлігі ретінде интеллектуалдық бастама түсінігімен теңестірілуі мүмкін (Д.Б. Богоявленская бойынша);
- қойылған мақсатқа жетудегі табандылық және «кедергілерге төзімділік» ауытқулар, кедергілер, қарсылықтар жағдайында жұмыс істей алу іскерлігі ретінде;
- зеректік, басқа адамға көмек көрсетуге дайындық, қарсыласудың болмауы.

Осы көрсеткіштер бойынша үйретуге жарамдылықты анықтау әдістемесі жетілдіріген, оның негізінде, З.И. Калмыкова бойынша келесі мәселелер жатыр:

- диагностика «аналитикалық емес» керісінше «синтетикалық» жолға сүйенген кешенді түрде болуы керек;

- диагностика әдістері кәдімгі оқытушы экспериментте оқу материалына негізделуі тиіс, оның жағымды қырлары зертханалық эксперименттің қатаңдығымен, әсіресе, зерттеу нәтижелерін белгілеуде, орындау тәсілдерін, процесті, көрсетілген көмекті т.б. тіркеудегі сандық және сапалық талдаулардың үйлесімділігінде бірігуі керек;

- үйретуге жарамдылық проблемалық ситуацияларда диагностикаланады, мұнда мүмкіндігінше басқа барлық шарттар теңестірілуі тиіс;

- диагностикалық эксперимент уақыты, оны белгілеу талаптарын сақталған кезде, шектелмеуі тиіс;

- даралық және ұжымдық диагностикалық процедуралардың тіркесімі үйретуге жарамдылықтың неғұрлым толық және сәйкес суретін алуға мүмкіндік береді.

Оқу іс-әрекеті субъектінің үйретуге жарамдылығы оның стиліне әсер ете отырып, ерекшеліктері мен сипатынан көрінеді [86, 29 б.]. Өндіріліп отырған даралық стильдер схема түрінде екі полюстермен берілуі мүмкін: «позитивті» – «негативті». Жоғарыда келтірілген кесте осындай стильдерді бейнелейтін оқу іс-әрекетін мазмұнын суреттейді. Олар елеулі мөлшерде үйретуге жарамдылыққа негізделген.

\*\*\*

Үйренуші (оқушы, студент) дамудың белгілі бір жас кезеңін көрсете отырып, оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде білім беру жүйесінің әр сатысында оқу мотивациясының өзгешелігімен, қатынастар жүйесімен, оқу іс-әрекетінің ерекшеліктерімен сипатталады.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Кіші және жоғары сынып оқушыларының оқу мотивациялары немен ажыратылады?

2. Адам дамуының қандай жас ерекшеліктік кезеңі оның оқу іс-әрекеті субъектінің позициясына әсер етеді?

3. Студент пен оқушының оқу іс-әрекеті субъекттері ретіндегі ажыратушы ерекшеліктері қандай?

## Әдебиет

**Кон И.С.** Психология старшеклассника. М., 1980.

**Кондратьев М.Ю.** Подросток в замкнутом круге общения. М. - Воронеж, 1997.

**Мухина В.С.** Детская психология. М., 1985.

**Фельдштейн Д.И.** Возрастная психология. М., 1997.

**Эльконин Д.Б.** Психическое развитие в детском возрасте // Избр. психологические труды. М., 1989.

**Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

## **IV БӨЛІМ**

### **ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІ**

Барлық мектеп жасындағы оқушыларға тән оқу іс-әрекеті олардың көрсетілген мазмұнды игерулерімен байланысты.

*В.В. Давыдов.* Проблемы развивающего обучения

#### **1 тарау. Оқу іс-әрекетінің жалпы сипаттамасы**

##### **§ 1. Оқу іс-әрекеті – іс-әрекеттің ерекше түрі**

###### ***Оқудың жалпы теориясындағы оқу іс-әрекетінің теориясы***

Бұрын айтылғандай, оқудың жалпы теориясының негізін қалағандар Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, И. Гербарт, біздің елімізде – К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, А.П. Нечаев, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, сонымен қатар ХХ ғасырдың ортасындағы отандық және шетелдік педагогикалық психологияның көрнекті өкілдері Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И. Лингарт, Й. Ломпшер оқу іс-әрекетінің психологиялық теориясын қалыптастырып, ол Ресейге ғылыми басымды болған. Оны жетілдірушілер – Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина және т.б. (оның психологиялық негізі, іс-әрекет теориясының кең контекстінде Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн еңбектерінде қаланған, ал нақты мазмұнын А.Н. Леонтьев тұжырымдаған) оқыту теориясында жаңа проблема қойды – іс-әрекет субъектінің өзінің әрекеттер үрдісінде өзгеруі, яғни әрекеттің жалпыланған тәсілдері арқылы оқу міндеттерін орындау барысында танып отырған пәннің объективті қасиеттерін қайта өндіретін әрекеттер процесінде өзгеруі.

Оқу іс-әрекеті теориясы тарапынан қойылған проблемалардың өзектілігі мен дер мезгілдігі тек оқыту шарттарына қатысты осы теория қалыптастырылған мектепке ғана таратылмайды, сонымен бірге жоғары оқу орнындағы оқытуға, студенттердің іс-әрекетіне де таратылады (түрлі себептер бойынша жеткілікті түрде қалыптастырылмаған және зерттелмеген). Оқу іс-әрекеті теориясының жоғары оқу орнындағы оқытуға таралуының өзектілігі мен дер мезгілдігі былайшы анықталады

– жоғары мектептерде (біздің елімізде, дүниежүзілік тәжірбиеде де), мұндағы оқытуды да, студенттің оқу іс-әрекетін де қайта ұйымдастыруға мүмкіндік беретін белгілі бір позитивті беталыс қалыптасқан.

### **Оқу іс-әрекетінің анықтамасы**

«Оқу іс-әрекеті» түсінігі үнемі бір жақты түсінік деп айтуға келмейді. Кең мағынада алғанда ол кейде үйренудің, оқудың және тіпті оқытудың синонимі ретінде жөнсіз қарастырылады. Тар мағынада, Д.Б. Эльконин бойынша – кіші мектеп жасындағы жетекші іс-әрекет түрі. Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова жұмыстарында «оқу іс-әрекеті» түсінігі, субъектінің оқу пәніне деген, С.Л. Рубинштейн бойынша түсіндіретін, бүкіл оның барысындағы ерекше «жауапкершілік қатынаспен» теңестіріле отырып, іс-әрекеттік мазмұн мен мағынаға толады.

Назар аударма кететін жайт, мұндай түсініктемеде «оқу іс-әрекеті» іс-әрекеттің жетекші түріне қарағанда кеңірек түсініледі, себебі барлық жас кезеңдеріне, соның ішінде студенттік кезеңге де таратылады. Бұл мағынадағы оқу іс-әрекеті – іс-әрекет субъектінің оқу әрекетінің жалпыланған тәсілдерін игеруі және оқытушы тарапынан әдейі қойылған оқу міндетін орындау үрдісіндегі, өзіндік бақылау мен өзіндік бағалауға ауысатын сыртқы бақылау мен бағалау негізіндегі өзіндік дамуы. Д.Б. Эльконин бойынша, *«оқыту іс-әрекеті – бұл өз мазмұны жағынан ғылыми түсініктер саласындағы әрекеттің жалпыланған тәсілдерін игеру болатын іс-әрекет, ... мұндай іс-әрекет сәйкес түрткілермен қозғалуы керек. Осындай мотивтер ретінде әрекеттердің жалпыланған тәсілдері бола алады, немесе басқаша айтқанда өзіндік өсу, өзіндік шыңдалу мотивтері. Егерде оқушыларда осындай мотивтерді қалыптастыра алған жағдайда, онда жаңа мазмұнға тола отырып, іс-әрекеттің жалпы түрткілері, яғни мектеп оқушысының қоғамдық мәнді және қоғамдық бағалы іс-әрекетті жүзеге асыру позициясымен байланысты түрткілері қуатталады»* [238, 245б.].

Оқу іс-әрекеті олай болса іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде қарастырыла алады. Ол, іс-әрекеттің субъекті ретінде үйренушінің өзіне бағытталады – оның әлеуметтік-мәдени тәжірибені қоғамдық пайдалы, танымдық, теоретикалық және практикалық іс-әрекеттің әр түрлері мен формаларында саналы, мақсатты игеруі арқасында тұлға ретінде қалыптасуы, дамуы және шыңдалуы. Үйренуші іс-әрекеті терең жүйелі

білімдер игеруіне, әрекеттің жалпыланған тәсілдерін өңдеуге және де оларды түрлі жағдайларда адекватты және шығармалық түрде пайдалануға бағытталған.

### **Оқу іс-әрекетінің негізгі сипаттамалары**

Оқу іс-әрекетінің, оны оқудың басқа формаларынан ажырататын үш негізгі сипаттамалары белгіленеді: 1) ол оқу материалын игеруге және оқу міндеттерін орындауға әдейі бағытталған; 2) онда әрекеттердің жалпы тәсілдері мен ғылыми түсініктер игеріледі (мектепке дейін игерілген тұрмыстық түсініктерге қарағанда); 3) әрекеттің жалпы тәсілдері міндеттерді орындаудың алдын алады (И.И. Ильясов) (алдын алушы жалпы тәсілдер, әрекеттер бағдарламасы жоқ кездегі, байқап көру және қателесу әдісі бойынша оқумен салыстырсақ, онда оқу іс-әрекет емес). Бұл үшеуіне оқу іс-әрекетінің екі маңызды сипаттамасын қосайық. Біріншіден, танымдық қанықпайтын қажеттіліктерге жауап бере отырып, 4) оқу іс-әрекеті субъекттің өзін өзгеріске түсіреді, бұл оның, Д.Б. Эльконин анықтауы бойынша, негізгі сипаттамасы болып табылады. Екіншіден, оқу құрылымы мен үрдісінің чехиялық теоретигі Й. Лингарт оқудың белсенді формасы ретінде оқу іс-әрекетінің тағы бір ерекшелігін қарастырады, дәлірек айтсақ, 5) үйренушінің психикалық қасиеттері мен мінез-құлқының «оның өз әрекеттерінің нәтижелеріне байланысты» өзгеруі. Осылайша, оқумен теңестіре отырып оқу іс-әрекетінің бес сипаттамасы жайлы айтуға болады.

Оқу іс-әрекетінің, үйренушілердің әрекеттің жалпыланған тәсілдерін игеруі, олардың мұғалімнің оқу әрекеттері арқылы әдейі қойған оқу міндеттерін орындау арқасында өзіндік дамуы іс-әрекеті ретіндегі анықтамасын негізге ала отырып, оның іс-әрекеттік сипаттамаларын қарастырайық. Ең алдымен Д.Б. Элькониннің ізімен оның қоғамдық сипатын атап өтейік: *мазмұны* бойынша, себебі ол адамзат жинақтаған мәдениет пен ғылымның барлық байлықтарын игеруге бағытталған; *мағынасы* бойынша, себебі ол қоғамдық мәнді және қоғамдық бағалаушы; *формасы* бойынша, өйткені ол оқытудың қоғамдық өндірілген нормаларына сәйкес және де арнайы қоғамдық мекемелерде өтеді, мысалы мектептерде, гимназияларда, колледждерде, институттарда. Кез-келген іс-әрекеттер сияқты оқу іс-әрекеті саналы түсінілгендігімен сипатталады және оның белгілі бір құрылымы мен мазмұны бар.

## § 2. Оқу іс-әрекетінің пәндік мазмұны

### ***Оқу іс-әрекетінің пәні***

Оқу іс-әрекетінің пәндік мазмұнын талдау, кез-келген басқа іс-әрекет сияқты, оның пәнін анықтаудан, яғни іс-әрекеттің неге бағытталғанын анықтаудан басталады: бұл жерде – білімдерді игеруге, әрекеттердің жалпыланған тәсілдерін игеруге, әрекет тәсілдері мен амалдарын, оның бағдарламаларын, алгоритмдерін өңдеуге бағытталған, осы үрдіс барысында үйренушілердің өзі де дамиды. Оның мазмұны, пәні осы болып табылады.

Д.Б. Эльконин бойынша, оқу іс-әрекеті игеруге тепе-тең емес – ол оның негізгі мазмұны болып табылады және игеруді қамтитын оның даму деңгейі мен құрылымы арқылы анықталады. Сонымен бірге, оқу іс-әрекеті субъектінің өзінің өзгеруіне бағытталғандықтан, (ол оқу іс-әрекеті жетекші болып табылатын кіші мектеп жасында елеулі мөлшерде, тіпті іс жүзінде кез-келген жаста көрінеді) игеру субъекттілік өзгерісті интеллектуалдық, тұлғалық тұрғыда жанамаланады, бұл да оқу іс-әрекетінің пәніне жатады.

### ***Оқу іс-әрекетінің құрал мен тәсілдері***

Оқу іс-әрекетінің жүзеге асуына көмектесетін құралдарды үш тұрғыдан қарастырған жөн. Біріншіден, бұл оқу іс-әрекетінің танымдық және зерттеушілік қызметтерінің негізінде жатқан интеллектуалдық (С.Л. Рубинштейн терминдерінде – ойлау операциялары) әрекеттер: талдау, синтез, жалпылау, жіктеу және т.б. Екіншіден, бұл белгілік, тілдік, вербалдық құралдар, осылардың формасында білім игеріледі, рефлексияланады және даралық тәжірибе өндіріледі. Үшіншіден, бұл негізгі білімдер, оларға жаңа білімдер қосылуы арқылы оқушының даралық тәжірибесі, тезауруссы құрылымданады.

Осы үш құралдардың бірігуі жайлы С.Л. Рубинштейннің жалпы оқу теориясында неғұрлым толығырақ айтылған. Бұл теория бойынша *«проблеманы шешу немесе шешуге тырысу әдетте бұрыннан бар білімдерден қандай да бір жағдайларды, шешу әдістері немесе құралдары ретінде алуды ұйғарады»* [194, 1 т., 375 б.].

Осыған сәйкес, мектептегі оқу үрдісінде, әсіресе кіші мектеп жасында оқу іс-әрекетке араласу бір мезгілде оның құралдарымен де жұмыс істеуді ұйғарады.

Оқу іс-әрекетінің тәсілдері қайта жаңғыртушы, проблемалық-шығармашылық, зерттеушілік-танымдық әрекеттерді қосатын көпқырлы болуы мүмкін (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Оқу іс-әрекетінің тәсілдері – бұл қалай оқу керек, қандай тәсілдермен білім алу керек деген сұрақтарға жауап. Тәсілдердің неғұрлым толық және кең түрдегі сипаттауы ақыл-ой әрекеттерінің сатылап қалыптасуы теориясында берілген (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Мұнда бағдарлану принципі, сыртқы, заттық әрекеттен ішкі, ақыл-ой әрекетіне көшу және осы көшудің оқушының өзі қалай жасағанына қатысты сатылылығы оқу іс-әрекетінің тәсілдерін толықтай ашып көрсетеді.

### ***Оқу іс-әрекетінің өнімі, оның нәтижесі***

Оқу іс-әрекетінің өнімі ғылым мен практиканың түрлі салаларында қолдануды қажет ететін тапсырмаларды шеше алу іскерлігінің негізінде жатқан құрылымданған және талданған білім болып табылады. Сонымен қатар, мотивациялық, құндылық және мағыналық жақтардағы психика мен іс-әрекеттің ішкі жаңа құрылымы да өнім болып табылады. Оқу іс-әрекетінің өнімі даралық тәжірибеге негізгі, органикалық бөлік болып енеді. Оның құрылымдық ұйымдасуынан, жүйелілігінен, тереңдігінен, беріктігінен адамның ары қарайғы іс-әрекеті, соның ішінде кәсіби іс-әрекетінің, қарым-қатынасының табыстылығы көп жағынан тәуелді.

Оқу іс-әрекетінің нәтижесі субъектінің мінез-құлқы болып табылады – бұл не оның осы іс-әрекетті жалғастыруға деген қажеттілігі (қызығу, кірісу, жағымды эмоциялар) немесе ниетінің болмауы, қашқақтау, бас тарту. Екіншісі дүние жүзі бойынша мектепке деген теріс қатынастан, сабаққа келмеуден, мектептен кетуден көрінеді.

## **§ 3. Оқу іс-әрекетінің сыртқы құрылымы**

### ***Оқу іс-әрекетінің сыртқы құрылымының компоненттік құрамы***

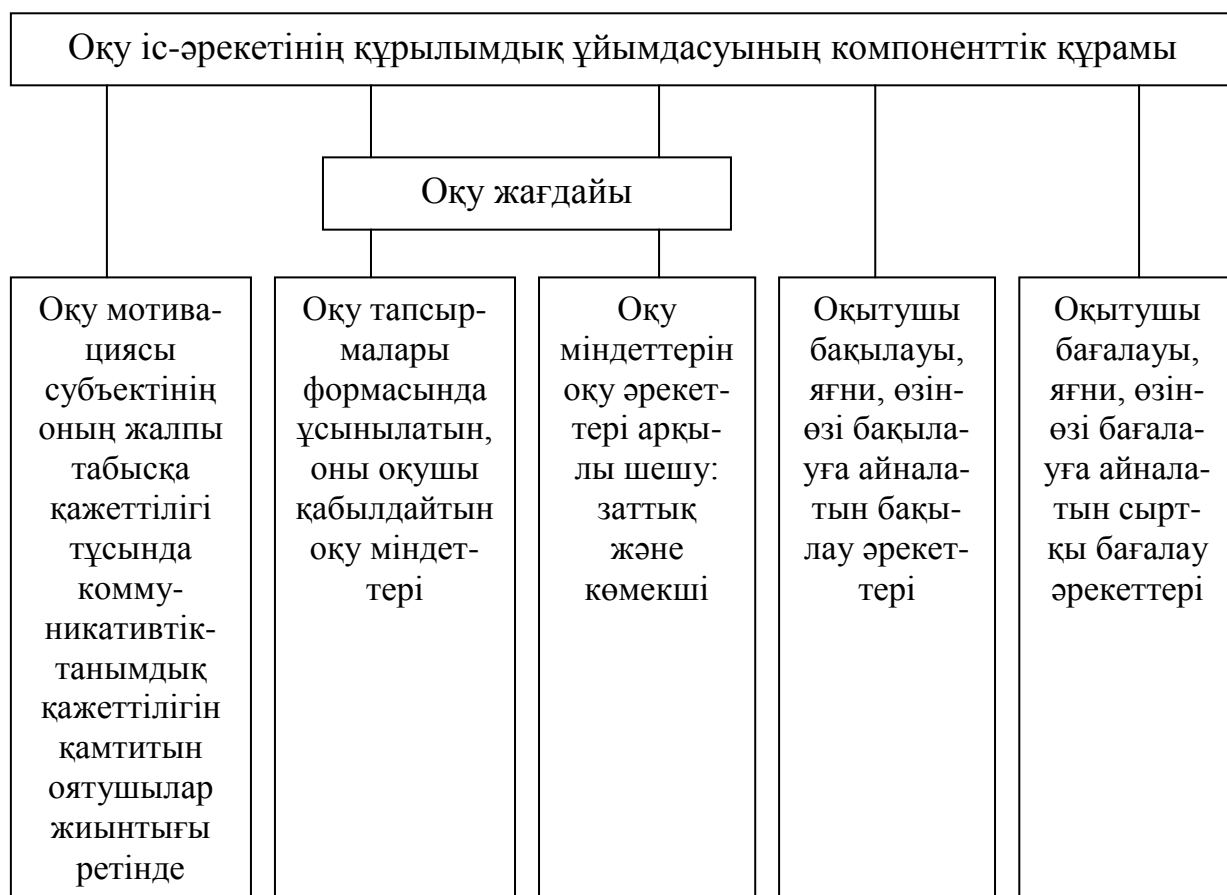
Оқу іс-әрекеті келесі компоненттерден тұратын сыртқы құрылымға ие, мотивация; кейбір жағдайларда тапсырмалардың түрлі формаларындағы оқу міндеттері; оқу әрекеттері; өзін-өзі бақылауға ауысатын бақылау; өзін-өзі бағалауға ауысатын бағалау. Осы іс-әрекеттің әр компонентінің өзіне тән ерекшеліктері бар. Сонымен бірге, табиғаты бойынша интеллектуалдық іс-әрекет бола отырып, оқу іс-



әрекеті кез-келген интеллектуалдық акт сипатталатын құрылыспен сипатталады, дәлірек айтқанда: мотив, жоспардың болуы (пиғыл, бағдарлама), орындау (жүзеге асыру) және бақылау (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

Оқу іс-әрекетінің құрылымдық ұйымдасуын Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов теорияларының жалпы контекстінде сипаттай отырып И.И. Ильясов былай деп көрсетеді «...оқу ситуациялары мен міндеттерінің сипатталынатыны, мұнда оқушы әрекеттің жалпы тәсілін игеруге тапсырма мен оны игеру мақсатын алады, және де белгілі бір кластағы міндеттерді шешудің жалпы тәсілдерін табу үшін үлгілер мен нұсқау алады. Оқу әрекеттері - бұл оқушылардың ғылыми түсініктер мен әрекеттердің жалпы тәсілдерін алуы мен табуы, және де оларды өндіру мен нақты міндеттерді шешуде қолдану әрекеттері. Бақылау әрекеттері өзінің оқу әрекеттерінің нәтижелерін берілген үлгілермен жалпылауға бағытталған. Бағалау әрекеттері берілген ғылыми білімдер мен міндеттерді шешудің жалпы тәсілдерін игерудің соңғы сапасын белгілейді» [79, 43б.] .

Төменде схемалық түрде көрсетілген оқу іс-әрекетінің сыртқы құрылымының әр компоненттерін жете қарастырайық.



## **Мотивация – оқу іс-әрекеті құрылымының бірінші компоненті**

Мотивация, ары қарай көрсетілетіндей, тек оқу іс-әрекетінің құрылымдық ұйымдасуының негізгі компоненттерінің бірі ғана емес (Э.Торндайктың «әзірлік заңын», П.Я. Гальпериннің мотивацияны ақыл-ой әрекеттерінің сатылап дамуының алғашқы міндетті сатысы ретінде қарастыруын еске түсірейік), сонымен қоса осы іс-әрекет субъектінің өзінің маңызды сипаттамасы болып табылады. Мотивация оқу іс-әрекетінің құрылымына бірінші міндетті компонент ретінде енеді. Ол іс-әрекетке қатысты ішкі немесе сыртқы болуы мүмкін, бірақ осы іс-әрекет субъекті ретіндегі тұлғаның әрқашанда ішкі сипаттамасы болады. Дәл осы мотивацияның оқу іс-әрекетіндегі бірінші дәрежелік маңыздылығымен оның келесі тарауда арнайы жете қарастырылуы түсіндіріледі.

## **Оқу іс-әрекеті құрылымындағы оқу міндеті**

Санақ бойынша екінші, бірақ іс-жүзінде оқу іс-әрекеті құрылымының басты компоненті оқу міндеті болып табылады. Ол оқушыға белгілі бір оқу жағдайындағы белгілі бір оқу тапсырмасы ретінде ұсынылады (оның тұжырымы оның шешілуі мен нәтижесі үшін аса маңызды), олардың жиынтығы тұтастай оқу процесі болып табылады.

«Міндет» түсінігі ғылым дамуында үлкен тарихқа ие. Психологиялық тұрғыда отандық ғылымда міндеттер категориясын алғашқылардың бірі болып қарастырған зерттеуші М.Я. Басов (1892-1937). Ол баланың іс-әрекетін талдай отырып, түрлі оқу және өмірлік ситуациялар үшін ортақ нәрсе - міндет болып табылады деп көрсеткен. Бұл ортақ сәт адамның әлі білмейтін нәрсесін және затта жай ғана көре алмайтын нәрсені ашуға деген қажеттілігімен байланысты; ол үшін оған осы затпен белгілі бір әрекет жасау қажет. Өз еңбектерінде ол психологияда міндет түсінігімен қатар, «әрекет», «мақсат» және «тапсырма» терминдерін қатар қолданудың мақсатқа сәйестілігін дәйектеді.

Кейіннен С.Л. Рубинштейн жұмыстарында міндет түсінігі әрекет түсінігімен ара қатынаста және жалпы мақсатты болжау контекстінде неғұрлым кең талқылау алды. С.Л. Рубинштейн бойынша *«адамның ырықты әрекеті дегеніміз – бұл мақсатты жүзеге асыру. Әрекет жасамас бұрын, мақсатты түсіну керек, яғни соған жету үшін әрекеттенетін мақсатты түсіну. Алайда, мақсат қаншалықты маңызды болғанмен де оны сезініп қана қою жеткіліксіз. Оны жүзеге*

асыру үшін әрекет атқарылатын **шарттармен санасу** керек. **Мақсат пен шарттың арақатынасы міндетті анықтайды, ол әрекетпен шешілу тиіс. Адамзаттық саналы әрекет – бұл азды көпті мөлшерде міндетті саналы түрде орындау. Бірақ әрекетті атқару үшін міндеттің субъект тарапынан түсінікті болу да жеткіліксіз; ол субъект тарапынан қабылданған болу қажет»** [193, 152 б.]. Айта кететін жайт, А.Н. Леонтьев бойынша міндет – бұл белгілі бір жағдайда берілген мақсат.

Міндет түсінігінің жалпы дидактикалық мазмұнын қарастыра отырып В.И. Гинецинский оны былайша анықтайды «...іске асырылып қойған танымдық іс-әрекеттің кейбір үзінділерін сипаттаудың стандартталған сәйкес формасы, ол оқыту жағдайында осы іс-әрекетті қайта өндіру үшін жағдай тудыруға бағдарланған» [53, 173 б.]. Міндет шарттарына, оның талаптарына берілген деректер мен іздестіру жатады, сондай-ақ негізгі шарты «бар дерек арқылы іздестіруді көрсетеді». Сонымен қатар, тапсырмаларды мүлтіксіз және күрделілік критерийлері бойынша тұжырымдаудың маңыздылығы атап өтіледі, бұл жерде соңғысы объективті көрсеткіш болып табылады, ол субъективті көрсеткіш қиындыққа немесе міндетті орындаудың жеңілдігіне теңестіріледі. Дидактикалық тұрғыда В.И. Гинецинский көрсеткен психологиялық міндеттің екі сипаттамасы да маңызды, мұнда біріншісі оқу материалын игеруді анықтау міндеттеріне теңестіріледі, ал екіншісі – танымдық белсенділікті, танымдық жігерлерді ынталандырумен байланысты.

Оқу іс-әрекетінің, субъекттің өзін-өзі дамуына бағытталған әрекеттердің жалпыланған тәсілдерін игерудегі өзгеше іс-әрекеті ретіндегі анықтамасына сүйене отырып, атап өтетін жайт, оқу міндеті – бұл оқу іс-әрекетінің негізгі бірлігі. Д.Б. Эльконин бойынша, оқу міндетінің басқалардан негізгі айырмашылығы оның мақсаты мен нәтижесі субъект әрекеттенетін заттардың емес, керісінше субъектің өзінің өзгеруінде тұр.

Оқу міндеттерінің құрамы, яғни берілген оқу уақыты қиындысында оқушы жұмыс істеуі тиіс сұрақтар (әрине, жауаптар да) мұғалімге, оқытушыға, және де оқушыға, студентке белгілі болу керек. Іс жүзінде бүкіл оқу іс-әрекеті оқу міндеттерінің жүйесі ретінде қойылуы тиіс (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Олар белгілі бір оқу жағдайларында беріледі және де белгілі бір оқу әрекеттерін ұйғарады – заттық, бақылау және көмекші (техникалық) әрекеттер. Көмекші әрекеттерге сызба жасау, айрықша көрсету, көшірме және т.б. жатады. Сонымен қоса, А.К. Маркованың айтуынша оқу міндеттерін

игеру оқушының соңғы мақсатты түсінуі мен берілген оқу міндетін тағайындауы ретінде жұмыспен өтеледі.

### **Оқу міндетінің жалпы сипаттамасы**

Оқу міндеті кез-келген басқа міндеттер сияқты қазіргі кезде жүйелік білім беру ретінде қарастырылады да, онда екі компонент міндетті болып табылады: бастапқы қалыптағы міндет пәні және міндет пәні күйін талап ететін модель [20, 41б.]. Міндет құрамы «берілген деректер және іздестіру», «белгілі және белгісіз», «шарт және талап» ретінде бір мезгілде бастапқы күй формасында және осы құрам компоненттері арасындағы қатынастардың шешілу нәтижесі ретіндегі (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин) «қажетті болашақ моделі» формасында көрсетілген. Міндетті осылайша түсіндіру нәтижені болжау мен оның үлгісін елестетуді қамтиды. Міндет қандай да бір құбылыс, объект, процесс жайлы мәліметтердің тек бір бөлігі ғана анықталған, ал қалғаны белгісіз ақпараттың күрделі жүйесі ретінде қарастырылады. Ол тек жекеленген түсініктер, жағдайлар арасында жаңа білімдерді, дәлелдерді, түрлендіруді, үйлестіруді қажет ететін келісімсіздік, қарама-қайшылық болатындай етіп тұжырымданған міндеттер немесе мәліметтерді шешу негізінде ғана табылады.

Оқу міндетінің құрамы Л.М. Фридман, Е.И. Машбиц жұмыстарында жете қарастырылған. Кез-келген міндет сияқты оқу міндетінде мақсат (талап), объектілер бөлінеді, олар міндет шарттарының құрамына, олардың функциясына енеді. Кейбір міндеттерде орындау тәсілдері мен құралдары көрсетіледі (олар эксплициаланған немесе көбінесе жасырын формада беріледі).

Л.М. Фридман түсіндермесінде кез-келген міндет құрамына бірдей бөлшектер енеді:

- пәндік саласы – сөз болып отырған белгіленіп бекітілген объектілер тобы;
- осы объектілерді байланыстыратын қатынастар;
- міндеттер талаптары – міндетті орындау мақсатын көрсету, яғни, орындау барысында нені орнату керек, соны көрсету;
- міндет операторы – міндетті орындау үшін оның шарттарына қатысты жасалу керек әрекеттер жиынтығы [222]. Бұл көрсетуде «орындау тәсілі» және «оператор» түсініктер өте жақын, бірақ іс-әрекеттік түсіндермеде бізге «орындау тәсілі» терминін пайдалану ыңғайлырақ.

## ***Міндеттерді орындау тәсілдері***

Міндеттерді орындау тәсілдерін қарастыруда орындау субъекті немесе орындаушы субъект түсінігі енгізіледі (Г.А. Балл). Осыған сәйкес міндетті орындау тәсілі деп *«орындаушы іске асыру барысында берілген міндетті орындауды қамтамасыз ете алатын кез-келген процедура»*. Басқаша айтқанда, орындау тәсілі орындаушы - адамның субъективтік сипаттамасымен теңестіріледі, олар тек операцияларды таңдау мен олардың кезектілігін ғана анықтамайды, сонымен қатар, олар орындаудың жалпы стратегиясын анықтайды. Міндеттерді түрлі тәсілдермен орындау оқу іс-әрекетін жетілдіруге және субъектінің өзінің дамуына үлкен мүмкіндіктер береді. Міндетті бір ғана тәсілмен орындау кезінде оқушының мақсаты – дұрыс жауап табу; міндетті бірнеше тәсілмен орындау кезінде ол неғұрлым қысқа, үнемді шешім таңдау алдында болады, оның өзі көптеген теоретикалық білімдерді, белгілі амал, тәсілдерді өзектендіруді және берілген ситуация үшін жаңаларын қалыптастыруды талап етеді. Сонымен бірге, оқушыда білімді пайдаланудың белгілі бір тәжірибесі жинақталады да, логикалық ізденіс жасау тәсілдерінің дамуына ықпал етеді және өз кезегінде, оның зерттеушілік қабілетін де дамытады. Міндетті орындау тәсілі түсінігіне Г.А. Балл орындау процесінің өзін енгізе отырып, оны сипаттауда орындаушының операциялары ғана емес, оларды жүзеге асыру кезіндегі уақыттық және энергетикалық шығындар да есепке алынатынын көрсете кетеді.

Оқу міндетін орындау моделі өзіндік бағдарланушымен қатар басқа да әрекет тәсілдерін қамтиды, ең алдымен бақылаушы және атқарушы әрекеттерді. Бұл жерде көрсете кететіні (Е.И. Машбиц) оқу іс-әрекетінің толықтай қызмет етуі әрекет тәсілдерінің барлық бөліктерінің ұйымдастырылуын ұйғарады. Міндетті орындау үшін орындаушы – субъектте міндетке енбейтін және сырттан алынатын құралдар жиынтығы болуы керек. Орындау құралдары материалдық (саймандар, машиналар), материяланған (мәтіндер, схемалар, формулалар) және идеалды (орындаушы қолданатын білімдер) болуы мүмкін. Оқу міндетінде барлық құралдар пайдалануы мүмкін, бірақ идеалды, формасы бойынша вербалды құралдар жетекші болып табылады.

## ***Оқу міндеттерінің ерекшеліктері***

Е.И. Машбиц оқу іс-әрекетін басқару позициясы тұрғысынан оқу міндетінің маңызды ерекшеліктерін бөледі. Д.Б. Элькониннің ізімен ол

бірінші және неғұрлым маңызды ерекшелігі субъектінің бағыттылығы деп есептейді, өйткені оны орындау «міндеттік құрылымның» өзінде емес, оны орындаушы субъектте өзгеріс болуын ұйғарады. Міндеттегі өзгерістің болуы өз бетінше мәнді емес, тек субъект өзгеруінің құралы ретінде мәнді. Басқаша айтқанда, оқу міндеті оқу мақсаттарына жету құралы болып табылады. Осы көзқарастан олардың өзі емес, ал оқушының белгілі бір әрекет тәсілін меңгеруі маңызды.

Оқу міндетінің екінші ерекшелігі оның біржақты еместігі немесе анықсыздығы. Оқушылар оқытушыға қарағанда міндетке басқаша мән беруі мүмкін. Е.И. Машбиц айтуы бойынша «оқу міндетін толықтырып анықтау» [139, 106 б.] деп атаған бұл құбылыс түрлі себептерге байланысты болады: міндет шарттарының анық-қанығына жете алмаудан, түрлі қатынастардың ығысуынан. Кей кезде ол субъектінің мотивациясына байланысты.

Оқу міндетінің үшінші ерекшелігі мынада, қандайда бір мақсатқа жету үшін бір емес бірнеше міндеттерді орындау қажет, ал бір міндеттің орындалуы оқудың түрлі мақсаттарына жетуге үлес қосуы мүмкін. Сондықтан, қандай да бір оқу мақсатына жету үшін біршама міндеттер жинағы қажет, мұнда әр міндет өзіне берілген орынды алады. Оқу міндеттеріне қойылатын психологиялық талаптарды толығырақ қарастырайық.

### ***Оқу міндеттеріне қойылатын психологиялық талаптар***

Оқу міндетіне оқытушы әсер ету ретінде қойылатын талаптар оның оқу іс-әрекетіндегі ерекше орнымен және оқу міндеттері мен оқу мақсаттарының арақатынасымен шартталған (Е.И. Машбиц). Міндет пен мақсат арасындағы арақатынас «міндеттер жинағы - көптеген мақсаттар» жүйесінде қарастырылады, себебі оқу іс-әрекетінде бір ғана мақсат бірқатар міндеттердің орындалуын талап етеді, ал бір ғана міндет бірнеше мақсаттарға жету үшін қызмет етеді (оқу пәні бойынша міндеттердің жалпы саны 100 000 жуық). Осы жерден Е.И. Машбиц бойынша бірқатар талаптар туындайды:

1. *«Бір ғана жекеленген міндет емес, міндеттер жинағы құрастырылуы керек».* Айта кетейік, жүйе ретінде қарастырылып отырған міндет неғұрлым күрделі жүйеде орналасады және де оның пайдалылығы жайлы оның осы жүйедегі жағдайына байланысты айтқан жөн. Осыған байланысты бір ғана міндет пайдалы да пайдасыз да болуы мүмкін.

2. *«Міндеттер жүйесін құрастыру кезінде ол тек таяу ғана емес сондай-ақ оқшау оқу міндеттерге жетуді де қамтамасыз етуіне ұмтылу керек».* Өкінішке орай, мектеп практикасында жақын мақсаттарға жетуге бастапқы назар аударылады. Оқу міндеттерін жобалаған кезде оқушы оқу мақсаттарының бағыныстылығын, жақынын да, алыстағысын да нақты елестете алу керек. Соңғыларына жету біртіндеп, мақсатты түрде, оқыту жүйесінің меңгерілген құралдарын жалпылау жолымен жүреді.

3. *«Оқу міндеттері оқу іс-әрекетін табысты жүзеге асыруға жеткілікті және қажетті құралдар жүйесін меңгеруді қамтамасыз етуі тиіс».* Практикада, әдетте құралдар жүйесінің кейбір элементтері ғана қолданылады. Ол бір міндеттер класының орындалуын ғана қамтамасыз етеді де, басқа міндеттер класын орындауға жеткіліксіз.

4. *«Оқу міндеті іс-әрекеттің сәйкес құралдары оқытудың тікелей өнімі ретінде көрінетіндей етіп құрылымдануы тиіс»* [139, 112-113 б.]. Көптеген зерттеушілер белгілегендей, оқушы өз әрекетінің тікелей өніміне енетін нәрсені жақсы меңгереді. Оқу міндеттерінің көпшілігінде, автордың бағалауынша, тікелей өнім ретінде атқарушы бөлік болса, бағдарлау мен бақылау бөлігі – қосалқы бөлік ретінде болады. Төртінші талапты жүзеге асыру оқушының өз әрекеттерін түсінуіне, яғни рефлексияға міндет қоюды ұйғарады. Мұндай міндеттер оқушыларға ары қарай оқу міндеттерін орындауда өз әрекеттерін жалпылауға көмектеседі. Бұл жерде Е.И. Машбицпен келіспеуге болмайды, яғни, ғалымдар рефлексияға көп көңіл бөлгенмен де, іс жүзінде, мұғалімде міндеттерді орындау барысында оқушылардың рефлексиясын реттеу құралдары жоқ. Сонымен бірге, келесілер атап өтіледі: оқушылар оқу міндеттерін орындай отырып өз әрекеттерін саналы түрде атқарып және бақылап отыруы үшін, олар міндетті орындау құралдары мен құрылымы жайлы нақты мәліметтенген болуы керек. Ондай мәліметті олар мұғалімнен бағдардың қатарланған жүйесі түрінде алулары тиіс.

### ***Оқу міндеті және проблемалық ситуация***

Оқу іс-әрекеті процесінде оқу міндеті белгілі бір оқу ситуациясында беріледі. (Біздің түсіндіруімізде оқу ситуациясы тұтас білім беру процесінің бірлігі ретінде көрсетіледі). Оқу ситуациясы әріптестік немесе қақтығыстық болуы мүмкін. Егер де пәндік қақтығыс, яғни оқу пәніне қатысты түрлі позициялардың, қатынастардың, көзқарастардың тартысы тұлғааралық игеруге ықпал етсе, ал

тұлғаралық қақтығыс, яғни адамдар, тұлғалар ретінде оқушылардың арасындағы қақтығыс оған кедергі келтіреді.

Мазмұны бойынша оқу ситуациясы бейтарап немесе проблемалық болуы мүмкін. Ситуациялардың осы екі түрі де оқытуда көрсетілген, бірақ екіншісінің ұйымдасуы мұғалімнен (оқытушыдан) үлкен күш жігерді талап етеді, сондықтан да олар оқыту мәселендендірудің бүкіл маңыздылығын саналы түсінген кезде, проблемалық ситуациялар бейтараптарға қарағанда оқу процесінде неғұрлым сирек кездеседі. Проблемалық ситуацияны тудыру проблеманың (міндеттің), яғни жаңа мен белгілінің (берілген) ара қатынасының, оқушының оқу-танымдық қажеттілігінің және оның осы міндетті орындауға қабілетінің (мүмкіндігінің) болуын ұйғарады (В. Оконь, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, М.И. Махмутов және т.б.). Мұғалімнің алдында (оқытушының) оқушының мүмкіндіктеріне сай қарама-қайшылықтарға толы, біртіндеп субъективтіге айналатын объективті проблемалық ситуацияны ұйымдастырып, кейбір шешілуі керек проблема түрінде беру міндеті тұрады.

Проблемалық ситуацияны қалыптастыру едәуір педагогикалық қиындықты көрсетеді. Осы қиындық себептерін толығырақ қарастырайық. Ең алдымен, М.И. Махмутов берген проблемалық оқытудың жалпы дидактикалық анықтамасын еске салайық: *«...бұл дамыта оқыту түрі, мұнда оқушының дербес жүйелік ізденуші іс-әрекеті мен олардың дайын ғылыми қорытындыларды игеруімен үйлеседі, ал әдістер жүйесі болса мақсатты ұйғару мен проблемалық принципін есепке ала отырып құрылған; оқыту мен оқудың өзара әрекеттесу процесі шәкірттердің ғылыми ... дүниетанымын, олардың танымдық дербестігін, оқуға деген тұрақты мотивтерінің қалыптасуына және де оларда проблемалық ситуациялар жүйесімен детерминациаланған іс-әрекет тәсілдері мен ғылыми түсініктерді игеру барысындағы ақыл-ой қабілеттерінің (шығармашылық қабілеттерді қоса) қалыптасуына бағытталған»* [137, 6 б.]. Психологиялық проблемалық ситуация адамның алдында шешілуі қажет проблемалардың, міндеттердің пайда болуын білдіреді. П.П. Блонский мен С.Л. Рубинштейн бойынша, белгілі бір проблемалық ситуацияларда адамның ойлауы пайда болады. *«Проблеманы қоюдың өзі көбінесе үлкен және күрделі ақыл-ой жұмысын талап ететін ойлау әрекеті болып табылады»* [194, 1 т., 374 б.].

А.М. Матюшкин көрсеткендей, проблемалық ситуация, субъект пен іс-әрекет шарттары арасындағы қатынасты анықтайды, өйткені онда белгісіздік және іздестіру ашылады. Тағы да атап өтейік, проблемалық



ситуацияны қалыптастыру мен шешу үшін үш шарт қажет: 1) субъекттің танымдық қажеттілігі; 2) берілген деректер мен іздестіру арақатынасы; 3) орындаудың белгілі бір физикалық, интеллектуалдық, операциялық мүмкіндіктері. Басқаша айтқанда, субъект интеллектуалдық қиындықтар жүйесіне қойылуы тиіс және де одан шығуды өзі табу керек. Әдетте, проблемалық ситуация оқушыға «неге?», «қалай?» деген сұрақтар формасында беріледі. Бірақ адам үшін жаңа міндетті орындауда интеллектуалдық жұмысты талап ететін сұрақ қана проблемалық бола алатынын есепке алу керек. «Қанша?», «қайда?» тәрізді сұрақтар адам білетін, оның есінде сақталған нәрселерді қайта жаңғыртуға ғана бағдарланған және де оған жауап беру арнайы пайымдауды, шешімді талап етпейді.

Проблемалық ситуация проблемалық дәрежесі бойынша ажыратылады (ертеде көрсетілген проблемалық оқыту теориясының сипаттамасын қараңыз). Проблемалықтың ең жоғарғы дәрежесі адам проблеманы өзі қалыптастыратын, оның шешімін өзі табатын, осы шешімнің дұрыстығын өзі қадағалайтын ситуация – оқу ситуациясына ғана тән. Оқушы осы процестің тек үшінші компонентін, яғни шешімді ғана жүзеге асырған жағдайда проблема неғұрлым төмен дәрежеде көрінген. Қалғанының барлығын педагог дайындайды, жасайды. Проблемалылық деңгейін анықтауға басқа позициядан да қарайды, мысалы міндетті орындау өнімділігінің өлшемі, әріптестік және т.б. Оқу процесін ұйымдастыруда педагог міндеттерді орындауда ұйғарылған қиындықтардың кезектілігін жасау керек екені айқын.

Проблемалық міндеттің басқаларынан айырмашылығын белгілей отырып, А.М. Матюшкин былай деп көрсетеді *«жәй ғана қандай да бір ситуацияның, яғни міндет шарттарын құрайтын берілгендердің сипаттамасын қамтитын жағдайдың суреттемесі және осы шарттар негізінде ашылуы тиіс белгісіздерді көрсету беріліп қоймайды. Проблемалық міндетте субъекттің өзі міндет ситуациясына араласады»*. Бұл жерде *«проблемалық ситуацияның пайда болуының негізгі шарты- адамның жаңа қатынасты, әрекеттің қасиеті мен тәсілін ашуға деген қажеттілігі болып табылады»* [135, 275 б.].

Оқудың проблемалық ситуациясын жасау оқушыға оқу міндетін берудің алғышарты мен формасы. Бар оқу іс-әрекеті мұғалімнің проблемалық ситуацияны және кезектеп беруінде және оны оқушының оқу әрекеті арқылы тапсырманы орындау жолымен «шешуінде» жатыр. Іс жүзінде орын алатын оқу іс-әрекеті белгілі бір оқу ситуацияларында берілген және белгілі бір оқу әрекеттерін ұйғаратын оқу міндеттерінің

жүйесі ретінде болуы тиіс. Атап өтетін жайт, «міндеттер» түсінігі «проблемалық ситуация» түсінігімен қатар заңсыз қолданып отыр. Осы екі түсінікті нақты ажырата білу керек: проблемалық ситуация дегеніміз іс-әрекет барысында адам қандай да бір белгісіз, түсініксіз нәрсеге жолығады, яғни пайда болған проблема белгілі бір адамнан алдымен ақыл-ойлық, ал соңынан мүмкін практикалық күш жұмсауды талап ететін объективті жағдайдан туындайды. Адамның іс-әрекетіне ойлау «қосылған» кезде проблемалық ситуация міндетке айналады – «*міндет кез-келген түрдегі проблемалық ситуациядан туындайды, және де онымен тығыз байланысты, бірақ одан біршама ажыратылады*» [36, 59 б.]. Міндет талдау нәтижесінде проблемалық ситуацияның салдары ретінде пайда болады (белгілі бір себептерге байланысты субъект проблемалық ситуацияны қабылдамаған кезде, ол міндетке айналмайды). Басқаша айтқанда, міндет оны орындаушы субъект қабылдаған «проблемалық ситуация моделі» (Л.М. Фридман) ретінде қарастырылады.

### ***Проблемалық ситуациядағы міндеттерді орындау кезеңдері***

Оқу проблемалық жағдайындағы міндеттерді орындау бірнеше кезеңдерді ұйғарады. *Бірінші кезең* – дайын түрде оқытушы тұжырымдаған немесе үйренушілердің өзі анықтаған міндетті түсіну. Соңғысы - міндет проблемалықтың қай деңгейінде орналасуына және үйренушінің оны шеше алу қабілетіне байланысты.

*Екінші кезең* – үйренушінің міндетті «қабылдауы», үйренуші үшін ол тұлғалық мәнді болып, өзі үшін орындалуы тиіс, тек содан кейін ғана түсініліп және шешімге алынуы тиіс.

*Үшінші кезең* міндетті орындау эмоционалдық уайым (өкініш пен өзіне риза болмаудан көрі қанағаттану дұрыс) және өз міндетін қою мен орындау тілегін тудыруы тиіс. Міндетті дұрыс түсіну үшін тапсырманы тұжырымдаудың рөлін атап өту маңызды. Егерде міндет «талдаңыз», «себебін түсіндіріңіз», «сіздің ойыңызша себебі неде» деген тапсырмалар формасында тұжырымдалған болса, онда оқушы жасырын, латентті байланыстарды анықтайды, міндетті орындаудың белгілі бір логикалық бірізділігін іздейді. Егерде тапсырма «сипаттаңыз», «айтып беріңіз» формасында берілсе, онда студент міндетті түсіну мен қабылдау үшін, орындау үшін қажетті эксплициттік берілгенді мазмұндаумен шектеледі (К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Мансуров). В.А. Малахова жүргізген зерттеулерде көрсетілгендей, «түсіндіріңіз» және «сипаттаңыз» сияқты міндет формалары іс жүзінде

баланың ойлауы мен оның сөздік білдіруін белгілі бір жолмен бағыттайтын түрлі міндеттер болып табылады. Сонымен қатар, түрлі жас топтарында тапсырманың императивті және императивті емес формаларының әсері біршама түрліше болып келеді.

### **Оқу іс-әрекеті құрылымындағы әрекет**

Іс әрекеттің құрылымдық компоненттерінің бірі әрекет болып табылады – кез-келген іс-әрекеттің морфологиялық бірлігі. Бұл адамзат іс-әрекетінің маңызды «құраушысы». *«Адамзаттық іс-әрекет әрекет формасы немесе әрекеттер қатарынан өзгеше түрде бола алмайды, ... іс-әрекет әдетте ортақ мақсаттан бөлінген жеке мақсаттарға бағынатын әрекеттердің қандай да бір жиынтығымен іске асырылады»* [112, 154-155 б.]. А.Н. Леонтьев бойынша, *«әрекет – түрткісі оның затымен сәйкес келмейтін (яғни, өзі бағытталған нәрсемен), керісінше осы әрекетті қамтитын іс-әрекетте жататын процесс* [111, 289 б.]. Сонымен қатар, *«әрекет заты оның тікелей, түсінілген мақсаты болып табылады»* [111, 290 б.]. Басқаша айтқанда, егерде түрткі тұтастай іс-әрекетпен байланыстырылса, онда әрекет белгілі бір мақсатқа жауап береді. Іс-әрекеттің өзі әрекеттерден көрінсе, ол мотивтенген және мақсатты болса, онда әрекет ретінде тек мақсатқа жауап береді.

А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясында көрсетілгендей *«іс-әрекет пен әрекет арасында ерекше бір қатынас бар. Іс-әрекет түрткісі жылжи отырып әрекет затына (мақсатына) айналуы мүмкін. Нәтижесінде әрекет іс-әрекетке айналады... Дәл осы жолмен жаңа іс-әрекеттер туындайды, шындыққа деген жаңа қатынастар пайда болады»* [111, 290 б.]. Мұндай айнаруды А.Н. Леонтьев келтірген мысалмен көрсетейік: бала тапсырманы орындап отыр, оның әрекеттері шешім табу мен оны жазу болып табылады. Егер бұл оқушы болса және оның әрекеттерін мұғалім бағалайтын болса, және де ол оларды орындай бастаса, себебі шешім табу мен нәтиже алудың өзі оған қызықты, онда бұл әрекеттер іс-әрекетке, берілген жағдайда – оқушының іс-әрекетіне «айналады». Егерде бұл мектепке дейінгі жастағы бала болса және оның тапсырманы орындауы, нәтижесінде баланың ойнауға баратыны не бармайтынымен мотивтендірілсе, онда тапсырманы орындау тек әрекет болып қалады. Осылайша, кез-келген, соның ішінде оқу іс-әрекеті де әрекеттерден тұрады және де оларсыз іс-әрекет мүмкін емес, ал әрекеттер болса іс-әрекеттен тыс бола алады.

Оқу іс-әрекетін осылайша қарастыруда тек оған енетін түрлі оқу әрекеттері ғана талданады.

### ***Оқу іс-әрекеті құрылымындағы әрекеттер мен операциялар***

Оқу әрекеттерін талдауда олардың операциялар деңгейіне өтуі маңызды болып табылады. А.Н. Леонтьев бойынша, операциялар – бұл өз мақсаты көрсетілген белгілі бір шарттарға жауап беретін әрекеттер тәсілі. Оқытудағы саналы мақсатқа бағытталған әрекет көп рет қайталана отырып, басқа неғұрлым күрделі әрекеттерге қосыла отырып, біртіндеп оқушының саналы бақылау объекті болудан қалады да, неғұрлым күрделі әрекеттерді орындау тәсіліне айналады. Бұлар операцияға айналған бұрынғы саналы әрекеттер, аталмыш саналы операциялар. Мысалы, шет тілін меңгеруде ана тіліне үйреншікті емес дыбысты ауызша айту (артикуляциялау) әрекеті (мысалы, орыс тілі үшін таңдаймен, мұрынмен шығаратын дыбыстар) жеткілікті түрде қиын болып табылады. Ол мақсатты, саналы түрде тәсілі мен іске асыру орны бойынша қадағаланады, оқушының ерік-жігер күшін талап етеді. Осы әрекетті өңдеу мөлшеріне байланысты айтылған дыбыс буынға, сөзге, сөз орамына енеді. Оны айту әрекеті автоматтандырылып, санамен қадағаланбайды, сана іс-әрекеттің басқа одан да жоғары деңгейлеріне бағытталады және басқа әрекеттерді орындау тәсіліне айнала отырып, «фондық автоматизм» деңгейіне өтеді (Н.А. Бернштейн).

Қарапайымдалған әрекет басқа, неғұрлым күрделі әрекеттерді орындау шартына айналады және операциялар деңгейіне, яғни сөздік іс-әрекетті орындау техникасына өтеді. Бұл жерде операцияларды басқару оның фондық деңгейімен жүзеге асады. Н.А. Бернштейн бойынша қозғалыстың техникалық компоненттерінің төменгі, фондық шарттарға ауысу процесі әдетте, жаңа қозғалыстық дағдылардың өндірілуі үрдісінде қозғалыстардың автоматтандырылуы болып табылады және басқа афферентацияға ауысу мен белсенді зейіннің жеңілдетуімен тығыз байланысты. Әрекет деңгейінен операцияларға өту, оқытуды технологизациялаудың негізі екенін айта кету керек.

«Саналы» операциялармен қатар, іс-әрекетте бұрын мақсатқа бағытталған әрекеттер ретінде саналанбаған операциялар да бар. Олар өмірлік іс-әрекеттің белгілі бір шарттарына бейімдену нәтижесінде пайда болған. А.Н.Леонтьев бұл операцияларды баланың тілдік дамуы үлгісі ретінде көрсетеді – оның айтудың грамматикалық өңдеу тәсілдерін үлкендердің сөздік қарым-қатынас нормаларына интуитивті

бейімделуі. Бала бұл әрекеттерді саналамайды, соның салдарынан олар тиісті түрде анықталмайды. Сондықтан, оның өзінің ішкі түйсікпен еліктеуі нәтижесінде қалыптасушы операцияларының мәні - ішкі, интеллектуалдық әрекеттері. Олар дамыту немесе оқытуда пайда болатын сыртқы заттық саналы әрекеттердің (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин) интериоризациясының нәтижесі болуы мүмкін немесе психикалық үрдістердің операциялық жақтарын көрсетуі мүмкін: ойлау, ес, қабылдау. С.Л. Рубинштейн бойынша, *«ойлау іс-әрекетінің құрылысын анықтайтын және оның ағымын шарттайтын операциялар жүйесі осы іс-әрекет үрдісінде өзі қалыптасады, түрленеді және бекітіледі»* және ары қарай *«...алдында тұрған міндетті орындауда ойлау түрлі операциялар көмегімен жүреді. Бұл операциялар ой үрдісінің әртүрлі өзара байланысты және бір-біріне өтетін жақтарын құрастырады»*. Мұндай операцияларға С.Л. Рубинштейн салыстыруды, талдау, синтез, абстракция, жалпылау-ды жатқызады. Айта кетейік, сәйкес ішкі ақыл-ой операциялары қабылдаудың (В.П. Зинченко), естің (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) және басқа психикалық процестердің құрылысын анықтайды.

### **Оқу әрекеттерінің түрлері**

Оқу әрекеттері түрлі көзқарас, түрлі позициялар тұрғысынан қарастырылуы мүмкін: субъекттік-іс-әрекеттік, пәндік - мақсаттық; іс-әрекет пәніне қатынас (негізгі немесе қосымша әрекет); ішкі немесе сыртқы әрекет; ішкі ақыл-ой, интеллектуалдық әрекеттердің психикалық процестер бойынша өзгешеленуі; өнімділіктің үстемдігі және т.б. Басқаша айтқанда, әрекеттің әртүрлілігінен жалпы және оқу іс-әрекетінің бар алуан түрлілігі бейнеленеді. Олардың негізгі түрлерін қарастырайық.

Оқытудағы іс-әрекет субъекті позициясынан ең алдымен, мақсатты ұйғару, бағдарлама жасау, жоспарлау әрекеттері, орындау әрекеті, бақылау әрекеті (өзіндік бақылау), бағалау (өзіндік бағалау) бөлінеді. Олардың әр қайсысы оқу іс-әрекетінің белгілі бір кезеңімен сәйкестендіріледі және оны жүзеге асырады. Осылайша, кез-келген іс-әрекет, мысалы тапсырманы орындау, мәтінді жазу, шығару, мақсатты «не үшін», «қандай мақсатпен мен оны жасаймын» деген сұрақтарға жауап ретінде саналы түсінуден басталады. Бірақ сұрақты осылайша қою, жауаптарды табу және осы шешімге өз мінез-құлқын бағындыру әрекеттердің күрделі жиынтығы болып табылады. Мінез-құлқы

жоспары мен құрылымын қарастыра отырып, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам мінез-құлықтың жалпы жоспарын өндірудің маңыздылығын атап көрсеткен, яғни мінез-құлықтық актілердің сипаты мен бірізділігін саналаудың белгілі бір ақыл-ой әрекеттерінің жиынтығын көрсеткен. Орындау әрекеттері мақсатты ұйғару, жоспарлау, бағдарлама жасау тәрізді ішкі әрекеттерді жүзеге асырудың мәні, сыртқы әрекеттер болып табылады. Іс-әрекет субъекті бір мезгілде оның процесі мен нәтижесін үнемі бағалау және салыстыру, түзету әрекеттері формасында бақылауды жүзеге асырып отырады. Оқушының бақылау және бағалау әрекеттері – мұғалімнің сыртқы интерпсихологиялық әрекеттеріне айналуына байланысты жеке қарастырылады.

Оқу іс-әрекетінің пәні позициясы тұрғысынан онда қайта түрленуші, зертеуші әрекеттерге бөлінеді. Оқу іс-әрекеті терминдерінде (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) оқу әрекеттері «меңгеру затының қасиеттерін ашу үшін баланың объектіні белсенді түрлендіруі» ретінде жасалады. Сонымен бірге, зерттеушілердің көрсетуі бойынша бұл әрекеттер екі түрде болуы мүмкін: *«1) жеке (ерекше) материалдағы жалпылама, генетикалық бастапқы қатынасты анықтау үшін оқу әрекеті және 2) бұрын анықталған жалпылама қатынастың нақтылық дәрежесін анықтау үшін оқу әрекеті»*.

Теоретикалық білімдер оқу іс-әрекетінің пәні ретінде В.В. Давыдов бойынша мазмұнды жалпылауға бағытталған зерттеушілік-қайта жаңғыртушы әрекеттер көмегімен меңгеріледі және оқушы үшін *«қандай да бір тұтастың ортақ негізі бар ерекше және жекеленген құбылыстардың қажетті өзара байланысын, кейбір заңдылықтарын ашу, осы тұтастың қалыптасу заңдылығын, ішкі бірлігін ашу»* тәсілі ретінде қызмет етеді.

Оқушының психикалық іс-әрекетіне ара қатынаста жоғарыда көрсетілгендей, ойлау, перцептивті, мнемикалық әрекеттерді бөледі, яғни субъектінің ішкі психикалық іс-әрекетін құрайтын интеллектуалдық әрекеттер, олар өз кезегінде іс-әрекеттің (С.Л. Рубинштейн), қарастырып отырған жағдайда – оқу іс әрекетінің ішкі «интегралдық бөлігі» болып табылады. Олардың әрқайсысы одан да ұсақ әрекеттерге ыдырап бөлінеді (белгілі бір жағдайда – операцияларға). Мысалы, ой әрекеттері (немесе логикалық) ең алдымен салыстыру, талдау, синтез, абстракциялау, жалпылау, жіктеу және т.б. операцияларды қамтиды. Сонымен қатар С.Л. Рубинштейн атап көрсеткендей, *«...бұл операциялардың барлығы ойлаудың негізгі операциясының жақтары болып табылады – «жанамалау», яғни неғұрлым мәнді объективті байланыстар мен қатынастарды ашу. С.Л. Рубинштейн атап көрсетеді:*

*«ойлау үрдісі саналы түрде реттелетін интеллектуалдық операциялар жүйесі ретінде жүзеге асады. Ойлау осы үрдіс кезінде пайда болған әр ойды, соны шешу үшін бағытталған міндетпен, оның шарттарымен теңестіреді, салыстырады. Осылайша, жасалатын **тексеру, сын, қадағалау** ойлауды **саналы процесс** ретінде сипаттайды».* Ойлаудың іс-әрекетінің және соның ішінде оқу іс-әрекетінің ішкі жағы ретіндегі сипаттамасы мақсатты болжау, бағдарламалау, бақылау сияқты әрекеттердің маңыздылығын тағы да бір көрсетеді.

Ойлау әрекеттерімен қатар, оқу әрекеттерінде перцептивтік және мнемикалық әрекеттер мен операциялар жүзеге асырылады. Перцептивті әрекеттер тануды, сәйкестендіруді және т.б. қамтиды, ал мнемикалық әрекеттер – әсер қалдыруды, ақпаратты сүзуді, оның құрылымдануын, сақталуын, өзектендірілуін және т.б. қамтиды. Басқаша айтқанда, интеллектуалдық әрекетті ұйғаратын әр күрделі оқу әрекеті көбінесе, бөлінбейтін перцептивтік, мнемикалық және ой операцияларының өте көп мөлшерінің араласуын білдіреді. Олардың оқу әрекеттерінің жалпы тобынан бөлектенбеуіне қарай, мұғалім кейде оқушының оқу міндетін орындаудағы қиналу сипатын нақты диагностикалай алмайды.

Оқу іс-әрекетінде сондай-ақ қайта жаңғырту және өнімді әрекеттер бөлінеді (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай және т.б.). Қайта жаңғырту әрекеттерге ең алдымен атқарушы, қайта өндіруші әрекеттер жатады. Егер аналитикалық, синтетикалық, бақылау-бағалау және басқа әрекеттер берілген критерийлер, бірсарынды тәсілдер бойынша жүзеге асырылса, онда олар қайта жаңғыртушы. Өз бетінше қалыптастырған критерийлер бойынша жүзеге асырылатын мақсат құру, қайта түрлендіру, жаңадан жасау, сонымен қатар бақылау, бағалау, анализ-синтез әрекеттері продуктивті әрекеттер ретінде қарастырылады. Басқаша айтқанда, оқу іс-әрекетінде өнімділік және қайта жаңғыртушылық критерийлері бойынша әрекеттердің үш тобы бөлінуі мүмкін. Функционалды тағайындалуы бойынша берілген параметрлер, берілген тәсілдер бойынша орындалатын әрекеттер үнемі репродуктивті, мысалы, атқарушы әрекеттер; жаңа нәрсені қалыптастыруға бағытталған әрекеттер, мысалы мақсат құру, өнімді әрекеттер болып табылады. Аралық топты шарттарына байланысты екі жақта да бола алатын әрекеттер құрайды (мысалы, бақылау әрекеті).

Көптеген оқу әрекеттерінің қайта жаңғыртушылығы мен өнімділігі олардың қалай орындалуы бойынша анықталады: а) мұғалім берген бағдарлама, критерий бойынша немесе бұрын таңдап алынған,

біркелкіленген, стереотипизацияланған тәсілдер бойынша; б) өз бетінше қалыптастырылған критерийлер, өз бағдарламалары бойынша немесе жаңа тәсілдер, құралдардың жаңа сәйкестілігі бойынша. Әрекеттердің өнімділігін есептеу дегеніміз оқудың өзінің ішінде мақсатты белсенділік ретінде немесе оқу іс-әрекеттің жетекші түрі ретінде (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) мұғалім басқаратын оқушылардың оқу әрекеттерінің өнімділігі мен қайта жаңғыртушылық түрлі арақатынасының бағдарламасы жасалуы мүмкін.

Оқу іс-әрекетіне енетін әрекеттер мен операциялардың талдауы оны игеруді басқарудың көп объектілі кеңістігі ретінде көруге мүмкіндік береді, бұл жерде объектілердің әрқайсысы оқушы үшін өз бетінше игеру мен бақылаудың заты ретінде болады.

***Оқу іс-әрекеті құрылымындағы бақылау  
(өзін-өзі бақылау), бағалау (өзін-өзі бағалау)***

Оқу іс-әрекетінің жалпы құрылымында маңызды орын бақылауға (өзін-өзі бақылау), бағалауға (өзін-өзі бағалау) беріледі. Себебі, кез-келген басқа оқу әрекеті іс-әрекет құрылымында бақылау мен бағалау болғанда ғана реттелетін, ырықты болады. Әрекеттің атқарылуын бақылау кері байланыс механизмімен жүзге асырылады немесе күрделі функционалды жүйе ретінде іс-әрекеттің жалпы құрылымындағы кері афферентация арқылы жүзеге асырылады (П.К. Анохин). Кері афферентацияның екі формасы бөлінеді (немесе кері байланыс) – бағыттаушы және нәтижелестіруші. Біріншісі, П.К. Анохин бойынша, негізінен проперцептивтік немесе бұлшық еттің импульсациясымен жүзеге асырылады, ал екіншісі үнемі кешендік болып келеді және де қойылған әрекеттің нәтижесіне қатысты барлық афференттік белгілерді қамтиды. Кері байланыстың екінші нәтижелестіруші формасын П.К. Анохин, сөздің тура мағынасында, кері афферентация деп атайды. П.К. Анохин аралық немесе аяққы, тұтас әрекеттің орындалуы жайлы ақпарат беру бермеуіне байланысты оның екі түрін бөледі. Кері афферентацияның бірінші түрі – сатылы, екіншісі – санкциялаушы. Бұл – аяққы кері афферентация. Әрекеттің орындалуы үрдісі жайлы немесе нәтижесі жайлы әрбір ақпараттың өзі кез-келген нұсқада бақылауды, реттеу мен басқаруды жүзеге асыратын кері байланыс болып табылады.

Функционалды жүйенің жалпы схемасында «қажетті болашақ үлгісін» (П.К. Бернштейн бойынша) немесе «әрекет нәтижесінің бейнесін» (П.К. Анохин) және оның шынайы орындалуы жайлы ақпаратты салыстыру жүзеге асатын негізгі буын «әрекет акцепторы»



ретінде анықталады (П.К. Анохин). Алыну керек нәрсенің нәтижесі мен алынған нәрсені салыстыру нәтижесі әрекетті жалғастыру (олар сәйкес келген жағдайда) немесе түзету үшін негіз болып табылады. Осылайша, бақылау үш буынды ұйғарады деп бекітуге болады: 1) үлгі, қалаулы, қажетті әрекет нәтижесінің бейнесі; 2) осы бейне мен шынайы әрекетті салыстыру үрдісі; 3) әрекетті жалғастыру немесе түзету туралы шешім қабылдау. Осы үш буын субъектінің өз іс-әрекетінің жүзеге асуын іштей бақылауының құрылымын көрсетеді. Іс-әрекеттің әр буыны, оның әр әрекеті іштей көптеген арналармен, кері байланыс «ілгектерімен» бақыланады. Дәл осы жайлы, И.П. Павловтың ізінше, адам өзін-өзі реттеуші, өзін-өзі оқытушы, өзін-өзі жетілдіруші машина ретінде айтуға болады. О.А. Конопкина, А.К. Осницкий және басқалардың жұмыстарында бақылау (өзіндік бақылау) проблемасы тұлғалық және заттық өзіндік реттеудің жалпы проблематикасына қосылған.

Іс-әрекет құрылымындағы бақылау (өзін-өзі бақылау) мен бағалау (өзін-өзі бағалау) рөлдерінің маңыздылығы былайша себептеледі: ол сыртқының ішкіге, интерпсихикалықтың интропсихикалыққа өтуінің ішкі механизмін ашады (Л.С. Выготский), яғни мұғалімнің бақылау мен бағалау әрекеттері оқушының өзіндік бақылау мен өзіндік бағалау әрекеттеріне өтуі. Сонымен қоса, Л.С. Выготскийдің психологиялық тұжырымдамасы өзінің ішкі бақылауының немесе, нақтырақ айтқанда, өзіндік бақылаудың қалыптасуын сатылы өту ретінде түсінік беруге мүмкіндік береді. Бұл өту мұғалімнің сұрақтарымен, неғұрлым маңыздыны, негізгіні бекітумен әзірленеді. Мұғалім бақылаудың өзіндік бақылауға да негіз болатын жалпы бағдарламасын дайындайды.

П.П. Блонский материалды меңгеруге қатысты өзін-өзі бақылаудың көрінуінің төрт сатысын белгілеген. Бірінші саты ешбір өзін-өзі бақылаудың болмауымен сипатталады. Осы сатыдағы оқушы материалды меңгерген жоқ және сондықтан ештеңені бақылай алмайды. Екінші саты – толықтай өзін-өзі бақылау. Осы сатыда оқушы меңгерген материал қайта жаңғыртуының дұрыстығын және толықтығын тексереді. Үшінші сатыны П.П. Блонский таңдаулы өзін-өзі бақылау сатысы ретінде сипаттайды, мұнда оқушы сұрақтар бойынша тек бастысын ғана бақылайды, тексереді. Төртінші сатыда көрнекті өзін-өзі бақылау жоқ, ол өткен тәжірибе негізінде, қандай да бір мәнсіз бөлшектер, белгілер негізінде жүзеге асады.

Өзін-өзі бақылауды оның шет тілін сөйлеуді игеруге араласуы мысалында қарастырайық. Ары қарай келтірілген есту арқылы бақылаудың қалыптасуы схемасында шет тілде сөйлеуге оқытуда төрт деңгей белгілеген. Олардың әрқайсысында сөйлеушінің қатеге

қатынасы, сөйлеушінің ұйғарған әрекеттерінің түсіндіруі, яғни есту арқылы бақылау механизмі және қате әрекет жасаушының вербалды реакцияларының сипаты бағаланады. П.П. Блонский бойынша, сөйлеушінің реакциясы өзіндік бақылау деңгейімен теңестірілуі мүмкін.

Атап кететін жайт, алғашқы екі деңгей мұғалімнің сыртқы бақылаушы әсер етуімен сипатталады, бұл ішкі есту арқылы кері байланыстың қалыптасуына себеп болады, екі соңғы деңгейлер – кателерді түзеуде сондай әсер етудің болмауымен сипатталады. Бұл деңгейлер шет тіліндегі сөздік әрекеттердің орындалуын саналы қадағалау сатысынан тілдік бағдарламаны сөздік жүзеге асыруды санасыз бақылау сатысына, яғни сөздік автоматизм сатысына өтудегі өтпелі деңгейлердей болып табылады.

Есту арқылы кері байланыстың шет тілін оқыту процесінде сөйлеу процесін реттеуші ретінде қалыптасуының өзінің оқытушының сыртқы басқарушы әсерінің сөйлеушінің өзінің осы үрдісті іштей басқаруымен байланысын айқын көрсетеді. Сонымен бірге, есту арқылы бақылау механизмі іс-әрекеттің өзінде қалыптасады. Тағы да маңыздысы, есту арқылы бақылау ойды шет тілі арқылы қалыптастыру мен тұжырымдаудың барлық буындарын дұрыс іске асыруын реттейді. Осылайша, шет тілінде сөйлеуге үйретуде мұғалім оқушының сөйлеу әрекеттерін сырттай бақылаудан олардың өздерінің ішкі есту арқылы бақылауына мақсатты түрде өте отырып, сөйлеу іс-әрекетінің барлығына ортақ механизмді қалыптастырмауы мүмкін емес.

Өзін-өзі бақылауға ұқсастық ретінде іс-әрекет құрылымында заттық өзін-өзі бақылаудың қалыптасуы да жүреді. А.В. Захарова көрсеткендей, бұл үрдістегі өте маңызды ерекшелік – өзін-өзі бағалаудың іс-әрекет субъектінің сапасына, мінездемесіне өтуі – оның өзін-өзі бағалауына. Бұл бақылаудың (өзін-өзі бақылау), бағалаудың (өзін-өзі бағалаудың) оқу іс-әрекетінің жалпы құрылымына маңызды тағы бір позициясын анықтайды. Ол немен шартталады десек, іс-әрекеттік пен тұлғалықтың байланысы, заттық процессуалдық әрекеттер тұлғалық, субъективтік сапаларға, қасиеттерге өтуі дәл осы компоненттерде жүзеге асады. Осындай жағдай білім беру процесіне, оның мақсаттылығы мен шынайылығына деген тұлғалық-іс-әрекеттік ықпалдың екі компонентінің ажырамастығын көрсетеді.

\*\*\*

Оқу іс-әрекеті 6-7 жастан 22-23 жасқа дейінгі адамдардың қоғамдық болмысқа енуінің негізгі формасы бола отырып, заттық

мазмұн мен сыртқы құрылымының ерекшелігімен сипатталады, мұнда ерекше орынды оқу міндеттері мен оны шешудегі оқу әрекеттері алады.

#### Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Оқу іс-әрекетінің пәндік мазмұнына не жатады?
2. Оқу іс-әрекетінің құрылымында оқу әрекеттерінің қандай түрлері бөлінеді және оған не негіз болады?
3. Мұғалімнің бақылауы, бағалау мен оқушының өзіндік бағалауы арасында қандай байланыс бар?
4. Оқу міндеттерінің құрамына не жатады?

#### Әдебиет

**Балл Г.А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.

**Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К.** Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.

**Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

**Ильясов И.И.** Структура процесса обучения. М., 1986.

**Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998.

**Талызина Н.Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.

**Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

**Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

## 2 тарау. Оқу мотивациясы

### § 1. Мотивация психологиялық категория ретінде

#### *Мотивацияны зерттеудегі негізгі тәсілдер*

Мотивация отандық және шет елдік психологиясындағы іргелі проблемалардың бірі болып табылады. Қазіргі күнгі психологиядағы зерттеме үшін оның маңыздылығы адамның белсенділігінің көзін, оның іс-әрекетін, мінез-құлқын қозғаушы күшін талдаумен байланысты. Адамды іс-әрекетке не итермелейді, оның түрткісі қандай, ол оны не үшін жүзеге асырады деген сұрақтарға жауап оның сәйкес түсіндірмесінің негізі болып табылады. *«Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасаған кезде ең алдымен, оларды осындай байланысқа итермелеген, түрткілер жайлы және де олар алдына азды көпті мөлшерде саналы түрде қойған мақсаттары жайлы сұрақ туындайды»*. Ең жалпы түрде түрткі – бұл адамды осы түрткімен анықталатын іс-әрекетке енген қандайда бір әрекетке итермелеуші, ынталандырушы, анықтаушы.

Мотивация проблемасының күрделілігі мен көп аспектілігі оның мәнін, табиғатын, құрылымын, түсінуде және де оны әр тұрғыдан зерттеу әдістерінің көп болуымен шартталады (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомет-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон және т.б.). Отандық психологияда мотивациялық аясын зерттеуді анықтаушы негізгі әдіснамалық принцип мотивацияның динамикалық пен мазмұндық-мағыналық жақтарының бірлігі жайлы ереже болып табылады. Осы принципті белсенді жетілдіру адамның қатынастар жүйесі (В.Н. Мясищев), мән мен мағына арақатынасы (А.Н. Леонтьев), түрткілер ықпалдасуы және олардың мәндік контексті (С.Л. Рубинштейн), тұлға бағыттылығы мен мінез-құлық динамикасы (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), іс-әрекеттегі бағдар (П.Я. Гальперин) сияқты және т.б. проблемаларды зерттеумен байланысты.

Отандық психологияда мотивация адамның өмірлік іс-әрекетінің - оның мінез-құлқының күрделі, көп деңгейлі реттеушісі ретінде қарастырылады. Осы реттеудің жоғарғы деңгейі саналы-еріктік деңгей болып табылады. В.Г. Алексеев көрсеткендей, адамның мотивациялық жүйесі берілген мотивациялық тұрақтылардың қарапайым қатарына қарағанда неғұрлым күрделі құрылымға ие. Ол тек кең аямен

сипатталады, оған автоматты түрде жүзеге асырылатын ұстанымдар да, ағымды өзекті ұмтылыстар да, идеалды аясы да жатады. Соңғысы дәл қазір өзекті болмағанымен де, бірақ оның түрткілерінің ары қарай дамуының мәндік болашағын беретін адам үшін маңызды функцияны атқарады. Мұның барлығы, бір жағынан, мотивацияны қажеттіліктердің күрделі, көпдеңгейлі біркелкі емес жүйесі және қажеттіліктерді, түрткілерді, қызығушылықтарды, мұраттарды, ұмтылыстарды, ұстанымдарды, эмоцияларды, нормаларды, құндылықтарды және т.б. қамтитын жүйе ретінде анықтауға, ал келесі жағынан – адамның іс-әрекетінің, мінез-құлқының көпмотивтендірілуі жайлы және олардың құрылымындағы үстемдеуші түрткі жайлы айтуға мүмкіндік береді. *«Мотивациялық аяның бағыныстылық құрылымы тұлғаның бағыттылығын анықтайды, ал тұлға бағыттылығы өз мазмұны мен құрылысы бойынша қай түрткілер үстем болса, соған байланысты түрлі сипатқа ие»* [31, 52 б.].

### **Түрткі – мотивация – мотивациялық аясы**

Мотивация белсенділік бастауы ретінде және кез-келген іс-әрекеттің түрткілер жүйесі ретінде түсініле отырып, түрлі аспектілерде зерттеледі, осыған байланысты оны әр автор түрліше түсіндіреді. Зерттеушілер оны бір нақты түрткі ретінде де, түрткілердің тұтас жүйесі ретінде де, және де қажеттіліктерді, түрткілерді, мақсаттарды, қызығушылықтарды және олардың күрделі шырмалануы мен өзара әрекеттесуін қамтитын ерекше аясы ретінде де қарастырады.

Түрткіні түсіндіру бұл түсінікті не қажеттілікпен (драйвпен) (Ж. Нютенн, А. Маслоу), не осы қажеттілікті бастан кешіру және оның қанағаттануымен (С.Л. Рубинштейн), не қажеттілік затымен теңестіріледі. Мысалы, А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы контекстінде «түрткі» термині *«қажеттілікті бастан кешіруді белгілеу үшін емес, берілген жағдайда осы қажеттіліктің нақтыланатын объективтіні білдіреді және іс-әрекет оны тудырушы ретінде не нәрсеге бағытталатынын білдіруші ретінде қолданылады»*. Түрткіні «затталған қажеттілік» ретінде түсіну А.Н. Леонтьев бойынша, оны іс-әрекеттің өзінің құрылымына енетін ішкі түрткі ретінде анықтауға мүмкіндік беретінін атап өтейік.

Түрткіні зерттеудегі жетекші зерттеушілердің бірі – Л.И. Божович берген анықтама неғұрлым толық болып табылады. Л.И. Божович бойынша, түрткі – сол үшін іс-әрекет жүзеге асырылатын нәрсе, *«түрткі ретінде сыртқы дүние заттары, елестетулер, мұраттар,*

*сезімдер мен уайымдар болуы мүмкін». Бір сөзбен айтқанда қажеттілік өзінің іске асуын тапқан нәрсенің барлығы. Түрткінің мұндай анықтамасы энергетикалық, өзгермелік және мазмұндық жақтары бірігетін оның түсіндірілуіндегі көптеген қарама-қайшылықтарды шешеді. Сонымен бірге, атап кетейік, «түрткі» түсінігі енді «мотивация» түсінігі, ол «іс-әрекеттің нақты формаларының пайда болуын, бағытын және де іске асырылу тәсілін анықтайтын тұлғаның өз мінез-құлығының ішкі және сыртқы факторларын байланыстыруының күрделі механизмі ретінде болады».*

Ең кең болып табылатын, тұлғаның аффективтік, еріктік аяларын да (Л.С. Выготский), қажеттіліктің қанағатталуын бастан кешіруді де қамтитын мотивациялық аясы түсінігі. Жалпы психологиялық контексте мотивация күрделі бірлестікті, субъектке қажеттіліктер, қызығушылықтар, құмарлықтар, мақсаттар, мұраттар түрінде көрінетін және де тікелей адамзат іс-әрекетін детерминациялаушы мінез-құлықтың қозғаушы күштерінің бірлігін білдіреді. Сөздің кең мағынасында, мотивациялық аясы немесе мотивация осы көзқарас тұрғысынан, тұлға өзегі ретінде түсініліп, оған бағыттылық, құндылық бағдар, ұстанымдар, әлеуметтік күтімдер, тартылыс, эмоциялар, еріктік сапалар сияқты және тағы басқа әлеуметтік-психологиялық мінездемелер топталынады. Осылайша, әртүрлі тұрғыдан қарастырылғанға қарамастан мотивацияны көптеген авторлар адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын детерминациялаушы психологиялық әртекті факторлардың жүйесі, жиынтығы ретінде түсінеді деп бекітуімізге болады.

### **Мотивация құрылымы**

Мотивацияны зерттеуде (В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, А. Маслоу, Е.К. Савонько) оны белгілі бір иерархияланған құрылымдар енетін күрделі жүйе ретінде түсіну дұрыс. Бұл жерде, құрылым элементтердің, олардың қатынастары мен объектінің тұтастығының салыстырмалы тұрақты бірлігі ретінде, жүйе инварианты ретінде түсіндіріледі. Мотивация құрылымын талдау В.Г. Асеевке, оның ішінен а) процессуалдық және дискреттік мінездемелердің бірлігін және б) қос модальды, яғни оны құраушылардың жағымды және теріс негіздерін бөлуге мүмкіндік берді.

Зертеушілердің мотивациялық аясы құрылымы – қатып қалған, статикалық емес, керісінше білім берудің өмірлік іс-әрекеті процесінде дамитын, өзгермелі деген ережелері де маңызды.

Мотивация құрылымын зерттеу үшін, маңыздысы, Б.И. Додонов бөлген оның төрт құрылымдық компоненті: іс-әрекеттің өзіне қанағаттану, оның тікелей нәтижесінің тұлға үшін маңыздылығы, іс-әрекет үшін сыйлаудың «мотивациялық» күші, тұлғаға мәжбүр еткізетін қысым. Бірінші құрылымдық компонент шартты түрде мотивацияның «гедоникалық» құраушысы деп аталған, қалған үшеуі – оның мақсаттық құраушылары. Сонымен бірге, бірінші мен екінші іс-әрекетке қатысты ішкі бола отырып, оған бағыттылықты, бағдарды (оның үрдісі мен нәтижесі) анықтайды, ал үшінші мен төртінші әсер етудің сыртқы факторларын (іс-әрекетке қатысты теріс және оң) белгілеп отырады. Тағы бір маңыздысы, марапат пен жазалаудан қашу ретінде анықталған соңғы екеуі Дж. Аткинсон бойынша табысқа жету мотивациясының құраушылары болып табылады. Мұндай мотивациялық құраушылардың құрылымдық түсінілуі, оқу іс-әрекетінің құрылымы мен теңестіру төменде көрсетілгендей оқу мотивациясын талдауда өте өнімді болды. Мотивация мен оның құрылымдық ұйымдасуын интерпретациялау адамның негізгі қажеттіліктері терминдерінде де жүргізіледі (Х.Мюррей, Дж. Аткинсон, А. Маслоу және т.б.).

Тұлғалық мотивацияны зерттеулердің алғашқыларының бірі (тұлға қажеттіліктері терминінде) Х. Мюррейдің (1938) жұмысы екені белгілі. Ол көптеген мінез-құлықты тудырушылардың ішінен төрт негізгі қажеттіліктерді: жетістікке, үстемдікке, дербестікке, аффилиацияға бөлген. Кең контексте қарастырылған осы қажеттіліктерді М.Аргайл мотивацияның (қажеттіліктердің) жалпы құрылымына енгізген: 1) әлеуметтік өзара әрекеттесуді тудыратын әлеуметтік емес қажеттіліктер (суға, тамаққа, ақшаға деген биологиялық қажеттіліктер); 2) көмекті, қорғанысты, басқаруды қабылдау сияқты тәуелділікке деген қажеттілік, әсіресе беделді және билігі бар адамдардан; 3) аффилиацияға деген қажеттілік, яғни басқа адамдардың ортасында болуға, достық үндесуге, топпен, құрбыластармен қабылдануға ұмтылу; 4) үстемдікке қажеттілік, яғни басқалардың немесе топтың өзін ұзақ ұзағырақ сөйлеуіне, шешім қабылдауына болатын лидер ретінде қабылдауы; 5) сексуалдық қажеттілік – денелік жақындық, бір жыныс өкілінің келесі тартымды жыныс өкілімен достық және интимдік-әлеуметтік өзара әрекетті; 6) агрессияға деген қажеттілік, яғни денелік немесе вербалды зиян келтіру; 7) өзінің абыройына (self-esteem), өзіндік сәйкес болуға деген қажеттілік, яғни өзін маңызды деп қабылдау. Тәуелділікке, өзін бекітуге және бір мезгілде агрессияға деген қажеттілік елеулі мөлшерде оқу іс-әрекеті мен оқушылардың мінез-құлқын талдау үшін қызығушылық тудыруы айқын.

Адамның қажеттіліктер саласының құрылымын қарастыру тұрғысынан А. Маслоудың «қажеттіліктер үшбұрышы» үлкен қызығушылық тудырады, мұнда бір жағынан, адамның әлеуметтік, интерактивті тәуелділігі, екінші жағынан – оның өзін-өзі өзектендірумен байланысты танымдық, когнитивті табиғаты айқын көрінеді. Төменде А. Маслоудың қажеттіліктер үшбұрышы келтірілген. Оны қарастырған кезде біріншіден, адамның когнитивті (танымдық) және коммуникативтік қажеттіліктеріне берілген орын мен мағына назар аудартса, екіншіден адамның қажеттіліктер саласы оның іс-әрекеті құрылымынан тыс – тек оның тұлғасына, өзін-өзі өзектендіруіне, дамуына, ыңғайлы тіршілік етуіне қатысты қарастырылуы (Дж. Брунердің түсінуінде).





## **Мотивациялардың (түрткілердің) негізгі жіктеулері**

Адамның мотивациялық саласын жалпы жүйелік түрде көрсету зерттеушілерге түрткілерді жіктеуге мүмкіндік береді. Жалпы психологияда мінез-құлық (іс-әрекет) түрткілерінің (мотивациялардың) түрлерін түрлі негіздер бойынша шектейтіні белгілі. Осындай негіздер ретінде болатындар: а) іс-әрекетке қатысу сипаты (түсінікті, белгілі және шынайы жүретін іске асатын түрткілер, А.Н. Леонтьев бойынша); б) іс-әрекетке себепші болу уақыты (алыс – қысқа мотивация, Б.Ф. Ломов бойынша); в) әлеуметтік мәнділік (әлеуметтік – жеке тұлғалық, П.М. Якобсон бойынша); г) оларды іс-әрекеттің өзіне араласу немесе одан тыс болу фактісі (кең әлеуметтік түрткілер – жеке тұлғалық түрткілер, Л.И. Божович бойынша); д) іс-әрекеттің белгілі бір түрі, мысалы оқу мотивациясы және т.б.

Жіктеу негіздері ретінде Х. Мюррейдің, М. Аргайлдың, А. Маслоудың және т.б. сызбаларын қарастыруға болады. Түрткілерді қарым-қатынас сипаты бойынша шектеу еңбегі П.М. Якобсонға тиесілі. Зерттеудің осы желісін жалғастыра отырып, топтық ықпалдасу мен қарым-қатынасты анықтаушы әлеуметтік қажеттіліктерді А.А. Леонтьев бойынша үш негізгі қажеттіліктерге бөлуге болады олар мыналарға бағытталады: а) өзара әрекеттесу объекті мен мақсатына; б) коммуникатордың өзінің мүддесіне; в) басқа адамның немесе тұтастай қоғам мүддесіне. Қажеттіліктердің (түрткілердің) бірінші тобының көрінуіне мысал ретінде өндірістік топ мүшесінің жолдастарының алдында өзінің өндірістік іс-әрекетінің өзгеруі жайлы сөз сөйлеуін келтіруге болады. Әлеуметтік тұрғыдағы қажеттіліктер, түрткілер *«...тұтастай қоғамның мүддесі және мақсатымен байланысты...»*. Түрткілердің бұл тобы адамның мінез-құлқын топ мүшесі ретінде шарттайды, қоғам мүддесі тұлға мүддесіне айналады. Осы түрткілер тобы мысалы, тұтастай оқу үрдісін сипаттай отырып, оның субъектін де: педагогты, оқушыларды алыс, жалпы, түсінікті түрткілер тұрғысынан сипаттауы мүмкін екені анық. Коммуникатордың өзіне бағыттылған түрткілер (қажеттіліктер) жайлы айтқанда А.А. Леонтьев *«не тікелей қандай да қызықты немесе маңызды нәрсені білу тілегінің қанағаттануына бағытталған, не ары қарай мінез-құлық тәсілін, әрекет тәсілін таңдауға бағытталған»* түрткілерді есепке алады. Түрткілердің бұл тобы оқу іс-әрекетінде үстем ететін оқу мотивациясын талдауда неғұрлым қызығушылық тудырады.

Іс-әрекеттің үстем мотивациясын анықтауға субъект ретінде тұлғаның өзінің интеллектуалдық-эмоционалдық-ерік саласының

ерекшелігі тұрғысынан келген жөн. Осыған сәйкес, адамның жоғары рухани қажеттіліктері имандылық, интеллектуалдық-танымдық және эстетикалық тұрғыдағы қажеттіліктер (түрткілер) ретінде бола алады. Бұл түрткілер адамның рухани сұраныстарының, қажеттіліктерінің қанағаттандырылуымен байланыстырылады, олармен П.М. Якобсон бойынша сезімдер, қызығулар, әдет және т.б. сияқты түрткілер үздіксіз байланысты. Басқаша айтқанда жоғары әлеуметтік, рухани түрткілер (қажеттіліктер) шартты түрде түрткілердің (қажеттіліктердің) үш тобына бөлінуі мүмкін: интеллектуалдық-танымдық, имандылық-этикалық және эмоционалды-эстетикалық.

## § 2. Оқу мотивациясы

### ***Оқу мотивациясының жалпы сипаттамасы. Оның жүйелік ұйымдасуы***

Оқу мотивациясы оқу іс-әрекетіне, оқудағы іс-әрекетке енетін мотивациялардың жеке түрі ретінде анықталады. Кез-келген басқа түр сияқты оқу мотивациясы да осы іс-әрекетке тән өзгеше факторлар қатарымен анықталады. Біріншіден, ол білім беру жүйесімен, оқу іс-әрекеті жүзеге асатын білім беру мекемесімен анықталады; екіншіден, – білім беру процесін ұйымдастырумен; үшіншіден, – оқушының субъектілік ерекшеліктерімен (жасы, жынысы, интеллектуалдық дамуы, қабілеттері, жеке адам талабының дәрежесі, өзін-өзі бағалауы, басқа оқушылармен өзара әрекеттесуі); төртіншіден, – педагогтың субъектілік ерекшелігімен, ең алдымен, оның оқушыға, ісіне деген қатынастар жүйесімен; бесіншіден, – оқу пәнінің өзгешелігімен.

Оқу мотивациясы, оның басқа түрлері сияқты жүйелі болып табылады. Ол бағыттылығымен, тұрақтылығымен және өзгермелігімен сипатталады. Мысалы Л.И. Божович және оның әріптестерінің жұмыстарында мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетін зерттеу материалдары негізінде келесі жайт атап көрсетілген: оқу мотивациясы түрткілер бағыныстылығымен анықталынады және де олардың ішінде осы іс-әрекет мазмұнымен және оның орындалуымен байланысты ішкі түрткілер немесе баланың қоғамдық қатынастар жүйесінде белгілі бір орынға ие болуға ұмтылуымен байланысты кең әлеуметтік түрткілер үстем болуы мүмкін. Бұл жерде жас ұлғаюымен бірге өзара әрекеттесуші қажеттіліктер мен түрткілердің дамуы, жетекші үстем қажеттіліктер мен олардың иерархиялануының өзгеруі жүреді. «... *Оқу мотивациясы үнемі өзгеріп отыратын және бір-бірімен жаңа қатынастарға түсуші түрткілер қатарынан қалыптасады (мектеп*

оқушысы үшін оқу қажеттілігі мен маңызы, оның түрткілері, мақсаттары, эмоциялары, қызығулары). Сондықтан мотивацияның жетілуі бұл жай ғана оқуға деген жағымды қатынастың өсуі немесе теріс қатынастың тереңдеуі емес, ал оның артында тұрған мотивациялық аясы құрылымының, оған енетін түрткілердің күрделенуі, олардың арасында жаңа, неғұрлым кемелденген, кейде қарама-қайшы қатынастардың пайда болуы». Осыған сәйкес оқу іс-әрекетінің мотивациясын талдауда тек үстем түрткіні анықтап қана қоймай, сонымен қатар адамның мотивациялық аясының бүкіл құрылымын есепке алу да қажетті. Осы оқуға қатысты аясын қарастыра отырып, А.К. Маркова оның құрылысының бағыныстылығын атап өтеді. Сонымен, оған: оқуға деген қажеттілік, оқу маңызы, оқу түрткісі, мақсат, эмоциялар, қатынас пен қызығу енеді.

### **Мотивациялық аясындағы қызығушылық**

Жалпы психологиялық анықтауда қызығушылық – бұл танымдық қажеттіліктерді эмоционалдық бастан кешіру. Оны оқу мотивациясының компоненттерінің бірі ретінде сипаттай отырып, күнделікті, тұрмыстық, тіпті кейде кәсіби педагогикалық қарым-қатынаста «қызығушылық» термині жиі оқу мотивациясының синонимі ретінде пайдаланылатынына назар аудару қажет. Бұл туралы «оның оқуға деген қызығушылығы жоқ», «танымдық қызығушылықты дамыту қажет» деген сияқты айтулар куә болады. Түсініктердің мұндай ығысуы біріншіден, оқу теориясында дәл қызығушылық мотивация аясында бірінші зерттеу объекті болуымен байланысты (И. Гербарт). Екіншіден, ол қызығушылық өз бетінше – күрделі бір текті емес құбылыс болуымен түсіндіріледі. Қызығушылық *«салдар ретінде, мотивациялық саланың күрделі үрдістерінің интегралдық көрінісі ретінде анықталады»* және де бұл жерде қызығушылық және оқуға қатынас түрлерінің сараптап жіктелінуі маңызды. А.К. Маркова бойынша оқуға қызығушылық кең, жоспарланған, нәтижелі, процессуалды-танымдық және оны түрлендіруші болуы мүмкін.

Мұғалімге, оқуға қызығушылықтың пайда болуы үшін (танымдық қажеттіліктің қанағаттануын эмоционалдық бастан кешіру ретінде) жағдай жасаудың және қызығушылықтың өзінің қалыптасуының маңыздылығын көптеген зерттеушілер атап көрсеткен. С.М. Бондаренко жүйелік талдау негізінде оқушы үшін қызықты болуын ықпал ететін негізгі факторларды атады. Осы талдауға сай, оқуға қызығушылықты тудырудың маңызды алғышарты ретінде іс-әрекеттің кең әлеуметтік

түрткілерін тәрбилеу, оның мағынасын ұғыну, өз іс-әрекеті үшін зерттеп отырған үрдістерінің маңыздылығын түсіну болады.

Оқушыларда оқыту мазмұнына және оқу іс-әрекетінің өзіне қызығушылықты тудыру үшін маңызды шарт – оқуда ақыл-ойдың дербестігін және бастамашылдықты көрсете алу мүмкіндігі. Оқыту әдістері неғұрлым белсенді болса, соғұрлым оқушыларды қызықтыру жеңіл. Оқуға деген тұрақты қызығушылықты қалыптастырудың негізгі құралы – шешілуі оқушылардан белсенді ізденістік іс-әрекетті талап ететін сұрақтардың мен тапсырмаларды пайдалану.

Оқуға қызығушылықты қалыптастыруда проблемалық ситуацияны жасау, ол оқушылардың өздерінде бар білім қорымен орындай алмайтын қиындықтармен қақтығыстыру үлкен рөл ойнайды; қиындықпен кездесе отырып олардың жаңа білімдерді алудың немесе бұрынғы білімдерді жаңа жағдайда қолданудың қажеттілігіне көздері жетеді. Үнемі қауырттылықты талап ететін жұмыс қана қызықты. Ақыл-ойдың қысылуын қажет етпейтін жеңіл материал қызығушылық тудырмайды. Оқу іс-әрекетіндегі қиындықтардан өту – оған деген қызығушылықтардың пайда болуының маңызды шарты. Оқу материалының және оқу міндетінің қиындығы қай кезде қызығушылықтың өсуіне әкеледі десек, онда тек қиындық шама жетерлік, жеңе алатындай, болған кезде ғана, кері жағдайда қызығу тез төмендейді.

Оқу материалы және оқу жұмысының тәсілдері жеткілікті түрде саналуан болуы керек. Әртүрлілік оқушылардың оқу барысында түрлі объектілермен қақтығысуымен ғана емес, сондай-ақ бір объектіде жаңа жақтар ашылу мүмкін болуымен қамтамасыз етіледі. Оқушыларда танымдық қызығушылықты қоздырудың амалдарының бірі – шеттеу, яғни оқушыларға үйреншікті және күнделіктіден жаңаны, күтпегенді, маңыздыны көрсету. Материалдың жаңалылығы – оған қызығушылықтың пайда болуының аса маңызды алғышарты. Алайда, жаңаны танып білу оқушыда осы уақытқа дейін жинақталған білімге сүйенуі тиіс. Бұрын меңгерілген білімді пайдалану – қызығушылықтың пайда болуының маңызды шарттарының бірі. Оқу материалына деген қызығушылықтың пайда болуының мәнді факторы – бұл эмоционалдық бояу, мұғалімнің жанды сөзі.

Осы жағдайлар арнайы қызығушылықты қалыптастыруға бағытталған оқу процесін ұйымдастырудың белгілі бағдарламасы ретінде қызмет ете алады.

## **Мотивациялық бағдар және іс-әрекет табыстылығы**

Қызығушылықтың әр түрлері, мысалы нәтижелі, танымдық, процессуалды, оқу-танымдық және т.б. мотивациялық бағдарланумен байланыстырылуы мүмкін (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Б.И. Додоновтың зерттеулерін жалғастыра отырып, бұл авторлар жоғарғы оқу орнында шет тілді меңгерудегі мотивацияны зерттеу материалы бойынша төрт мотивациялық бағдарды айқындады (процеске, нәтижеге, оқытушының бағалауына және келеңсіздіктерді туғызбау), олар оқу мотивациясының басқа компоненттерімен қатар оқу іс-әрекетінің бағытын, мазмұнын және нәтижесін анықтайды. Олардың пікірінше, мотивациялық бағдарлар арасындағы байланыстардың ерекшелігі олардың екі маңызды сипаттамаларын бөлуге мүмкіндік береді: біріншіден, процесс пен нәтижеге деген бағдарлар арасындағы байланыстың тұрақтылығы (нығыздық критерийлері бойынша), бұл бір жағынан, және келесі жағынан, «оқытушының бағалауы» мен «келеңсіздіктерді туғызбау» деген бағдарлар арасындағы, яғни олардың оқыту шарттарынан салыстырмалы түрде тәуелсіздігін; екіншіден, байланыстардың (үстемдік және «салмақ» критерийі бойынша) оқыту шартына (мысалы, жоғары оқу оқу орнының түрі – тілдік, тілдік емес), сағаттар торшасына, оқу бағдарламаларының ерекшелігіне, соның ішінде, оның мақсаттық ұстанымдарына байланысты вариабелдігі. Осы авторлар тарапынан мотивациялық бағдар мен студенттердің үлгерімі арасындағы жағымды байланыс орнатылған. Үлгеріммен неғұрлым байланысты болған процесс пен нәтижеге бағдар болып шықты, аз мөлшерде тығыз болған – оқытушының бағалауына бағдарлану. Келеңсіздіктерді туғызбаудың үлгеріммен байланысы әлсіз.

Оқу іс-әрекеті ең алдымен, танымдық қажеттілік әрекеттің жалпыланған тәсілінің өндіруі болып табылатын іс-әрекет затымен «кездескенде» және онда «заттану» барысында анықталынады, яғни оған ішкі түрткі себеп болады, және де сонымен бірге ол саналуан түрлі сыртқы түрткілермен анықталынады, мысалы өзін-өзі бекіту, абыройлық, парыз, қажеттілік, жетістік және т.б. түрткілері. Студенттердің оқу іс-әрекетін зерттеу материалы негізінде көрсетілген ереже, социогендік қажеттіліктердің ішінде тиімділікке неғұрлым көп әсер ететін жетістікке деген қажеттілік, оның астарында адамның өз іс-әрекеті нәтижелерін жақсартуға ұмтылуы түсініледі. Оқуға қанағаттану осы қажеттіліктің қанағаттандырылу дәрежесіне тәуелді. Бұл қажеттілік студенттерді оқуға көбірек ден қоюға мәжбүр етеді және сонымен бірге, олардың әлеуметтік белсенділігін арттырады. Қарым-қатынас пен

үстемдікке деген қажеттілік оқытуға маңызды, бірақ біржақты әсер етпейді. Интеллектуалдық жоспардағы түрткілер саналы түсінілген, ұғынылған, шынайы. Адам оларды білімге құштарлық, оны өз бойына сіңіру қажеттілігі (мұқтаждық), ой-өрісті кеңейтуге, білімдерді тереңдетуге, жүйелеуге ұмтылу ретінде сезінеді. Бұл арнайы адамзаттық танымдық іс-әрекетпен, оның интеллектуалдық қажеттілігімен, Л.И. Божович сипаттаған жағымды эмоционалдық рең және білімге тойымсыздығымен теңестірілетін түрткілер тобы. Осындай түрткілерді жөн көре отырып, шаршаумен, уақытпен санаспай, басқа түрткілерге және басқа алаңдатушы факторларға қарсылық көрсете отырып, оқушы оқу материалымен, дәлірек, оқу міндетін орындаумен тапжылмай және әуестене жұмыс істейді. Осы жерде Ю.М. Орлов маңызды қорытынды алған: *«академиялық табысқа негұрлым көп әсер ететін табысқа деген жоғары қажеттілікпен үйлескен танымдық қажеттілік болып табылады».*

### ***Мотивациялық саладағы оқуға деген қатынас***

Мектеп оқушыларының оқу мотивациялық аясын талдау үшін олардың оған деген қатынасының сипаты маңызды. Мысалы, А.К. Маркова қатынастардың үш түрін анықтай отырып – теріс, бейтарап және жағымды қатынастар, оқушының оқу үрдісіне араласуы негізінде соңғы қатынастың нақты саралап жіктелінуін келтіреді. Бұл мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетін басқару үшін өте маңызды. Автор оқуға деген жағымды қатынасты төмендегідей бөледі: а) жағымды, айқын емес, белсенді, мектеп оқушысының оқуға кірісуге дайындығын білдіретін; б) жағымды, белсенді, танымдық, в) оқушының қарым-қатынас субъекті ретінде, тұлға және қоғам мүшесі ретінде араласуын білдіретін жағымды, белсенді, тұлғалық-әуестік; басқаша айтқанда, оқу іс-әрекеті субъектінің мотивациялық саласы немесе оның түрткілері тек қана көп компонентті емес, сондай-ақ әртекті және әр деңгейлі, мұның өзі тағы да оның қалыптасуы мен есепке алынуына ғана емес, барабар талдауының өте қиын екеніне көз жеткізеді.

### ***Ақыл-ой дамуы мен түрткінің байланысы***

Оқу мотивациясы проблемасын зерттеуде оқушылардың ақыл-ойы дамуының деңгейі мен олардың мотивациялық саласының мотивацияларының қалыптасуы, дамуы арасындағы байланыс атап өтіледі. Мысалы, кіші мектеп жасындағы оқушыларды зерттеу материалдары негізінде М.В. Матюхина олардың психикалық дамуы

үрдісінде мотивация дамитынын атап көрсетеді. Бұл «ақыл-ой дамуының жоғарғы бастапқы деңгейі, бір жағынан, бала мотивациясының бастапқы деңгейінің жүзеге асуының аса маңызды шарты болса, келесі жағынан – оқу іс-әрекеті процесінде жағымды мотивацияның қалыптасуының шарты болып табылады» деп тұжырымдауға мүмкіндік береді. Бұл жерде ақыл-ой дамуының жоғарғы деңгейі мен қалыптасып келе жатқан жағымды мотивациялық беталыстыр арасында тікелей байланыс орнатылады, және керісінше. Сонымен бірге, оқу іс-әрекетінің алғышарты болып табылатын мотивация мен жоғары және орташа мотивациялы балаларды оқытудың табыстылығы арасында тәуелдік айқындалды.

### **Мақсатты ұйғару және мотивация**

Сондай-ақ, оқу іс-әрекетін ұйымдастыру үшін аса маңызды оқу іс-әрекетінің мақсатын ұйғаруды өзгерту арқылы мотивацияны қалыптастыру мүмкіндігі және өнімділігі жайлы жағдай да бекітілді. А.К. Маркова жетекшілігімен орындалған Т.И. Лях пен О.А. Чувалованың зерттеулерінде жеткіншектерде тұлғалық-мәнді мағына құраушы мотив қалыптастырылуы мүмкіндігі және осы процесс оның мінездемесінің қалыптасуының белгілі бір кезектілігінде жүзеге асатыны атап көрсетілнеді. Авторлардың айтуынша, алдымен оқу-танымдық түрткі атқарыла бастайды, содан кейін үстемдеуші бола бастайды және дербестікке жетеді, содан кейін барып қана сезіледі, яғни бірінші шарт оқу іс-әрекетінің өзінің жетілуі, ұйымдасуы. Бұл жерде мотивацияның өзінің әрекеттігі О.А. Чувалова көрсеткендей, іс-әрекет нәтижесі емес тәсілдерге бағытталған кезде артығырақ қалыптасады. Сонымен бірге, мотивацияның бұл сипаттамасы түрлі жас кезеңдерінде оқу жағдайының сипатына және мұғалімнің бақылауының қатаңдығына байланысты түрліше көрінеді. Мысалы, оқушы неғұрлым кіші болса әрекеттегі мотивацияның оқу жағдайының сипаты мен мұғалімнің бақылауының қатаңдығына тәуелділігі, танымдық мотивацияның бірінші сатысы ретінде әрекеттігі қалыптасуының жағдайдың міндеттілігі мен мұғалімнің қадағалауынан тәуелдігі тығыс болады. Жалпы мектеп оқушыларының оқу мотивациясын зерттеу оның өз-өзінен қалыптасуының, оның тек іс-әрекет тәсіліне ғана (оның нәтижесіне емес) бағдарланған жастық ерекшеліктерді есепке ала отырып мақсатты түрде сатылап дамуының принципіалды мүмкіндіктерінің жеткіліксіз деңгейін көрсетеді.

## **Оқу мотивациясының тұрақтылығы**

Оқу мотивациясының тұрақтылығы А.К. Маркованың (Л.К. Золотых, Т.И. Лях, Т.А. Платонова, Т.А. Пушкина, О.А. Чувалова және т.б.) тұжырымдамасы шегіндегі мектеп оқушыларын зерттеу материалы негізінде және де Е.И. Савонько тобының (Н.М. Симонова, З.М. Хизроева, И.П. Именитова және т.б.) студенттерді зерттеу материалы негізінде зерттелген. Психологиялық тұрақтылықты зерттеушілер адамға әсер етуші факторлардың кең түрлендіруінде психикалық белсенділіктің қажетті деңгейін қолдай алу қабілеті ретінде анықтайды. Оқу мотивациясына қатысты оның тұрақтылығы – бұл іс-әрекеттің қалыпты және экстремалды жағдайларда да салыстырмалы түрде ұзақ және жоғары өнімділігін қамтамасыз ететін оның динамикалық сипаттамасы. Тұрақтылықтың жүйелілік елестетуіне сүйене отырып, зерттеушілер оны оқу мотивациясының күші, түсінілуі, әрекеттігі, іс-әрекеттің мағыналы түрткінің қалыптасуы, процеске бағдар және т.б. сияқты сипаттамаларымен бірге қарастырады.

Е.И. Савонько, И.П. Именитова, З.М. Хизроеваның зерттеулерінде мотивациялық құрылымның тұрақтылығы мен оның динамикалығының байланысы оның құрылымындағы компоненттердің сараланып жіктелінуінде, олардың тұрақтылық беталысына қарай тәртіптелінуінде екені көрсетілен. Сонымен бірге, мотивациялық құрылымның құрылымшылық өзгерістердің жылдамдатылған өзгермелілігі, ішкі мотивация компоненттерінің тәртіптелуге қарай қозғалысы, сараланып жіктелінуге деген айқын беталыс сияқты сипаттамалары үрдіске қарай мотивациялық бағдарланған құрылымдардың тұрақтылығының көрсеткіші болып табылады. Бұл зерттеушілерге процессуалды мотивацияның абсолютті үстемдігі құрылымға одан да үлкен тұрақтылықты береді деп болжауларына мүмкіндік береді. Процессуалды мотивация құрылымының мазмұнды және «энергетикалық» ұйытқысы болып табылады, және одан тұрақтылық пен оның өзгергіштігінің ерекшеліктері тәуелді. Процессуалды және нәтижелік мотивациялық бағдарлар құрылымда бірінші және екінші орын алған жағдайда оның тұрақтылық деңгейі одан сайын жоғары болады – бұл әсер ету күші бойынша бойынша бірінші фактор. Зерттеушілер (Е.И. Савонько, З.М. Хизроева) тұрақтылықтың психологиялық детерминанттарына жататындарды белгіледі, олар: 1) мотивациялық құрылымның бастапқы түрі; 2) іс-әрекеттің заттық мазмұнының тұлғалық маңыздылығы; 3) оқу тапсырмасының түрі. Тағы да, неғұрлым күшті болып мотивациялық бағдардың үстемдігі, құрылымшылық динамикасының ерекшелігі және



мотивациялық құрылымның психологиялық мазмұны сияқты ішкі факторлар екені анықталды.

### ***Проблемалық ситуациялар және мотивация***

Мотивациялық құрылымның өзгеруіне әсер ететін күшті фактор проблемалық ситуация болып табылады, ол таңдау жасау мәжбүрлігі арқылы, уақыттық шектеу мен бағалауды алып тастау арқылы шығармашылық белсенділікке итермелейді (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Авторлар төмендегілерді анықтады: а) үстем доминантты мотивация іс-әрекет өнімінде айқындалады; б) түрткінің өнім ерекшелігіне әсерін жанамаушы фактор оның тұлғалық мәнділігі болып табылады, в) тұлғалық мәнділіктің психологиялық мазмұны мотивациялық құрылым түріне байланысты. Зерттеулерде мотивациялық құрылым түрі, іс-әрекет өнімінің ерекшелігі және оның субъектінің мінездемесі арасындағы байланыстардың сапалық өзіндік өзгешелігі айқындалды. Мысалы, эксперименталдық деректердің негізінде субъекттік сипаттамалар, эксперименталдық іс-әрекеттің өту ерекшеліктері, мотивация құрылымының, өнімінің ерекшеліктері ретіндегі осындай сипаттамаларының сапалы өзіндік тіркесімдерінің критеріі бойынша студенттердің бірнеше топтары бөлінді. Сыналушылардың мотивациялық сипаттамаларының сандық-сапалық талдауы неғұрлым шығармашыл, қабілетті, ізденіске дайын, экспрессивті және қарым-қатынасқа бейім студенттер тобын анықтауға мүмкіндік берді. Олардың мотивация құрылымындарында процеске бағдарлануы тұрақты үстемдік көрсетеді; құрылымшылық өзгерістер уақыт факторы мен іс-әрекет шартының әсерінен құрылым компоненттерінің тәртіптілікке және сараланып жіктелінуге деген айқын көрінетін беталыспен сипатталады. Осы топтағы сыналушылардың іс-әрекет өнімі (мәтіндер) өзіндік өзгешелігімен, айқындықпен, жоғары эмоционалдықпен, логикалық бірізділікпен, аргументтілігімен, тұлғалық қатыстылықпен, шығармашыл сипатпен ажыратылады.

Осы проблеманы зерттеулерде ашылған факторлар арқылы мотивациялық құрылымдардың құрылымшылық динамикасына әсер етуге болады, олай болса, олардың қайта құрылуын басқаруға болады. Мұндай факторларға жататындар: уақыттық шектеу мен бағалауды алып тастау; қарым-қатынастың демократиялық стилі; таңдау жағдайы; тұлғалық мәнділік, жұмыстың шығармалық және өнімді түрі. Проблемалық ситуацияның шығармалық сипаты құрылым компонент-

терінің сараланып жіктелінуі мен тәртіптелуге деген, яғни оның тұрақтылығы беталысына ынталандырады. Қарастырылғандардың барлығы оқу мотивациясының психологиялық феномен ретінде күрделі екеніне куәландырады, оны оқу үрдісінде басқару, оның құрылымдық ұйымдасуын, динамикалылығын, жас кезеңдерімен себептілігін есепке алуды талап етеді.

\*\*\*

Оқу мотивациясы, мотивациялардың ерекше түрі бола отырып, күрделі құрылымымен сипатталады, оның формаларының бірі ішкі (үрдіс пен нәтижеге бағдарланған) және сыртқы (сый, келеңсіздіктерді туғызбау) мотивациялар құрылымы болып табылады. Оқу мотивациясының оның тұрақтылығы, интеллектуалдық даму деңгейі және оқу іс-әрекетінің сипатымен байланысы сияқты сипаттамалары аса маңызды.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Мотивациялық бағдарлардың (үрдіске, нәтижеге, сыйға, келеңсіздіктерді туғызбауға) қайсысы мотивацияның үлкен тұрақтылығын анықтайды?
2. Қандай түртікілерді ішкі және сыртқы деп атайды?
3. А. Маслоудың мотивациялық үшбұрышының қандай қажеттіліктері оқу іс-әрекетінің табыстылығымен байланысты болуы мүмкін?

Әдебиет

**Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. М., 1990.

**Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.

**Нюттен Ж.** Мотивация // Экспериментальная психология / Ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже / Пер. с франц. М., 1986. Гл. XV.

**Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И.** Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.

### **3 тарау. Меңгеру – үйренуші іс-әрекетінің орталық буыны**

#### **§ 1. Меңгерудің жалпы сипаттамасы**

##### ***Меңгеруді анықтаудағы келістер***

Меңгеру оқытудың (оқу, оқу іс-әрекеті) барлық теорияларының, тіпті ол жеке процесс ретінде ажыратылғанына немесе оқумен теңестірілгеніне қарамастан, негізгі түсінігі болып табылады. Меңгеру өз тарапынан күрделі, көп мәнді түсінік бола отырып, түрлі позициялар, түрлі бағыттар көзқарасы тарапынан түсіндірілуі мүмкін.

Біріншіден, меңгеру – «өзіне телу» арқылы адамның даралық тәжірибені тауып алуы, А.Н. Леонтьев терминдерінде әлеуметтік-мәдени қоғамдық-тарихи тәжірибені білімдердің, мағыналардың, әрекеттің (сондай-ақ іскерліктер мен дағдылардың) жалпыланған тәсілдерінің, адамгершілік нормалардың, мінез-құлықтың этикалық ережелерінің жиынтығы ретінде қалыптастыру жолдары, механизмі. Осындай меңгеру адамның бүкіл өмір сүру барысында бақылауы, жалпылауы, шешім қабылдауы және өз әрекеттері нәтижесінде жүзеге асады. Бұл жерде өз әрекеттері қалай жүргені – өздігінен бе, әлде білім беру жүйелерінің арнайы жағдайларында ма, ол маңызды емес.

Екіншіден, меңгеру – адамның күрделі интеллектуалдық іс-әрекеті, оған материалды қабылдауды, мағыналық өңдеуді, сақтау мен қайта өңдеуді қамтамасыз ететін барлық таным процестері (сенсорлық-перцептивтік, мнемологиялық) жатады.

Үшіншіден, меңгеру – бұл оқудың, оқу іс-әрекетінің нәтижесі. Оқу материалының меңгерілуінің беріктігі, жүйелігі, сапалығы туралы айтқан кезде зерттеушілер көбінесе дәл нәтижелік жақты есепке алады. Оқу іс-әрекетіне қатысты С.Л. Рубинштейн бойынша, меңгеру, оның мазмұны, «оқыту процесінің орталық бөлігі» ретінде болады. Онымен қоса, В.В. Давыдов бойынша, «ғылыми білімдерді және оған сәйкес іскерліктерді меңгеру іс-әрекеттің негізгі мақсаты және басты нәтижесі ретінде болады» [43, 76 б.].

Ең жалпы түрде меңгеру алынған білімдерді қабылдау, мағыналық өңдеу, сақтау және оларды практикалық және теоретикалық міндеттерді орындаудың жаңа жағдайларында пайдалану, яғни осы білімдерді, олардың негізінде жаңа міндеттерді орындай алу іскерлігі формасында пайдалану ретінде анықталады. С.Л. Рубинштейн анықтамасы бойынша, «білімдерді берік меңгеру процесі – оқыту процесінің орталық бөлігі.

*Бұл психологиялық өте күрделі процесс. Оның еске және есте сақтау беріктігіне ешқандай қатысы жоқ. Оған материалды қабылдау, оның мәнділігі, оны есте сақтау және игеру қосылады, яғни мұнда оны кез-келген жағдайда еркін пайдалануға, түрліше қолдануға мүмкіндік беретін игеру болып табылады» [194, 2 т., 84 б.].*

Меңгерудің осы анықтамасына Дж. Брунердің түсіндірмесі жақынырақ. Ол игеруді бір үш мезгілде жүретін процестер ретінде қарастырады: жаңа ақпаратты алу; қайта құрастыру; ақпаратты міндетті орындауға бейімдеу және тексеру, бақылау [34, 370-371б.]. Дж. Брунер елеулі мөлшерде меңгеру мен оқу іс-әрекетін теңестірсе де, осы процестің күрделілігі мен фазалығын атап көрсеткені айқын.

### **Меңгерудің құрылымдық ұйымдасуы**

Меңгеруді (оқуды) зерттеушілердің барлығы оның біртекті емес процесс екенін, оның бірнеше компоненттерді, фазалар мен сатыларды қамтитынын атап көрсетеді. Мысалы, «меңгерудің психологиялық компоненттері» түсінігіне Н.Д. Левитов мыналарды жатқызады: 1) оқушылардың жағымды қатынастары, 2) материалмен тікелей сезімдік танысу процесі, 3) ойлау алынған материалды белсенді қайта өңдеу процесі ретінде және 4) алынған және өңделген ақпаратты есте сақтау мен қалдыру. Меңгерудің осы психологиялық компоненттеріне В.А. Крутецкий дидактикалық тұрғыдан түсініктеме беріп, өз кезегінде осы компоненттерді көрсететін белгілі бір психикалық күйлер ретінде беріледі. Бұл әр нақты жас кезеңіндегі оқушылардың оқу материалын меңгеруі үшін оқу жұмысының оңтайлы қарқынымен дидактикалық байланыстырылады. Осы жерде заттық, бейнелеу (бейнелемелікті қоса) және сөздік көрнекілік байланыстарының қажет екені аталынады.

Ойлау процесі меңгерудің үшінші компоненті ретінде барлық байланыстар мен қатынастардың ұғынылуы мен түсінілуі, жаңа материалдың үйренушіде бұрыннан бар оқытушы жүйе тәжірибесіне қосылуы терминінде қарастырылады. Меңгерудің төртінші компоненті оқу материалының есте сақталу және ұмытылмау процесімен байланысты. Осы аймақтағы көптеген зерттеулердің (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов және т.б.) көрсетуінше бұл процестердің неғұрлым тиімділігі төмендегідей: а) есте сақтауға шартына қатысты ұстанымның нақтылығымен (практикада қолдану мақсаты, мезгілі, сипаты) және б) үйренушінің өзінің белсенді іс-әрекетіне қосылуымен анықталады. Мысалы, оқу ережесінің (қағидасының) маңыздылығына, мәнділігіне және оны өмірде пайдалануға бағдарлану деген ұстаным жағдайында

және де оны басқа ережелермен салыстыру кезінде ол есте әдейі ырықты жаттап алуға қарағанда берік сақталынып қалады.

Барлық зерттеушілер меңгерудің компоненттілігін атап көрсетеді, бірақ компоненттердің өзі түрліше аталынады. Оқу (меңгеру) теориясының негізгі массивін жүйелік талдау негізінде И.И. Ильясов шын мәнінде келесілер ғана бөлінеді деген қортындыға келеді: «1) объект және онымен әрекет жайлы меңгерілген білімдерді алу және де 2) білімдер мен әрекеттерді игеру, өңдеу» [79, 76 б.]. Төменде И.И. Ильясов мұндай қорытындының шынайылығына куә болатын аргументтер келтірген. Мысалға, И.И. Ильясовтың пікірінше, әр түрлі тұжырымдамаларда екі компоненттің ішінен біріншісі мен екіншісі ретінде келесі макрокомпоненттер бола алады: түсіну мен жаттап алу (Коменский); тереңдету (айқындық, ассоциациялар, жүйе) мен әдіс (Гербарт); білімді табу мен бекіту (Дистервег); қабылдау, қайта өңдеу және әрекетте көріну (Лай); алу мен бекіту (Ушинский); алу, қайта өңдеу және қолдану (Каптерев); қабылдау, алаңдау, және іс-әрекетте тексеру (Лесгафт); байланыс орнату және байланысты нығайту (Торндайк); табыс және ес (Коффка); селективті қабылдау мен кодтау, сақтау, орындау (Гэгни); бағдарлану мен машықтандыру (Лингарт); зейін, түсіну және ес, моторика (Бандура және т.б.); бағалау, әрекет тәсілін таңдау және жүзеге асыру (Пэрис пен Кросс); қабылдау, түсіну және орындау, тексеру (Леонтьев); анықтау, бағдарлану және жаттығу (Гальперин); қабылдау, мағыналау және әрекетте бекіту (Рубинштейн); түсіндірмені ұғыну және әрекетте бекіту (Кабанова-Меллер); қабылдау, іздеу және жаттау (Ительсон); құралдарды саналы түсіну және жаттығу (Щедровицкий); іс-әрекетті когнитивті меңгеру және практикалық әрекет (Шадриков) [79, 76 б.].

Сонымен қатар, С.Л. Рубинштейн бойынша меңгерудің тереңдетілген талдауы оның компоненттерінің сапасы мен атауын ғана емес, шартқа енетін барлық процестер – қабылдау, есте сақтау, ойлаудың бәрі «оқыту барысында қалыптасатынын» түсінгенді ұйғарады. Олар оқытудың екі жақты процесінде орналасады, ол жерде мұғалім–оқушы және оқу материалы өзара байланысты және өзара шартталған. Бұл, С.Л. Рубинштейн бойынша, осы процестердің өзінің оқу іс-әрекетінде және тұтастай меңгеруде дұрыс түсіндірілуінің бірінші және негізгі принципі.

С.Л. Рубинштейн ізімен меңгерудегі осы психикалық процестердің барлығының өзара шартталғандығын, өзара қабысуын атап өту керек. «Білімді меңгерудің беріктігі кейінгі оларды бекітудегі арнайы жұмысқа ғана емес, материалды алғашқы қабылдауға да байланысты,

*ал оның саналы түсініліп қабылдануы – онымен бірінші рет тануға ғана емес, тұтастай онымен жұмыс істеуге байланысты» [ 194, 2 т., 85 б.].* Меңгеру үшін маңыздысы оның қорытынды, нәтижелік кезеңі болып табылады – практикада қолданау, пайдалану немесе Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская атап көрсеткен білімдердің экстерниоризациясы. Осы тұрғыдан оқу материалын меңгеру сатыларын қарастырайық.

### **Меңгеру кезеңдері, сатылары**

С.Л. Рубинштейн бойынша меңгеру процесінің келесі сатылары бөлінеді: *«...материалмен алғашқы танысу, немесе сөздің кең мағынасында оны қабылдау, оны мағыналау, оны бекіту бойынша арнайы жұмыс, және ең соңында материалды игеру – практикада қолдана отырып онымен түрлі ситуацияларда операциялау мүмкіндігі мағынасында» [ 194, 2 т., 85 б.].* Осы сатылардың әрқайсысы келесімен байланысты және мұғалім-оқушы өзара әрекеттесуінің сипатымен шартталған. Олардың әрқайсысы меңгерудің аяққы әсерін анықтайды. Оқу материалымен танысудың бастапқы кезеңі, немесе онымен «алғашқы кездесу», бүкіл меңгеру процесіне үлкен мағынаға ие. Осы кезеңде қабылдаумен, дәлірек айтқанда, апперцепциямен шартталған нәрсе де маңызды. Ол *«тұлғалының қабылданып отырғанға деген белсенді саналы қатынасын қамтиды» [194, 2 т., 86 б.]* және олардың массасына теңестірілмейді.

Қабылдаудың өзі мағыналауды қамтиды. Ой жұмысы *«қабылдауды бар жағынан құлаштайды: оның алдын алады, оған қосылады және оның үстінен қондырылады» [194, 2 т., 87 б.].* Мағыналау – бұл екінші кезең. Ол біріншіге ене отырып, үшінші кезең – есте сақтаудың негізі болып табылады. Оқу материалын есте сақтау С.Л. Рубинштейн бойынша тек үнемі мағыналау, жаңа мағыналық байланыстарға түсу ғана емес, сондай-ақ осы материалды қайта мағыналау болып табылады. Маңыздысы үнемі «қайталау» емес, оқу материалын еркін қайта өндіру де жүзеге асырылуы керек. *«Айқындай, тұжырымдай отырып, адам өз ойын қалыптастырады; сонымен қатар, ол оны нық бекітеді [ 194, 2т., 89 б.].* С.Л. Рубинштейннің бұл пікірі меңгеруді ұйымдастыруда негізді ұйғарушы болып табылады. Осы жерден екі тұжырым туындайды: оқушының өзінің мазмұндамасы оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда арнайы есепке алынған болуы керек және үйренушінің меңгерілген материалды алғаш рет өз бетінше қайта өндіруін дайындау ерекше маңызды.

Меңгерудің төртінші кезеңі – практикада қолдану – тек оқу нәтижесі ғана емес, сондай-ақ білімдерді игеру, оларды бекіту, берік ережелерді қалыптастыру тәсілі болады. С.Л. Рубинштейннің меңгерудің осы кезеңінде білімдерді игеру оқуға емес, басқа практикалық мақсаттарға бағытталған деген пікірі орынды. Бұл «білімдер мен іскерліктер өзге сапаға ие болатын өмірлік контекст».

Берілген меңгерудің кең түрдегі схемасы, оқу материалымен алғашқы кездесуден бастап оны практикада түрлі жағдайларда қолдануға дейін меңгерудің жалпы стратегиясы болып табылады. Ол психологиялық-дидактикалық тұрғыда неғұрлым жетілдірілген П.Я. Гальперинның, Н.Ф. Талызинаның ақыл-ой әрекеттерінің қалыптасуын сатылап басқарудың нақты схемасымен салыстырылуы мүмкін. Н.Ф. Талызина көрсеткендей [208, 71-72 б.], қарастырылып отырған теория меңгеру процесінде принципіалды жаңа әрекеттердің бес кезеңін бөледі. Бірінші, танысу кезеңінде оқушылар әрекет мақсаты жайлы қажетті түсіндірмелерді алады. Оларға әрекетті орындауда неге бағдарлану керектігін, оны қалай орындау керектігін көрсетеді. Екінші кезеңде – материалдық (немес материалданған) әрекетте<sup>2</sup> оқушылар оны орындайды, бірақ әзірге сыртқы, материалдық, кең түрдегі қалыбы бойынша. Бұл кезең оқушыларға әрекет мазмұнын (барлық операциялар құрамы, орындау ережесі) меңгеруге, ал үйретушіге – әр әрекетке енетін операциялардың орындалуына объективті бақылау жүргізуге мүмкіндік береді. Мұндай жағдайда, зерттеулердің көрсетуінше оқушылардың барлығы берілген әрекеттерді игеріп алады.

Әрекет мазмұны меңгерілгеннен кейін, оны үшінші кезең – сыртқы сөйлеу кезеңіне ауыстыру қажет, мұнда әрекеттің барлық элементтері сыртқы сөйлеу түрінде берілген (ауызша немесе жазбаша). Әрекет ары қарай жалпылаудан, қысқартудан өтеді, бірақ әлі автоматтандырылмаған. Төртінші кезең – «іштей сыртқы сөйлеу» кезеңі: әрекет іштей айту формасында орындалады. Ол ары қарайғы жалпылау мен жинақтау параметрлері бойынша өзгерістерден өтеді. Біржолата әрекет болу бесінші – ақыл-ой кезеңінде жүзеге асады. Әрекет ішкі сөйлеу формасында орындалады, максималды түрде қысқарады, автоматтандырылады [208, 71-72 б.].

---

<sup>2</sup> Екінші және кейінгі кезеңдердің атауы әрекет қалыптарының атауымен сәйкес келеді. Алайда, әрекет қалыбы түсінігін және оның қалыптасу кезеңдерінің мазмұны түрліше: әрекет қалыптарының алмасуы оның тек бір параметр бойынша өзгеруін сипаттайды, кезеңдер болса төрт параметр бойынша да өзгеруді есепке ала отырып бөлектенеді (Н.Ф. Талызина).

## **Меңгерудің негізгі сипаттамалары**

Меңгеру ең алдымен беріктікпен сипатталады, беріктік меңгерілген білімдермен өндірілген ептіліктерді пайдаланудың оның уақытына, ситуациялардың айырмашылығы мен шарттарына тәуелсіздігімен анықталады. Тұтастай меңгерудің беріктігі қабылданып отырған оқу материалының жүйелілігіне, мағына құраушылығына, оның тұлғалық мәнділігіне және осы материалдың оқушыда тудырған эмоционалдық қатынасына біршама тәуелді. Егер де оқу материалының өзі, оны қабылдау, есте сақтау қуаныш, қанағаттану сезімін тудырса, онда меңгерудің тиімділігінің психологиялық алғышарты жасалады. Іс-әрекетке енген және болашақ практикада пайдалануға бағытталған нәрсе жақсы меңгеріледі.

Меңгерудің маңызды сипаттамасы – оның басқарылуында. Меңгеруді басқару ақыл-ой әрекеттерінің сатылап қалыптасу жолы бойынша іске асырылуы мүмкін; ол «классикалық» жолмен, бағдарламаланған немесе проблемалық оқыту арқылы жүзеге аса алады және т.б., маңыздысы, меңгеру басқару объекті болып, ол оның өзі әр оқу пәні үшін өзгеше болуында.

Авторлар меңгерудің тұлғалық болуын (сонымен бірге, меңгерудің, оқу «іс-әрекетінің мектеп оқушысы тұлғасының қалыптасуына әсерін) ерекше атап көрсетеді. Бұл өзара әсер ету оқытудың өзінің тұлғаның психикалық дамуына, оның психикалық жана құруларының (жаңа түрткілер, мақсаттар, меңгеру стратегиясы, бағалау және т.б.) қалыптасуына әсерінің тиімділік күшіне сәйкес жүзеге асырылады. Меңгеруді қарастыруда С.Л. Рубинштейн оқытуға қатысты тұлғалық-іс-әрекеттік келістің жалпы контекстіндегі аса маңызды ойды атап көрсетеді: *«меңгеру ... жалпы бүкіл оқу барысы оқушының оқыту процесінде қалыптасатын оқу материалына, мұғалімге, оқудың өзіне деген өзгеше қатынастармен шартталған»,* ал оқытудың өзі сонымен бірге *«...қандай да бір қабілеттерді ғана емес, тұтастай тұлғаны, оның мінезі мен дүниетанымын қалыптастырады»* [194, 2 т., 92, 93 б.].

Барлық зертеушілер (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов және т.б.) түрлі жас кезеңдеріндегі оқушылар үшін, құралдарды игеру бойынша да, өнімді және қайта жаңғырту арақатынас бойынша да меңгеру сипатының психологиялық ерекшеліктерін атап көрсетеді. *«Кіші мектеп жасында әдетте оқушының оқу материалының жоғары тәуелділігі байқалады. Оны қайта өндіре отырып, ол әрқашанда түпнұсқа құрылымын*



*сақтауға бейім, оған қайта жаңалау , қайта комбинациялау өте қиын... Жоғары сынып оқушысында ол үшін барлық мүмкіндіктер бар, егерде олар жүзеге асырылмаса, оған тек оқытудың ұйымдастырылуындағы кемшіліктер кінәлі» [ 194, 2т., 92 б.].* Меңгеру механизмі тасымал болып табылады, оның ішкі механизмі – жалпылау (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Завалишина). жүргізілген зерттеулерде оқыту процесінде жалпылау үш желіс бойымен жүретіні көрсетілген: әрекет принципін, бағдарламасы мен тәсілін жалпылау. Егерде әрекет принципін жалпылау оқушының негізгі ережені, заңдылықты, әрекеттің негізгі стратегиясын түсінуі болса, онда тәсілді жалпылау оның жүзеге асырылу жолын түсіну болады. Бағдарламаның өзі әрекеттердің бірізділігі болып табылады. Оқу іс-әрекетінде, олай болса, жалпылаудың үш құраушылары да өңделуі тиіс.

Меңгеру тағы да білімдердің өзектелуге дайындығымен (жеңілдігімен) және олардың толықтығымен, жүйелілігімен сипатталады. Меңгерудің маңызды сипаттамасы оның көрсеткіші ретінде әрекет болатындығы, әрекеттің сипаты меңгерілгендігін растайды. Басқаша айтқанда, әрекет сипаты меңгерудің барлық сипатын куәләндырады. Сондықтан, соңғылар тек тікелей ғана емес, әрекет арқылы жанама да болады.

## **§ 2. Меңгеру процесіндегі дағды**

### ***Дағды анықтамасы, оның қалыптасуы***

Көптеген зерттеушілердің көрсетуіндей, сәйкес дағдыларды игерумен бірігетін білімдер жүйесін игеру «оқытудың негізгі мазмұны және маңызды міндеті» ретінде қарастырылады (С.Л. Рубинштейн). Алайда, дағды проблемасы өзі әлі күнге дейін бір жақты түсіндірілмейді – оның фетишизациясынан бастап (бихевиоризм, необихевиоризм) іс-жүзіндегі елемеуге дейін (когнитивті психология). Сонымен бірге, дағды меңгеру процесінде орталық орынның бірін алатыны айқын.

Дағдыны анықтауға түрлі тұрғыдан келеді: қабілетке, ептілік синонимына, автоматтандырылған әрекетке. Неғұрлым кең таралғаны-дағдыны көп рет қайталанған, мақсатты жаттығулар нәтижесінде нығайтылған, мүлтіксіздікке жеткізілген әрекетті атқару ретіндегі анықтамасы. Ол сананың бағытталған бақылауының болмауымен, орындаудың қолайлы уақытымен, сапасымен сипатталады. Дағдының күрделі, көпденгейлі қозғалыстық жүйе ретіндегі неғұрлым толық және сәйкес түсіндірмесін Н.А. Бернштейн ұсынған: *«бұл сыртқы рәсімдеуді*

де, қозғалыстық жаттығудың мәнін де құрастырушы белсенді психомоторлық іс-әрекет... Қозғалыстық дағдыны өндіру мәндік қатарлық әрекет, онда жекеленген мағыналық буындарды жіберіп алмау, олардың тәртібін шатастырмау керек. ...Қозғалыстық дағдының өзі – өте күрделі құрылым: оның ішінде әрқашанда жетекші және фондық деңгейлер, жетекші қосымша буындар, сөздің тура мағынасындағы фондар, автоматизмдер мен түрлі рангілердің қайта шифрленуі және т.б. болады. Кем емес мөлшерде сапалы құрылымдық күрделілікпен оның қалыптасу үрдісі де қаныққан» [24, 174 б.].

Дағдының қалыптасуы, Н.А. Бернштейн бойынша – бұл оның жасалуының күрделі процесі, ол барлық сенсомоторлық деңгейлік жүйелерді қамтиды. Еске сала кетейік, олардың барлығы (А, В, С, Д, Е тағы ары қарай) кез-келген дағдыны үйлестірушілік басқарудың күрделенуші жүйесі болып табылады (жүру, шапшаң жазу, сөйлеу, велосипед тебу т.б.). Мысалы, А деңгейі жазу кезінде жазып отырған қолдың және жұмыс кейібінің жалпы тоникалық фонын; В деңгейі – қозғалыстың баяу қимылы мен уақыттық өрнекті; С деңгейі – сызылған жақты, жазуды; Д және Е деңгейлері жазудың мағыналық жағын қамтамасыз етеді.

Н.А. Бернштейн кез-келген дағдының жасалуының екі кезеңін бөледі. Бірінші кезең – **дағдыны меңгеру** – төрт фазаны қамтиды: 1) жетекші деңгейді анықтау; 2) қимылдың қозғалыстық құрамын анықтау, ол басқа адамның қимылын бақылау мен талдау деңгейінде болуы мүмкін; 3) «осы қимылдарды іштей– өзіндік түйсіну» ретінде сәйкес түзетулерді айқындау. Бұл фаза бірден, секіріс түрінде келеді және көбінесе өмір бойы сақталып қалады (егер жүзуді үйренсең онда мәңгілікке үйренесің), алайда бұл барлық дағдыларға қатысты емес; 4) фондық түзетулердің төменгі деңгейлерге ауысуы, яғни автоматтандыру процесі. Дағды өндіру уақытты талап ететіні маңызды, ол барлық қозғалыстардың нақтылығын мен стандарттылығын қамтамасыз ету керек.

Екінші кезең – **дағдылардың тұрақтануы** – ол да фазаларға таралады: бірінші – түрлі деңгейлердің бір мезгілде жұмыс істеуі (синергетикалық); екінші – стандарттау және үшінші – тұрақтану, яғни түрлі кедергілерге төзімділіктің қамтамасыз етілуі. Кез-келген дағдының қалыптасуы үшін маңыздысы деңгейлердің ауысуы, жетекші деңгейден автоматизмге, фондық автоматизмге өтуі болып табылады, сондай-ақ түсініктерді бекіту: сыртқы (басқа іс-әрекетте жаттығудың болмауы т.б.), не ішкі (шаршау, ауыру т.б.) әсер етулердің нәтижесінде дағдылардың босаңсуы және босаңсыған дағдыны қайта қалыпқа

келтіру. Осы түсініктердің барлығы оқу іс-әрекеті мен оны ұйымдастыру үшін аса маңызды, себебі кез-келген дағдыға қатысты – жазу, есептеу, компьютермен жұмыс істеу, тапсырманы орындау, аудару және т.б.

Н.А. Бернштейн айтуынша, *«дағдының даму диалектикасы келесіде: даму бар жерде әр келесі орындау алдыңғыдан жақсы болады, яғни оны қайталамайды. Сондықтан да, жаттығу дегеніміз іс жүзінде қайталаусыз қайталау. Мұндай бір қарағанда парадокс болып көрінетін көріністің шешімі жаттығу қайталау емес және қозғалысты қайталау емес, ал оның жасалу жолы. Дұрыс жүргізілген жаттығу бірте-бірте берілген қозғалыстық тапсырманың орындалуы үшін пайдаланатын құралды емес, ал осы тапсырманы орындау үрдісін қайталай отырып, біртіндеп құралды өзгертіп, жақсартады [24, 175 б.]».*

Егер Н.А. Бернштейн ұсынған дағды қалыптасуының кезеңдерін Л.Б. Ительсон бойынша дағды дамуының сатыларымен салыстырса, онда дағды қалыптасуына күрделі қозғалыстық жүйенің құрылуы ретіндегі тәсілдің ортақтығы назар аудартады, алайда Ительсон осы құрылудың тек психологиялық жағын (мақсат, әрекет, тәсіл, бақылау терминінде, және де осы іс-әрекеттің ішкі жағы тұрғысынан, яғни өзі жүзеге асатын ойды талдаулық-синтетикалық операциялар) қарастырған. Дағдының Л.Б. Ительсон бойынша даму сатылары меңгерудің жалпы схемасы кескінінің мәні екені маңызды [86, 113 б.]. Бұл білімді игеру процесі мен әрекетті өңдеудің бірлігін суреттейді [тағы да 158 қараңыз].

#### Л. Б. Ительсон бойынша дағды дамуы

Дағды дамуының кезеңдері	Дағды сипаты	Дағды мақсаты	Әрекетті орындау ерекшелігі
Танысу	Әрекеттерді елестету және мағыналау	Әрекетті орындау амалдарымен танысу	Мақсатты айқын бірақ оған жету тәсілдерін айқын емес түсіну; әрекет кезіндегі біршама дерекі қателер
Дайындық (талдаулық)	Саналы, бірақ епсіз орындау	Әрекеттің жеке-ленген элементтерін игеру; оларды орындау тәсілдерін талдау	Әрекетті орындау тәсілін анық түсіну, бірақ тура емес және босаң орындау: артық қимылдар көп, зейін өте қатты қысылу үстінде; өз әрекетіне жұмылу; бақылаудың нашар болуы

Стандарттаушы (синтетикалық)	Әрекет элементтерінің автоматтандырылуы	Қарапайым қимылдардың біртұтас әрекетке үйлесуі мен бірігуі	Қозғалыс сапасының жоғарлауы, олардың қосылуы, артықтарын жою, зейінді нәтижеге аудару, бақылаудың жақсаруы, бұлшық еттік бақылауға көшу.
Вариацияланушы (ситуативті)	Жағдайға икемді бейімделу	Әрекет сипатын ырықты реттеуді игеру	Әрекеттерді нәзік мақсатты орындалуы; арнайы сенсорлық синтездер негізінде қадағалау; интеллектуалдық синтездер (ішкі түйсік)

### **Дағды қалыптасуына ықпал етуші факторлар**

Үйрену тиімділігі немесе, дәлірек айтқанда, жаттығулар нәтижесінде дағдыны өндіру көптеген факторлармен анықталады, соның ішінде: жаттығуды уақыт бойынша дұрыс бөлу, үйренушінің әрекетті орындаудың негізгі жоспарын, принципін саналы түсінуі, орындалған әрекеттің нәтижесін білу, бұрын игерілген білімдер мен қалыптасқан дағдыларды үйренудің қазіргі сәтіне әсер етуі, қайта өндірушілік пен өнімділіктің ұтымды арақатынасы. Әрине, үйрену тиімділігі осы факторлардың барлығының жиынтығының әрекетімен анықталады, бірақ олардың әрқайсысы автономды әсер етеді. Д. Уолфл бірнеше бөлек, бірақ аталған факторларға өте жақын факторларды келтіреді. Ол келесі бес факторлардың әр қайсысын жете қарастырады:

1) нәтижелерді білу, оларды хабарлаудың кешеуілдеуі оқушыға жаттықтыру тиімділігіне кері пропорционалды;

2) елеулі мөлшерде ұқсас ынталандырушы жағдайды жасаудың заңсыз болмауына негізделетін интерференцияның алдын алу;

3) жаттығу шарттарының түрліше болуы, олар жаттығу материалын ұсыну шарттарының, көлемінің, тәртібінің қажетті өзгеруінен көрінеді;

4) жаттығуда пайдаланылатын әдістер мен тәсілдерді білу. Д.Уолфл мәліметтері бойынша «моторлық» механикалық үйренудің вербалдыға қарағанда тиімділігі біржарым, екі есе аз;

5) әрекеттің жалпы жүйелерін, принциптерін түсіну қажеттілігі. Принципті «тура» түсіндіру Д. Уолфл бойынша, оқушының байқап көру және қателесу әдісімен сол принципті өз бетінше іздегенінен гөрі жақсы нәтиже береді. Д. Уолфл, сонымен бірге, нұсқау сипаты мен уақыт берудің үйрену нәтижесіне әсерін атап көрсетеді.

К. Ховланд жұмыстарында факторлардың саны бірнеше көбейеді, мысалға жаттығуды тұтас немесе бөлшектеп тарату есебінен [225]. Жаттығыуларды уақыт бойынша таратудың маңыздылығы туралы айта отырып, К. Ховланд олардың шоғырлануының немесе таратудың материалдың өзіне байланыстылығын атап кетеді. Шоғырланған, үйренуге қолайлы ықпал ететін факторлардың ішінен К. Ховланд келесілерді атайды: а) жинақталып, жұмысқа кірісу қажеттілігінің пайда болуы, б) «тапсырманы орындауда көрінген үлкен икемділік», оның өзі күрделі тапсырмаларды орындауда қажетті. Сонымен қатар, үйренудің таралуына қолайлы ықпал ететін факторлар да айқындалды: а) демалу кезеңінде іс-жүзіндегі немесе қияли қайталаулар формасында жүретін өзіндік ерекше қосымша жаттығу, б) жұмысты демалыспен алмастырып отыру және демалыс кезінде жаттығу барысында пайда болатын бір-біріне ықпал етуші құбылыстардың жоғалып кету мүмкіндігі [225, 156-157 б.].

Үйренудің тиімділігіне әсер етуші екінші фактор тұтас па, әлде бөлшектеп үйрену артық па деген сұраққа жауаппен байланысты. Автор келесі шешімге келеді: *«практикалық жағдайда шаршау, қызығушылық және т.б. сияқты факторлар тұтастай немесе бөлшектеп үйрену артықшылықтарын бағалауда маңызды рөл ойнауы мүмкін. Бірақ, осы факторлар жеткілікті мөлшерде үнемі болып қалса, онда жаттап алуды батыл ұсынуға болады, яғни мағыналық бірлігі бар және үйренуші үшін қол жеткілікті неғұрлым көп бірліктермен жаттау. Оның жасы неғұрлым үлкен болмаса, соғұрлым оның интеллектуалдық қабілеттері көп, неғұрлым оның практикалық тәжірибесі бай болса, соғұрлым ол үлкен бірліктермен жұмыс істеуге қабілетті»* [225, 161 б.]. Осы ойды ертеректе отандық психологтар Л.В. Занков, А.А. Смирнов және т.б. айтқан. Осы материал бойынша К. Ховланд үйренудің тиімділігі мен жылдамдығының (немесе дағдыны өндірудің) материалдың ұзақтығына, мағыналығына, қиындығына және т.б. тәуелділігін атап көрсетеді.

### **Дағды қалыптасуының заңдылықтары**

Үйрену адамның игеріп отырған білімдерінің, қалыптастырып отырған дағдыларының және оларды түрлі жағдайларда шығармашыл қолдана алу іскерліктерінің прогрессивті, істелентін сандық және сапалық өзгерістері ретінде сипатталады. Бұл, графикалық түрде үйрену «қисығымен» немесе жаттығу «қисығымен» анықталатын дағдылардың өндірілуіне қатысты. Және де барлық қисық жаттығуларды екі типке

жатқызуға болады: а) теріс жылдамдатқышы бар қисықтар (дағдының қалыптасуы басында жылдам жүреді, кейіннен жылдамдықтың қандай да бір деңгейіне, қателер санына жақындай отырып біртіндеп баяулайды және т.б.), б) жағымды жылдамдатқышы бар қисықтар (әрекетті игеру алдымен баяу, кейіннен тезірек болады) [толығырақ 151, 111 б. қараңыз].

Дағдыны өндіру процесінде кейде алға жылжудың салыстырмалы тұрақтылығы орнайды: оқушыда не алға өрлеу, не артқа шегіну болмайды – ол «орнында тұрып қалады». Мұндай тоқтау, яғни түзудің өзгеріссіз қатар абсцисстағы формасында бекітілуші тоқтау «жазық» деп аталады. Бұл құбылыс не оқыту мазмұны, не оқыту тәсілі, не жұмыс формасы немесе барлығы бірігіп өзін толығымен жойғанын көрсетеді. Осы тұста М.С. Шехтердің ойын атап өткен дұрыс: оқушы тарапынан басқа, жаңа әрекеттің бағдарланушы негізі қолданылмаса, дағдылардың қалыптасуына, яғни әрекеттердің автоматтандырылуына және де аталған «жазықтағы» дағдылардың еркіндігіне жету мүмкін емес.

Дағдылар бір-біріне әсер етеді – өндірілген дағдының келесіге жағымды әсер етуі – тасымал (трансфер), ал теріс әсер етуі – интерференция деп аталады. Тағы да айта кетейік, үйренудің ішкі мезанизмі болып табылатын тасымал (жалпылау негізінде) оқытушының жалпылаудың негізгі үш жоспарының әрқайсысымен, яғни әрекет принципімен, бағдарламасымен, тәсілдерімен және де оқу, жаттықтырушы материалды сұрыптаумен неғұрлым мақсатты жұмысын ұйғарады.

Жаттығулардың уақыт бойынша таралуын дағды қалыптасуының заңдылығы ретінде қарастыра отырып, жаттығулардың басым көпшілігі жаттықтырудың басында берілгені дұрыс екеніндігін айтуға болады (Г.Эббингауздың ұмыту «қисығына» қарама-қарсы). Кейіннен жаттықтыру уақытын үлкейте отырып, мұндай әрекеттер арасындағы интервал да үлкейеді. Жаттықтыру өте кішкентай көлемде болуы мүмкін, бірақ ол оқытудың соңына дейін мақсатты сақталу керек. Олай болса, үйренушінің жаттығулар жүйесі осы заңдылықтарды есепке ала отырып құрылуы керек.

Дағдыларды өндіру заңдылықтары жайлы теоретикалық қағидалар және оқулықтарды талдау негізінде үш талапқа жауап беретін жаттығулардың уақытқа таралуының кейбір ойша схемасын ұйғаруға болады: 1) жаттығу ешқашанда «жөкқа шығарылмайды», 2) жаттығулар арасындағы интервал жаттықтыру шамасында ұлғайып отырады және 3) бір дағдыны өндіру бағдарламасы басқаларды өндіру бағдарламасына

сәйкес келеді. Бұл жерде жаттықтырудың басында жаттығулар көп мөлшерде болу керек.

Дағдылар заңдылықтарын қарастыруда тағы атап өтетін жай, оның қалыптасуының табыстылығы мен үйренушінің мотивация деңгейінің байланысы. Бұл байланыс Йеркс–Додсонның екі заңымен сипатталады: біріншісі, үйренудің максималды табыстылығын мотивацияның оптимумымен байланыстырады, екіншісі – іс-әрекет күрделілігі мен мотивация деңгейін (іс-әрекет неғұрлым күрделі болса, соғұрлым мотивация деңгейі төмен).

Жалпы, үйрену процесінде білімдердің, дағдылардың іскерліктердің жалпы құрылымы олардың одан сайын көп жалпылануы, оралғандығы желісі бойынша және сана тарапынан олардың өзектелуі мен функциялануы аз қадағалану желісі бойынша өзгереді. Әрекет құрылымы жаттығу нәтижесінде оларды орындау тәсілдері бойынша, оның әрекетке енетін қозғалыстарды орындауына жауап қайтару мінезі мен бақылануы бойынша өзгереді. Бұл өзгерістер жекеленген қозғалыстардың неғұрлым күрделі актқа қосылуымен сипатталады, яғни артық, аралық қозғалыстарды редукциялаумен және де бірнеше қозғалыстарды уақытта ығыстырумен сипатталады, мұны ырықты қозғалыстарды жасаудың жалпы бағдарламасы белгілейді (Н.А. Бернштейн бойынша). Оларды орындау қарқыны жылдамдайды және сапасы жақсарады, әрекетті қадағалау сипаты өзгереді – сыртқы көру арқылы қадағалаудан ішкі бұлшық еттік, кинестетикалыққа, «ішкі бұлшық еттік сезімге», сондай-ақ әрекетті орталықтан реттеу сипаты да өзгереді. Зейін әрекет тәсілдерін қабылдаудан босайды және ең бастысы, оны орындау шарттарына ауысады.

Үйрену процесінде әрекеттің өзінің өзгеруі тұтастай іс-әрекеттің сапалы ілгерінді өзгеруін бейнелейді деуге болады. Дәл осы себептен әр заттық, бақылаушы және бағалаушы әрекеттерді дағды ретінде өңдеу іс-әрекеттің барлық жақтарында әрқашан педагогтың назарында болады, ол дағды қалыптасуының жалпы тұтастай барлық заңдылықтары мен ерекшеліктерін есепке алады. Бұл: а) мақсаттылық, б) ұстанымды құрушы ішкі мотивация мен сыртқы нұсқау, в) жаттығуды уақыт бойынша дұрыс тарату, г) жаттықтырылып отырған құбылыстың үйренуші үшін маңызды оқу жағдайына енуі, д) білім алушы үшін әрекеттерді орындау нәтижелерін үнемі біліп отыру қажеттілігі, е) оның жаттықтырылып отырған әрекетінің жалпы принципін, схемасын түсінуі, ж) оқытушының бұрын өндірілген дағдылардың тасымалдануы мен интерференциясын есепке алуы.

## **Дағдының қалыптасқандық критерийлері**

Қалыптасқан дағдының немесе оның өндірілгендігінің объективті көрсеткіштері ретінде келесілер болады: безендіру дағдыларының дұрыстығы мен сапалылығы (қателердің болмауы); сананың әрекеттің орындалу формасына бағытталуының болмауы, қауырттылықтың және жалығудың болмауы, аралық операциялардың түсуі, яғни әрекеттің редуциялануы (ішкі критерийлер).

Жоғарыда қарастырылғандардың барлығы үйренушінің оқу іс-әрекетті басқарудың күрделі динамикалық біртекті емес объекті екенін көрсетеді. Бұл оқушының (студенттің) басқа оқушылармен (студенттермен), мұғаліммен (оқытушылармен) жалпыланған тәсілдерін игеруге тұлғалық шартталған белсенді, мақсатты бағытталған әрекеттің өзара әрекеттесуі, ол барлық буындарында түрлі икемділік мөлшерінде мұғаліммен басқарылуы тиіс.

\*\*\*

Меңгеру күрделі біртекті емес процесс бола отырып, өзара шартталған кезеңдерді қамтиды және дағдылардың қалыптасуы мен дамуында неғұрлым айқын көрінетін ерекшеліктер қатарымен сипатталады.

### Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Оқу іс-әрекетін меңгеруден, ал меңгеруді – дағдылар қалыптасуынан не ажыратады?
2. Дағдының «жасалуы» термині неліктен «даму» терминіне карағанда осы процесті нақтырақ бейнелейді?
3. Үйренуге қандай негізгі факторлар әсер етеді?

### Әдебиет

**Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.

**Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.

**Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998. Гл. 6.

**Якунин В.А.** Психология деятельности студентов. М., 1994.



## **4 тарау. Өзіндік жұмыс – оқу іс-әрекетінің жоғарғы формасы**

### **§ 1. Өзіндік жұмыстың жалпы сипаттамасы**

#### ***Өзіндік жұмысты түсіндірудегі келістер***

Оқу іс-әрекеті туралы айтқанда зерттеушілер дәстүрлі түрде оқушының сыныптағы жұмысын еске алады. Алайда, мектеп оқушысының оқу іс-әрекетін ұйымдастыру сыныптық жұмысымен қатар, оқу пәні бойынша оның сыныптан тыс және өзіндік жұмысын да қамтиды. Неғұрлым аз зерттелген және де оқу іс-әрекетін психологиялық талдау тұрғысынан неғұрлым қызықты оқушының, студенттің өзіндік жұмысы болып табылады. Дәл осы өзіндік жұмыстан оның мотивациясы, мақсаттылығы, және де өзіндік ұйымдасуы, өз бетіншелігі, өзін-өзі бақылауы және т.б. психологиялық сапалары байқалады. Үйренушінің өз бетінше жұмысы оның оқу процесіндегі позициясын қайта құрудың негізі ретінде қызмет етеді.

Өзіндік жұмыс, бұрыннан белгілі болғандай, мектепте, жоғары оқу орнында оқытудың маңызды және кеңінен талқыланатын проблемаларының бірі болып табылады. Мектепте және жоғары оқу орнында оқытудың қазіргі күнгі әдістемелерінде ол міндетті түрде оқытушының ұйымдастырушы рөлімен теңестіріледі. Дидактикада өзіндік жұмыс деп оқушылардың сыныптағы және сыныптан тыс, немесе мұғалімнің қатысуынсыз, бірақ оның тапсырмалары бойынша даралық және ұжымдық іс-әрекетінің алуан түрлі түрлерін түсінеді (А.А. Миरोлюбов).

Сыныптан тыс және мектептен тыс жұмыстың жалпы педагогикалық анықтамасы, ол бойынша бұл оқушылардың іс-әрекетінің алуан түрлері (мектепте сабақтан тыс уақытта ұйымдастырылатын және өткізілетін, тәрбиелік және білім беру сипатындағы), көптеген зерттеушілердің оқушылардың өз бетінше іс-әрекетін қарастыруларының негізіне қойылған. Осы тақырыпты мектепте факультативтік курстарды ұйымдастырудың жалпы контекстінде дамытуда өзіндік жұмыстың бірнеше түрі туралы айтылған, оларға бір ғана «оқудан тыс» деген түсінікпен біріктірілген сабақтан тыс, сыныптан тыс, мектептен тыс жұмыстар жатады. Оқудан тыс жұмыстың негізгі үш айырмашылығы тұжырымдалады: оқушылардың оған өз еркімен қатысуы, сабақтан тыс өткізу, өз бетіншіліктің

басымдылығы. Оған қойылған талаптар сабақтағы және сабақтан тыс жұмыстардың байланысын, өз еркімен алынған сыныптан тыс тапсырмаларды... орындаудағы міндеттілікті, сыныптан тыс сабақтардың мақсаттылығы мен үнемділігін, оқушыларды толықтай қамту және т.б. қамтиды (С.Ф. Шатилов).

### **Өзіндік жұмыстың анықтамасы**

Осы проблеманың жалпы педагогикалық және әдістемелік сұрақтарын жеткілікті жан-жақты түсіндіруде оның психологиялық жағы оқу іс-әрекеті позициясынан ең азырақ көрсетілген болып қалады. Осы проблеманы қарастыру үшін бастапқы жағдайларды анықтайық.

Біріншіден, мектеп оқушысының өзіндік жұмысы оның сабақ үстінде оқу іс-әрекетін дұрыс ұйымдасуының салдары болады, оның өзі оны өз бетінше кеңейтуді, тереңдетуді және бос уақытта жалғастыруды мотивтендіреді. Осыған сәйкес мұғалім ұйымдастыратын және басқаратын оқушының оқу жұмысы (мұғалім тапсырмасы бойынша сыныптық және сыныптан тыс) оқу пәнін игеру бойынша өзіне берілген өз бетінше іс-әрекетінің бағдарламасы ретінде болуы керек. Бұл мұғалім үшін өзінің оқу әрекеттерінің жоспарын айқын саналау ғана емес, сондай-ақ оның оқушыларда оқу пәнін жаңа оқу тапсырмаларын орындау барысында игерудің кейбір схемасы ретінде қалыптасуын саналы түрде ұғынуды білдіреді.

Екіншіден, берілген түсініктемеде өзіндік жұмыс – үй жұмысына қарағанда неғұрлым кең түсінік, яғни мұғалімнің келесі сабаққа дайындау сыныпта үйге берген тапсырмаларын орындау. Өзіндік жұмыс оқушының мұғалім қандай да бір формада берген, сабақтан тыс жұмысын қамти алады. Бірақ тұтастай бұл оқушының қандайда бір материалды меңгерудің дайын немесе өзі өндірген бағдарламасынан таңдап алып, қатарласа шұғылдануы.

Үшіншіден, өзіндік жұмыс үйренушінің оқу іс-әрекетінің өзгеше түрі ретінде қарастырылуы тиіс, ол оның жоғарыда аталған барлық ерекшеліктерімен сипатталады. Бұл оның оқу іс-әрекетінің жоғарғы формасы, оның сыныптағы жұмысымен байланысты өз-өзіне білім беру формасы.

Үйренушінің өзі үшін өзіндік оқу жұмысы психологиялық тұрғыдан нені білдіреді? Ең алдымен, ол таңдау бойынша еркін, іштей мотивтендірілген іс-әрекет ретінде саналы түсінілуі тиіс. Ол үйренуші тарапынан оған енетін бірқатар әрекеттердің орындалуын ұйғарады: өз іс-әрекетінің мақсатын саналы түсіну, оқу міндетін қабылдау, оған

тұлғалық мағына беру (А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы терминдерінде), осы міндеттерді орындауға өзінің басқа қызығушылықтары мен шұғылдану формаларын бағындыру, оқу әрекеттерін уақыт бойынша бөлуді өз бетінше ұйымдастыру, оларды орындауды өз бетінше бақылау.

## § 2. Өзіндік жұмыс оқу іс-әрекеті ретінде

### ***Өзіндік жұмысқа қойылатын негізгі талаптар***

Енді өзіндік жұмыстың өзгешелігін (бұл сөздің нақты, іс-әрекеттік мағынасында) сыныптан тыс жұмыспен салыстыра отырып қарастырайық (мектептен тыс, сабақтан тыс жұмыс). Оның анықтамасын оқытудығы сабақтан тыс жұмысты ұйымдастырудың негізгі талаптарымен салыстырайық. Бірінші талап оқушының сабақ үстінде алған білімдерін, іскерліктерін және дағдыларын тереңдетіп, кеңейтіп және жетілдіруі тиіс екені белгілі, бірақ жаңа білімдерді, іскерліктерді және дағдыларды жеткізудің негізгі мақсаты емес. Екінші талап жұмыс материалының өзінің формаларының, процестерінің және материалының әуестігі болып табылады. Тағы да оқушылардың осы процесте өз еркімен және белсенді араласуы, бұқаралық ұйымдастырудың формасы ретінде маңызды талаптар болып табылады.

Егерде өзіндік жұмысты оқушының оқу іс-әрекетінің ең жоғарғы өзгешелік түрі ретінде анықтаса, онда осы талаптардың әр қайсысымен салыстыра отырып оның маңызды ерекшеліктерін айқындауға болады. Мысалы, нағыз өзіндік жұмыс өз бетінше оқу іс-әрекеті сияқты «ақпараттық вакуум» негізінде пайда болуы мүмкін. Ол оқушыда бір жаңа, белгісіз, өзі үшін маңызды, керек нәрсені білуге, игеруге деген қажеттілік қалыптасқан кезде пайда болады, ал оқу үрдісінде осындай қажеттілікті қанағаттандыру тәсілі жоқ. Бұл, өз кезегінде мұғалімнің жұмысының оларда осындай қажеттілікті пайда болуна алғышарт қалыптастыруға бағытталуын болжайды (мысалы, шет тілінің мұғалімі былай деп хабарлайды: кімде кім бағдарламадан тыс қазіргі күнгі «жастар» ағылшын тілін үйренемін десе, менің кеңесімді және қолда бар әдебиеттерді пайдалана алады).

Басқаша айтқанда, осылайша түсінілген өзіндік жұмыс бейнесінің «сыныптан тыс», «үй» жұмысынан ажырататын ерекшелігі оның негізінде әрқашан да оқушы үшін жаңа материал, жаңа танымдық міндеттер жатады. Жоғарыда аталған сыныптан тыс жұмысқа қойылатын талаптардың екіншісі сондай-ақ, өзіндік жұмыстың іс-

әрекеттің өзгеше түрі ретіндегі ерекшелігімен сәйкес келеді. Бұл жерде тек ұйымдастыру формасы ғана емес, жаңа материалды игерудің өзі, яғни, еңбек қауыртты, мақсатты бағытталған, оқушыны баурап алатын тартымды болуы керек. Мысал ретінде шахмат ойнауды жаңадан бастаған шахматшының өз бетінше шахмат партиясын талдауы бола алады. Әрине, мұндай өзіндік жұмыспен бәрі айналысады деп үміттенуге болмайды, бірақ онымен әуестенген оқушылар үшін жағдай мен алғышарт тудыру сөздің тура мағынасында дамыта оқудың көрінісі болып табылады.

Оқушылардың өз еркімен, белсенді қатысуын талап ету тура пән аралық байланысты енгізудің орындылығы сияқты оқу іс-әрекетінің түрі ретінде өзіндік жұмысқа да қатысты. Сыныптан тыс жұмысқа қойылатын бұқаралық талабы, яғни оқушылардың мысалы үйірмелерге, театр-студияларға қатысу сипаты өзіндік жұмыс үшін өзгеретіні көрсеткішті. Ол басым жағдайда оқушының даралық жұмысын ұсынуымен алмастырылады. Бірнеше балалардың өзара ауызбірлігі бойынша, іштей келісім, тілегі бойынша мұндай жұмыс ұжымдық та бола алады, мұның өзі оның пәндік, тұлғалық жақтарынан нәтижелігін арттырады. Осылайша түсінілген өзіндік жұмыс – бұл оқушының сыныпта және сыныптан тыс сабаққа дайындалу кезіндегі алған білімдерін толықтыратын, содан кейін кеңітетін және тереңдететін даралық жоспар бойынша жұмыс формасы деп ұйғаруға болады.

### ***Өзіндік жұмыстың іс-әрекеттік сипаты***

Мектеп оқушыларының жалпы іс-әрекет ретінде қарастырылатын өзіндік жұмысы көпқырлы, көпфункционалды құбылыс болып табылады. Ол тек оқу ғана емес, сондай-ақ тұлғалық және қоғамдық мәнге ие. Жалпы мойындау бойынша күрделі және көпмәнді бола отырып, өзіндік жұмыс терминологиялық тұрғыдан әлі анықталмаған, бірақ оның мазмұны барлық зерттеушілер және оқыту практиктері тарапынан біржақты түрде оқушының мақсатты, белсенді және салыстырмалы еркін іс-әрекеті мағынасында түсіндіріледі. Іс-әрекеттік анықтауда өзіндік жұмыс – бұл мектеп оқушысының өзінің ішкі танымдық түрткілерінің күшіне сай, оның көзқарасы бойынша неғұрлым ыңғайлы, ұтымды уақытта ұйымдастырылатын процесс кезінде өзі қадағалап отыратын және оны іс-әрекет нәтижесі бойынша мұғалім тарапынан мектептен тыс жанама жүйелік басқару негізінде қадағаланатын жұмыс (үйретуші бағдарлама, дисплейлік техника).

Басқарудың өзі оның психологиялық моделі контекстінде түсінілетін және де құру мүмкіндігін Л.М. Фридман ашқанын атап өту маңызды [223]. Ол оқушының іс-әрекетін басқарудың субъектілік (объектілік емес) сипаты, құрылымы жайлы, осы басқарудың динамикалылығы, қаталдығы немесе йілімдігі жайлы, оқушының тұлғалық қатысуы (оның мақсатты ұйғаруының міндеттілігі), мұғалімнің тұлғалық жауапкершілігі және жұмыстың ұжымдылық формасының міндеттілігіне жайлы тұжырымға негізделген.

Мектеп оқушысының өзіндік жұмысын сырттай басқару сипатын анықтау үшін маңыздысы автордың осындай басқарудың қаталдық дәрежесі жайлы тұжырымы болып табылады. Л.М. Фридман бойынша, оқушының әрекетінің бірізділігі неғұрлым көп *«... сыртқы басқарушы жүйемен берілсе, соғұрлым басқару қатал болады. Осы бірізділігі оқушы тарапынан мазмұны бойынша көп таңдалып және анықталса, соғұрлым оқушыны басқару йілімді болады... басқару қаталдығы оқушылардың өсуіне қарай азаюы керек»*. Орта білімді аяқтап, жоғары оқу орнына өту мезгілінде басқару толықтай йілімді болуы тиіс [223, 197 б.]. Осылайша, мектеп оқушыларының өзіндік жұмыстарын басқарудың йілімдігі, аталған басқаруды жүзеге асыратын каналдарға, яғни мұғалімге, бағдарламаға, міндеттер жүйесі ретіндегі оқу материалының мазмұнына қатысты осы жұмысты ұйымдастырудың жеке әдістемелік проблемасы болып табылады.

### **Өзіндік жұмыстың даралық-психологиялық детерминанттары**

Өзіндік жұмыс оқу іс-әрекетінің ең жоғарғы формасы бола отырып, оның субъекті ретіндегі үйренушінің даралық-психологиялық және тұлғалық ерекшеліктерімен шартталады. Осындай психологиялық детерминанттарға ең алдымен өзін-өзі реттеу жатады. Өзін-өзі реттеу түсінігін психологиялық тұрғыдан И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин негіздеген, яғни олардың түсінігі бойынша адам - кемеліне жеткен, өзін-өзі оқытушы, өзін-өзі жетілдіруші, өзін-өзі реттеуші жүйе. Өзін-өзі реттеудің психологиялық теориясының (О.А. Конопкин, О.К. Осницкий) жалпы контекстінде өзіндік жұмысты ұйымдастырумен сәйкестендірілетін пәндік өзін-өзі реттеудің кезеңдері анықталған болатын [155].

Оқушыларда, өзін-өзі реттеуді дамыту мақсатында ең алдымен өздерінің мүмкіндіктері және оларды жүзеге асыра алу іскерліктері жайлы, соның ішінде мақсат құру және мақсатты тежеу мүмкіндіктері жайлы елестетулердің тұтас жүйесі қалыптастырылуы керек. Оқушылар

тек мұғалім ұсынған мақсаттарды түсіне алу ғана емес, сондай-ақ оларды өзі қалыптастырып, жүзеге асқанша тежеу, басқалар жағынан ығыстыруға жол бермеу және де қызықты болу керек. Оқушы өз іс-әрекетін модельдей алуы, яғни өз тәжірибесінен қажеттілік заты жайлы елестетуді, ал қоршаған жағдайдан – осы затқа сәйкес объектіні іздей отырып, мақсатты жүзеге асыру үшін маңызды шарттарды бөлуі тиіс. Оқушының өзін-өзі реттеуі өз іс-әрекетін бағдарламалай алу іскерлігін болжайды, яғни іс-әрекеттің сәйкес мақсатына қатысты берілген шарттарды қайта құрау тәсілін таңдауды іске асыру, осы қайта құрау үшін құралдарды сұрыптау, жеке әрекеттердің бірізділігін анықтау.

Пәндік өзін-өзі реттеудің маңызды көрінісінің бірі өз әрекетінің аяққы және аралық нәтижелерін бағалай алу іскерлігі болып табылады. Бұл жерде маңыздысы қабылданған, объективті критерийлерден өз нәтижелерін бағалаудың субъективті критерийлері айырмашылығының аса көп болмауында. Өзін-өзі реттеу үшін өз әрекеттеріне түзету жасай алу, яғни нәтиже қойылған талаптармен сәйкес келу үшін өз әрекеттерін қалай өзгертуге болатынын елестету маңызды болып табылады.

Сондай-ақ өзін-өзі реттеу адамның басқа адамдармен өзара қатынас жасау нормалары жайлы, еңбек құралдарымен жұмыс жасау жайлы түсініктерін қамтиды. Бұл жерде өзіндік жұмысты ұйымдастыру үшін үйренушінің жоғарыда аталған түсініктеріне оның бойында бұрыннан оқудағы сыныптық жұмыс барысында қалыптасқан дағдылар мен іскерліктер сәйкес келу керектігі жөніндегі маңызды ой ерекше аталынып көрсетіледі. Әрине, адамның пәндік өзін-өзі реттеуінің өзі өзін-өзі танудың, өзін-өзі бағалауды барабарлығының, ойлаудың рефлексиялылығының, тұлғаның мақсаттылығының, ұйымдасқандығының, өз бетіншелігінің, оның ерік сапаларының қалыптасқандығының жоғарғы деңгейін ұйғаратын оның тұлғалық өзін-өзі реттеумен байланысты. А.К. Осницкий, егер өзін-өзі реттеу іскерліктері педагог пен оқушының өзінің мақсатты бағытталған әрекеттерінің пәні болып табылса, онда олардың жылдам қалыптасуы мүмкіндігін атап көрсетеді. Бұл жерде адамның өзін-өзі реттеуінің дамуы оның дербестілігінің қалыптасуына ықпал етеді.

### ***Өзіндік жұмысты оның субъектінің іс-әрекеті ретінде анықтау***

Өзіндік жұмыстың оқу іс-әрекеті ретіндегі психологиялық сипаттамасын назарға ала отырып, іс-әрекет субъекті тұрғысынан осы құбылыстың неғұрлым толық суреттемесін беруге болады. Осы

көзқарас бойынша өз бетінше жұмыс субъект тарапынан орындалған әрекеттер жиынтығында мақсатталған, іштей мотивтендірілген, құрылымданған және іс-әрекет процесі мен нәтижесі бойынша түзетілетін жұмыс ретінде анықталуы мүмкін. Оны орындау өзіндік сана сезімнің, рефлексиялықтың, өзіндік тәртіптіліктің, тұлғалық жауапкершіліктің жеткілікті жоғарғы деңгейін талап етеді, оқушыға өзін - өзі жетілдіру және өзін-өзі тану процесі сияқты қанағаттануды береді.

### **Жұмысты ұйымдастыру және өзін-өзі ұйымдастыру**

Айтылғандардың барлығы арнайы, осы құбылыстың психологиялық табиғатын есепке ала отырып өз бетінше жұмысты қаншалықты мұғалімнің, соншалықты оқушының өзін-өзі ұйымдастыруының қажеттілігін атап көрсетеді. Осындай ұйымдастыру процесінде оқу пәнінің өзгешелігі назарға алынуы тиіс: математика, тарих, шет тілі және т.б. Сонымен бірге, өзіндік жұмысты ұйымдастыру бірқатар сұрақтарды көтереді, олар оқушының өзінің осы іс-әрекет формасының субъекті ретіндегі дайындығын куәландырады.

Бірінші сұрақ – мектеп оқушыларының басым көпшілігі өзіндік жұмыс атқара ала ма? Көптеген зерттеулердің материалдары көрсеткендей, бұл сұраққа жалпы теріс жауап алынған, оқушылар туралы айтпағанда, студенттердің өздері де өзіндік жұмыс атқара алмайтынын көрсетті. Мысалы, М.И. Дьяченко мен Л.А. Кандыбовичтің жалпыланған мәліметтері бойынша студенттердің 45,5% өзіндік жұмысты ұйымдастыра алмайтындарын мойындайды; 65,8% мүлдем өз уақыттарын дұрыс бөліп, пайдалана алмайды; 85% оны дұрыс бөліп, пайдалануға болатынын мүлдем ойламайды [71]. Тіпті шамалы өзіндік жұмыс алғанның өзінде студенттер оқу материалын есту арқылы және оқу мәтіндерін оқығанда және конспектілегенде баяу қабылдайтындарын айтады. Қажетті оқу ақпаратын қабылдау, мағыналау, қайта өңдеу, түсіндіру және белгілеу оларда елеулі қиындықтар тудырады. Олай болса, оқушыларда өз бетінше жұмысқа деген психологиялық дайындықтың қалыптаспағандығын, олардың ұйғарған әрекеттерді жүзеге асыра алмайтындығы жөнінде айтуға болады. Егер бұған бірқатар оқу пәндеріне деген жоғары деңгейдегі танымдық қызығушылықтың жеткіліксіздігін қоссақ, онда бірінші сұраққа теріс жауап алатынымыз айдан анық. Осы жерде екінші сұрақ туындайды: тиімді өз бетінше жұмысқа дайындық, содан кейін қабілеттілік тек үй тапсырмасын орындау тәсілін ғана емес, іс-әрекеттің

жаңа формасын анықтай ала ма? Оған оң, бірақ екіжақты жауап аламыз. Себебі, біріншіден, ондай қабілеттің қалыптасуы мақсатты ұйғаруды, өзіндік сана сезімді, ойлаудың рефлексияланғандығы, өзіндік тәртіпті, өзін жалпы іс-әрекет (мысалы, мақсатты ажырату, қоя білу және жүзеге асыру іскерлігінің, әрекеттің жалпыланған тәсілдерін өндіру, нәтижелерді сәйкес бағалау іскерліктерінің қалыптасуы) субъекті ретінде дамытудың өзін-өзі жетілдірілу тұрғысынан жалпы тұлғалық дамуды ұйғарады. Екіншіден, бұл қабілеттілік тек жаратымды оқу мотивациясы мен оқуға қызығушылық танытқан оқушыларда ғана тиімді және өздігінен қалыптасады. Зерттеулердің нәтижелері тіпті студенттердің өздерінде (бірінші курс студенттерінің 77% және екінші курс студенттерінің 12,8%) оқуға деген көзқарас теріс екенін көрсетті [243].

Әрине, оқушыларда өзіндік жұмысқа қабілетті қалыптастыру проблемасы (әсіресе, іс-әрекет процесіне және нәтижесіне деген ішкі мотивация), оқу мотивациясын алдын ала көтеру, оқуға қызығушылықты тәрбиелеу проблемасына айналады. Зерттеушілердің атап көрсетуінше, *«мақсатты қалыптастыру барысында... танымдық белсенділікпен байланысты түрткілердің барлығы неғұрлым саналанған және әрекетті бола бастайды, олардың оқу іс-әрекетіндегі алдын алушы, реттеуші рөлі күшейеді, оқушылардың мотивациялық саланы қайта құрудағы белсенділігі, оқу жұмысының өз бетінше және йілімді мақсаттарын қоюдағы белсенді тырысулары жоғарылайды, ішкі түрткілердің сыртқы түрткілерден үстемділгі байқалады»* [221, 27 б.]. Сонымен бірге, зерттеушілер оқуға деген позитивті мотивациялық өзгерістер, қызығушылықтың қалыптасуы мектеп оқушысының тұтастай тұлғасының өзгеруі, жетілдірілуі нәтижесінде болатынын атап көрсетеді.

### **Өзіндік жұмысқа оқыту**

Оқушылардың өзіндік жұмыс істеуге қабілеттерін қалыптастыру міндетін орындауда бүкіл педагогикалық ұжым үшін проблема туындайды. Ол осы жұмыс мазмұнына оқушыларды мақсатты түрде, әсіресе, орта және жоғары сынып оқушыларын, студенттерді оқытуда болып табылады. Мұндай оқыту оқу іс-әрекетінің өзінің модельдеу тәсілдерін қалыптастыруды, оқушылардың ең қолайлы күн тәртібін анықтауларын, оқу материалымен жұмыс істеудің ұтымды тәсілдерін саналы аңғаруын және оны кейіннен өңдеуін, терең, сонымен бірге тез оқу амалдарын игеруді, түрлі әрекеттердің, конспекттердің, оқу-



практикалық міндеттерді қою мен шешудің жоспарын құруды қамтиды. Осы тұрғыда А.К. Маркова ұсынған оқу жұмысының тәсілдері үлкен қызығушылық тудыруы мүмкін:

- *«мәтінді мағыналық қайта өңдеу тәсілдері, оқу материалын үлкейту, оның ішінен бастапқы идеяларды, принциптерді, заңдарды бөліп көрсету, міндетті орындаудың жалпыланған тәсілдерін саналау, мектеп оқушыларының белгілі бір санаттағы міндеттер жүйесін өз бетінше құру;*

- *оқу мәдениетінің (мысалы, ірі синтагмалармен «динамикалық оқу») және тыңдау мәдениетінің тәсілдері, қысқа және неғұрлым ұтымды жазу тәсілдері (жазып алу, жоспарлар, тезистер, конспект, аннотация, реферат, рецензия, кітаппен жұмыстың жалпы тәсілдері);*

- *есте сақтап қалудың жалпы тәсілдері (оқу материалын құрылымдау, бейнелі және есту естеріне сүйене отырып мнемотехниканың ерекше тәсілдерін қолдану);*

- *зейінді шоғырландыру тәсілдері, яғни мектеп оқушысының өзіндік қадағалаудың әр түрлерін пайдалануына, өз жұмысын сатылап тексеруге, тексеру тәртібін, «бірліктерін» бөлуге сүйенетін;*

- *қосымша ақпаратты іздеудің жалпы тәсілдері (библиографиялық материалдармен, анықтамалар, каталогтар, сөздіктер, энциклопедиялармен жұмыс) және оларды үйдегі кітапханада сақтау;*

- *емтиханға, сынаққа, семинарларға, зертханалық сабақтарға дайындалу тәсілдері; уақытты ұтымды ұйымдастыру, оны есептеу мен жұмсаудың, еңбек пен оқуды, қиын ауызша және жазбаша тапсырмаларды дұрыс кезектеп отыру, еңбек гигиенасының жалпы ережелерінің (режим, серуен, жұмыс орнындағы тәртіп, оның жарықтығы және т.б.) тәсілдері» [127, 50 б.].*

Бұл жерде ақыл-ой еңбегін ұйымдастырудың жалпы тәсілдері де, оқу жұмысының нақты тәсілдері де, мысалы мәтінмен жұмыс істеу келтірілгені айқын. Соңғылардың қалыптасқандағы оқушылар мен студенттердің барлық оқу пәндері бойынша өзіндік жұмыстарының негізгі алғышарттарының бірі және де негізі болады.

Тағы атап өтейік, жалпы оқушылардың өзіндік жұмысы оқу іс-әрекеті тұрғысынан сыныптық оқу іс-әрекетін дұрыс ұйымдастыруға негізделеді. Соның ішінде бұл мұғалімнің сыртқы қадағалауынан оқушының өзін-өзі қадағалауына және де сыртқы бағалаудан оның өзін-өзі бағалауының қалыптасуына өтуі мен олардың байланысына қатысты және бұл, өз кезегінде, мұғалімнің бақылау мен бағалауды жетілдіруін

ұйғарады. Осыған сәйкес, мектеп оқушысында нағыз өз бетінше жұмысқа қабілеттілік қалыптасуы мүмкін бе деген сұраққа жауап педагог пен оқытылушының біріккен іс-әрекетінен, оның субъектіне ерекше талап қоятын және интеллектуалдық қанағаттану сезімін беретін іс-әрекеттің ерекше формасы ретіндегі осы жұмыстың ерекшелігін саналы аңғаруға байланысты.

### ***Дәрісханадан тыс жұмыс түрлерінің салыстырмалы сипаттамалары***

Оқытылушылардың өзіндік жұмыстарының ерекшеліктерімен олардың үй жұмыстары, сыныптық, сыныптан тыс жұмыстары (мектептен тыс), яғни олардың барлық дәрісханалық және дәрісханадан тыс, сабақтан тыс жұмыстарының барлық түрлері салыстырылуы мүмкін. Олардың барлығы қандай да бір континуум құрайтыны айқын (қандайда бір бірізділік), оның полюстері бір жағынан оқушының сыныптық жұмысы, ал келесі жағынан – оқу іс-әрекетінің өзіндік ұйымдастырылу жоғарғы формасы ретінде оның өзіндік жұмысы сияқты берілуі мүмкін (кестені қараңыз).

Мектеп оқушысының өзіндік жұмысы

Негізгі критерийлер	Оқу жұмысының түрлері			
	Сынып (аудиториялық) жұмысы	Сабаққа дайындық ретіндегі үй жұмысы	Сынып жұмысына қосымша ретіндегі мектептен, сыныптан тыс жұмыс	Оқу пәні бойынша мектеп жұмысымен қатар орындалатын өзіндік жұмыс
Басқару көзі бойынша (бақылау): мұғалім бақылауы оқушының өзіндік бақылауы	+	+	+	+
Іс-әрекетті жүзеге асыру сипаты бойынша: сырттан берілген режим өз жұмыс режимі	+	+	+	+
Түрткі сипаты бойынша : мұғалімнен, мектептен өзіндік таным қажеттілігі немесе жетістікке жету қажеттілігі	+	+	+	+
Басқару көзі – мұғалім-				

нің қатысуы бойынша: оның қатысуымен оның қатысуынсыз	+	+	+	+
Оқу іс-әрекетінің оры- нын тіркеу бойынша: тіркелінген (мысалы, сынып тіркелмейді)	+	+	+	+

Оқу жұмысының түрлерінің талдауы келесіні көрсетеді: өзіндік жұмыс іс-әрекет тәрізді оқушының өзінің танымдық қажеттілігімен, өзін-өзі бақылауымен, өз жұмыс тәртібімен, оны орындау орны мен уақытын таңдаудағы еркіндікпен сипатталады. Атап өтетін жайт, осылайша түсінілетін өзіндік жұмысты ұйымдастыру формалары мен әдістемелері әлі де толықтай жетілдірілмегенімен де, осы аймақтағы зерттеулер материалдары әлден осы проблемаға деген келістің негізін анықтауға мүмкіндік береді. Ұсынылып отырған өзіндік жұмысты оқу іс-әрекетінің ерекше түрі ретінде қарастыру келісі дамыта оқыту принциптеріне сүйенеді. Бұл оқушылардың өзіндік жұмысы олардың пәндік құрамдастығын арттырумен қатар олардың осы іс-әрекет субъекті ретінде тұлғалық дамуына ықпал етуі керек деп ұйғарады.

### **Өзіндік жұмысқа оқыту бағдарламасы**

Өзіндік жұмысқа оқытудың арнайы бағдарламасы төмендегілерді қамту керек:

- үйренушілердің мектепте, жоғары оқу орнында алған білімдер жиынтығын тереңдетуде, кеңейтуде өз танымдық қажеттіліктерін диагностикалауы;
- өздерінің интеллектуалдық, тұлғалық және физикалық мүмкіндіктерін анықтау, соның ішінде оқу орнында оқуынан тыс уақытын объективті бағалау;
- өзіндік жұмыстың мақсатын анықтау – жақын немесе алыс мақсатын, яғни ол танымдық қажеттілікті қанағаттандыру үшін немесе, мысалы, оқуды жалғастыру үшін керек деген сұраққа жауап;
- үйренушінің зерттеу объектіні немесе осы таңдаудың өзі үшін дәйектемесін өз бетімен еркін таңдауы (осындай таңдау негізінде, мысалы шет тілін оқуда, Англия тарихын, Германияның поэзиясын, музыкасын, Францияның өнерін және т.б. таңдау болуы мүмкін);
- нақты жоспарды, өзіндік жұмыстың қысқа және ұзақмерзімді бағдарламасын жетілдіру. Егер, сабақ кезіндегі ұстазбен жұмыс осындай бағдарлама құруға үлгі болса, өте тамаша болар еді;

- өзін-өзі бақылау формасы мен уақытын анықтау. Бақылау формасы ретінде оқушы біреуге керек (сызба, жоба, аударма, реферат және т.б.), яғни жұмыс нәтижесі өзі үшін, өзгелер үшін тұлғалық мәнді жұмысты таңдап алғаны өте орынды болар еді.

Әрине, осындай өзіндік жұмыспен айналыстаын оқушылар саны аз болуы мүмкін, бірақ оны ұйымдастыру шарттары оған әркімнің де қосылуына мүмкіндік беруі керек. Қорыта келе, оқытылушының өзіндік жұмысы оның оқу іс-әрекетінің өзгеше формасы ретінде мұғалім тарапынан алдын ала осы жұмыс тәсілдеріне, формаларына және мазмұнына оқытуды талап ететінін тағы бір рет атап өткіміз келеді. Бұл мұғалімнің ұйымдастырушы және басқарушы функциясының (икемділіктің түрлі дәрежесімен) маңыздылығын және сонымен бірге оқытылушының өзін оқу іс-әрекетінің нағыз субъекті ретінде саналауының қажеттілігін баса көрсетеді.

\*\*\*

Оқытылушының өзіндік жұмысы оның өзіндік білім беруі контекстінде қарастырыла отырып, өзіндік реттеу және мақсатты ұйғару критерийлері бойынша оқу іс-әрекетінің жоғарғы формасы болып табылады; ол басқару көзіне, түрткі сипатына және т.б. байланысты сараланып жіктеліне алады.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Оқу іс-әрекетінің дербестілігі нені анықтайды (критерийлері)?
2. Өзіндік жұмысқа қандай талаптар қойылады?
3. Өзіндік жұмыстың даралық-психологиялық детерминанттары ретінде не бола алады?

Әдебиет

**Вербицкий А.А.** Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высш. шк. России. 1995. № 3.

**Осницкий А.К.** Психология самостоятельности. М., Нальчик, 1996.

**Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

## **V БӨЛІМ**

### **ТҮРЛІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕЛЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ**

Ешбір басқыншы, ешбір мемлекет қайраткері бұқара мәнін өзгерте алмайды... Алайда, мұғалімнің басқыншылар мен мемлекет басшыларынан айырмашылығы - мен бұл сөзді ең кең мағынасында қолданып отырмын, олар, мұғалімдер адамзаттың жасырын күштерін босатып, жана қиял тудыруға қабілетті.

*Николай Перих. Половодье*

#### **1 тарау. Педагогикалық іс-әрекеттің жалпы сипаттамасы**

##### **§ 1. Педагогикалық іс-әрекет: формалары, сипаттамалары, мазмұны**

###### ***Педагогикалық іс-әрекет формалары***

Педагогикалық іс-әрекет дегеніміз оқушының тұлғалық, интеллектуалдық, іс-әрекеттік дамуына бағытталған және сонымен бірге оның өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі жетілдіруінің негізі болып табылатын мұғалімнің тәрбиелеуші және оқытушы ықпалы болып табылады. Бұл іс-әрекет өркениет тарихында мәдениеттің пайда болуымен бірге, *«өндірістік іскерліктер үлгілері (эталондарын) мен әлеуметтік мінез-құлық нормаларын жасау, сақтау және өсіп келе жатқан ұрпаққа беру»* [63, 134 б.] міндеті қоғамдық даму үшін маңыздылардың бірі болған кезде пайда болған. Бұл тіпті алғашқы қауымнан басталған, мұнда балалар үлкендермен қарым-қатынас жасау барысында, оларға еліктеп, оларға ере отырып үйренген. Дж. Брунер оны «контексте оқыту» деп анықтайды [34]. Дж. Брунер бойынша, адамзат *«жас ұрпақты оқытудың тек үш негізгі тәсілін ғана»* біледі: жоғары приматтарда ойын процесінде дағдының құраушы компоненттерін өндіру, туземдік халықтарда контексте оқыту және тікелей практикадан оқшау мектептегі абстрактілі оқыту [34, 386 б.].

Біртіндеп қоғам дамуымен бірге алғашқы сыныптар, мектептер, гимназиялар қалыптаса бастады. Түрлі елдерде түрлі сатыларда оқыту мазмұнында, оның мақсаттарында түрлі өзгерістерге түсе отырып, мектеп сонда да әлеуметтік институт болып қалды, оның арнаулы – мұғалімдер мен педагогтардың педагогикалық іс-әрекеттері арқылы әлеуметтік-мәдени тәжірибені беру.

Әлеуметтік-мәдени тәжірибені беру формалары мектептің даму тарихында өзгеріп отырды. Бұл әңгіме (сократтық әңгіме) немесе майевтика; шеберханалардағы жұмыс (қыш өнімдерін жасау, тері өңдеу, тоқу және өндірістік оқытудың басқа түрлі бағыттарының тәжірибесі), мұнда, шәкірттің технологиялық үрдіске жүйелі және мақсатты қатысуы, оның біртіндеп өндірістік операцияларды игеруі негізгісі болды; вербалды насихат (гувернерлер, «ағатайлар» институты, монастырьлар т.б.). Я.А. Коменскийдің кезінен бері сыныптық-сабақтық оқыту бекіді, мұнда оның сабақ, лекция, семинар, сынақ, практикум сияқты формалары жіктеліп бөлінді. Соңғы он жылдарда тренингтер пайда болды. Оқытушылар үшін оның іс-әрекетінің ең қиын формаларының бірі лекция болып табылса, студент, оқушы үшін – семинар сабақтары, сынақтар екенін атап өту қажет.

### ***Педагогикалық іс-әрекеттің сипаттамалары***

Педагогикалық іс-әрекет адамзат іс-әрекетінің кез-келген түріне тән сипаттамаларға ие. Бұл ең алдымен, мақсаттылық, түрткілік, пәнділік. Педагогикалық іс-әрекеттің өзгеше сипаттамасы, Н.В. Кузьмина бойынша, оның өнімділігі болып табылады. Педагогикалық іс-әрекеттің өнімділігінің бес дәрежесін ажыратады:

*«I – (минималды) репродуктивті; педагог өзі білгенін өзгелерге айтып бере алады; **продуктивті емес.***

*II – (төмен)бейімделуші; педагог өз хабарламасын аудитория ерекшелігіне бейімдей алады; **аз продуктивті.***

*III – (орташа) локалды модельдеуші; педагог оқушыларды курстың әр бөлімдері бойынша білімге, дағдыларға, іскерліктерге үйрету стратегияларына ие (яғни, педагогикалық мақсат қою, іздестіру нәтижесі бойынша өзіне жауап беру және оқушыларды оқу-танымдық іс-әрекетке біртіндепен енгізу; **орташа продуктивтілік.***

*IV – (жоғары) оқушылардың жүйелі модельдеуші білімдері; педагог жалпы пән бойынша оқушылардың дағдылар, іскерліктер ізденістегі білімдер жүйесін қалыптастыру стратегиясын меңгерген; **продуктивті.***

*V – (ең жоғарғы) оқушылардың жүйелі модельдеуші іс-әрекеттері мен мінез-құлықтары; педагог өз пәнін оқушы тұлғасын қалыптастыру, оның өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі оқытуға, өзін-өзі дамытуға қажеттіліктерін қалыптастыру құралына айналдыру стратегиясын меңгерген; жоғарғы продуктивтілік [100, 13 б.] (өзімнің бөліп көрсеткенім. – И.З.).*

Педагогикалық іс-әрекетті қарастырғанда біз оның жоғарғы продуктивті сипаты жөнінде айтамыз.

### ***Педагогикалық іс-әрекеттің пәндік мазмұны***

Педагогикалық іс-әрекет, іс-әрекеттің басқа түрлері сияқты, психологиялық (пәндік) мазмұнмен анықталады, оған мотивация, мақсат, пән, құралдар, тәсілдер, өнім мен нәтиже жатады. Өзінің құрылымдық ұйымдасуында педагогикалық іс-әрекет әрекеттердің (іскерліктер) жиынтығымен сипатталады, олар ары қарай қарастырылады.

Педагогикалық іс-әрекет пәні ретінде дамудың шарты мен негізі ретіндегі оқытушылардың пәндік әлеуметтік мәдени тәжірибені игерулеріне бағытталған оқу іс-әрекетінің ұйымдастырылуы болып табылады. Педагогикалық іс-әрекет құралдары ғылыми білімдер болып (теоретикалық және эмпирикалық), солардың көмегімен және солардың негізінде оқытылушылардың тезауруссы қалыптасады. Білімдерді «тасушы» ретінде оқулық мәтіндері немесе пәндік айғақтың фактілерін, заңдылықтарын, қасиеттерін мұғалімнің ұйымдастырған бақылауы жағдайында (зертханалық, практикалық сабақтарда, даладағы практика кезінде) оқушының жаңадан жасаған елестетулері жатады. Техникалық, компьютерлік, графикалық және т.б. құралдар қосымша құралдарға жатады.

Педагогикалық іс-әрекетте әлеуметтік мәдени тәжірибені беру тәсілдері ретінде түсіндіру, көрсету (иллюстрация) оқу міндетін шешу бойынша оқушымен бірігіп атқарылатын жұмыс, оқушының тәжірибесі (зерханалық, далалық), тренингтер болып келеді. Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижесі, оқушының бүкіл аксиологиялық, құлықтылық-этикалық, эмоционалдық-мағыналық, заттық, бағалаушы құрастырушыларының жиынтығымен алғандағы оның қалыптасатын жеке дара тәжірибесі болып табылады. Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижесі емтихандарда, сынақтарда тапсырмаларды, оқу-бақылау жұмыстарын орындау критерийлері бойынша бағаланады. Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижесі оның негізгі мақсатының орындалуы ретінде

оқушының тұлғалық, интеллектуалдық дамуы, оның тұлға ретінде, іс-әрекет субъекті ретінде жетілуі, қалыптасуы болып табылады. Нәтиже, оқушының оқудың басындағы сапасы мен адамның жан-жақты дамуы тұрғысынан оның аяққы кезіндегі сапаларын салыстыру арқылы диагностикаланады [мысалға, 189 қараңыз].

## **§ 2. Педагогикалық іс-әрекет мотивациясы**

### ***Педагогикалық мотивацияның жалпы сипаттамасы***

Педагогикалық іс-әрекеттің маңызды компоненттерінің бірі оның мотивациясы болып табылады. Педагогикалық іс-әрекетте де оқу іс-әрекетіндегі сияқты мотивациялық бағдарланулар ажыратылады (IV бөлім, 2 тарау қараңыз). Олар ішкі түрткілер, мысалы жетістік түрткісі және ішкі түрткілер, мысалы өз іс-әрекетінің процесі мен нәтижесіне бағдарлану. Белгілі бір оқу орнындағы жұмыс істеу беделділігінің сыртқы түрткісі мен еңбекақысының сәйкестілік түрткісі көбінесе тұлғалық және кәсіби өсу, өзін-өзі жігерлендіру түрткілерімен теңестіріледі. Сонымен қатар, бала мен ересек адамның өзара әрекеттесуінің ерекше формасы ретінде педагогикалық іс-әрекетте үстемдік немесе билік түрткілері сияқты бағдарланулар пайда болады. Педагогикалық қабілеттерді зерттеушілердің бірі Н.А. Аминов [5] бойынша, билік түрткісінің педагогикалық іс-әрекетке қандай қатынасы бар екенін көрсету үшін алдымен Г.А. Мюррейдің көзқарасына тоқталу қажет, ол сонау 1938 жылы билік түрткісіне үстемділікке қажеттілік деген анықтама берген [154, 60-69 б. қараңыз]. Г.А. Мюррей үстемділікке қажеттіліктің негізгі қағидаларын және оған сәйкес әрекеттерді бөлді. Үстемділікке қажеттіліктің белгілері немесе әсерлері келесі қалаулар болып табылады:

- өзінің әлеуметтік қоршаған ортасын қадағалап отыру;
- басқа адамдардың мінез-құлқына әсер ету және оған ақыл-кеңес беру, еріксіз қызықтыру, сендіру немесе бұйыру арқылы бағыттап отыру;
- басқаларды өз қалаулары мен сезімдеріне сәйкес жүруге итермелеу;
- олардың қызметтестігіне қол жеткізу;
- өзінің дұрыстығына басқалардың көзін жеткізу.

Н.А. Аминов, сонымен қатар, осы қалауларға белгілі-бір әрекеттердің сәйкестілігін атап көрсетеді, олар Г.А. Мюррей бойынша келесі түрде топтастырылған:



- көндіру, басшылық ету, сендіру, реттеу, ұйымдастыру, басқару, билеу, қадағалау;
- бағындыру, билеу, қожалық ету, құқын шектеу, шарт қою, сөгу, заң орнату, нормаларды енгізу, мінез-құлық ережелерін құру, шешім қабылдау;
- тыйым салу, шек қою, қарсылық көрсету, үгіттеу, жазалау, еркінен айыру;
- сүйсіндіру, табындыру, өзін тыңдауға мәжбүр ету, еліктеушілерді табу, мода қою.

Билік феноменін түсіндіру теориясын талдау материалдары бойынша (А. Адлер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд және т.б.) Н.А. Аминов А. Адлердің тұлғалық дамудың жетекші түрткілері кешенінде кемеліне жету, артықшылық пен әлеуметтік билікке деген ұмтылудың ерекше рөлі жайлы тезисінің маңыздылығын растайды. Н.А. Аминовтың пікірі бойынша оқу-педагогикалық процестегі билік ресурстарын талдау үшін оның пайда болу көздерінің Дж.Френч пен В. Равен ұсынған жіктелуі аса қызығушылық тудырады. Бұл жерде маңыздысы, билік түрткілерінің кейбір түрлері (сый беру, жазалау), бұрын көрсетілгендей, К. Хекхаузен бойынша жетістік мотивациясының екі жағының көрінуінде. Н.А. Аминов (1990) сүреттеп көрсету үшін мұғалімнің педагогикалық әрекеттерімен байланысты билік түрткілерінің келесі түрлерін келтіреді.

1. Сый беру билігі. Оның күші үмітпен анықталады, яғни А (мұғалім) қаншалықты Б (оқушының) түрткілерінің бірін қанағаттандыра алады және А қаншалықты осы қанағаттануды өзі үшін қалаулы Б мінез-құлқынан тәуелді қыла алады.

2. Жазалау билігі. Оның күші Б (оқушының) үмітпен анықталады, біріншіден, А (мұғалім) қаншалықты мөлшерде оны А үшін жағымсыз қандай да бір түрткінің фрустрация әрекеттерімен жазалауға қабілетті және екіншіден, қаншалықты А түрткінің қанағаттанбауын Б-ның жағымсыз мінез-құлқынан тәуелді қыла алады.

3. Нормативтік билік. Бұл жерде Б (оқушы) интериоризациялаған нормалар туралы сөз болып отыр, оған сәйкес А (мұғалім) мінез-құлықтың ережелерінің орындалуын бақылауға және қажет болған жағдайда олардың орындалуына талап ету құқығы бар.

4. Эталон билігі. Ол Б (оқушының) сәйкестілігі мен Б-ның А-ға ұқсас болу тілегіне негізделген.

5. Білгіш билігі. Оның күші А (мұғалімге) оқытылатын пән бойынша ерекше білімдердің, ішкі түйсіктің немесе сол пән шеңберінде

оқу дағдыларын мұғалім меңгерген деген Б (оқушы) тарапынан туындаған ойдың ауқымына байланысты.

б. Ақпараттық билік. Ол А (мұғалім) қолында Б (оқушыны) мінез-құлқының салдарын мектепте немесе үйде жаңаша көруге мәжбүр ете алатын ақпарат болған жағдайларда ғана орынды.

Мак-Клелланд бойынша билікпен мотивтендірілудің жастық сатылылығы да қызықты болып көрінеді. Билікке деген осы көзқарасты талдай отырып, Н.А. Аминов атап көрсетуінше, Мак-Клелланд билікпен мотивтендірілудің дамуының төрт сатысын (ассимиляция, автономдылық, өзіндік бектіту және продуктивтілік) бөліп ғана қойған жоқ, сондай-ақ олардың әрқайсысына жастық даму контекстінде түсінік берді. Мысалы, бірінші сатының негізі («Маған бір нәрсе күш береді») ана мен бала қатынасы болып табылады. Билікке бағдарлану тұрғысынан одан кейінгі жылдары ол қолдап, қорғап, дем беріп, жігерлендіре алатын, яғни индивидтің өз күшін түйсінуін ұлғайта алатын адамдармен қатынасты білдіреді. Екінші саты («мен өзіме өзім күш беремін») балалықтың орта кезеңіне жауап береді, ол анадан тәуелсіздік алумен және өз мінез-құлқын қадағалаудың өсуімен байланысты. Үшінші саты («Мен басқаларға әсер етемін») жеткіншекті сипаттайды, ол үшін беделдер өмір сүруден қалған, оның үнемі достары ауысып отырады, оның жарысқа қатысуы басқа адамдардан артық болу мүмкіндігімен анықталады. Төртінші саты («Мен өз парызымды орындағым келеді») ересек қалыпқа, яғни өз өмірін қандай да бір іске немесе белгілі бір әлеуметтік топқа қызмет етуге арнайтын кемелді адамға үйлеседі.

Әрине, педагогикалық іс-әрекет мотивациясын талдау үшін билік түрткісінің дамуының соңғы сатысы неғұрлым қызықты болып келеді. Н.А. Аминов арнайы атап көрсеткендей, педагогикалық іс-әрекетті таңдаудың мотивациялық негізінде билік түрткісі қашанда басқалардың игілігіне бағдарланған (білім арқылы көмек). Бұл педагогикалық іс-әрекеттің табыстылығын болжау үшін де маңызды. Көмек көрсетудің, қамқорлықтық (просоциалды) мінез-құлықтың астарында, Н.А. Аминов бойынша, басқа адамдардың ырыстылығына мақсатты бағытталған кез-келген әрекеттер түсініле алынады. Бұл позиция, басқа негізде тұжырымдалған және басқа терминдермен білдірілсе де, оқыту мотивациясының гуманистік түсініктемесімен үндес.

## **Мотивация және центрация**

Педагог іс-әрекетінің мотивациялық-қажеттіліктер саласы А.Б. Орлов бойынша оның центрациясы терминдерінде түсінік беріле алады. Гуманистік психологияда центрация *«ерекше түрде құрылған, эмпатияға, басқа адамды бағалаусыз қабылдауға және уайымдаулар мен мінез-құлықтың сайма-сайлығына негізделген, мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесуі ретінде түсініледі. Центрация бір мезгілде мұғалім мен оқушының тұлғалық өсулерінің нәтижесі ретінде де, олардың қарым-қатынасының, шығармашылықтарының дамуының, олардың тұтастай субъективті (тұлғалық) өсулерінің нәтижесі ретінде де түсіндіріледі»* [153, 142 б.]. А.Б. Орлов бойынша, мұғалімнің тұлғалық центрациясы педагог іс-әрекетінің «интегралды және жүйеқұраушы» сипаттамасы болып табылады. Бұл жерде мұғалім центрациясының сипаты осы іс-әрекеттің барлық көптүрлілігін анықтайды: стиль, қатынас, әлеуметтік перцепция және т.б.

А.Б. Орлов негізгі жеті центрацияны сипаттайды, олардың әрқайсысы педагогикалық іс-әрекетте де, және жеке, нақты педагогикалық жағдайларда да үстем бола алады [153, 142-143 б.]:

- өзімшілдік (өз «Менінің» мүддесіне центрация);
- бюрократтық (әкімшілік, бастықтардың мүдделеріне центрация);
- қақтығыстық (әріптестерінің мүддесіне центрация);
- беделдік (оқушылар ата-аналарының сұраныстарына, мүдделеріне центрация);
- танымдық (оқыту мен тәрбиелеу құралдарының талаптарына центрация);
- қамқорлық (оқушылардың қызығушылығына (қажеттеліктеріне) центрация);
- гуманистік (мұғалімнің өз мәнінің мүдделеріне (көрінулеріне) және басқа адамдар мәнінің (басқарушының, әріптестерінің, ата-аналардың, оқушылардың) мүдделеріне центрация) [153, 143 б.].

Гуманистік психологияда гуманистік центрация неғұрлым жетілдірілген. Ол дәстүрлі оқытудың шынайылығын бейнелейтін алғашқы алты центрацияға қарсы тұрған іспеттес. Осы центрациялардың бағыттануының өзгеруі немесе мұғалімнің «децентрациясы» қазіргі күні жалпы білім берудің және жеке тұрғыдан қарастырғанда мектептегі білім берудің психокоррекциялық міндеттерінің бірі болып табылады.

\*\*\*

Педагогикалық іс-әрекет пәндік мазмұнмен, сыртқы құрылыммен сипатталады, мұнда ерекше орын педагогтың түрлі центрацияларына және үстемдік түрткілеріне теңестірілетін мотивацияға беріледі.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Педагогикалық іс-әрекет пәні (заты) іс-әрекеттің кез-келген басқа түрінің пәнінен айырмашылығы неде?
2. Педагогикалық іс-әрекеттің ішкі және сыртқы түрткілерінің құрылымына не жатады?
3. Билік түрткісінің педагогикалық іс-әрекет мотивациясының құрылымына кіруін немен түсіндіруге болады?
4. А.Б. Орлов бөлген мұғалімнің жеті центрациясының қайсысы оқушыларға (студенттерге) неғұрлым келеңсіз әсер етуі мүмкін?

Әдебиет

**Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

**Маркова А.К.** Психология профессионализма. М., 1996.

**Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.

**Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

**Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

**Орлов А.Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

**Реан А.А.** Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

## **2 тарау. Педагогикалық функциялар және іскерліктер**

### **§ 1. Педагогикалық іс-әрекеттің негізгі функциялары**

#### ***Функциялар мен әрекеттер (іскерліктер)***

Педагогикалық іс-әрекет белгілі бір педагогикалық жағдайларда түрлі әрекеттердің жиынтығы – перцептивті, мнемикалық, коммуникативтік, заттық-қайта түрлендірші, зерттеушілік, бақылаушы (өзін-өзі бақылау), бағалаушы (өзін-өзі бағалау) және т.б. арқылы жүзеге асады. Бұл әрекеттер белгілі бір мақсаттарға бағынған және саналы (мақсатты бағытталған) немесе стихиялы түрде ұстаздың ішкі түйсікпен қалыптастыратын педагогикалық жағдайда қандай да бір педагогикалық міндеттерді орындауға бағытталған. Осындай белгілі бір түрлі әрекеттердің жиынтығы педагогикалық іс-әрекеттің құрылымдық ұйымдасуын көрсете отырып, қандай да бір психологиялық-педагогикалық функцияның жүзеге асуын анықтайды.

#### ***Негізгі функциялардың сипаттамасы***

Зерттеушілер ұсынған педагогикалық іс-әрекет түсіндірмесінде (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.В. Богословский, А.Д. Боборыкин, Ю.В. Кожухов, В.А. Сластенин және т.б.) барлық педагогикалық функциялар екі топқа бөлінеді – мақсатты ұйғарушы және ұйымдық-құрылымдық. Бірінші топқа бағдарлаушы, дамытушы, жұмылдырушы (оқушының психикалық дамуын ынталандырушы) және ақпараттық функциялар жатады. Осы функциялар тобы адамның дидактикалық, академиялық, авторитарлық, коммуникативтік қабілеттерімен теңестіріледі. Және де осы жерде маңызды психологиялық проблема туындайды – осы функциялардың негізінде жатқан дамудың өзекті деңгейін анықтау мүмкіндігін қамтамасыз ету тұрғысынан педагогты кәсіби дайындаудың маңызды психологиялық проблемасы және нысананы көздеуді жүзеге асыру барысында өзін барынша анықтай алмаған функцияларды мақсатты қалыптастыру проблемасы.

Функциялардың екінші тобын – ұйымдық-құрылымдық – зертеулердің нәтижелерін жалпылай отырып, оған жататын конструктивтік, ұйымдастырушы, коммуникативтік және гностикалық функциялардың жалпы мазмұнын белгілеуге мүмкіндік береді. Мысалы, конструктивті функция: а) оқушылар меңгеруі тиіс оқу ақпаратының мазмұнын сұрыптау мен ұйымдастыруды; б) оқушылардың іс-әрекетін жобалау, мұнда ақпарат меңгерілуі мүмкін; в) өзінің болашақ іс-әрекеті

мен мінез-құлқын оқушылармен өзара әрекеттесу процесінде қандай болатындай жобалауды қамтамасыз етеді. Ұйымдастырушылық функция: а) ақпаратты, оны дайындау мен оқушыларға хабарлау процесінде; б) оқушылар іс-әрекетінің әртүрлерін; в) оқушылармен тікелей өзара әрекеттесу процесінде өз іс-әрекеті мен мінез-құлқын ұйымдастыру арқылы жүзеге асады Коммуникативтік функция дұрыс өзара қатынасты орнатуды ұйғарады: а) оқушылармен; б) басқа мұғалімдермен және мектеп әкімшілігімен. Гностикалық (зерттеушілік) функция: а) басқа адамдарға әсер ету мазмұны мен тәсілдерін; б) басқа адамдардың жастық және даралық-психологиялық ерекшеліктерін; в) өз іс-әрекетінің нәтижелері мен процесінің ерекшеліктерін, оның жетістіктері мен кемшіліктерін зерттеуді ұйғарады

Осы төрт педагогикалық функция барлығы адамның академиялық, перцептивтік, сөздік (экспрессивтік) және коммуникативтік қабілеттерінің дамуының жоғарғы деңгейін ұйғарады, оның өзі мұғалімнің саналы аңғару объекті болуы қажет. Коммуникативтік функциямен қатар мұғалім үшін зерттеушілік (гностикалық) функция да үлкен қызығушылық тудырады. Ол адамның басқа адамды барабар қабылдау, түсіну, бағалау қабілетіне және өз бағалауының (өзін-өзі бағалау) ақиқаттылығына негізделеді. Мұғалім өзінің сабағын, өзінің педагогикалық іс-әрекетін, ұжыммен, оқушылармен қатынастарын психологиялық талдау кезінде зерттеушілік функцияның объекті бола алады. Зерттеушілік функцияның өзіне қатысты жүзеге асуының табыстылығы елеулі мөлшерде адамның рефлексиялылығымен, оның рефлексивтік ойлауының даму деңгейімен анықталады. Зерттеу объекті ретінде педагогикалық процестің барлық басқа компоненттері, факторлары бола алады, олардың ішінде оқушылар негізгі орын алады.

Үйренушінің тұлғасын, оның оқу іс-әрекетін, оқу ұжымындағы мәртебесін педагогикалық психология әдістерімен зерттеу мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетінің кәсіби аспектілерінің бірі болып табылады: бұл өз бетінше танымдық міндет, және осы іс-әрекетті ұйымдастырудың табыстылығының шарттары. Және де атап көрсетілгендей, егер де мұғалім өзіндік білім алуға және өзінің педагогикалық шеберлігін жетілдіруге және белгілі бір зерттеушілік дағдыларға деген қажеттіліктерге ие болса ғана зерттеушілік функция табысты жүзеге асады. Әрине, гностикалық (зерттеушілік) функция зерттелуге тиісті құбылыстарды, олардың байланыстары мен қатынастарын талдау, жүйелеу, жалпылау, жіктеу, құрылымдау іскерліктерінің дамуын ұйғарады. Адамның барлық гностикалық әрекеттері, мысалы перцептивті, мнемикалық, ойлау әрекеттері мұғалімнің зерттеушілік

функциясының жүзеге асуына қосылады. Оған қоса, сабақтың динамикалық өту жағдайларында бұл функциялардың жүзеге асуы педагогикалық психологияның барлық әдістерін – бақылау, әңгімелесу, эксперимент, сауалнама жүргізу, әлеуметтік және референтометрияны және жоғарыда айтылғандардың барлығын саналы түрде жақсы игеруді талап етеді

## § 2. Педагогикалық іскерліктер

### ***Педагогикалық іскерліктердің жалпы сипаттамасы***

Педагогикалық іскерліктер мұғалімнің түрлі әрекеттерінің жиынтығы болып табылады, олар ең алдымен педагогикалық іс-әрекет функцияларымен теңестіріледі, елеулі мөлшерде мұғалімнің (оқытушының) даралық-психологиялық ерекшеліктерін айқындап, оның пәндік-кәсіби құзырлығы жөнінде куәландырады. Мұғалімнің іскерлігі туралы жалпы айта отырып, А.И. Щербаков пен А.В. Мудрик, олар дидактикалық тұрғыдан үш негізгі іскерліктерге теңеледі деп санайды: *«1) мұғалімге белгілі білімдерді, шешу нұсқаларын, оқыту мен тәрбиелеу амалдарын жаңа педагогикалық жағдай шарттарына ауыстыру іскерлігіне...; 2) әр педагогикалық жағдайға жаңа шешім табу іскерлігіне; 3) педагогикалық білімдер мен идеялардың жаңа элементтерін жасау және нақты педагогикалық жағдайды шешудің жаңа амалдарын құру іскерлігі»* [43, 244 б.].

Алайда, мұғалім іскерліктерін неғұрлым толық мөлшерде А.К. Маркова көрсеткен. А.К. Маркова сипаттаған педагогикалық іскерліктер құрамынан тоғыз негізгі топты бөліп алайық [129, 18-71 б.].

Бірінші топ – педагогикалық жағдайдан проблеманы көру және оны педагогикалық міндеттер түрінде өңдеу; педагогикалық міндетті қою кезінде өз түрткілері мен мақсаттары бар, оқу-тәрбие беру процесінің белсенді даму үстіндегі қатысушысы ретіндегі оқушыға бағдарлану; педагогикалық жағдайды зерттеу және қайта түрлендіру; педагогикалық міндеттерді сатылы және жедел түрде нақтылау, белгісіздік жағдайда оңтайлы педагогикалық шешім қабылдау, педагогикалық мақсаттар мен міндеттерді педагогикалық ситуациялардың өзгеру шамасына қарай икемдеп бейімдеу; қиын педагогикалық ситуациялардан абыроймен шығу; педагогикалық міндеттерді орындаудың жақын және алыс нәтижелерін болжай алу және т.б. іскерліктер.

Педагогикалық іскерліктердің екінші тобына А.К. Маркова үш шағын топты жатқызады:

- «не нәрсеге үйрету керек» деген сұраққа жауап беретін іскерліктер: оқу материалының мазмұнымен жұмыс істеу (оқытудың жаңа технологиялары мен тұжырымдамалары жөнінде мағлұмат болу), оқу пәнінің негізгі идеяларын ажырату, оқу пәнін жаңалап отыру (ғылымның сәйкес аймақтарында түсініктерді, терминдерді, пікір таластарды пайдалану арқылы); газет, журналдардан келіп түскен акпараттарды түсіндіріп беру; мектеп оқушыларында жалпы білімдік және арнайы дағдылар мен іскерліктерді қалыптастыру; пәнаралық байланыстарды орнату және т.б.;

- «кімді оқыту керек» деген сұраққа жауап беретін іскерліктер: оқушылардың жекеленген психикалық функцияларының (ес, ойлау, зейін, сөйлеу және т.б.) күйлерін және іс-әрекет түрлерінің (оқу, еңбек) тұтас сипаттамасын, оқушылардың білімділігі мен тәрбиелілігін зерттеу; оқушылардың шынайы оқуға деген мүмкіншіліктерін зерттеу, олардың үлгерімі мен тұлғалық сапаларын ажырату; тек оқушы деңгейін ғана емес, сондай-ақ жақын даму өрісін де, олардың бір даму деңгейінен келесісіне өту шарттарын анықтау, оқушылардың ықтимал қиындықтарының алдын алу және типтік қиындықтарын есепке алу; оқу-тәрбиелік процесті жоспарлау мен ұйымдастыру кезінде оқушылардың өздерінің мотивациясын негізге алу; мектеп оқушыларында оларда жоқ іс-әрекет деңгейлерін жобалау мен қалыптастыру; мұғалімнің оқушылардың өзін-өзі ұйымдастыру өрісін кеңейте алу іскерлігі; жеке бағдарлама құра отырып, дарынды балалармен де, әлсіз балалармен де жұмыс істеу.

- «қалай оқыту керек» деген сұраққа жауап беретін ептіліктер: оқыту және тәрбиелеу тәсілдері мен формаларының үйлесімдерін сұрыптау мен қолдану, мұғалім мен оқушылардың уақыт пен күш жұмсауын есепке алу; педагогикалық жағдайларды салыстырып және жалпылап, оларды кезектеп қолдану, мектеп оқушыларына сараланып жіктелінген және даралық ықпалды қолдану, олардың өзіндік оқу іс-әрекетін ұйымдастыру; бір педагогикалық міндетті орындаудың бірнеше тәсілдерін табу және т.б.

Үшінші топты құрайтын іскерліктер: психологиялық-педагогикалық білімдерді пайдалану және психология мен педагогиканың қазіргі жағдайы жайлы, озық педагогикалық тәжірибе жайлы хабардар болу; өз еңбегінің процесі мен нәтижелерін белгілі бір тәртіппен бекітіп, тіркеп отыру; оқушылардың қиындықтарын өз жұмысындағы кемшіліктерімен байланыстырып отыру; өз еңбегінің мықты және әлсіз жақтарын көре алу, өзінің даралық стилін бағалау, оны басқа мұғалімдердің



тәжірибесімен салыстыру; өз педагогикалық іс-әрекетін дамытуға байланысты жоспар құру және т.б.

Іскерліктердің төртінші тобы – бұл кең спектрдағы коммуникативтік міндеттерді қою тәсілдері; осы топқа енетін іскерліктердің ең маңыздысы – психологиялық қауіпсіздікке жағдай жасау және қарым-қатынас серіктесінің ішкі қорын жүзеге асыру.

Іскерліктердің бесінші тобы – бұл, қарым-қатынастың жоғарғы деңгейіне жетуге ықпал ететін тәсілдер. Оларға басқа адамның позициясын түсіну, оның тұлғасына қызығушылық білдіру іскерліктері жатады; мінез-құлық реңі бойынша оның ішкі күйін «оқу» және түсінік беру, вербалды емес қарым-қатынас тәсілдерін білу (мимика, қол қимылы); оқушының көзқарасымен қарау (мұғалім «децентрациясы»); басқа адамның өзгешелігіне төзімділік, сенімділік жағдайын тудыру; әсер етуді күшейтетін құралдарды білу (риторика тәсілдері); бағалаушы және әсіресе тәртіптендіруші ықпалдарға қарағанда тек ұйымдастырушы әсер етуді пайдалану; басқарудың демократиялық стилін пайдалану; қарым-қатынастағы қақтығыстың алдын алу құралы ретінде түрлі рөлдерге ие болу (мысалы, оқушы позициясына тұру); оқушыға алғыс білдіруге, керек кезде одан кешірім сұрауға дайын болу; балалардың барлығына бірдей қатынаста болу; «мұғалімдікі қашанда дұрыс» деген корпоративті таптаурыннан бас тарту; педагогикалық жағдайдың жекеленген аспектілеріне әзілмен қарау, кейбір келеңсіздікті байқамау, күлімдеуге дайын болу, дауыс екінін пайдалана білу, оқушының сөзін және оқу әрекетін бөлмей тыңдау, оны есту; оқушыда қажетті сапа пайда болуы үшін жағдай жасау арқылы оқушыға тікелей емес, жанама әсер ету, оқушымен кері байланысқа түсуден қорықпау; көпшілік алдында сөйлеу жағдайында театрлыққа жақын әрекет жасау.

Алтынша топ – бұл ең алдымен, педагогтың табанды кәсіби позициясын қолдан шығармау іскерлігі, яғни өз кәсібінің мәнділігін түсінетін, оның әлеуметтік және жалпы адамзаттық құндылығы жолында қиындықтарға төтеп бере алуға қабілеті; өзінің педагогикалық қабілеттерін, олардың перцептивтік (басқа адамды түсіну және зерттеу, оған уайымдасу, оның көзқарасымен қарау) және басқару (оқушының тек мінез-құлқы мен қылықтарына ғана емес, сондай-ақ оның түрткілеріне, мақсаттарына әсер ету) компоненттерін қамти отырып жүзеге асыру және дамыту; өзінің эмоционалдық күйін басқару, оларға қиратушы емес, конструктивті сипат беру; өзінің және оқушылардың позитивті мүмкіндіктерін қабылдау, және осылайша өзінің позитивті Мен-тұжырымдамасын нығайтуға ықпал ету; еңбек эталондарын

меңгеру (педагогикалық шеберлік); шығармашылық ізденісті іске асыру.

Жетінші топ – өзінің кәсіби даму болашағын саналы түсіну, табиғи қасиеттерінің ішінен жағымдыларының барлығын пайдалана отырып, өзінің даралық стилінің ерекшеліктерін анықтау іскерліктері; өзінің күшті жақтарын нығайту, әлсіз жақтарын жою, қабілеттердің компенсаторлық буындарын пайдалану, жаңаны іздеуге дайын болу, шеберлік деңгейінен шығармашылық, жаңашылдық деңгейлерге өту.

Сегізінші топ - оқушылардың оқу жылының басындағы және соңындағы білімдерінің сипаттамаларын анықтау іскерліктерін біріктіреді; оқу жылының басында және өзін-өзі қадағалау мен өзін-өзі бағалау түрлерін, іс-әрекеттер, іскерліктер мен дағдылардың жағдайын анықтау; үйренуге жарамдылықтың жеке көрсеткіштерін айқындау (белсенділік, бағдарлану, нақты оқушыға алға жылжу үшін қажетті мөлшерленген көмек саны), артта қалу себептерін анықтап, оған дара және пен сараланып жіктелінген келісті жүзеге асыру; жаттыққандық пен үйренуге жарамдылықтың барлық компоненттерін кезеңмен өту; өзін-өзі оқыту мен үздіксіз білім алуға дайындықты ынталандыру.

Іскерліктердің тоғызыншы тобы мұғалімнің мектеп оқушыларының тәрбиелілігі және тәрбиеленуге жарамдылығының күйлерін бағалауымен байланыстырылады: оқушылардың мінез-құлқы бойынша олардың адамгершілік нормалары мен нанымдарының үйлесімділігін танып білу; оқушының не айтып тұрғаны, ойлағаны мен қылықтарының өзара байланысында жалпы оқушы тұлғасын көру; жеке оқушылар тұлғасының нашар дамыған қырларын ынталандыру үшін жағдай жасау (мысалы, бір оқушының белсенділігін ынталандыру, екіншісінің мазасыздығының төмендеуіне ықпал ету, үшіншісінің лидерлікке ұмтылысын қолдау).

А.К. Маркова бойынша, педагогикалық іскерліктердің мазмұнды дәл келтірген топтары мұғалім еңбегінде осы автордың бөліп көрсеткен бес жағымен, яғни оның іс-әрекетімен, қарым-қатынасымен, тұлғасымен, мектеп оқушыларының оқытылғандығы және тәрбиеленгендігімен байланыстырылады (III б. 2 тарау, § 2 қараңыз). Мысалға, іскерліктердің бірінші үш тобы психологиялық-педагогикалық ретінде анықталады (оларға пәндік-әдістемелік те жатады, бірақ туынды ырықты ретінде). Олар педагогикалық іс-әрекетпен байланыстырылады және олардың ішінде негізгісі мұғалімнің үнемі өзгеріп тұратын педагогикалық жағдайларда оқушылардың оқу міндеттерін шешу процесінде олардың даралық-психологиялық ерекшеліктерін есепке ала және дамыта отырып, жұмыс істеу іскерлігі болып табылады.

Педагогикалық іскерліктердің төртінші және бесінші топтарын А.К. Маркова «басқа адам үшін педагогикалық қауіпсіздік атмосферасын тудыру және сонымен бірге оның тұлғасының өзіндік жүзеге асуы үшін жағдайды қамтамасыз ету іскерліктерімен» байланыстырады [129, 34 б.]. Бұл коммуникативтік іскерліктердің әр түрлі көріністері, оларды іске асыруда қарым-қатынас серіктесі ретінде мұғалімнің позициясы, оның педагогикалық такті маңызды рөл атқарады.

Педагогикалық іскерліктердің алтыншы және жетінші топтары, А.К. Маркова бойынша, мұғалім тұлғасының дамуы үшін және өзіндік іске асуы, өзіндік әлпеті үшін қажетті әрекеттермен шартталған. Осы орайда, білім беру процесінің орталық фигурасы болып табылатын мұғалімге оның үнемі өсіп, жетіліп отыру талабын есімізге түсірейік. Сегізінші және тоғызыншы топтар, А.К. Маркова бойынша, үйренушілердің тұлғалық дамуын бағалау, болжау, ынталандыру, олардың жаттыққандық деңгейін диагностикалау іскерліктерін сипаттайды.

Педагогикалық іскерліктер, А.К. Маркова бойынша, мұғалімнің түрлі позицияларына сәйкестеледі, мұнда «кәсіби педагогикалық позициялар – мұғалімнің мінез-құлқын анықтаушы қатынастарының (өзіне, оқушыға, әріптестеріне) тұрақты жүйесі» [129, 9 б.]. Педагогикалық іс-әрекетте мұғалімнің ақпарат субъекті, пән жүргізуші, әдіскер, зерттеуші, оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастырушы сияқты түрлі позициялары көрінеді. Қарым-қатынаста мұғалім осы процесті ұйымдастырушы, серіктес және фасилитатор позициясынан шығады.

«Педагогикалық бағыттылық», «педагогикалық центрация» және «педагогикалық позиция» түсініктерінің ішкі байланысы олардың педагогикалық әрекеттермен, немесе іскерліктермен жалпы арақатынасы жайлы айтуға мүмкіндік береді. Осыған байланысты кәсіби-педагогикалық әрекеттердің жиынтығы әрқашанда позицияларды (центрацияларды, бағыттылықты) айқындайды және керісінше, педагогикалық іскерліктер мұғалім тұлғасының өзін, оның іс-әрекеті мен оқушылармен өзара әрекеттесуінде көрінеді.

\*\*\*

Кәсіби бағдарланған әрекеттер жүйесімен жүзеге асырыла отырылып, педагогикалық іс-әрекет күрделі функционалды-операционалды құрылым болып табылады, мұнда мұғалімнің белгілі бір позициясын бейнелеуші функциялар мен педагогикалық әрекеттердің

(іскерліктер) арасында бір-бірінен өзгеше және бір текті емес байланыстар орын алады.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Педагогикалық іс-әрекет қандай функцияларды іске асырады?
2. Педагогтың қабілеттері мен іске асырылатын функциялар арасында ұқсас байланыс бар ма?
3. Педагогикалық іскерліктердің тоғыз тобының әрқайсысы неге бағытталған (өз-өзіне, оқушыға, игеру пәніне және т.б.)?

Әдебиет

**Маркова А.К.** Психология профессионализма. М., 1996.

**Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.

**Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

### **3 тарау. Педагогикалық іс-әрекет стилі**

#### **§ 1. Іс-әрекет стилінің жалпы сипаттамасы**

##### ***Іс-әрекет стилінің анықтамасы***

Мұғалімнің (оқытушының) педагогикалық іс-әрекеті, кез-келген басқа іс-әрекет сияқты, белгілі бір стильмен сипатталады. Кең мағынада іс-әрекет (мысалы, басқару, өндірістік, педагогикалық) стилі – оны орындаудың түрлі жағдайларында көрінетін тәсілдердің, әдістердің тұрақты жүйесі. Ол іс-әрекеттің өзінің өзгешелігімен, оның субъектінің даралық-психологиялық ерекшеліктерімен шартталады (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов және т.б.). Психологиялық тар мағынада іс-әрекеттің даралық стилі – *«бұл типологиялық ерекшеліктермен шартталған тәсілдердің орнықты жүйесі, ол берілген іс-әрекетті неғұрлым жақсы жүзеге асыруға ұмтылған адамда қалыптасады, ...өзінің (типологиялық шартталған) даралығын іс-әрекеттің сыртқы заттық шарттарымен неғұрлым жақсы теңдестіру мақсатында адам саналы немесе стихиялы түрде әрекет жасауға мәжбүр болатын психологиялық құралдардың даралық-өзіндік жүйесі»* [87, 49 б.]. Осы анықтамада оның «іс-әрекеттің неғұрлым жақсы орындалуын қамтамасыз етуші амал-тәсілдердің жеке өзіндік тіркесі» екені ерекше атап көрсетіледі (В.С. Мерлин). Іс-әрекет стилі, объектінің өзінің қабілеттерін айқындай отырып және оның даралық-психологиялық және тұлғалық ерекшеліктерімен анықтала отырып, оның операциялық құрамын, іскерліктер мен дағдыларды қамтиды (В.Э. Чудновский).

##### ***Іс-әрекеттің даралық стилі***

Іс-әрекет стилі өзін-өзі реттеу стилімен байланысты. Екеуі де адамның тұтас даралық белсенділік стилінің, іс-әрекетінің екі өзара байланысты жақтары ретінде қарастырылады (В.И. Моросанова, Г.А. Борулава). Соңғы он жылдықта бұл құрылымға танымдық іс-әрекеттің ерекшелігін анықтаушы және тәуелсізділігімен, саралап жіктелінуімен, талдамалығымен сипатталынатын когнитивті стиль түсінігі қосылады. Қазіргі кезде «стиль» түсінігі өте кең контексте мінез-құлық стилі, іс-әрекет стилі, басқару стилі (лидерлік), қарым-қатынас стилі, когнитивті стиль және т.б. ретінде айтылады.

Г.М. Андреева атап көрсеткендей [10, 282 б.], К. Левин анықтаған мінез-құлық стильдері ең алдымен, жетекшілердің шешім қабылдау түріне жатқызылды. Жетекшілік етудің өктемшілдік, демократиялық және бетімен жіберуші үш стилі белгіленді. Кейінгі зерттеулерде оның директивті, алқалық және рұқсат етілетін сияқты анықтаулары енгізілді. Алайда іс-әрекетке (мінез-құлыққа), өзара әрекеттесуге, қарым-қатынасқа қатысты көбінесе К. Левин ұсынған көрсетулер қолданылады. Стильдің екі жағы бөлінеді: мазмұндық және техникалық, яғни формалдық (амал, тәсілдер). Төменде, Г.М. Андреева бойынша, үш стильдің формалдық және мазмұндық жақтарының толық сипаттамасы келтірілген [10, 283-284 б.; 11, 222-224 б.]:

<b>Формалдық жағы</b>	<b>Мазмұндық жағы</b>
	<b>Өктемшілдік стиль</b>
Іскерлік, қысқа әмірлер. Аяусыз, қоқан-лоққылы тиым салулар. Нақты сөз, салқын үн. Мақтау мен сөгу субъективті. Эмоциялар есепке алынбайды. Тәсілдерді көрсету – жүйе емес. Лидер позициясы- топтан тыс.	Топтағы істер алдын-ала жоспарланады (барлық көлемінде). Тек тікелей мақсаттар ғана анықталады, алыстары – белгісіз. Жетекшінің сөзі – шешуші.
	<b>Демократиялық стиль</b>
Нұсқаулар ұсыныс түрінде. Құрғақ сөз емес, жолдастық үн. Мақтау мен сөгу – кеңеспен. Әмірлер мен тиымдар – пікірталаспен. Лидер позициясы – топ ішінде.	Шаралар алдын ала емес, топ ішінде жоспарланады. Ұсыныстардың іске асуына бәрі жауап береді. Жұмыстың барлық бөлімдері тек қана ұсынылмай, талқыланады.
	<b>Бетімен жіберу стилі</b>
Үн – конвенционалды. Мақтау мен сөгудің болмауы. Ешқандай ынтымақтастық жоқ. Лидер позициясы – елеусіз, топ жағында.	Топтағы істер өздігінен жүреді. Лидер нұсқаулар бермейді. Жұмыстың бөлімдері жеке мүдделерге қаланады немесе жаңа лидер тарапынан беріледі.

Зерттеушілер стильдің инструменталды, компенсаторлық, жүйекұраушы және интегративті сияқты әртүрлі функцияларын (Е.А. Климов, В.С. Мерлин және т.б.) және оның құрылымдық ұйымдасуын анықтайды. Іс – әрекеттің даралық стилінің, Е.А. Климов бойынша, белгілі бір құрылымы бар, оның ұйытқысына даралық-психологиялық

ерекшеліктер кіреді, олар іс-әрекеттің табысты болуына не ықпалын тигізеді, не кері әсер етеді.

Мінез-құлықтың жалпы стильдерін анықтай отырып зерттеушілер, адамдар қысылшаң, қақтығыстық жағдайларда мінез-құлықтың онға жуық даралық стильдерін айқындайтынын атап өтеді, олар қақтығыстық, конфронтациялық, келеңсіздікті жуып-шаюшы, ынтымақтастық, ымыраға келушілік, көнгіш, қашқақтау стилі, басу, бәсекелестік және қорғаныс стилі (Г.Б. Морозова). Маңыздысы, мінез-құлықтың бұл стильдері іс-әрекеттің кез-келген даралық стильдерімен қатарласып жүреді және ол оның аясын құрай отырып, сәйкес эмоционалдық реңк береді. Олар педагогикалық іс-әрекеттің, педагогикалық қарым-қатынастың жалпы эмоционалдық аясын да анықтайды.

Қорыта келе, мінез-құлыққа, іс-әрекетке, қарым-қатынасқа катысты неғұрлым ортағы К. Левин ұсынған стильдер (оның формалды және мазмұнды жақтарының жиынтығында) болып табылады. Стильдің саралап жіктелінуі адамдардың өзара әрекеттесу сипатының өзгешелігімен және олардың даралық-психологиялық ерекшеліктерімен, мысалы, мінез акцентуациясымен байланыстырылады.

## **§ 2. Педагогикалық іс-әрекет стилі**

### ***Педагогикалық іс-әрекет стилінің жалпы сипаттамасы***

Педагогикалық стиль сипаттамасы, оның өзгешелігін бейнелей отырып, басқару стилін де, өзін-өзі реттеу стилін де, қарым-қатынас стилін де және мұғалімнің когнитивті стилін де қамтиды. Педагогикалық іс-әрекет стилі кем дегенде үш факторлардың әсер етуін айқындайды: а) осы іс-әрекет субъекті – мұғалімнің (оқытушының) даралық-психологиялық ерекшеліктері, ол даралық-типологиялық, тұлғалық, мінез-құлықтық ерекшеліктерді қамтиды; б) іс-әрекеттің өзінің ерекшеліктері және в) оқушылардың ерекшеліктері (жасы, жынысы, мәртебесі, білім деңгейі және т.б.). Оқушылардың нақты оқу жағдайын ұйымдастыру және олардың оқу іс-әрекеттерін басқаруда субъект-субъекттік өзара әрекеттесумен сипатталатын педагогикалық іс-әрекетте бұл факторлар: а) өзара әрекеттесу сипатымен; б) іс-әрекетті ұйымдастыру сипатымен; в) мұғалімнің пәндік-кәсіби құзырлығымен; г) қарым-қатынас сипатымен де байланыстырылады. Бұл жерде В.А. Кан-Каликке сәйкес, қарым-қатынас стилі деп педагог

пенокушының әлеуметтік–психологиялық өзара әрекетесуінің даралық-типологиялық ерекшеліктері түсініледі.

### ***Педагогикалық іс-әрекет стильдерінің түрлері***

Педагогикалық іс-әрекет стильдері ең алдымен, жоғарыда қарастырылған жалпы үш түрге бөлінеді: өктемшілдік, демократиялық және либералды-бетімен жіберу, сонымен қатар ол өзіндік «педагогикалық» мазмұнмен толтырылып отырылды. Олардың А.К. Маркова берген сипаттамаларын келтірейік [129, 30-34 б.].

***Өктемшілдік стиль.*** Оқушы тең құқықты серіктес емес, педагогикалық әсер ету объекті ретінде қарастырылады. Мұғалім бір жақты шешім қабылдайды, шешеді, өзі қойған талаптардың орындалуына қатаң бақылау орнатады, қалыптасқан жағдайлар мен шәкірттердің пікірлерін есепке алмай өз құқықтарын пайдаланады, шәкірттерінің алдында өз әрекеттерін негіздемейді. Осының салдарынан шәкірттер белсенділіктерінен айырылады немесе оны тек мұғалімнің жетекші рөлі барысында ғана жүзеге асырады, өзін-өзі төмен бағалайды, бойларында агрессиялылық пайда болады. Өктемшілдік стиль барысында оқушылардың күші білімдер игеру мен өзін-өзі дамытуға емес, психологиялық өзін-өзі қорғауға бағытталған. Мұндай мұғалімнің әсер етуінің негізгі әдісі бұйрық, ақыл айту болып табылады. Мұғалімге өз кәсібіне қанағаттанудың төмендігі және кәсіби тиянақсыздық тән. Жетекшілік етудің осындай стилін ұстанған мұғалімдер басты назарды әдістемелік мәдениетке аударады, педагогикалық ұжымда көбінесе лидер болып келеді.

***Демократиялық стиль.*** Оқушы қарым-қатынастағы тең серіктес, бірігіп білім іздеудегі әріптес ретінде қарастырылады. Мұғалім оқушыларды шешім қабылдауға тартады, олардың пікірлерін есепке алады, ой-пікір білдіруін бағалайды, оқушылардың тек оқу үлгерімін ғана емес, сондай-ақ олардың тұлғалық сапаларын да есепке алады. Әсер ету әдістеріне әрекетке түрткі болу, кеңес, өтініш жатады. Басқарудың демократиялық стилін ұстанған мұғалімдердің оқушылары байыпты қанағаттану, өзін-өзі жоғары бағалау күйін сезінеді. Осы стильдегі мұғалімдер өзінің психологиялық іскеріктеріне көбірек назар аударады. Мұндай мұғалімдер үшін үлкен кәсіби орнықтылық, өз мамандығына қанағаттану тән.

***Либералдық стиль.*** Мұғалім шешім қабылдаудан қашып, бастаманы оқушыларға, әріптестеріне береді. Оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру мен қадағалауды жүйесіз орындайды, жалтақтаушылық-



ты, толқуды көрсетеді. Сыныпта ауытқымалы микроклимат, жасырын қақтығыстар байқалады» [129, 30-34 б.].

Осы стильдердің әрқайсысы, өзара әрекеттесу серігіне деген қатынасты айқындай отырып, оның сипатын анықтайды: бағынудан – серіктестікке және бағытталған әсер етудің болмауына. Осы стильдердің әрқайсысының қарым-қатынастың не монологтық, не диалогтық формаларын ұйғаратыны маңызды. Педагог іс-әрекетінің қарым-қатынасында стильдердің сараланып жіктелінуінің енгізілу сипатын В.А. Кан-Калик ұсынған [82, 97-100 б.]:

- педагогтың оқушылармен бірлесіп шығармашылық әрекетпен елігушілік стилі, бұл мұғалімнің өз ісіне, өз мамандығына деген қатысының әлпеті болып табылады;

- достық ықылас стилі, ол мұғалімнің сыныппен өзара әрекеттесу табыстылығының жалпы фоны және алғышарты болып табылады. В.А. Кан–Калик достық ықыластың тұрпайылыққа, ағайынгершілікке айналу қауіпіне, оның жалпы педагогикалық іс-әрекетке зиянды болуы мүмкін екеніне назар аудартады. *«Достық педагогикалық тұрғыдан мақсатқа сәйкес болып, бірақ педагогтың балалармен өзара әрекеттесуінің жалпы жүйесіне қарама-қайшы келмеуі керек»* [82, 98 б.];

- өктемшілдік стильдің көрінісі болып табылатын қарым-қатынас стилінің түрі - дистанция, ол оқушылардың тәртіптілігі мен ұйымшылдығының сыртқы көрсеткіштеріне қолайлы әсер ете отырып, тұлғалық өзгерістерге – конформизмге, фрустрацияға, өзін-өзі сәйкес бағалай алмауына, талаптану деңгейінің төмендеуіне және т.б. әкелуі мүмкін;

- қорқыту мен жарамсақтану қарым-қатынас стилі – оның өзі педагогтың кәсіби кемеліне жетпегендігін көрсетеді.

Мұғалімнің мінез–құлығындағы келтірілген стильдердің әрқайсысының басымдылық тарту жағдайын талдау негізінде В.А. Кан-Калик сегіз модельді қарастырады.

### ***Педагогикалық іс-әрекеттің сипатына байланысты оның стильдері***

Педагогикалық іс-әрекеттің стильдері туралы неғұрлым толық нақты көріністі А.К. Маркова мен А.Я. Никонова ұсынды [129, 180-190 б.]. Осы авторлардың көрсетуінше, мұғалім еңбегіндегі стильдерді ажыратудың негізіне келесі негіздемелер жатқызылған: стильдің мазмұндық сипаттамалары (мұғалімнің өз еңбегінің процесіне немесе нәтижесіне бағдарлануға басымдылық беруі, мұғалімнің өз еңбегіндегі

бағдарланушы және бақылаушы-бағалаушы кезеңдерін күшейтуі); стильдің динамикалық сипаттамалары (икемділік, тұрақтылық, ауысқыштық және т.б.); нәтижелілік (мектеп оқушыларындағы білім мен оқу дағдыларының деңгейі және оқушылардың пәнге қызығушылықтары). Осы негізде авторлар қазіргі заман мұғалімін сипаттаушы даралық стильдердің төрт түрін бөледі.

**Эмоционалды–импровизациялық стиль (ЭИС).** ЭИС-ті мұғалімді оқыту процесіне басымырақ бағдарлану ажыратады. Мұндай мұғалім жаңа материалды логикалық, қызықты түсіндіреді, алайда түсіндіру процесінде көп жағдайда оның оқушылармен кері байланысы болмайды. ЭИС-ті мұғалім сауалдама жүргізу барысында оқушылардың көп санымен, негізінен ол күшті, өзін қызықтыратын оқушылармен жұмыс істейді, олардан тез қарқынмен жауап алып, формалды емес сұрақтар қояды, бірақ оқушылардың өздерін аз сөйлетеді, олардың өз бетінше жауап құрастыруын тоспайды. ЭИС-ті мұғалімге оқу-тәрбиелеу процесін сәйкес жоспарлауда жеткіліксіздік тән: сабақта өту үшін ол неғұрлым қызықты материалды тандайды; қызықтылығы аз, бірақ маңызды материалды шәкірттердің өз бетімен талдауларына қалдырады. ЭИС-ті мұғалім іс-әрекетінде оқу материалын бекіту мен қайталау, шәкірттердің білімін бақылау жеткіліксіз орын алады. ЭИС-ті мұғалімді, оқытудың саналуан әдістерінің үлкен арсеналын пайдалану ерекшелендіреді. Ол ұжымдық талқылауды жиі қолданады, шәкірттердің спонтанды пікір айтуларын ынталандырады. ЭИС-ті мұғалімге ішкі түйсіктік тән, ол сабақ үстіндегі өзінің іс-әрекетінің ерекшеліктері мен нәтижелілігіне талдау жасай алмауынан көрінеді.

**Эмоционалды-әдісқойлық стиль (ЭӘС).** ЭӘС-ті мұғалім үшін оқу-тәрбие процесін сәйкес жоспарлау, жоғары шапшаңдық, рефлексивтіліктен ішкі түйсіктің басымдылығы тән. Оқытудың процесі мен нәтижесіне бірдей бағдарлана отырып, мұндай мұғалім оқу-тәрбиелеу процесін сәйкес жоспарлайды, бүкіл оқу материалын кезеңдеп өңдейді, шәкірттердің барлығының (күштілерінің де, әлсіздерінің де) білім деңгейін мұқият қадағалайды, оның іс-әрекетінде үнемі оқу материалын бекіту мен қайталау, шәкірттердің білімін қадағалауорын алады. Мұндай мұғалім жоғары шапшаңдықпен ерекшеленеді, ол сабақ үстіндегі жұмыс түрін жиі ауыстырып отырады, ұжымдық талқылауды қолданады. Оқу материалын өтуде ЭИС-ті мұғалім қолданған бай әдістемелік тәсілдер арсеналын қолдана отырып, ЭӘС-ді мұғалім соңғыға қарағанда балаларды сыртқы тартымдылықпен

белсендендіру орнына, оларды өз пәнінің ерекшелігімен біржолата қызықтыруға ұмтылады.

**Пайымдаушы-импровизациялық стиль (ПИС).** Пайымдаушы-импровизациялық стильді мұғалімге оқыту процесі мен нәтижесіне бағдарлану, оқу-тәрбиелеу процесін сәйкес жоспарлау тән. Эмоционалдық стильді мұғалімдермен салыстырғанда пайымдаушы-импровизациялық стильді мұғалім оқыту әдістерін таңдау мен түрлендіруде аз ойлап тапқыштық көрсетеді, жоғары қарқынды жұмысты үнемі қамтамасыз ете алмайды, ұжымдық талқылауды сирегірек пайдаланады, оның шәкірттерінің сабақ барысындағы спонтанды пікір айтуының салыстырмалы уақыты эмоционалды стильді мұғалімдерге карағанда азырақ. Пайымдаушы-импровизациялық стильді мұғалімдер, әсіресе сауалдама барысында өзі аз сөйлейді, шәкірттерге жанама түрде (нақтылау, жауап беруге көмектесу т.б. арқылы) әсер ете отырып, жауап берушіге жауабын жете айтуға мүмкіндік беруді қалайды.

**Пайымдаушы-әдісқойлық стиль (ПӘС).** Оқыту нәтижесіне басымырақ бағдарлана отырып және оқу-тәрбие процесін сәйкес жоспарлай отырып, пайымдаушы-әдісқойлық стильді мұғалім педагогикалық іс-әрекет құралдары мен тәсілдерін пайдалануда ескішілдік танытады. Жоғары әдісқойлық (оқу материалын бекітудің, қайталаудың, оқушылардың білімін қадағалаудың жүйелілігі) оқыту әдістерінің шағын, стандартты жиынын пайдаланумен, оқушылардың қайта жаңғыртушы іс-әрекетіне басымдылық берумен, ұжымдық талқылауды сирек жүргізумен үйлеседі. Сұрастыру процесінде пайымдаушы-әдісқойлық стильді мұғалім оқушылардың аз санымен жұмыс істейді, әлсіз оқушыларға ерекше назар аудара отырып, әрқайсысына жауап беруге көп уақыт береді. Пайымдаушы-әдісқойлық стильді мұғалімге жалпы рефлексивтілік тән [129, 180-190 б.].

\* \* \*

Педагогикалық іс-әрекет стилі басқару стилін, қарым-қатынас стилін, мінез-құлық стилі мен мұғалімнің когнитивті стилін бейнелейтін оның интегративті сипаттамасы, бұл А.Я. Никонова, А.К. Маркова бойынша мұғалім еңбегі стилінің төрт түрінде неғұрлым толық көрінеді.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Іс-әрекет стилі мен мінез-құлық стилі арасында қандай айырмашылық бар?

2. Педагогикалық іс-әрекеттің түрлі стильдерінің сараланып жіктелінуінің негізінде не жатыр?

3. А.Я. Никонова, А.К. Маркова бойынша педагогикалық іс-әрекеттің оның сипатына байланысты негізгі стильдері қандай?

Әдебиет

**Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

**Климов Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

**Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.

## **4 тарау. Сабақтың (дәрістің) психологиялық талдауы педагогтың проективті-рефлексивті іскерліктерінің бірлігі ретінде**

### **§ 1. Педагог іс-әрекетіндегі сабақтың психологиялық талдауы**

#### ***Сабақтың психологиялық талдауының жалпы сипаттамасы***

Педагогикалық іс-әрекет, бұрыннан белгілі болғандай, түрлі формаларда жүзеге асырылуы мүмкін, солардың ішінде ерекше орынды оқыту процесінің негізгі ұйымдастырушы бірлігі - сабақ (дәріс) алады. Мұнда мұғалім мен шәкірттердің біріккен іс-әрекеті өтеді. Сабақ талдауы осы іс-әрекетті оған қатысушылардың, ең алдымен мұғалімнің сезінуінің, объективациялауының маңызды тәсілдерінің бірі болып табылады. Сабақты талдауға жеткілікті көп психологиялық, педагогикалық және әдістемелік жұмыстар арналған (Т.Ю. Андрющенко, Н.Ф. Добрынин, С.В. Иванов, Е.С. Ильинская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов және т.б.). Зерттеушілер сабақ талдауының көп объектілігін, мұғалім тарапынан (оқытушы) педагогикалық өзара әрекеттесудің барлық жақтарын, оның субъектілері мен олардың іс-әрекеттерінің ерекшеліктерін есепке алудың маңыздылығын атап көрсетеді.

Сабақты мұғалім (оқытушы) позициясынан қарастырайық, яғни сабақтың психологиялық талдауы оның өзіне не береді, осындай талдау жүргізу оның оқытушылық іс-әрекетінің тиімділігіне қалай әсер ететінін, осы тұста мұғалімнің, оқытушының проективті және рефлексивті іскерліктері қалай көрінетін позициядан қарастырайық. Кез-келген сабақ талдауы комплекстік қарастыру болып келеді, мұнда психологиялық, педагогикалық, әдістемелік және пәндік аспектілер бір-бірімен тығыз байланысты деген қағида бастапқы болып табылады. Осы аспектілердің біреуін, мысалға психологиялық аспектіні бөліп алу, шарты түрде болады және тек ғана аналитикалық (теоретикалық) тұрғыда ғана қажет.

Тұтастай оқытуды жақсартуға ықпал ете отырып, сабақтың талдауы ең алдымен осы сабақты, дәрісті жүргізуші мұғалімнің өзін-өзі тануы, өзін-өзі дамытуы үшін үлкен маңызға ие. Мұндай талдау процесінде және нәтижесінде мұғалім өз сабағына сырттан қарауға және оны тұтастай және оның компоненттерін жеке-жеке қайта ойлануға, бағалауға мүмкіндік алады. Сабақтың психологиялық талдауы

мұғалімге өзінің оқытуда, сыныппен өзара әрекеттесуде пайдаланатын тәсілдерін, жұмыс амалдарын ұғыну үшін өз теоретикалық білімдерін қолдануға мүмкіндік береді. Өзін педагогикалық іс-әрекет субъекті ретінде, өзінің мінез-құлқын, өзінің мықты және әлсіз жақтарын ұғыну мұғалімнің пәндік-тұлғалық рефлексия мен проективті-рефлексивті қабілеттерінің көрінуі мен нәтижесі болып табылады.

Сабақтың психологиялық талдауының пәні көп қырлы: бұл мұғалімнің психологиялық ерекшеліктері (оның тұлғасының, оның нақты сабақ кезіндегі іс-әрекетінің), оқыту процесінің заңдылықтары; шәкірт тұлғасының, жалпы сыныптың психологиялық ерекшеліктері мен заңдылықтары (белгілі бір білімдерді меңгерудегі, іскерліктер мен дағдыларды қалыптастырудағы іс-әрекет). Бұл, сонымен қатар, мұғалім мен шәкірттердің қарым-қатынас заңдылықтары, психологиялық ерекшеліктері, ол оқу пәнінің өзгешелігімен, яғни мұғалім беретін және шәкірттер меңгеретін материалдардың өзгешелігімен және т.б. шартталған (Н.Ф. Добрынин) [70]. Сабақтың психологиялық талдауы мұғалім бойында талдаулық қабілеттерді, жобалаушы іскерліктерді қалыптастырады, танымдық қызығушылықтарды дамытады, оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық проблемаларын өз бетінше зерттеудің қажет екендігін анықтайды. Күрделі педагогикалық құбылысты бақылай алу іскерлігі, оларды талдау, дұрыс, психологиялық негізделген қорытынды жасау мұғалім үшін оның кәсіби-педагогикалық шеберлігін жетілдірудің сенімді құралы болып табылады.

### **Сабақтың психологиялық талдауының формасы**

Сабақты психологиялық талдаудың негізгі формасының сипаттамасы адам ойлауында негізгі екі ойлау процесінің бірі ретінде анықталған, бастапқы теоретикалық анықтауға сүйенеді. Талдау, С.Л. Рубинштейн бойынша, *«бұл затты, құбылысты, жағдайды ойша бөлшектеу және оны құраушы элементтерді, бөлшектерді, сәттерді, жақтарын айқындау; біз талдау арқылы көп жағдайда бізге қабылдаумен берілетін кездейсоқ, маңыздылығы аз байланыстардан құбылыстарды бөліп аламыз»* [194, 1 т., 377-378 б.]. Талдау формалары саналуан. Оның неғұрлым толық формасы синтез арқылы талдау болып табылады, мұнда *«... синтез талдау тарапынан бөлінген элементтердің азды көпті мәнді байланыстар мен қатынастарын аша отырып, бөлшектенген тұтасты қайта қалпына келтіреді»* [194, 1 т., 378 б.].

Мұғалім сабақ үстінде әр жеке оқушымен, тұтастай сыныппен, оқытылып отырған материалмен саналуан байланыстарға түседі.

Осыған орай, мұғалімнің өзі, мазмұнын оқушылар игеріп отырған оқу пәнімен белгілі бір байланысқа түсе отырып, оқушылар үшін жаңа сапа мен қасиеттер жағынан көрінеді: мұғалім ретінде (жаңа материалды түсіндіру барысында), қызықты әңгімелесуші ретінде (коммуникативті жағдайды, қарым-қатынас жағдайын ұйымдастырғанда), зерттеуші ретінде (оқушылармен бірге тапсырманы орындаған кезде), орындаушы ретінде (мектепке дейінгі және кіші мектеп жасындағыларды оқыту барысында ән айтқанда немесе өлең оқығанда). Оның жаңа байланыстарға түсуіне байланысты, одан үнемі жаңа мазмұндар, яғни пәндік, тұлғалық, интеллектуалдық, іс-әрекеттік, мінез-құлықтық мазмұндар «сарқылып алынады».

Психологиялық талдауға жататын сабақтың психологиялық «компоненттері» ретінде ең алдымен, оқу процесінің екі белсенді субъекті мұғалім және оқушылар, олардың өзара байланысын белгілейтін оқу пәні және барлық жақтарды біріктіруші өзара әрекеттесу процесі (еңбектестік, қарым-қатынас) қарастырылады. Сабақ біртұтас жүйе болғандықтан оның компоненттері өзара байланысты және өзара тәуелді болады. Олар бір-бірімен арақатынаста көрсетілуі мүмкін (синтез) және жекеленуі (талдау) мүмкін. Осылайша, сабақтың психологиялық талдауын синтез арқылы талдау формасында елестетуге болады. Осыған назар аудару маңызды, себебі адам талдап отырған объект орналасқан байланыстар мен қатынастар жүйесін қаншалықты аша бастағанына қарай, ол осы объектінің жаңа, әлі белгісіз белгілерін байқап, ашып және талдай бастайды. Және керісінше, ол осындай байланыстар жүйесін өзі ашпағанша, ол оны шешу үшін қажетті жаңа және керек қасиеттерге, тіпті оған ол туралы айса да, оған тура көрсетсе де назар аудармайды. (А.В. Брушлинский).

Сабақ компоненттері арасындағы барлық саналуан өзара байланыстарды бейнелеуші синтез арқылы сабақты талдау формасы, мұғалімнің оқыту мен үйретудің ең күрделі психологиялық сәттерін неғұрлым терең тануына ықпал етеді. Сабақты психологиялық талдау барысында мұғалімнің талдамалық іскерліктері айқындалып, бірге қалыптасады, ол оның педагогикалық іс-әрекетінің гностикалық (зерттеушілік) функцияларын табысты орындау үшін қажет екені атап көрсетілді. Бұл жерде мұғалімнің талдамалық іскерлігінің өзі оның даралық-психологиялық бірқатар ерекшеліктерімен анықталады, солардың ішінде, мысалы, байқағыштық, талдамалық, аяға тәуелсіздік, ақыл сыншылдығы. Сабақ талдауының өзі, кәсіби-педагогикалық шеберлікті жоғарлатудың тиімді құралы бола тұра, мұғалімде осы сапалардың қалыптасуы мен дамуына ықпал етеді. Ол мұғалімнің өзінің

педагогикалық іс-әрекетін түсінудің, оқу процесінде оның қолынан ненің келгенін, ненің келмегенін ұғынудың неғұрлым тиімді құралы, яғни «педагогикалық рефлексия» құралы болып табылады.

Сабақты талдау көбінесе отандық психологиялық мектептің негізін қалаушы принципінің жалпы психологиялық позициясы тұрғысынан жүргізіледі – дамытушы және тәрбиелеуші оқыту принципі. Осыған орай сабақ та осы позициядан түсіндіріледі. Оны бейнелеп көрсету ретінде ретінде, Л.Т. Охитина бойынша, сабақтың келесі кең түрдегі түсіндірмесін келтірейік.

*«1. Сабақ сабақтың өзі үшін емес, ал оқушы тұлғасына әсер ету үшін жүргізіледі; бағдарламаның қандай да бір сұрақтарын «өту» үшін емес, ал осы бағдарламалық сұрақтар материалының негізінде тұлғаның белгілі бір интеллектуалды, моралдық, еріктік және басқа сапаларын қалыптастыру үшін жүргізіледі.*

*Интеллект арқылы сезімдерге (ұстанымдарға) әсер ету және сезімдер арқылы интеллектке (сендіру) әсер етуді байланыстыру керек. Оқыту процесі оқушының интеллектуалдық аясына ғана емес, оның тұтастай психикалық дамуына өзгеріс енгізуі керек. Оқыту тұлға құрылымына өзгеріс енгізбесе дамытушы бола алмайды.*

*2. Тұлға құрылымындағы өзгеріс оқушы ішкі түрткі арқылы әрекеттенгенде ғана жүреді. Мәжбүр ету арқылы меңгерілген әрекет шарт өзгерген кезде бірден бұзылады. Ішкі түрткі бойынша меңгерілген әрекет өзгерген жағдайларда да сақталып қалады, себебі тұлға құрылымына енеді. Осы жерден жалқаулық үшін ұрыспай, танымдық белсенділік пен қызығушылықты ынталандыру, талапты орындамағыны үшін жазаламай, шәкірттердің іс-әрекетін мұғалімнің қойған талабы олардың өздерінің ішкі түрткісі болатындай етіп ұйымдастыру деген шешім шығады.*

*3. Тәрбиелеуші оқытуды сабақтың тәрбиелік сәттеріне теңестіруге болмайды. Сабақтың барлық элементтері өз мәні бойынша тәрбиелеуші болуы керек. Барлық тәрбиелік құралдардың, сабақ әдістері мен формалардың үйлестіруші орталығы нақты психологиялық мақсат болуы керек.*

*4. Кез-келген сабақтың орталық компонентті – шәкірттердің танымдық белсенділігін ұйымдастыру. Жетекші танымдық процесс - ойлау мен қиялдау болып табылады. Талдамалық -синтетикалық іс-әрекет негізінде, осы екі процесс арқылы білімдер мен интеллектуалдық ептіліктің қалыптасуы, проблемалық мәселелерді зерттеу және міндеттерді шығармашылықтық шешу жүзеге асады.*



*Ойлау мен қиялдаудың продуктивті жұмыс істеуінің қажетті шарты шәкірттердің қабылдау мен есте сақтауын дұрыс ұйымдастыру, белгілі бір ұстаным мен зейінді ұйымдастыру болады.*

*5. Оқытудың табыстылығы сыртқы факторлардан ғана емес – сабақтардың мазмұны, әдістемелерді жетілдіру, мұғалім шеберлігі және т.б., сондай-ақ сыртқы жағдайларға, яғни шәкірттердің даралық–психологиялық ерекшеліктеріне де байланысты» [159, 82-83 б.].*

Келтірілген сабақ түсіндірмесі, тек дамыта оқыту принципін барынша толықтай бейнелеп қана қоймайды, сондай-ақ оның проблемалығын, мотивтендірілгендігін, үйренушілердің даралық ерекшеліктерін есепке алу қажеттілігін белгілейді.

### **Сабақты психологиялық талдаудың үш жоспары**

Сабақтың психологиялық талдауын жалпы құбылыс ретінде айта келе, оның үш жоспарын бір-бірінен айқын ажыратып алуға болады. Бірінші жоспар – шәкірттерді тәрбиелеуге, тұлғасын дамытуға, оның ғылыми дүниетанымын, оқыту процесіндегі өнегелілігін қалыптастыруға қатысты психологиялық талдау. Бұл жоспар сабақты жалпыпедагогикалық талдаудың бір бөлігі саналады, мұнда жалпы алғанда, оның жалпы қазіргі замандағы білім берудің жалпы білімберушілік және тәрбиелік мақсаттарына сәйкестілігі қарастырылады. Білім беру процесін реформалаудың жалпы контекстінде оқытудың дәл тәрбиелік жағын күшейту керек, яғни сабақтың психологиялық талдауына оларды неғұрлым жете қарастыруды жүзеге асыра отырып, оқушыны тұлға ретінде тәрбиелеу жайлы кең көлемді сұрақтар енгізу қажеттігі анық. Оқушының позитивті әлеуметтік ұстанымдарын, белсенді әлеуметтік позицияларын қалыптастыру, оның өз нанымдарын дәлелдей алу және қорғауға дайындағын қалыптастыруға мұғалімнің сендірушілік әсерінің психологиялық талдауы өзекті болып отыр. Бұл жерде оқушылардың бойында жауапкершілік сезімін, ынтымақтастыққа дайындығын тәрбиелеу процесінің; жоғарғы санаттағы топ ретінде рухани салауатты, әлеуметтік маңызды мақсатпен біріктірілген, оқу ұжымдарын қалыптастыру шарттарының психологиялық талдауы маңызды болып табылады.

Екінші жоспар сабақтың әдістемелік талдауымен, яғни оның мақсаттарын, мазмұнын, ұйымдастыруын негіздеумен және т.б. тығыз байланысты. Талдау барысында сабақ қаншалықты шәкірттердің

дайындық деңгейіне және олардың интеллектуалдық дамуына сәйкес келетіні қарастырылады. Оқу материалын меңгерудің психологиялық табиғаты, шәкірттердің оқу процесі барысындағы интеллектуалдық белсенділігінің дамуы, жұмыс амал-тәсілдерінің оқушылардың жас ерекшелік және даралық-психологиялық ерекшеліктерімен сәйкестілігі талданады.

Сабаққа талдау жасаудың үшінші жоспары екі тұлғаға бағытталаған: біріншісі – бұл оқушы, оның танымдық-коммуникативтік қажеттілігі, оның қалыптасуы мен дамуының шарттары; оның сөздік-ойлау іс-әрекетінің ерекшеліктері; оның коммуникативтік ерекшеліктері, даралық–психологиялық ерекшеліктері және т.б., яғни оқушы оқу іс-әрекетінің субъекті, басқа оқушылармен, мұғаліммен педагогикалық қарым-қатынас субъекті. Сонымен бірге, сабақтың психологиялық талдауы – бұл құрал, мұғалімнің өзінің педагогикалық іс-әрекетін жетілдіру амалы, мұның өзі бүгінгі күнгі мектеп жағдайында өте маңызды. Сондықтан да екінші тұлға мұғалімнің өзі болып табылады. Сабақты психологиялық талдаудың бұл жағдайында рефлексия механизмі іске қосылады, яғни адамның өзінің ішкі дүниесін түсінуі, ұғынуы, вербализациялауы (түрткілерді, күйлерді, тұлға бағыттылығын, талабының дәрежесін, өз іс-әрекетінің барысын, оның табыстарын және т.б.). «Педагогикалық рефлексия» мұғалімнің педагогикалық іс-әрекет субъекті, басқа адамдарды оқыту мен тәрбиелеу үшін әлеуметтік жауапты тұлға ретінде кәсіби өзіндік сана сезімімен арақатынаста екенін атап өту маңызды.

### ***Сабақтың психологиялық талдауының объектітері***

Сабаққа психологиялық талдау жүргізу процесінде педагогикалық рефлексия объекті ретінде ең алдымен, педагогикалық іс-әрекеттің өзіндік түрткілері болып табылады. Зерттеушілердің көрсетуінше, позитивті әлеуметтік-мәнді түрткілермен қатар (жастармен, балалармен, жұмыс істеу тілегі, өз еңбегінің қоғамдық мәнділігін түсіну және т.б.) мұғалімдер педагогикалық іс-әрекетпен емес, керісінше сыртқы жағдайлардың әсерімен (сүйікті пәнмен айналысу мүмкіндігі, мысалы математика, шет тілі, ақыл-ой еңбегімен байланысты кәсіпке деген қызығушылық және т.б.) байланысты түрткілерді жетекшілікке алады. Осыған байланысты, «мен осы іс-әрекетті не үшін атқарамын» деген өз-өзіне қойылған сұраққа жауап оның орындалу сипатына, оның тиімділігінің артуына жағымды әсер етуі мүмкін. Сонымен бірге, мұғалімнің педагогикалық процестің өзінің сипатын, яғни пән

мұғалімінің профессиограммасында бейнеленген функцияларды саналы аңғаруы де маңызды. Оларға, бұрын көрсетілгендей, ең алдымен, операционалды-құрылымдық функциялар тобы жатады (конструктивті-жоспарлаушы, ұйымдастырушылық, коммуникативті-оқытушы, зерттеушілік).

Мұғалімнің психологиялық талдау объекті болып табылатын процесс пен сыныптағы өз іс-әрекетінің нәтижесіне эмоционалдық реакциясының маңыздылығы да аз емес. Басқаша айтқанда, мұғалім бұл процесте өзі басқаратын оқушылардың іс-әрекетіне жауап ретінде пайда болатын эмоционалдық күйді саналы аңғара алады. Жағымды эмоционалдық реакциялардың бұл іс-әрекетті нығайтатыны, ал теріс реакциялар деструкциялап, әрекеттесу қабілетінен айыратыны белгілі.

Психологиялық талдау барысында рефлексия объекті ретінде педагогикалық іс-әрекеті болса, онда ең алдымен, мұғалімнің өз іс-әрекетінің күшті және әлсіз жақтарын саналы түсінуі туралы айтылады. Бұл жерде, көрсетілгендей, *«100 жасдайдың 98-де мұғалімдер өздерінің сәтсіз сабақтарын жиі және мұқият талдайды. Тек екі мұғалім ғана өздерінің сәтсіздіктерін белгілеп отырады, оның өзіне де тек 15 жылдық тәжірибеден кейін, алдарына сәтті сабақ заңдылықтарын табу мақсатын қойғаннан кейін ғана жетеді»* [123, 43 б.]. Мұғалімнің өзіндік іс-әрекетінің талдауы туралы айта отырып, педагогикалық шеберлікті жетілдіру тұрғысынан мұғалімге сабақты түрлі уақыттық жоспардан, оған дайындық пен оны өткізудің түрлі деңгейлерінде талдау жүргізу керектігін атап өту қажет.

## **§ 2. Сабақты психологиялық талдау деңгейлері (кезеңдері)**

### ***Шамалаушы психологиялық талдау***

Талдаудың жоспарлары мен объектітері мұғалім іс-әрекетінің түрлі формаларымен, яғни сабаққа дайындықпен, сабақты өткізумен, оның аналитикалық талдауымен, мұғалімнің өткізілген сабақты өзінің бағалауымен теңестірілуі мүмкін Осыған орай сабақты психологиялық талдаудың үш деңгейі бөлінеді: шамалаушы, ағымдық және ретроспективті (И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская).

Сабақтың шамалаушы психологиялық талдауы мұғалімнің сабаққа дайындалу кезеңінде жүзеге асырылады. Осы кезеңде мұғалімде ең алдымен, болашақ сабақтың әлі ойдағы, уақыттық және кеңістіктік шектеулерсіз «бейне - түпкі ойы» пайда болады (В.А. Артемовтың терминдері). Содан соң мұғалім іс-әрекетінде болашақ сабаққа

маңызды байланыстылардың барлығына мұқият және жан-жақты талдау кезеңі басталады: бағдарламамен ескерілген оқу материалын, қойылған мақсаттар мен міндеттерді, оқытудың таңдалған әдістерін, амал-тәсілдерін және дәрісті өткізу жоспарланған жағдайларды (шәкірттердің белгілі бір тобы, уақыт пен орны және т.б.). Осындай талдау процесінде мұғалім әбден нақты сабақтың, жүзеге асырылуы тиіс «орындау-бейнесінің» жоспарын немесе қысқаша жазбасын дайындайды (В.А. Артемовтың терминдері).

Сабақты алдын ала талдай отырып, мұғалім жалпы, жас ерекшелік, педагогикалық, әлеуметтік психология, оқу пәніне оқыту (математикаға, әдебиетке т.б.) психологиясы салаларынан саналы және мақсатты түрде теоретикалық білімдерді пайдаланады. Осы кезеңде мұғалім алдында оқу процесін ұйымдастырудың негізгі психологиялық проблемалары тұрады. Оларды шешу *«оқу білімді табу, шығармашылық меңгеру ретінде үш факторға тәуелді – нені оқытады, кім және қалай оқытады, кімді оқытумен»* байланысты [97, 152 б.]. Осы факторлар талдауы мен оларды есепке алу сабақтың өнімділігі мен табыстылығын қамтамасыз етуші тиімді құрал болып табылады.

Бірінші фактор, оқыту процесіне әсер етуші – бұл оқу пәні, оның өзгешелігі. Мысалы, оқу пәні ретінде шет тілінің өзгешілігі сонымен бірге, оқытудың мақсаты мен құралы ретінде де болады. Егер шәкірттер басқа пәндерді игергенде ана тілін құрал ретінде пайдаланса, шет тілін игеруде құралдар мен тәсілдерді меңгеру біртіндеп, сырттан басқарылатын тәсілдер арқылы басқа, неғұрлым күрделіні игеру проблемасы туындайды.

Екінші фактор, білімдерді меңгеруге әсер етуші мұғалімнің даралық-психологиялық және кәсіби ерекшеліктері. Педагогикалық жұмыс мұғалім тұлғасына, оның педагогикалық қабілеттеріне (дидактикалық, академиялық, перцептивті, сөздік, ұйымдастырушылық, өктемшілдік, коммуникативтік және т.б.) жоғары талаптар қояды. Бұл жерде оқу пәнінің өзгешелігінің өзі қандайда бір педагогикалық сапалардың олардың құндылығын арттыра отырып, бірінші орынға жылжыта отырып, оның мәнділігіне әсер етеді. Мысалы, студенттердің пікірінше, шет тілінің оқытушысы үшін коммуникативтік сапалар, топпен жақсы байланыс және ұжымдардағы жағымды эмоционалдық климат неғұрлым құнды болып табылса, физика, математика оқытушылары үшін табыстылық, ерекше ойлау маңызды.

Ақырғы, үшінші фактор – шәкірт тұлғасы, оның жастық және даралық-психологиялық ерекшеліктері, оның ақыл-ойының дамуы, эмоционалдық-еріктік реттелінуі, оның бейімділігі мен

қызығушылықтары, оның оқуға қатынасы, оқу материалын меңгеру ерекшеліктері. Айта кетейік, осы фактордың әсер етуі меңгерудің барлық психологиялық компоненттерінде байқалады, олар Н.Д. Левитов бойынша: 1) шәкірттердің оқуға деген жағымды қатынастары; 2) материалмен тікелей сезімдік танысу; 3) ойлау - алынған материалды белсенді қайта өңдеу ретінде; 4) алынған және өңделген материалды есте сақтау.

Шет тілі оқу пәні ретінде, мысалы шәкірттердің психикалық танымдық процестерінің мәнділігіне өзгеше із қалдырады. Мысалға, түйсік пен қабылдау процестерінде жеке тұрғыдан есту және моторлық сезімталдық ерекше маңызды. Шет тілі шәкірттердің қысқа және ұзақ мерзімді есте сақтауларына және т.б. жоғары талап қояды. Оны оқу барысында пайда болатын жағымды эмоциялардың да маңызы үлкен. Осы оқу пәнін игеру шәкірттердің зейіні мен ерік-жігерін ұйымдастыруға үлкен талаптар қояды (И.В. Карпов).

Жоспарланған сабаққа алдын ала талдау жасай отырып, оны ерекшелігі мұғалімге бұрыннан белгілі, нақты топпен байланыстыру маңызды. Мұғалім жүргізілетінса сабақты негіздеу үшін кәсіби білімдерін неғұрлым саналы аңғарып, мақсатқа сай қолданса, сабақ барысында жүзеге асыруды жоспарлаған сәттерге неғұрлым терең және толығырақ талдау жүргізіп, болашақ сабақтың кезеңдеріне неғұрлым дәл болжам жасаса, сонда ол күтпеген жағдайларға соғұрлым аз тап болып, өзіне сенімді бола түседі. Осының барлығы сабақты өткізу табыстылығының кепілдігі болып табылады. Шамалаушы талдау жобалаушы қабілеттерге сүйенеді, осы іскерліктерді жүзеге асырады және оларды дамытады.

### ***Ағымдық психологиялық талдау***

Ағымдық психологиялық талдауды мұғалім сабақтың нақты педагогикалық жағдайында өткізеді. Әрине, сабақтың тиімділігі көп жағынан оған мұқият дайындықты, оны жобалаудың дұрыстығымен, дәлдігімен анықталады. Сонда да, сабақ барысында пайда болатын нақты педагогикалық жағдай біраз болжанбаған, күтпеген жағдайлардың орын алдуын ұйғарады. Сабақтың табыстылығы елеулі мөлшерде мұғалім реакциясының жылдамдығынан, пайда болып қалған жағдайды талдаудан өткізу, жағдайға байланысты сабақ жоспарын икемді өзгерту іскерлігімен байланысты. Төменде атап өтілген педагогикалық іскерліктер А.М. Позднякова, А.А. Деркач бойынша,

мұғалімге сабақ үстіндегі процесті талдауға ғана емес, сондай-ақ қадағалауға да көмектесе алады. Олар:

- 1) сыныптың сабаққа дайындығын көре алу;
- 2) сабақ барысында тәртіпті бақылау;
- 3) балалардың психофизикалық күйлерін байқау;
- 4) балалардың мұғалімнің сұрақтарына реакцияларын қабылдау;
- 5) шәкірттердің жауабын зейін қойып тыңдау;
- 6) сыныпты түгелдей үнемі көз алдында ұстау;
- 7) шәкірттердің өз жолдастарының жауабы мен оқу материалын бақылауларын ұйымдастыру;
- 8) өз түсіндіруіне реакцияларды қабылдау;
- 9) өз сұрақтарына реакцияларды қабылдау;
- 10) жалпы сыныптың оқу іс-әрекетінің ерекшелігін байқау (жұмыс қарқыны, қиналулар, оқу материалын меңгеру тереңдігі, типтік қателіктер);
- 11) шәкірттердің жекеленген топтарының (мықты, орташа, әлсіз) оқу іс-әрекеттерінің ерекшеліктерін байқау және есепке алу; материалды түсіну, білімдерді өз бетінше практикада қолдана алу ептілігі, жұмыс қарқыны;
- 12) жекеленген шәкірттердің оқу іс-әрекетінің ерекшеліктерін белгілеу; білім көлемі мен сапасы, пән бойынша ептіліктер мен дағдылардың болуы, орындаған жұмыс сапасы, танымдық іс-әрекет ерекшеліктері, оқудағы үлгерім;
- 13) жекеленген шәкірттерге тән қасиеттерді байқау; мінез-құлық, сөйлеу ерекшеліктері, бейімділіктер, қабілеттер, қызығушылықтар, дамудағы алға жүру;
- 14) өз мінез-құлқы мен сөзін бақылау;
- 15) өз іс-әрекеті мен шәкірттердің іс-әрекетінің өзара байланысын байқау;
- 16) сабақ барысын бақылау;
- 17) бақылау кезінде зейінін бірнеше объектілерге тарату [177, 76-77 б.].

Осы іскерліктер сабақты ағымдық психологиялық талдаудың объектілері ретінде орын алады. Мұндай талдау – көптеген факторларға тәуелді күрделі іс-әрекет екендігі айқын. Талдаудың бұл түрі психологиялық білімдерді меңгерудің жоғары деңгейін ұйғарады, оның өзі мұғалімге күрделі педагогикалық жағдайларда, уақыттың тапшылығы кезінде, сананың негізгі педагогикалық іс-әрекетті іске асыруға бағыттылығы кезінде дұрыс шешім қабылдауға мүмкіндік береді. Сабақтың ағымдық талдауын жүргізу іскерлігі мұғалімнің

кәсіби-педагогикалық шеберлігінің көрсеткіші болып табылады, өкінішке орай, зерттеулердің көрсетуі бойынша, 100 мұғалімнің 17 ғана сабаққа оның барысында талдау жүргізе және жоспарланған мақсатқа сәйкес қайта құра алады екен [123, 83-83 б.]. Шынында да, бұл педагогикалық іс-әрекеттің аса күрделі аспектісі, оған мұғалімдерді арнайы оқыту керек. «Бейне-түпкі ой» мен «орындау-бейнесінің» сәйкестілігін немесе үйлесімділігін белгілеп отыруды қамтитын сабақтың ағымдық талдауы жаңа шешім қабылдауды, әрекеттер бағдарламасын түзетуді және оны жүзеге асыруды ұйғарады. Мұндай талдау алдын ала өңделген, тікелей және жедел болуы керек, ол пәндік және тұлғалық рефлексия механизміне сүйенеді. Ол перцептивті-рефлексивті қабілеттердің және сәйкес іскерліктердің жоғары дамыған деңгейін ұйғарады.

### ***Ретроспективті психологиялық талдау***

Ретроспективті психологиялық талдау мұғалімнің сабақты ұйымдастыру мен өткізуіндегі соңғы, қортындылаушы кезеңімен байланыстырылады. Оның рөлін асыра бағалау қиын. Сабақ жобасын, жоспарын оны жүзеге асырумен теңестіру мұғалімге сабақты негіздеу үшін өзі таңдаған теоретикалық алғышарттардың дұрыстығын бағалауға, оның жетістіктері мен кемшіліктерін айқындауға, мықты жақтарын сақтау мен жақсартуда, оның әлсіз жақтарын жою жолын ұйғару, жоспардан ауытқуларды табуға мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда, мұндай талдау мұғалімге сабақ барысының өзгеру себептерін (позитивті немесе негативті), яғни мұғалім бе, шәкірттер ме, әлде қалыптасқан жағдай кінәлі екенін түсінуге мүмкіндік береді

Шамалаушы және ағымдық талдау нәтижелерін біріктіре отырып және нақты берілген сабақты ұйымдастыру мен өткізуді аяқтай отырып, ретроспективті талдау сонымен бірге, келесі сабаққа өту сатысы сияқты болады, яғни оның бірінші кезеңін даярлай отырып, оның байланыстырушы буыны болып табылады, мұның өзі мұғалім құрастырған сабақтар «тізбегін» ұғынуға ықпал етеді. Мұғалім сәттіліктерінің немесе сәтсіздіктерінің себептерін белгілей отырып, өзінің сабағын неғұрлым саналы және объективті талдаса, соғұрлым ол келесі сабақтарын мүлтіксіз жоспарлап өткізеді деп санауға болады. Ретроспективті талдау уақытпен шектелмеген, ол мұғалімге үлкен көлемді ақпаратты ескеруге, оны тексеріп және түзетулер енгізуге, дұрыс шешім қабылдауға мүмкіндік береді.

Сабаққа психологиялық талдау жасаудың әр деңгейінің мұғалімнің педагогикалық шеберлігінің қалыптасуындағы маңыздылығы мен мәнділігін көрсете отырып, ретроспективті талдау мұғалімде біраз қиындықтар туғызғанмен де, талдаудың жеткілікті күрделі түрі болып келетінін атап өтейік, ол барлық байланыстарды ашуды, сабақтың себеп-салдарлық қатынастарын орнатуды, талдамалық рефлексивтік қабілеттер мен іскерліктердің жоғарғы деңгейін ұйғарады, оларды дамытудың құралы болып табылады. Талдаудың бұл деңгейі мұғалімнің өзінің іс-әрекеті жайлы жүйелік елестету тұрғысынан тиімді, себебі оған шамалаушы және ағымдық талдаулар нәтижелерін теңестіруге мүмкіндік береді.

Сабақты ретроспективтік талдаудың мазмұнын толығырақ қарастырайық. Ең алдымен атап өтетін жағдай, ретроспективтік талдау талдау жүргізілетін материалдың белгілі бір қисынды (логикалық) ұйымдасуын талап етеді, ол мұғалім үшін өзіндік бағдар ретінде қызмет етеді, яғни оның ойларының *«фактілердің үстімен сырғуға және түрлі бағыттарда жайылып кетуге»* жол бермейді (С.В. Иванов).

### **§ 3. Сабақты психологиялық талдауының схемасы**

#### ***Талдау объектітері және оларды қарастыру схемасы***

Педагогикалық психология теориясы мен практикасында сабақты психологиялық талдаудың саналуан схемалары құрастырылған (Н.Ф. Добрынин, В.А. Слостенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина, С.В. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская және т.б.), олар авторлар тарапынан түрлі негізде құрылған. Л.Т. Охитина дамыта оқытудың бастапқы принциптері мен қағидаларының негізінде ұсынған сабақтың психологиялық талдауына қатысты тәсілді қарастырайық, бұл тәсіл бойынша ол сабақты психологиялық талдау объектітерінің тармақталған құрылымын анықтайды (мұғалім, оқушы, сабақты ұйымдастыру және т.б.) [159]. Мысал ретінде талдаудың екі объектіні қарастырайық: сабақты ұйымдастыру мен оқушылардың ұйымшылдығы.

Сабақты ұйымдастыруға Л.Т. Охитина: 1) мұғалімнің өзін-өзі ұйымдастыруы: а) жұмыстағы шығармашылық көңіл-күй, б) сыныппен психологиялық контакт; 2) мұғалімнің оқушылардың танымдық іс-әрекеттерін ұйымдастыруы : а) бақылау мен қабылдауды ұйымдастыру, б) зейінді ұйымдастыру, в) есті жаттықтыру, г) түсініктерді қалыптастыру д) ойлауды дамыту, е) қиялдауды тәрбиелеу, ж) дағдылар мен іскерліктерді қалыптастыруды жатқызады.



Л.Т. Охитина бойынша талдау құрылымының басқа объекті – оқушылардың өзінің ұйымшылдығы, яғни 1) оқушылардың ақыл-ой дамуының деңгейі; 2) шәкірттердің оқып білуге деген қатынасы; 3) ақыл-ой еңбегінің өзіндік ұйымдасуы; 4) оқытылуға көнімділік жатады. Автор оқытудың тек оқушының интеллектуалдық аясына ғана емес, сондай-ақ оның тұлғасының дамуына да өзгеріс енгізуі керек екенін орынды атап көрсетеді. Егер оқушы өз ниеті бойынша әрекеттенсе ғана оқыту дамытушы болады.

Сабаққа талдау жүргізудің жалпы жоспарында автор тіректік бес тармақ бөледі: сабақтың психологиялық мақсаты, сабақ стилі, дәлірек айтқанда, педагогтың іс-әрекет стилі, оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру, шәкірттердің ұйымшылдығы, шәкірттердің жас ерекшеліктерін есепке алу. Осы тармақтар бойынша мұғалім сабаққа толық немесе жартылай талдау жүргізе алады, яғни нақты жағдайлардағы оның неғұрлым мәнді бөліктерін талдау. Осы тәсілді сабақ стилін және оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруды талдау материалы негізінде толығырақ қарастырайық.

Сабақ стилі талдау объекті ретінде, Л.Т. Охитина бойынша, екі сұрақтың жауабын ұйғарады. Бірінші сұрақ: сабақтың мазмұны мен құрылымы қандай мөлшерде дамыта оқыту принциптеріне жауап береді, дәлірек айтқанда,

*«а) оқушылардың есте сақтауларына жүктеме мен олардың ойлауының ара қатынасы;*

*б) оқушылардың қайта жаңғыртушы және шығармашылық іс-әрекеттерінің арақатынасы;*

*в) білімді дайын түрде (мұғалімнің сөзінен, оқулықтан, оқу құралынан т.б.) және өз бетінше ізденіс процесінде меңгеру арақатынасы;*

*г) проблемалық-эвристикалық оқытудың қай буыны мұғалім тарапынан орындалуда және қайсысын оқушылар орындауында жүзеге асырылады (проблеманы кім қояды, кім қалыптастырады, тұжырымдайды, кім орындайды);*

*д) мұғалім іске асыратын, оқушылардың іс-әрекетін бақылау, талдау және бағалау мен шәкірттердің өзара сыни бағалауы, өзін-өзі бақылауы және өзіндік талдаумен арақатынасы;*

*е) оқушыларды іс-әрекетке ниеттеу (орындалған жұмыспен байланысты жағымды сезімдер туғызатын комментарийлер, қиындықты жеңуге ынталандырушы ұстанымдар, ерік күші және т.б.) мен еріксіз көндіру арақатынасы (баға туралы еске салу, күрт ескертулер, ақыл айтулар т.б.)».*

Стильді талдау кезінде мұғалімнің өзін-өзі ұйымдастыруының ерекшеліктері қандай деген сұраққа жауап:

*«а) мұғалімнің сабаққа дайындығы (сабақтың мазмұндық және құрылымдық компоненттерін игеру дәрежесі, психологиялық мақсатты саналы түсіну мен оны іске асыруға ішкі дайындық дәрежесі);*

*б) мұғалімнің сабақтың басындағы және оны іске асыру процесіндегі жұмыстық көңіл-күйі (жинақылық, сабақтың тақырыбы мен психологиялық мақсатына сай күйге келу, жігерлілік, қойылған мақсатты іске асырудағы табандылық, болып жатқанның барлығына да оптимистік тұрғыдан келу, педагогикалық тапқырлық т.б.);*

*в) мұғалімнің педагогикалық такты (педагогикалық әдеп көрсету немесе әдепсіздік жағдайы);*

*г) сыныптағы психологиялық климат (мұғалім балалардың бір-бірімен және мұғалімнің өзімен көңілді, шын жүректен қарым-қатынас жасау атмосферасын қалай қолдап отырады, іскерлік контакт немесе басқа қатынастар)» [159, 84-85 б.].*

Оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруды талдау схемасы да бірталай қызығушылық тудырады, бұл процесте мұғалімге ойлау мен қиялдың табысты жұмысына жағдайлар қандай мөлшерде қамтамасыз етілді деген сұраққа жауап беру ұсынылады, дәлірек айтсақ:

а) оқушылардың оқып біліп отырған материалды қабылдауларының қажетті таңдамалылығын, мағыналылығына, тұтастығына қалай қол жеткізді, оларға өзгермейтін, тәуелсіз белгілерді өзгерілетіндерден ажыратуға қалай көмектесті;

б) қандай ұстанымдар қолданды және қандай формада (көз жеткізу, сендіру);

в) оқушылардың зейінінің тұрақтылығына және жинақталғандығына қалай қол жеткізді;

г) бұрын меңгерілген, жаңа материалды түсіну үшін қажетті білімдерді оқушылардың есінде өзектендіру үшін қандай жұмыс формаларын пайдаланды (жеке дара сұрастыру, сыныппен әңгімелесу, қайталау бойынша жаттығулар т.б.).

Оқушылардың ойлау және қиял іс-әрекетін жаңа білімдер мен іскерліктерді қалыптастыру процесінде ұйымдастыру келесі сұрақтарға жауапты ұйғарады:

а) оқушылардың білімі қай деңгейде қалыптасты (нақты-сезімдік елестетулер, түсініктер, жалпыланған бейнелер, «жаңалық ашулар», формулалар шығару және т.б. деңгейлерде);

б) мұғалім оқушылардың ойлау және қиял іс-әрекеттерін ұйымдастыруда елестетулерді, түсініктерді, түсіну деңгейлерін, жаңа бейнелерді жасауды қалыптастырудың қандай психологиялық заңдылықтарына сүйенді;

в) мұғалім жұмыстың қандай тәсілдері мен формаларының көмегімен оқушылардың ойлауының белсенділігіне және өз бетінше орындауына қол жеткізді (сұрақтар жүйесі, проблемалық жағдайларды тудыру, тапсырмаларды проблемалық-эвристикалық шешудің түрлі деңгейлері, жеткіліксіз немесе артық деректері бар тапсырмаларды пайдалану, сабақ үстінде іздестіруші, зерттеуші жұмысты ұйымдастыру т.б.);

г) мұғалім оқушылардан түсінудің қандай деңгейін (сипаттаушы, салыстырушы, түсіндіруші, жалпылаушы, бағалаушы, проблемалық) талап етті және осыған байланысты нанымдар мен идеалдардың қалыптасуын қалай басқарып отырды;

д) сабақ үстінде шығармашылық жұмыстың қандай түрлері пайдаланды және мұғалім оқушылардың шығармашылық қиялдарын қалай басқарып отырды (жұмыс мақсаты мен тақырыбын, оны орындау шарттарын түсіндіру, материалды сұрыптау мен жүйелеуге, және де жұмыс нәтижесін өңдеу мен ресімдеуге үйрету) [159, 85-86 б.].

Оқушылардың ұйымшылдығын талдау, мұғалім олардың оқытылғандық деңгейі бойынша қандай топтарын бөледі және ол сыныптағы жаппай жұмысты оқу дәрістерінің топтық және даралық формаларымен қалай үйлестіреді деген сұрақтарға жауап береді. Мұғалім сабаққа және оны өткізуге дайындықтың барлық буындарын есепке алу керек, шәкірттердің жастық және даралық-психологиялық ерекшеліктерін тек сабақтың мақсаты мен стилін анықтауда ғана емес, сондай-ақ оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруда, оқыту процесінде оларға сараланып жіктелінген тұрғыдан шәкірттердің тұлғалық, іс-әрекеттік, интеллектуалдық ерекшеліктерін қалыптастыруды да есепке алу қажет.

Сабақты психологиялық талдаудың барлық негізгі объекттерін жан-жақты қамту оның әр нақты жағдайында қиын шығар, бірақ, оқу пәнінің ерекшелігін есепке ала отырып, оларды тұтас жүйе ретінде көрсету қажет.

### ***Сабақты талқылаудың жалпы схемасы***

Көптеген зерттеушілер ұсынған сабақты психологиялық талдаудың схемасын жалпылау (шет тілі сабағының мысалында) мұндай

талдаудың іс-әрекеттік тұрғыдан келу негізіндегі жалпы моделін анықтауға мүмкіндік береді. Схемаға талқылаудың келесі жоспарлары кіреді: іс-әрекет субъекті, олардың іс-әрекеті және еңбектестік.

Бірінші жоспар – оқушылардың шет тілін оқу пәні ретінде игеруі ерекшеліктерінің психологиялық сипаттамасы. Осы тұрғыдан мұғалім талдауды келесі сұраққа жауап ретінде жүргізеді: шет тілдік сөйлеу әрекетін меңгерудің ерекшеліктері қандай? оған кіретін сөздік әрекеттердің, ойды тілмен (грамматикалық, лексикалық, фонетикалық) жеткізудің және оны қалыптастыру мен тұжырымдау тәсілдерінің даму сипаты қандай? осы іс-әрекеттің операциялдық механизмдерін жетілдірудің жолы қандай? Сабаққа талдау жасай отырып, мұғалім барлық буындардағы меңгеру (материалды) заңдылықтарын, оқушылардың дағдыларының жетілуін, коммуникативтік қабілеттердің дамуын және т.б. есепке алады.

Екінші жоспар – шет тілі мұғалімінің психологиялық ерекшеліктері: мұғалімнің жалпы тұлғалық және кәсіби-педагогикалық бағыттылығы және оның сабақтағы көрінісі; шет тілі мұғалімінің жалпы педагогикалық және арнайы (коммуникативтік, талдамалық және т.б.) қабілеттері және олардың сабақтағы көрінісі; мұғалімнің жеке-психологиялық ерекшеліктері: эмоционалдық, мазасыздық, өзін-өзі бағалауы т.б. және олардың сабақтағы көрінісі; оның іс-әрекетінің ерекшеліктері.

Үшінші жоспар – оқушылардың оқу іс-әрекетінің психологиялық ерекшеліктері, олардың жеке-психологиялық ерекшеліктерінің көрінісі: оқушылардың пәндік, бақылаушылық, өзін-өзі бағалаушы әрекеттерінің қалыптасқандық деңгейі; олардың оқу пәніне деген қатынастары және олардың шет тілі сабағындағы көрінісінің сипаты, шәкірттердің оқу іс-әрекетіне араласуы, оқушылардың сабақтағы интеллектуалдық белсендігі (ойлау, перцептивті, мнемикалық); оқушылардың сабақта жас және даралық-психологиялық ерекшеліктерінің және психикалық күйлерінің (зейін, стресс, қысымдылық, әзірлік және т.б.) көрінісі, мұғалімнің осы ерекшеліктерді еске алуы. Тұлға аралық қатынастар а) тілдік шағын топтарға қатысушылар арасында, б) оқушылар мен мұғалім арасындағы және олардың сабақтағы көріністері.

Төртінші жоспар – педагогикалық қарым-қатынас және ынтымақтастық: қандай коммуникативті тапсырмалар және олар мұғалім мен шәкірттер тарапынан қалай орындалады; педагогикалық қарым-қатынас стилі (өктемшілдік, демократиялық, либералды – өз бетімен жіберу); сыныптағы өзара әрекеттесу схемасы және

шәкірттердің еңбектестік ерекшеліктері (диадалар, триадалар, лидерлік және т.б.).

**Мұғалімнің сабаққа психологиялық талдау жасау барысындағы міндеттері**

Мазмұндалғандардың барлығы сабақты психологиялық талдау – көп жақты және көп объектті құбылыс екенін көрсетеді, ол мұғалімге бүкіл оқыту процесін ойша қамтуға және сонымен бірге оның әр жеке сәттерін елестетуге мүмкіндік береді. Сабақты психологиялық талдау пәрменді құрал болып табылады, оның көмегімен мұғалімнің өзіндік сана сезімі дамып, қалыптасады, онын кәсіби шеберлігі жетіледі. Мұғалімнің жобалаушы-перцептивті, рефлексивті қабілеттеріне сүйеніп және оған сәйкес іскерлікті ұйғара отырып, сабақты психологиялық талдауы оларды дамытады және жетілдіреді. Өз кезегінде, мұғалімнің шеберлігін жетілдіру, рефлексивті механизмдердің қалыптасуы, оның педагогикалық сана сезімі кез-келген оқу пәніне оқытудың тиімділігін үнемі арттырудың негізгі алғышарты және бастауы болып табылады. Сабақты психологиялық талдау сонымен бірге, мұғалімнің өзіне және шәкірттерге қойған тапсырмаларына жауап ретінде бола алады. Келтірілген схема оны біршама толық көрсетеді.

Сабақты психологиялық талдау схемасы

Сабақты психологиялық талдау деңгейі	Мұғалімнің өзіне қатысты міндеттері	Мұғалімнің шәкірттерге қатысты міндеттері
Шамалаушы	Сабақтың психологиялық мақсатын қою (үйренушілердің оқып отырған пәнге танымдық қызығушылықтарын дамыту; олардың ой белсенділігін ынталандыру; ес көлемін дамыту; жоғары моральдық сапалар мен ұстанымдарды қалыптастыру т.б.).	Оқушылардың оқу іс-әрекетінің негізгі түрткілерін есепке алу (танымдық, коммуникативтік, әлеуметтік) Оқушылардың жас және жеке-психологиялық ерекшеліктерін есепке алу (ойлау, ес және т.б. танымдық процестер). Сабаққа пәндік әзірлік деңгейін есепке алу Топтағы тұлға аралық қатынастарды есепке алу
Ағымдық	Оқыту мен педагогикалық қарым-қатынастың қойылған мақсаттарының орындалуын үнемі бақылау, белгілеу (фиксация), түзетулер енгізу	Оқушылардың оқу жұмысының жүру барысын есепке алу (олардың сабақтағы қызығушылықтары, ой бел-

	Тапсырманы орындаудағы қиналу, іркілу немесе күтпеген жерден оңай жағдайлар туғанда жаңа мақсаттар қою, оқытудың жаңа құрал мен тәсілдерін пайдалану, яғни сабақ барысын қайта құру	сенділігі, материалды меңгеру сипаты және т.б.)
Ретро-спективті	Өзінің педагогикалық іс-әрекетін бағалау (сәттілік, кемшіліктер, олардың себептері, түзетулер енгізу және жетілдіру жолы)	Оқушылардың жалпы білім берудегі, тәрбиелеу мен практикалық тұрғыдағы белгілі бір салада алға жылжуы, яғни өткізілген сабақтың шынайы нәтижесі қандай деген сұраққа жауап

\*\*\*

Сабақтың психологиялық талдауы педагогикалық іс-әрекеттің ажырамас бөлігі болып табылады. Мұғалімнің жобалаушы-перцептивті –рефлексивті қабілеттеріне сүйене отырып және оның талдамалық, жобалаушы, рефлексивті іскерліктері арқылы жүзеге аса отырып, ол өзін-өзі реттеудің, өзін-өзі бақылаудың және өзін-өзі дамытудың негізгі құралы ретінде қызмет етеді. Сабақты психологиялық талдаудың шамалаушы, ағымдық, ретроспективті үш деңгейі (кезеңдері) осы іскерліктердің өзгешелігімен сипатталады.

#### Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. «Сабақты психологиялық талдау» терминінің «сабақты педагогикалық (дидактикалық, әдісқойлық) талдау» терминдерінен мәндік айырмашылығы неде?
2. Осы талдаудың негізгі психологиялық механизмі ретінде не болады?
3. Сабақты психологиялық талдаудың үш деңгейінің арасындағы айырмашылық қандай ?
4. Сабақты психологиялық талдау схемасы не үшін керек?

#### Әдебиет

**Добрынин Н.Ф.** Психологический анализ урока // Учен. Зап. МГПИ им. В.П. Потемкина. М., 1952. Т.17.

**Зимняя И.А., Ильинская Е.С.** Психологический анализ урока иностранного языка // Ин. яз. в шк. 1984. № 3.

**Иванов С.В.** Анализ урока. Воронеж, 1975.

**Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989.

**Львова Ю.Л.** Как рождается урок. М., 1976.

**Охитина Л.Т.** Психологические основы урока. М., 1977.

## VI Бөлім

# БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ОҚУ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕҢБЕКТЕСТІК ЖӘНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

	Мектептегі жұмыс көптеген адамдардың – мұғалімдер мен шәкірттердің, олардың өзара пайдасы үшін біріккен жұмысы. <i>П.Ф. Кантерев. Дидактические очерки. Теория образования</i>
--	---

## 1 тарау. Білім беру процесі субъекттерінің өзара әрекеті

### § 1. Өзара әрекеттің жалпы сипаттамасы

#### **Өзара әрекет категория ретінде**

Өзара әрекет философиялық, онтогенетикалық базистік категориялардың бірі болып табылады. Бұл түрлі объекттердің бір-бірімен, басқа объекттермен өзара әрекет етуінің әсерінен байланыс, өзара әрекет, өту, даму феномендері. Өзара әрекет – алғашқы, бастапқы, текті категория. *«Өзара әрекет – қозғалыстағы материяны қарастырған кезде біздің алдымыздан шығатындардың біріншісі ... өзара әрекет заттардың шынайы causa finalis (аяққы себебі) болып табылдай. Біз осы өзара әрекетті танудан ілгері бара алмау себебіміз оның артында танып білетін ештеңе жоқ»* (Ф. Энгельс) [цит. 111, 158 б.]. Кез-келген объект, құбылыс, күй басқалармен байланыста және қатынаста ғана түсініле (таныла) алынады, өйткені дүниедегінің барлығы өзара байланысты және өзара шартталған. Өзара әрекет кем деген де екі объектінің бір-біріне әрекет етуін ұйғарады, сонымен бірге, олардың әрқайсысы басқалармен де өзара әрекетте болатынын білдіреді.

А.Н. Леонтьев диалектикалық-материалистік тұрғыдан өзара әрекет категориясын қарастыра отырып, оның органикалық дүниедегі, тірі материя дүниесіндегі өзгешелігін атап көрсетеді. *«Өмір ерекше түрде ұйымдасқан денелердің ерекше өзара әрекеттесу процесі»* [111, 160 б.]. «Денелер» ұйымдасуы неғұрлым жоғары болса, соғұрлым осы өзара әрекет те күрделі. Өлі табиғаттағы (жел мен жартастың, су тамшысы мен тастың классикалық мысалдары) немесе тірі және өлі



табиғат объектілерінің (адам – тас, металл) өзара әрекеттерінің барлық формаларында бір объектінің әсер етуі келесінің қирауына әкеледі. Әсер етуді сезініп тұрған объект пассивті, зардап шегуші позицияда болады. Ол өзара әрекеттесуге, шарасыз қирай, жоғала отырып, тек өзінің табиғи қарсылық көрсету күшімен ғана қатыса алады (осы жерден арнайы білім – «материалдардың қарсылығы – «сопромат» білімі пайда болған).

Тірі табиғат «денелерінің», әсіресе адамдардың өзара әрекеттесуі жағдайларында үнемі екі жақтың да белсенділігі болады, бірақ оның көріну мөлшері әртүрлі. Бұл белсенділік әрекет агенті тұрғысынан немесе, дәлірек айтсақ, егер іс-әрекет іске асырылса, оның субъекті тұрғысынан инициалды немесе реактивті болуы мүмкін. Әсіресе, субъектілік адамдардың әлеуметтік өзара әрекеті үшін маңызды. Инициалды позициядан белсенділік түрлендіруші немесе сақтаушы болуы мүмкін; ол қайта жасаушы, дамытушы немесе қиратушы болуы мүмкін. Реактивті позициядан, кімге әсер етіліп тұрушының позициясынан, оны қабылдау немесе қабылдамаудың, жауап қайтара әсер етуді ұйымдастырудың, қажетсіз әсер етуге қарсы тұру немесе біріккен әрекетке қатысудың белсенділігі бөлінуі мүмкін.

Бұл жерде бағыттылық, реактивтілік векторы түсініктерін анықтап алу маңызды. Реактивтілік жауапты, шақыртылған белсенділікті білдіреді, яғни реактивтілік әрекетінің өзіне қатысы бойынша оның субъекті әрқашан белсенді. Сонымен қатар, өзара әрекеттесу бастамасы бойынша әрекет агенттерінің бірі оны бастап, ықпалдасады, басқасы – бұл бастамаға өз әрекеттерімен жауап қайтарады. Мұндай ситуация ықпал етуші агентті тек субъектпен, ал оны сезінушіні – объектпен барабар қылудың заңсыздығына негіз болады. Олардың екеуі де өздері іске асыратын әрекеттерде, іс-әрекеттерде белсенді, олардың екеуі де – өзара әрекет субъектілері.

### ***Өзара әрекет сипаттамасы***

Белсенділік тірі материяның кез-келген өзара әрекет процесінің өзара әрекеттесуші жақтарының негізгі сипаттамасы. Оның ұйымдасуы неғұрлым күрделі болса, соғұрлым осы белсенділік формасы көптүрлі. Жер жағдайында тірі материя дамуының жоғарғы формасы болып табылатын адамда белсенділік оның ұйымдасуының барлық деңгейлерінде көрінеді. Бұл, біріншіден, интеллектуалдық белсенділік (болжам ұсыну, стратегия қалыптастыру, тура және кері байланыс арналарының барлығынан келіп түскен ақпараттарды қабылдау, өңдеу

және бағалау т.б., мұның өзі қарым-қатынаста ерекше көрсетілген). Екіншіден, оған әсер етуші объект (процесс, құбылыс) моделін құрастырудағы қабылдау процесінде көрінетін адамның моторлық-эффекторлық белсенділігі. Ұқсасу теориясы бойынша (А.Н. Леонтьев), тіпті жекеленген мүше деңгейінің өзінде (соның ішінде неғұрлым аз праксикалық мүше – есту) белсенділік әсер етуші әсерге ұқсастыратын бейне жасау түрінде іске асатыны көрсетілген (О.В. Овчинникова, Ю.Б. Гиппенрейтер). Объектті қабылдауда ұстанушы модельді жасау (В.П. Зинченко) реактивті позицияда орналасқан өзара әрекеттесуші жақтардың белсенділік формасы болып келеді. Үшіншіден, бұл жалпы мінез-құлықтық белсенділік, яғни оның мінез-құлықтық және іс-әрекеттік формаларының барлық саналуандығынан (вербалды, вербалды емес) көрінетін белсенділік. Белсенділік өзара әрекеттесудің екі жағында сипаттауына орай олардың екеуі де субъекттілік сапаға ие.

Өзара әрекеттесу объектілер арасында, себеп-салдарлы, каузалды байланыстармен қоса, саналуан байланыстар орнатудың негізі және шарты болып табылады. Ол, бұрын белгілі болғандай, қашанда оның элементтерінің, компоненттерінің байланысын (өзара әрекеттесу формасында) ұйғаратын кез-келген жүйенің негізі болып табылады. Осыған сәйкес, жүйелілік объектілердің барлық байланыстары мен қатынастарының өзара әрекеттесуінің көрінісі ретінде де оның сипаттамасы бола алады.

Адамдардың өзара әрекеттесуі барысында олардың саналы аңғарушылығы мен мақсатты ұйғарушылығы сияқты маңызды сипаттамалары айқындалады. Олар осы өзара әрекеттің еңбектестік және қарым-қатынас (ойында, оқуда, еңбекте және еңбектің ең жоғарғы формасы ретінде шығармашылықта) сияқты формаларын да анықтайды. Осы екі форманың екеуі де білім беру процесінде көрініс таба отырып, бір-бірімен байланысты. Еңбектестік формасындағы өзара әрекет (тайталас, қарсылық, қақтығыс та өзара әрекет формалары) қарым-қатынасты да оның идеалды формасы ретінде ұйғарады. Біріншісі екіншісіненсіз бола алмайды, ал екіншісі біріншісіз бола алады, мұның өзі олардың автономдылығының салыстырмалы, шартты екенін көрсетеді.

### ***Білім беру жүйесіндегі өзара әрекет***

Бір-бірімен қарым қатынас жасаушы үйретуші (педагог) мен үйренушінің (оқушылар, студенттер) оқудағы өзара әрекеті, білім беру жүйесінің ішінде жүзеге асатын білім беру процесіндегі неғұрлым күрделі өзара әрекеттесу жүйесіне енеді. Бұл жүйеде басқару

(министрлік, комитет, білім беру бөлімдері), әкімшілік (ректорат, директорат), педагогикалық кеңес, кафедралар, оқытушылар ұжымы, сыныптар, топтар сияқты ішкі жүйелер тығыз өзара әрекетте болады. Олардың әрқайсысы өзара әрекет құрылымымен, яғни оның ситуациясын, стилін және тиімділігін анықтаушы құрылыммен сипатталады. Оқудағы өзара әрекеттесу біріккен, жалпы нәтижеге жетуге бағытталған іс-әрекет пен қарым-қатынас формасы ретінде еңбектестікте көрінеді.

Білім беру жүйесі, мысалы мектепте, әсіресе мектепке дейінгі білім беруде, «отбасы» (ата-аналар, олардың ата-анасы) жүйесімен және «жұртшылық» жүйесімен өзара әрекеттесетінін атап өту маңызды. Осы байланыстардың барлығы азды-көпті мөлшерде тікелей сыныптағы (аудиториядағы) оқу-тәрбиелеу процесінде өз көрінісін табады. Ол оқушылардың оқуға, мұғалімге, мектепке қатынасынан байқалады, өз кезегінде, бұл олардың құндылық жүйесінің оқу іс-әрекеті сипатына кескінделуі болады.

## **§ 2. Білім беру процесі субъекттерінің өзара әрекеттесуі**

### ***Білім беру процесі өзара әрекет ретінде***

Білім беру процесі көп жоспарлы және полиморфты өзара әрекет болып табылады. Бұл оқушы мен мұғалімнің (студент пен оқытушының) оқу немесе, дәлірек айтсақ, оқу-педагогикалық өзара әрекеттесу; бұл сонымен қатар, оқушылардың (студенттердің) арасындағы өзара әрекеттесуі; бұл сонымен қатар, тұлға аралық өзара әрекеттесу, ол оқу–педагогикалық өзара әрекетке түрліше әсер ете алады. Осы өзара әрекеттің бірінші жоспарын «оқушы–мұғалім» схемасы бойынша қарастырайық. Ол ілім тарихында түрлі формаларда жүзеге асырылды: Шебер және Ұстазбен даралық жұмыс; сынып-сабақтық жұмыс (Я.А. Коменский кезінен бері); оқушымен дара жұмыс кезінде кеңес беру; Ресейде 30-шы жылдардағы оқытуды бригадалық-зертханалық әдіспен ұйымдастыру формасында және т.б., алайда кез-келген нұсқада өзара әрекеттесуші жақтардың әрқайсысы өзінің субъективті белсенділігін жүзеге асырды. Ең көп мөлшерде ол үйренушіде сократтық әңгімелесу әдісі бойынша, жеке дара жұмыста, кеңес беруде көріне алды.

Қазіргі кезде оқу-педагогикалық өзара әрекет еңбектестіктің іскерлік, рөлдік ойын, бірігіп-таратылған іс-әрекет, триадалардағы, топтардағы, тренинг-сабақтардағы жұмыс сияқты ұйымдастырушылық

формаларына ие болды. Бұл жерде еңбектестік, ең алдымен, оқушылардың (студенттердің) өзінің өзара әрекеттесуін ұйғарады. Білім беру процесінде оқу өзара әрекетінің жоспары мен формаларының көп болу жағдайы жасалып, оның жалпы схемасы да күрделенеді.

### ***Оқудағы өзара әрекеттің субъект-субъекттік схемасы***

Оқудағы өзара әрекет бұрында жиі  $S \rightarrow O$ , сызбасымен сипатталған, мұндағы  $S$  – бұл оқытуды дамытушы, білім беруші, іскерлікті қалыптастырушы, оны қадағалап және бағалаушы белсенді субъект. Оқушы оқыту мен тәрбиелеу субъекті ретінде қарастырылған. Өзара әрекеттің осындай оған қатысушылардың барлығының белсендігі сияқты сипаттамасына негізделе отырып, соңғы жылдары оқудағы өзара әрекеттің схемасын екі жақты субъект-субъекттік  $S \leftrightarrow S$  өзара әрекет ретінде қарастырылды, мұндағы  $S_1$  – мұғалім (оқытушы) және  $S_2$  – оқушы (студент) жалпы субъекттер  $S_{\Sigma}$  жинағын құрайды, ол осы өзара әрекет мақсаттарының ортақтығымен сипатталады. Мұғалім жұмыс істейтін топ, сынып мүшелері бір-бірімен өзара әрекеттесетінін есепке алсақ, оның педагогикалық міндеттеріне осы сыныпты (топты) оқудағы жігерлері ортақ мақсатқа бағытталуы тиіс субъекттер жиынтығы ретінде қалыптастыру да енеді. Оқудағы өзара әрекеттің қалыптасып отырған схемасы, осылайша өз тарапынан көп қабатты құрылғы болып келеді, оның беріктігі өзара әрекетке қатысушылардың барлығының арасындағы психологиялық контакт орнатуға негізделеді.

### ***Өзара әрекеттегі психологиялық контакт***

Психологиялық контакт, өзара әрекеттесуші жақтардың өзара түсінушілігінен туындаған және бір-біріне сенімі және қызыққандығымен байланысты, адамдардың психикалық күйлерінің ортақтығының нәтижесінде пайда болады. Психикалық күй психологияда Н.Д. Левитовтың ізінше, адамның психикалық іс-әрекетінің белгілі бір уақыт кезеңіндегі, оның психикалық процестерінің өзіндік ағымын көрсететін, тұлға күйі мен қасиеттерінің алдында болатын тұтас сипаттамасы ретінде анықталады.

Контакт субъекттер үшін өзара әрекетті жағымды нығайтушы фактор болып табылып, олар оны саналы аңғарып, бастан кешіреді. Контакт жағдайында өзара әрекет субъекттерінің барлық тұлғалық қасиеттері неғұрлым толық айқындалады, оны орнату факті оларға интеллектуалдық және эмоционалдық қанағаттану әкеледі. Басқаша

айтқанда, контакттің ішкі механизмдері эмоционалды және интеллектуалдық көңіл-күйге ортақтасу, жәрдемдесу, ой бөлісу болып табылады.

Эмоционалды көңіл-күйге ортақтасу негізінде «жұқтыру» психикалық құбылысы жатыр, оның механизмі әлеуметтік психологияда топтық іс-әрекеті интеграциясының тәсілі ретінде қарастырылады. Шығу тегі бойынша көне және көрініс табуы бойынша саналуан «жұқтыру» құбылысы адам мінез-құлқының ішкі механизмінің формасы ретінде шығады (Г.М. Андреева). Жұқтыру көбінесе индивидтің белгілі бір психикалық күйлерге, үлкен эмоционалды зарядқа ие психикалық көңіл-күйді беру арқылы, сезімдері мен құштарлығы асқыну арқылы санасыз, еріксіз шалдыққыштығын сипаттайды [163; 164, 258 б.; 11, 175-178 б.]. Оқудағы өзара әрекет субъекттерінің эмоционалды көңіл-күйге ортақтасуы бір мезгілде контакттің фондық та, негізгі де механизмі болып табылады. Айта кету керек, контакт механизмі ретінде адамның эмоционалды көңіл-күйге ортақтасуы ең алдымен, өзара әрекеттесуші субъекттердің тұлғалық ерекшеліктерінен, өзара әрекеттесу затының маңыздылығынан, жақтардың осы процеске қатынастарынан пайда болады. Бұл өзара әрекеттің өзара түсінісушілігін, ортақтығын және келісімділігін қамтамасыз етеді.

Өзара әрекеттесуге түскен жақтардың шынайы контактiсiнiң басқа механизмі дегенiмiз екі жақтың да қандай да бір проблеманы талдау бойынша бір белсенді іс-әрекетке араласуымен және белгілі бір ойлау тапсырмасын орындауға бағытталуымен анықталған ортақтасып ойлану, ойлауға жәрдемдесу болып келеді. Интеллектуалдық әрекеттесу деп аталатын бұл механизм өзара әрекеттесуші субъекттердің, мысалы мұғалім мен оқушының интеллектуалдық іс-әрекеттерінің бірлескендігімен шартталады.

Өзара әрекеттесуші жақтар арасында контакт пайда болуының ішкі шарты бір-біріне ақжүректік, шынай сыйлаудың, эмпатиялықтың және толеранттықтың көрінісі болып табылды. Контакттың сыртқы көрінісі өзара әрекеттесуші жақтардың мінез-құлқы болып табылады. Мысалға, сыныптағы контакт үшін зейін қою қалыбы, біршама алға ұмтылған дене қалыбы, мақұлдау көзқарастары мен қол қимылдары, жұмыстық, мұғалім тарапынан реттелінуші тыныштық, мұғалімнің толқу мен ойлану үзілісіндегі оқушылардың үндемеулері көрсетімді. Осы және басқа көрсеткіштерді қарым-қатынас теориясының әлеуметтік бөлігі – праксемика суреттейді.

Контакт – бұл оның субъекттерінің продуктивті өзара әрекеттесуінің, осы процесс пен оның нәтижесінің тиімділігін арттырудың шарты мен салдары. Оқу өзара әрекетінде психологиялық контакт табиғи, кедергісіз қарым-қатынас мүмкіндігін анықтайды, мұндай қарым-қатынастың болуы оның субъекттерінің табысты еңбектестігі үшін маңызды.

\*\*\*

Оқудағы өзара әрекет субъекттер позициясын ұстанушы екі жақтың да – оқушылардың (оқушының) – мұғалімнің өзара әрекеттерінің белсенділігімен, саналы аңғарылуымен мақсаттылығымен сипатталады, мұнда келісімді әрекет контакттың психологиялық күйімен нәтижеленеді және алғышартталынады.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Өзара әрекеттесудегі реактивті жақтың субъектінің белсенділігі қалай дәлелденеді?
2. Контакттың болмауы неліктен өзара әрекетті бұзады?
3. Қандай ішкі және сыртқы көрсеткіштер негізінде мұғалім сыныппен өзара әрекетінің тиімділігі жайлы жорамалдай алады?
4. Егер де  $S \rightarrow O$  сызбасының орнына  $S \leftarrow O$  сызбасы жүзеге асырылса, оқудағы өзара әрекет схемасының өзгерісі нені ұйғарады?

Әдебиет

**Андреева Г.М.** Социальная психология. М., 1996. Разд. II.

**Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1.

## 2 тарау. Оқу-педагогикалық еңбектестік

### § 1. Оқу еңбектестігінің жалпы сипаттамасы

#### *Еңбектестік қазіргі күннің беталысы ретінде*

Ресейдегі бүкіл білім беру жүйесі, соның ішінде жоғарғы білім беру де қазіргі күні идеялардың ықпалында болып отыр, бұл идеялар жалпы және педагогикалық психология теоретиктері (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили және т.б.) мен бүгінгі күнгі мектептердің алдыңғы қатарлы практиктерінің жұмыстарында тұжырымдалған (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский және т.б.). Бұл идеялар, жекелеп алғанда, еңбектестіктің қазіргі күнгі білім берудің анықтаушы негіздерінің бірі ретінде мақұлдануынан көрініс тауып отыр. *«Еңбектестік – бұл балалар мен үлкендердің бір-бірінің рухани өміріне өзара түсіністікпен, ұғынушылықпен, осы әрекеттің барысы мен нәтижесін ұжымдық талдаумен бекітілген, бірлескен дамытушы іс-әрекетінің гуманистік идеясы...»*

*Еңбектестік стратегиясының негізінде педагогтың оқушыларының танымдық қызығушылықтарын ынталандыру мен бағыттау идеясы жатыр» [94, 16-17 б.].*

Оқытуды ұйымдастырудың осы формасының мәнінің ұлылығы сонша, бүкіл педагогикалық процесті еңбектестік педагогикасы ретінде қарастыру беталысы бар.

Оқудағы еңбектестік проблемасы (жұмыстың ұжымдық, кооперативтік, топтық формаларын) соңғы он жылдықтарда біздің еліміз бен шет елде белсенді және жан-жақты дамытылуда (Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, Г.Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А.К. Маркова және т.б.).

Оқушылардың тікелей өзара әрекетіне негізделген, оқу жұмысын белгілеу үшін, зерттеушілер «топтық жұмыс», «бірлескен оқу іс-әрекеті», «бірлесе бөліскен оқу іс-әрекеті», «ұжымдық-бөліскен оқу іс-әрекеті», «оқудағы еңбектестік» сияқты және т.б. атауларды қолданады. Қазіргі күні отандық педагогикалық психологияда көбінесе басқа терминдерге қатысты неғұрлым сиымды, іс-әрекетке-бағытталған және басқа терминдерге ортақ «оқудағы еңбектестік» термині пайдаланылады, ол сонымен бірге, оқу тобының ішіндегі көп жақты өзара әрекетті және мұғалімнің топпен өзара әрекетін білдіреді.

Еңбектестік біріккен іс-әрекет ретінде, өзара әрекеттесуші субъекттердің белсенділігін ұйымдастырушы жүйе ретінде сипатталады: 1) кеңістік және уақыттық қатар болумен, 2) мақсаттардың бірлігімен 3) іс-әрекетті ұйымдастыру және басқарумен, 4) функцияларды, әрекеттерді, операцияларды бөлісумен 5) позитивті тұлға аралық қатынастардың болуымен.

### ***Еңбектестіктің негізгі бағыттары***

Оқу процесіндегі оқу еңбектестігі өз тарапынан келесі төрт бағыт бойынша тарамдалған өзара әрекет болып келеді: 1) мұғалім – оқушы (оқушылар), 2) оқушы – диадалар және триадалардағы оқушы, 3) оқушылардың барлық оқу ұжымдарындағы жалпы топтық өзара әрекеті, мысалы тілдік топтарда, жалпы сыныпта және 4) мұғалім – мұғалімдер ұжымы. Г.А. Цукерман басқа барлық бағыттардан генетикалық туынды, тағы бір маңызды бағытты қосады – оқушының «өз-өзімен» еңбектестігі (мүмкін, бұл мұғалім үшін де әділетті болар).

Еңбектестікке талдау жүргізуде біріншіден, мұғалім – оқушы(лар) бағыты, әдетте, оқушы+оқушы бағыты бойынша өзара әрекетпен толықтырылатынын атап өту маңызды, бұл оқу іс-әрекетінің топтық сипатымен шартталады. Екіншіден, негізгі зерттеулер еңбектестіктің үйренушінің (үйренушілердің) тұлғалық дамуына, оның (олардың) оқу іс-әрекетінің тиімділігіне ықпалын білуге бағытталған. Нәтижесінде, оқудағы оқушы–оқушы еңбектестігі, оқытудың ұйымдастырушы формасы ретінде, тек нақты бір оқу пәні бойынша оқытудың тиімділігін арттыру үшін ғана емес, сондай-ақ шәкірт тұлғасының дамуы, қалыптасуы үшін де елеулі қор беретініне көз жеткізеді.

### ***Түрлі субъекттермен еңбектестік***

Түрлі адамдармен оқудағы еңбектестікті, оны кіші мектеп жасындағы балалармен іске асыру мысалында талдай отырып, Г.А. Цукерман оның маңызды ерекшеліктерін атап көрсетеді.

*«Оқудағы еңбектестікті үлкендермен құру үшін, репродуктивті әрекеттену мүмкіндігін тосқауылдайтын және әрекет пен өзара әрекеттің жаңа тәсілдерін іздеуді қамтамасыз ететін жағдайларды жасауды талап етеді.*

*Құрбылыстармен оқудағы еңбектестікті құрау үшін, балалардың әрекетін ұйымдастыруда, түсініктік қарама-қайшылықтардың жақтары топқа үйлестірушіні қажет етуші, біріккен*



жұмысқа қатысушылардың пәндік позициясы ретінде көрінетіндей етуді талап етеді.

**Өз-өзімен оқудағы еңбектестік пайда болу үшін, балаларды өз көзқарастарындағы өзгерістерді табуға үйрету керек»** [230, 35 б.] (өзімнің бөліп көрсеткенім - *И.З.*). Басқаша айтқанда, үйренушінің оқу процесіндегі түрлі субъекттермен еңбектестігі оның мазмұнының, құрылымының, ерекшелігімен сипатталады, осыны оны ұйымдастыруды есепке алған жөн.

### **Еңбектестіктің әрекетке ықпалының жалпы сипаттамасы**

Оқу процесін ұйымдастырудың түрлі формаларының (фронталдық, даралық, бәсекелестік, әріптестік) тиімділігін салыстырмалы зерртеулердің басым көпшілігі еңбектестік формасындағы арнайы ұйымдастырылған оқу процесінің оған қатысушылардың іс-әрекетіне жағымды әсерін растайды. Бұл, еңбектестік жағдайында күрделі ақыл-ой тапсырмасы табыстырақ орындалатынынан (*Г.С. Костюк, В. Янтос және т.б.*), жаңа материалды жақсы меңгеруден көрінеді (*В.А. Кольцова және т.б.*). *Х.И. Лийметс* жұмыстарында, мысалы, оқушылардың топтық жұмыстарының олардың коммуникативтік іскерліктері деңгейлерінің жоғарылауына белсендіруші және мотивтендіруші ықпалы көрсетілген [114].

«Мұғалім-оқушы» схемасы бойынша даралық жұмыспен салыстырғанда топшілік еңбектестік тура сол міндеттерді орындау тиімділігін кем дегенде 10%-ға жоғарлататыны дәлелденген. Зерттеулер, еңбектестікке түсуші топтар құрамының біртектілігі (гомогендік) немесе әр тектілігі (гетерогендік) мәселесінің бір мағыналы еместігін және топ ішілік еңбектестікті диадалық, триадалық немесе жалпы топтық принцип бойынша ұйымдастырудың артықшылығын көрсетеді. Алайда, көптеген зерттеулер мәліметтері бойынша, триада диададан (*Л.В. Путляева, Р.Т. Сверчкова, Я.А. Гольдштейн, Т.К. Цветкова*) және жалпы топтық (7-12 адам) өзара әрекетке қарағанда өнімдірек (*Я.А. Гольдштейн*) екені, бірақ топтың ұжым құраушы артықшылығын асыра бағалау қиын (*Л.А. Карпенко*) екені анықталды. Бірақ еңбектестікті ұйымдастырудың кез-келген нұсқасында ол даралық жұмыстан тиімдірек.

Триаданың артықшылығын сипаттай отырып, *Л.В. Путляева* және *Р.Т. Сверчкова* топтың неғұрлым үлкен алқалылығын, үлкен дәлелділігін (диадаға қарағанда пайда болатын ойлар санының көптілігінің есебінен), неғұрлым үлкен контакттылығы мен

лабильділігін белгілейді. Маңыздысы, қарым-қатынас жүйесінде үшінші жақтың пайда болуы оған жаңа сапа – рефлексивтілікті береді. Атап өтілген триаданың артықшылықтарын білім беру процесін ұйымдастыруда есепке алу маңызды, өйткені оқыту практикасында даралық және диадалық (жұппен жұмыс істеу) жұмыс формалары, фондық, көбінесе сыныптың нақты басқарылмайтын, фронталды жұмысында әлі де болса кең тараған.

Жалпы топтық еңбектестікті ұйымдастыру, әрине, әлі көп қиындықтарды көрсетеді (триадалық ұйымдастырумен салыстырғанда), бірақ тек сол ғана топтың, ұжымдық іс-әрекет қалыптасатын, мұғаліммен теңсеріктес еңбектестік үшін ұжымдық субъект жиынтығы ретінде қалыптасуын дайындай алады. Бұл жерде ұжымдық іс-әрекет принципі үш тұрғыдан жүзеге асады: үйренушілердің ұжымдық шығармашылыққа деген ұстанымымен, әр шәкірттің қойылған міндетті орындауға белсенді қатынасуымен және әр шәкірттің іс-әрекет тұлғалық-мәнді пәнін таңдауымен, яғни осы пәнді белгілеу құралдарын, оның көріну және оны артық көру тәсілдерін білу мағынасында, мұның өзі оқу процесінің дараландырылуын қамтамасыз етеді.

## **§ 2. Еңбектестіктің оқу іс-әрекетіне ықпалы**

Балалардың жігерін міндеттерді орындауға және дағдыларды жаттықтыруға біріктірудің артықшылығы қандай деген сұраққа жауап бере отырып, осы проблеманы жетілдіруші Г.А. Цукерман әлемде жүргізілген зерттеулерді жалпылау негізінде, біріккен оқу іс-әрекетіндегі келесі ережелерді көрсетеді:

- меңгеріліп отырған материалдың көлемі және түсіну тереңдігі ұлғаяды;
- балалардың танымдық белсенділігі мен шығармашылық деңгейі өседі;
- білім мен іскерлікті қалыптастыруға аз уақыт жұмсалады;
- оқу мотивациясының ақауларымен шартталған тәртіп сақтаушы қиындықтар бәсеңдейді;
- оқушылар білімнен көбірек қанағат алады, өздерін мектепте еркін сезінеді;
- оқушылар арасындағы өзара қатынас сипаты өзгереді;
- сыныптың бірлігі күрт өседі, бұл жерде сыншылдықпен қатар өзін-өзі және өзара сыйласу өзінің және өзгелердің мүмкіндіктерін сәйкес бағалай алу қабілетімен қатар өседі;

- оқушылар маңызды әлеуметтік дағдыларға ие болады: әдеп, жауапкершілік, басқалардың позициясын есепке ала отырып өз мінез-құлқын қалыптастыру іскерлігі, қарым-қатынастың гуманистік түртікілері ;

- мұғалім, топқа бөлуде балалардың өзара бейімділіктерін, олардың дайындық деңгейлерін, жұмыс қарқындарын есепке ала отырып, оқытуда дараландыру мүмкіндігін алады;

Мұғалімнің тәрбиелік жұмысы топтық оқыту үшін қажетті шарт бола бастайды, себебі барлық топтар өздерінің қалыптасуында қақтығыстық қатынастар сатысынан өтеді... [230, 20 б.].

Еңбектестіктің осы артықшылықтарын талдау, оның мұғалімнің іс-әрекетіне де, яғни өзі үшін мәнді жағымды жәрдем алатын мұғалім іс-әрекетіне жанама түрде жағымды ықпал ететінін көрсетеді.

Оқудағы еңбектестік проблемасының өзінде екі жақ ұйғарылады: а) біріккен іс-әрекеттің баланың дамуына, оның оқи алу ептілігіне, топтың, ұжымның қалыптасуына ықпалы және б) біріккен әрекеттің өзін және оның балаларда жаңа іс-әрекет түрлерінің пайда болуындағы рөлін зерттеу [195].

Проблеманың екінші жағы азырақ зерттелген, алайда ол топ мүшелерінің әрекеттерінің объекттерімен және осы объекттердің құрылымдық қасиеттерімен, әрекет тәсілдерінің қатысушылардың арасында таратылуы мен алмастырылуы кезіндегі байланыс арқылы, оқу-танымдық іс-әрекет дамуының негізі болып келеді (В.В. Рубцов). Басқаша айтқанда, жаңа іс-әрекет пайда болуының алғышарты ретіндегі бірлескен әрекеттің өзін зерттеу де ықпалды зерттеу болады, бірақ ол субъектке ғана емес, іс-әрекеттің өзіне ықпалын зерттеуді ұйғарады. В.В. Рубцовтың зерттеуі, белгілер арқылы берудің әрекеттің жалпы принципін қалыптастырудағы рөлін эксперименталды тұрғыдан дәлелдеуге, бірлесіп бөліскен іс-әрекетті ұйымдастыру тәсілдері мен механизмдерін айқындауға мүмкіндік берді. П.Ф. Каптерев бойынша, оқытудың бірлесіп бөліскен, шынайы генетикалық, эвристикалық формасы оқу іс-әрекеті үшін маңызды келесі іскерліктерді тұжырымдауға мүмкіндік береді:

- *«міндеттен қайта құру жүйесін көру;*
- *қайта құруларды ағымдағы зерттеліп отырған құбылыс ерекшеліктерімен байланыстыру;*
- *бірлескен іс-әрекеттің жалпыланған модельдерін құру;*
- *зерттелініп отырған құбылысқа өз әрекеттеріне сәйкес түсініктеме беру, мұның өзі рефлексияның жеткілікті жоғары деңгейінің қалыптасуын растайды » [195, 133 б.].*

Біріккен оқу әрекетінің өзгеше оқу ситуациясы ретінде бағалай отырып, В.В. Рубцов және В.В. Агеев оның келесі талаптарға жауап беруі керектігін атап өтеді: мақсаттың ортақтығы, әр қатысушының өзінің даралық әрекетін орындауы, барлығының барлығымен үйлестірілуі, аддитивтіксіз, яғни іс-әрекеттерді жай ғана қосу емес, ортақ нәтижен алу.

Осы талаптардың тілдік топтағы шәкірттердің ұжымдық коммуникативтік іс-әрекетін ұйымдастыруда жүзеге асырылуына мысал келтірейік. Ең алдымен, шәкірттер тобының алдына ойлау тапсырмалары қойылады, оны тек ұжыммен ғана орындауға болады. Сонымен бірге, тапсырманы орындау бойынша жалпы топтық іс-әрекет жалпы топтық нәтижеге ие, мысалы топтың барлығының ой, пікірлері ұжымдық монолог немесе полилогиялық пікірлер. Бұл жерде шәкірттердің жеке пікірлері бүкіл топ үшін ортақ мағынасы бар. Мысалы, кіші сынып шәкірттері шет тілі сабағында өздеріне белгілі анықтауларды қолдана отырып және оларды осы тілдің белгіленген нормалары мен узусына сәйкес бірізділікпен орналастыра отырып, қандай да бір затты сипаттайды. Мысалға, егерде бірінші оқушы заттың мөлшерін атаса, онда екіншісі оның қажеттілігін емес, көлемін, содан соң салмағын, формасын, түсін және т.б.атайды. Мұндай бірізді жауап беру барысында заттың қажеттілігі белгіленбейді. Алдыңғы жауаптардың барлығы шәкірттердің естерінде сақталынып қалады да, қайталанаты және жаңа жауаптармен толықтырылады. Нәтижесінде оқушылардың жекеленген жауаптарынан заттың толық ұжымдық суреттеуі қалыптасады.

Оқушылар мазмұндау барысында белгілі бір логиканы ұстанса, онда осылайша оқу мәтінін де құрастыруға болады. Бұл жерде әр шәкірттің жауабы мұғалімнің ынталандыруымен, жағымды қолпаштауымен қуатталынып отырады. Мұғалім сипатталып отырған пәннің, жағдайдың толық сипаттамасын жасау үшін әр шәкірттің жауабының маңыздылығын есепке алу қажет. Ұжымдық оқу іс-әрекетіне бүкіл тіл тобының қатысуы үйренушілердің әрқайсысында қанағаттану сезімін, оларда өз іс-әрекеттерінің пайдалылығы, қажеттілігі, дұрыстығының әсерін туғызады. Ол оқытудың бастапқы сатысының өзінде шет тілдік іс-әрекетті жүзеге асыру мүмкіндігіне сенімділік береді. Мұның бәрі оқушы орындаған тілдік әрекетті, тілдік іс-әрекетті жағымды эмоционалдық қуаттау болып келеді және нәтижесінде оқыту процесінің, жалпы тілдік қарым-қатынастың табыстылығына әкеледі. Т.А. Матистің, оқудағы еңбектестіктің жеткіншектердің тек жеке сөйлемдерді ғана емес, сондай-ақ тұтас

мәтінді құрастыруына тигізетін әсерін зерттеуі, оның сапасының жақсаруын, өзін-өзі бақылаудың күшеюін және жеке жаңсақ әрекеттердің азаюын айқындады [131].

Барлық зерттеушілер тұлға аралық өзара әрекеттесуді де реттеуші күрделі психологиялық механизмдердің әсерінің нәтижесінде топтық еңбектестіктің іс-әрекет нәтижесіне, оқушы тұлғасы мен оқу тобының ұжым ретінде қалыптасуына жағымды әсері туралы айта келе рефлексияны дамытудың маңыздылығын атап өтеді *«ол (рефлексия) арқылы қатысушының өз іс-әрекетіне қатынасы қалыптасады және бірлескен іс-әрекеттің мазмұны мен формасына сәйкес осы іс-әрекеттің қайта құрылуы қамтамасыз етіледі»* [195, 33 б.]. Оқушылардың рефлексивтілігінің, рефлексивті ойлауының дамуы үлкен тәрбиелік, жалпы дамытушы мәнге ие, өйткені оқушысымен бірлескен жұмыста іс-әрекеттің өзіндік рефлексивтік сәттері және де бақылау (өзін-өзі бақылау) мен бағалау (өзін-өзі бағалау) әрекеттері қажетті түрде пайда болады және дамиды (Л.И. Айдарова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамская, В.П. Панюшкин және т.б.). Осылайша оқудағы еңбектестік, даралық оқу әрекеттерінің оның компоненттерінің бірлігінде толыққанды қалыптасуына ғана емес, сондай-ақ оқушы тұлғасының дамуына да ықпал етеді. Еңбектестіктің тәрбиелік әсері құрбылыстарымен бірлескен іс-әрекет жағдайындағы «шартты-динамикалық позицияның» қалыптасуымен шартталған. Ол адамның өзін басқа адамның көзқарасы жағынан ғана емес, бірлескен іс-әрекеттегі оның орны мен міндетіне байланысты түрлі көзқарастар жағынан бағалау іскерлігінен айқындалады (Д.Б. Эльконин, В.А. Недоспасова, А.К. Маркова).

Оқушылардың өздері бірлескен іс-әрекетке түрліше қарайтынын атап өту маңызды (А.К. Маркова, Т.А. Матис және т.б.). Зерттеушілер осындай қатынастардың алты деңгейін бөлген. Мысалға, ең төменгі бірінші деңгей оқушылардың оқудағы тапсырмаларды бірлесе орындауға деген теріс қатынасымен сипатталады. *«Жеткіншектер бірлескен жұмыстың артықшылықтарын көрмейді және түсінбейді, олар сабақтың мұндай формасы қойылған міндеттерді орындауды бірталай қиындатады, ал еңбектестік тек кедергі жасайды деп көрсетеді»* [221, 69 б.]. Оқуға деген қалыптасқан қатынастың тек алтыншы, жоғарғы деңгейінде мектеп оқушылары еңбектестікке қосылады және оның артықшылығын бағалайды.

Даралық-психологиялық факторлар оқу міндеттерін бірлесе орындауға түрліше әсер етеді. Мысалы, оқушылардың даралық-психологиялық мінез-құлықтық ерекшеліктері пәндік талқылау мен

бірлескен жұмыс тиімділігінің мазмұнына, сипатына елеулі позитивті әсер ете алмайды. Міндетті бірлесе орындаудың табыстылығына өзін-өзі ұйымдастыру, (А.А. Вербицкий, С.В. Кондратьева) іскерлік қарым-қатынас (Г.С. Костюк және т.б., В. Янтос және т.б.) дағдылары сияқты факторлар (серіктердің іс-әрекет стилін сипаттаушы), және де қатысушылардың іс-әрекетке дайындық дәрежесі әсер етеді (В.А. Кольцова).

### **Оқу еңбектестігінің амалдары**

Оқудағы еңбектестік түрлі тәсілдердің, амалдардың көмегімен ұйымдастырылады, олар шәкірттердің іс-әрекетін белгілі ережелерге бағындырады. Оқу міндетін орындаудағы оқудағы еңбектестіктің неғұрлым кең таралған тәсілі дискуссия, талқылау, проблемалық сұрақ болып табылады. Сонымен қатар, амалдардың еңбектестік формасынан, яғни оның қорытынды және ағымдағы түрлерінен де тәуелділігі белгіленген. Бірлескен жұмысқа арналған тапсырманы қорытынды орындауда ол міндетті орындау даралық болуы мүмкін, ал оны бақылау мен бағалау – қорытынды нәтижені талқылау процесінде бірлесіп жүргізілуі мүмкін. Ағымдағы еңбектестікте тапсырманы орындау барлық кезеңдерде барлық қатысушылармен бірлесіп орындалады.

Бірлескен іс-әрекетте тапсырманы орындау проблемасының теоретикалық талдауы кез-келген міндет еңбектестікке сәйкес еместігін көрсетті: белсенді диалог және біріккен шешім логикалық пайымдауды, өзара талдауды және әртүрлі көзқарастарды өзара бағалауды талап еткенде пайда болады. Оқудағы еңбектестікке сәйкес міндет оны шешудің мазмұны мен тәсіліне аз дегенде бір көзқарастың болуын ұйғарады. Еңбектестікке неғұрлым проблемалық оқу міндеттері сәйкес. Мұндай міндеттер танымдық процестердің басымдылығының өлшемдері бойынша оларды орындау барысында ойлау-мнемикалық болып табылады. Олар теоретикалық білімдерді белгілі бір деңгейде меңгеру және оларды нақты жағдайларда қолдану ептіліктерін талап етеді.

Оқудағы еңбектестік жағдайында міндетті бірлесе орындау қатысушылардың пәндік-танымдық, пәндік-коммуникативтік және пәндік-рефлексивтік тұрғыдағы шағын міндеттерді талқылауын ұйғарады (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис). Біріншілері тікелей топқа ұсынылған тапсырманы шешуді іздеумен байланысты, екіншілері – қарым-қатынас пен біріккен іс-әрекетті ұйымдастырумен, үшіншілері – біріккен іс-әрекетке қатысушылардың әрқайсысының санасында

олардың серіктестерінің міндеттер пәні мен шарттарын қалай түсінетіні жайлы сәйкес түсініктердің қалыптасуымен байланысты. Міндеттерді орындау, үш сатылы кезеңдерден өтеді: шарттармен танысу, шешу және бақылау. Оқудағы еңбектестік жағдайында міндетті бірігіп орындау барысында барлық кезеңдерге жеке тұрғыдан шешумен салыстырғанда белгілі бір ерекшелік тән, алайда жеке пікірлерді дер кезінде, тиімді бақылау да ерекше маңыздылыққа ие болады. Оның тиімділігінің төменділігі немесе мүлдем болмауы топ жұмысын өнімсіз немесе тіпті пайдасыз етуі мүмкін (Е.Д. Маргулис).

Оқудағы еңбектестіктің тиімділігі үшін оның ұйымдастырылу сипаты, соның ішінде қатысушылар іс-әрекетінің сыртқы белгілі бір ережелерге бағынуы үлкен мағынаға ие (біріккен жұмыс тәсілдерінің рөлдерін немесе тапсырмаларын тарату арқылы). Бұл жерде триададағы талқылау барысын реттеуге тиісті жетекшіні тағайындау оқудағы әріптестікке қатысушылардың бірлескен жұмысының өздігінен ұйымдасуының факторы болуы мүмкін (В. Янтос). Еңбектестік тәсілдері жайлы айта отырып, еңбектестік формасының өзі ғана емес, сондай-ақ, Т.К. Цветкованың зерттеулері көрсеткендей, міндетті бірлесе орындауды ұйымдастыру тәсілі де елеулі мәнге ие екенін атап өту қажет. Студенттер триадасының вербалды тапсырмаларды орындауын талдау материалының негізінде, вербалды тапсырманы бірлесе орындаудың алдын ала өңделген бағдарламасы еңбектестікті ұйымдастыру тәсілі ретінде бірлескен жұмыс өнімділігін арттыратыны көрсетілген. Бұл жерде бағдарлама пәндік өзгеріс тәсілдерін де ұсынады (Т.К. Цветкова).

Оқушылардың оқудағы топшілік өзара әрекеттесулерінің зерттеуі бойынша жүрзізілген теоретикалық-эксперименталдық жұмыстардың нәтижелері бірлескен, ұжымдық субъект болып табылатын мұғалім мен оқу тобының оқудағы еңбектестігін жүзеге асыру мүмкіндігі жайлы сұрақты туындатты. Осы сұрақтың шешімі В.П. Панюшкиннің осы процестің фазалығының тұжырымдамасында терең және жүйелі түрде ұсынылған.

### ***Еңбектестік фазалары***

В.Я. Ляудис ұсынған [124] мұғалім-оқушы еңбектестігінің продуктивті схемасының жалпы контекстінде, В.П. Панюшкин олардың бірлескен іс-әрекеттерінің қалыптасу динамикасын жетілдірді [161,162]. Бұл процестің алты фазасы оқудағы еңбектестіктің алты формасын камтиды, олар шәкірттердің жаңа іс-әрекеттерінің қалыптасу процесінде

өзгеріп отырады. Бірінші фаза – іс-әрекетке қатыстыру. Ол келесі формаларды қамтиды: 1) мұғалім мен шәкірттер арасында бөлінген әрекеттер, 2) оқушылардың ұқсату әрекеттері, 3) оқушылардың еліктеуші әрекеттері. Бірлескен іс-әрекет динамикасының екінші фазасы – оқушылардың іс-әрекетті мұғаліммен келісімдеуі. Бұл фазаға келесі формалар енеді: 4) оқушылардың өздігінен реттелуші әрекеттері, 5) оқушылардың өздігінен ұйымдасушы әрекеттері, 6) оқушылардың өздігінен түрткі болушы әрекеттері. В.П. Панюшкин іс-әрекетті жетілдірудегі *серіктестік* деген үшінші фазаны жорамалдайды [161] (өзімнің бөліп көрсеткенім – *И.З.*). Ол бірлескен іс-әрекеттің осы моделіндегі оқушылар мен мұғалімдердің тең серіктестігі оның дамуы мен қалыптаса бастауының нәтижесі болып табылады. Үйренушілер неғұрлым ересек болса, соғұрлым нағыз бірлескен іс-әрекет жасалу жолы жылдамырақ өтіледі және оқу-тәрбие процесінде тең серіктестік, субъект-субъекттік өзара әрекетке жылдамырақ жетеді деп ұйғаруға болады.

\*\*\*

Оқушылардың субъект-субъекттік өзара әрекеттесу схемасы бойынша және мұғаліммен еңбектестігінде жүзеге асырылатын оқу-педагогикалық іс-әрекеттің даралық іс-әрекет алдында нәтижелік артықшылығы бар, олар еңбектестікті ұйымдастыру формаларына, еңбектесуші адамдардың санына, олардың бірлескен іс-әрекетке қатынасына байланысты.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Бірлескен іс-әрекеттің даралық іс-әрекет алдындағы артықшылығының психологиялық себебі қандай, олар үнемі байқала ма?
2. Еңбектестіктің үйренушілерге және үйретушіге (мұғалімге) ықпалы неден көрінеді?

Әдебиет

**Лийметс Х.Й.** Групповая работа на уроке. М., 1975.

**Посталюк Н.Ю.** Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань, 1992.

**Рубцов В.В.** Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.



**Формирование** интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. М., 1986.

**Цукерман Г.А.** Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. М., 1992.

### **3 тарау. Білім беру процесіндегі қарым-қатынас**

#### **§ 1. Қарым –қатынастың жалпы сипаттамасы**

##### ***Қарым-қатынас өзара әрекеттесу формасы ретінде***

Қарым-қатынас, немесе коммуникация деп аталатын процесс – аса кең және сиымды түсінік. Бұл саналы және саналанбаған вербалды байланыс, ақпарат алу мен беру, оның өзі барлық жерде және үнемі байқалып отырады. *«Әлемнің кең алқабында коммуникация алып аспан денелерін бір-бірімен байланыстырады деген жорамал бар және Лермонтовтың «жұлдыз жұлдызбен тілдеседі» деген метафорасы осылайша жаңа күтпеген мағынаға ие болады»* [33, 7 б.]. Қарым-қатынас саналуан сипатта; оның көптеген формалары, түрлері бар. Педагогикалық қарым-қатынас адамдар қарым-қатынасының жекеше түрі (мысалы, іскерлік (бизнескоммуникация), отбасылық қарым-қатынаспен және т.б. салыстырғанда). Оған осы өзара әрекет формаларының жалпы қасиеттері де, білім беру процесіне тән қасиеттері де лайық. Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынасты анықтамас бұрын, алдымен қарым-қатынасты жалпы феномен ретінде сипаттаушыларды қарап шығайық.

##### ***Қарым-қатынас проблемасының тарихы***

Сөз, сөйлеу, елдің алдына шығып сөйлеу, сөйлеушінің тыңдаушыға әсер ету өнері, екі ғасырдан астам байырғы тарихқа ие екені белгілі. Осы проблеманың көптеген маңызды сұрақтарын, жалпы түрде, тіпті Цицеронның өзі қойып, қарастырған. Дәл осы Цицерон сөйлеушінің негізгі коммуникативтік міндеттерін (оларды қазір солай атайды) анықтайды: «не айту керек, қай жерде айту керек, және қалай айту керек». Осы міндеттердің әрқайсысын қарастыра отырып, Цицерон сөйлеудің орындылығы сияқты сапасын атайды, себебі *«небір лауазым, небір шен, небір абырой, небір жас, небір орынды тіпті санамағанда, уақыт пен жұртшылық барлық жағдайлар үшін бір ғана ойлар мен*

*лебіздер түрін ұстануға жол береді» [228, 53б.]. Біздің заманымызда бұл қарым-қатынастың негізгі ережелерінің бірі – сөйлеудің формасы мен мазмұнының нақты аудитория ерекшелігіне тәуелділік ережесі. Шешеннің үш міндетті – «не, қайда, және қалай сөйлеуді» сақтауының негізінде, Цицерон шешендер түрлерін анықтаған, кімнің сөзі «орынды болса», сол шырқау шегіне жеткен шешен болған.*

Сонымен бірге, қарым-қатынас – бұл ХХ жүз жылдықтың проблемасы. Өйткені, егер Көне Греция мен Көне Римде шешендік өнер риторика, эвристика және диалектика шеңберінде зерттелінсе, ал біздің уақытымызда тілдік қарым-қатынас, соның ішінде педагогикалық қарым-қатынас, бірқатар басқа ғылымдар көзқарасы тұрғысынан зерттеледі: философия, әлеуметтану, социолінгвистика, психолінгвистика, әлеуметтік психология, жалпы психология, педагогика және педагогикалық психология, олардың әрқайсысы осы жалпы кешендік проблеманың қандай да бір қырын қарастырады.

Тілдік қарым-қатынас бүкіл дүние жүзінде кеңінен зерттелінеді. АҚШ-тың өзінде ғана осы проблемамен ондаған мың ғылыми қызметкерлер айналысатынын айту жеткілікті. Қарым-қатынасты зерттейтін арнайы орталықтар құрылған (мысалы, Карнеги орталығы). Соның өзінде, осы уақытқа дейін «қарым-қатынас» түсінігінің өзін, оның салаларын, механизмдерін түсіндіруде бірлік жоқ. Әрине, зерттеушілердің түрліше, түрлі көзқарас бойынша осы процеске түсініктеме беруі, оның түрлі моделін жасаулары, оны зерттеуде коммуникативтік-ақпараттық, интерактивтік, іс-әрекеттік және т.б. түрлі келістерді ұсынулары орынды.

### ***Қарым-қатынас проблемасына келістер***

Қарым-қатынас іс-әрекеттік келісі тұрғысынан бұл - бірлескен іс-әрекетке деген қажеттіліктен туындайтын және ақпарат алмасуды, өзара әрекеттің, басқа адамды қабылдау мен түсінудің ортақ стратегиясын өндіруді қамтитын, адамдар арасында байланыс орнату мен оны дамытудың күрделі, көп жақты процесі. Қарым-қатынастың мұндай түсіндірмесі келесі әдінамалық жағдайларға сүйенеді. Біріншіден, ол қоғамдық, тауар-ақша және тұлғааралық қатынастардың ажырамас-тығын мойындаудан туындайды да, олардың құралдары немесе өзара әрекеттесу құралы ретінде «...тіл және ақша» болады [10, 92-93 б.]. Бұл - бір жағынан, қарым-қатынастың өндірістік, қоғамдық қатынастар жүйесіне қосылып кеткендігін білдірсе, екінші жағынан, осы қатынастардың сипаты мен мазмұнының қарым-қатынастың өзінен

көрініс табуын білдіреді. Бұл жерде, осы вербалды қарым-қатынастың күрделілігі мен кемеліне жеткендігі оны келесі форма түрінде қарастыруға мүмкіндік береді, *«мұнда қарым-қатынас процесінің жалпы заңдылықтары зерттеуге неғұрлым жеңіл, неғұрлым жалаң және неғұрлым оған тән түрінде беріледі»* [109, 15 б.].

Екіншіден, бұл процесті осылайша түсіну қарым-қатынас пен іс-әрекет бірлігіне негізделеді, ол *«қарым-қатынастың кез-келген формалары бұл адамдардың бірлескен іс-әрекетінің ереше формалары»* деп ұйғарады [10, 93 б.]. Берілген жағдай педагогикалық процесс үшін ерекше болып табылатын қарым-қатынасты субъекттердің бірлескен оқу іс-әрекетінің формасы ретінде санауға мүмкіндік береді.

Іс-әрекет пен қарым-қатынас бірлігі жайлы пікір, сонымен бірге, осы құбылыстар байланысының сипатын түсіндірулерінің біржақтылығын ұйғармайды. Олар адамның әлеуметтік болмысы жағынан (Б.Ф. Ломов), қарым-қатынас іс-әрекет түрі сияқты тек (род) – түр (вид) қатынасында болатын құбылыс ретінде қарастырылуы мүмкін, яғни, (Г.П. Щедровицкий, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, Г.В. Гусев және т.б.). Соңғы жағдайда ол қандай іс-әрекет даралық па әлде ұжымдық па деген сұрақ туындайды. Біз іс-әрекеттің екі формасы да мүмкін дегенді негізге аламыз, бірақ қарым-қатынастың өзі іс-әрекет емес, ол қоғамдық-еңбектік қатынаста әртүрлі іс-әрекеттің айналысатын адамдардың өзара әрекеттесу формалары болып табылады. Мұндай түсіндірме Б.Ф. Ломовтың жалпы позициясымен сәйкес келеді, бұл позиция бойынша қарым-қатынас – бұл *«бір-бірімен қатарлас (симметриялы) дамушы іс-әрекеттердің бірінің үстіне бірі қосылуы, жапсырылуы емес, ол оған серіктестер ретінде қатысушы субъекттердің өзара әрекеті»* [121, 252 б.]. Алайда түсіндермелердегі айырмашылық мынада: Б.Ф. Ломов үшін қарым-қатынастың өзі өзара әрекеттесу болса, оқулықта келтірілген анықтама бойынша қарым-қатынас оның формасы болып табылады.

Өзара әрекеттесу формасы, адамның қоршаған ортамен, басқа адамдармен өзара әрекеттесуінің үш жоспарының бірі ретіндегі адамдар іс-әрекетінің қоғамдық коммуникативтік аясында пайдаланатын құралдарынан тәуелді. Адамзаттың іс-әрекетінің аясы ең алдымен, адамның өмірлік іс-әрекетінің мақсаттарының бағыттылығының өзгеруіне байланысты жіктелінеді. Мысалы, өз өзі үшін, өзінен тыс нәрсені басқалар үшін және өзі үшін жасау, жарату сияқты адамның іс-әрекетінің негізгі мақсаттарының ішінде мақсаттардың үш тобы бөлінуі мүмкін: материалдық және рухани мәдениет өнімдерін жарату; білімдерді қабылдау, жинақтау, меңгеру және ой алмасу, мақсаттардың

алғашқы екі тобын қарым-қатынастағы рухани қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін жүзеге асыру. Осыған сәйкес, шартты түрде іс-әрекеттің өзара байланысты және өзара шартталған үш саласын реттеуге болады: қоғамдық-өндірістік (еңбек), танымдық (танып білу) және қоғамдық-коммуникативтік (қарым-қатынас). Іс-әрекеттің осындай формаларын Б.Г. Ананьев оған субъект құрылымы тұрғысынан келу негізінде бөлгені маңызды. Бұл келіс бойынша, адамда еңбек, таным мен қарым-қатынас субъекттері қасиеттерінің үйлесуі адамның жалпы іс-әрекет субъекті және тұлға ретінде ұйымдасуын анықтайды.

Іс-әрекеттікпен қатар басқа да келістер бар. Мысалы, вербалды қарым-қатынасқа деген келістердің бірі байланыс теориясы мен ақпараттар теориясымен ара қатынаста және өз көрінісін Ч. Осгуд, Дж. Миллер, Д. Бродбенттің жалпы психология бойынша еңбекетерінен, Г.Гибнердің, Д. Берлоның және т.б. коммуникация бойынша жұмыстарынан табады. Бұл келіс Г. Лассвелдің, қарым-қатынасты зерттеу міндеттерін «кім, нені, қай арна бойынша, кімге, қандай әсермен берді»<sup>3</sup> формуласымен анықтаған еңбектеріне дейін өрлей отырып, негізінен ақпарат алудың (қабылдаудың) психологиялық ерекшеліктерін, коммуникатор мен аудиторияның сипаттамаларын, қарым-қатынас шарттарын, құралдарын және т.б. зерттеуге бағытталған. Коммуникация модельдерінде оларды зерттеу компоненттері (жалпы түрде: бастау – хабар – арна - алушы) мен аймақтары қарастырылады (коммуникатор мен аудитория ерекшеліктері, жағдайлары, ситуациялар, құралдары және т.б., қарым-қатынастың тілдік құрылымы, ұйымдасуы және стилі, оның мәндік және семантикалық мазмұны т.т.). эксперименталды зерттеулерден алынған қорытындылар негізінде аудитория реакцияларының әсерлері мен формаларына қатысты, яғни кері байланыс әсеріне, аудиторияның өзінің сипатына және де коммуникацияның реципиенттерінің әлеуметтік ұстанымдар жүйесіне, мысалы олардың конвергенциясына әсер ету аймағына қатысты. «Ақпарат», «жүйе», «кері байланыс» түсініктері осы келісте орталық түсініктер болып табылады.

Жүйелік-коммуникативтік-ақпараттық келіс, ақпараттарды байланыс арналарымен беру жағдайында психикалық процестер барысының өзгешелігін есепке алу негізінде коммуникация тиімділігінің критерийлерін, жағдайларын және тәсілдерін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл жерде жүйе ретінде өзара әрекеттесуші

---

<sup>3</sup> Кейіннен осы формула келесі түрде болады: «коммуникацияға қатысушылар – перспективалар – ситуация– негізгі құндылықтар – стратегиялар – реципиенттер реакциясы – эффектілер».

субъекттер түсінігі нақтыланады. Ю.А. Шерковиннің көрсетуінше, жүйелерді коммуникациялық тізбекке біріктіру кезінің өзінде ол олардың күйлерінің тәуелділігін білдіреді. Бұл жағдайда функционалды келісімделген жүйелер – коммуникатор психикасы мен реципиент психикасы (немесе реципиенттердің) өзара әрекеттеседі. *«Коммуникация арқасында осындай жүйелер бірдей күйде болып және әрекеттене алады – эмоционалдық қозу немесе салмақты байыптылық, мазасыз сенімсіздік немесе біліміне сенімділік күйлері. Олар бағыттылығы мен қарқындылығы бойынша ұқсас ұстанымға ие болуға, ойлау материалы ретінде ұқсас таптаурындарды пайдалануға қабілетті»* [234. 26 б.]. Осы жағдай педагогикалық қарым-қатынасты сипаттау үшін едәуір маңызды.

Коммуникацияның екі жағы ретінде, оның субъекттерінің интерпсихологиялық өзара әрекеттесулерінің ішінде тілдік хабарды қабылдау мен өндірудің осы жүйелердің әрқайсысының ішінде, күрделі интрапсихологиялық өзара әрекеттесу болады. Мысалы, егер осы процесті лектор А-ның лекция оқуы мен тыңдаушы Б-ның лекция тыңдауы барысында қарастырсақ, онда  $A \leftrightarrow B$  өз тарапынан күрделі интерпсихологиялық өзара әрекеттесу болып табылса, А-ның, Б-ның да әрқайсысы жүйе ретінде өз ішінен ақпаратты алуды, қайта өңдеуді және шешім қабылдауды жүзеге асырады. Тыңдаушы Б тек А-дан ақпарат қабылдап қана қоймайды, ол қабылданған шешім негізінде сөйлеуге потенциалды дайындықты қоса отырып, оны қайта өңдейді. Сонымен бірге, тыңдаушы Б басқа тыңдаушылардан да ақпарат алады, яғни аудитория ішілік қатынастардың күрделі жүйесіне түседі. Лектор А тек ақпарат көзі емес, ол сонымен бірге, аудиториядан кері байланыс арналары арқылы келіп түскен ақпараттарды қабылдаушы және т.с.с. болады. Басқаша айтқанда, интерпсихологиялық жүйе тек бір ғана ақпарат беру немесе алу функцияларын ғана емес, сондай-ақ оның бүкіл коммуникативтік өңделуін іске асырады, бірақ бүкіл қатарға кері тәртіпте, яғни алудан беру тәртібінде болады. Осылайша,  $A \leftrightarrow B$  коммуникативтік қатары макрожүйе болып келеді, оның ішінде әр жүйе шегінде қабылдау, өңдеу және шешім қабылдау жүреді. «Сынып» немесе «аудитория» болып табылатын Б жүйесінде бұл процесс барлық тыңдаушылар арасында көпарналы байланыс орнату есебінен, одан сайын күрделенеді [қараңыз 11, 123б.].

Коммуникативтік келіс, бүгінгі күнгі педагогика қолданатын педагогикалық өзара әрекеттесу схемасын, оған енетін буындардың бүкіл алуантүрлігімен (бастау, ситуация, байланыс арнасы, кері байланыс т.б.) көрнекті көрсетуге мүмкіндік береді. Бірақ берілген келіс

бойынша осы өзара әрекеттесудің ішкі табиғатын, оның объектілерінің екі жақты белсенділік сипатын және т.б. ашпайды. Осы табиғатты ашу үшін сөйлеуші мен тыңдаушы байланысын орнататын ғана емес, сонымен бірге оның психологиялық механизмдерінде анықтай алатын келіс қажет. Мұны тек іс-әрекет қажеттіліктері мен түрткілерін, мақсат пен міндеттерін, оның психологиялық құрылымын, субъекттер ерекшеліктерін талдағаннан кейін ғана, басқаша айтқанда іс-әрекеттік келіс негізінде ғана жасауға болады.

Сондай-ақ, тілдік қарым-қатынасты адамдардың өзара әрекеттесуі, интеракционизм тұрғысынан түсіндіруге неғұрлым ортақ әлеуметтік-психологиялық келіс те бар. Осы келіс арнасында коммуникация (немесе қарым-қатынас) мен басқа неғұрлым кең тұрғыдағы адамдар өзара әрекеттесулерінің байланыстарының үздіксіздігі атап көрсетіледі [163; 164; 11, 100-116 б.].

### **Қарым-қатынас функциялары**

Қарым-қатынас мәнін анықтау үшін, соңғы он жылдарда дамытылған, оның функционалдық және деңгейлік ұйымдасуы жайлы ұсынулар маңызды болып шықты (Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я. Яноушек және т.б.). мысалға, қарым-қатынасты *«мазмұны бірлескен іс-әрекет үшін қолайлы түрлі қатынастар көмегімен ақпарат алмасу мен өзара түсіну болып келетін адамдардың өзара әрекеттесуі»* ретінде анықтай отырып [160, 162б.], В.Н. Панферов қарым-қатынастың төрт сәтін бөлген: байланыс, өзара әрекет, таным, өзара қатынас және осыған сәйкес қарым-қатынасты зерттеуде төрт келісті ұйғарады: коммуникативтік, ақпараттық, гностикалық (танымдық) және реттеуші. Б.Ф. Ломов қарым-қатынастың үш жағын (функцияларын) сипаттайды: ақпараттық-коммуникативтік, реттеуші-коммуникативтік және аффективтік-коммуникативтік және де өзіндік коммуникативтік компоненттің хабарды алу мен беру ретінде, мінез-құлықты реттеу мен қабылдаудың, бастан кешірулердің болуы ретінде, яғни аффективті компонент ретінде міндеттілігін атап көрсетеді.

Қазіргі кезде кең таралған келіс бойынша қарым-қатынаста оның коммуникативтік, интерактивтік және перцептивті жақтары қарастырылады [10, 97-98 б.]. Маңыздысы, осы қарым-қатынас жақтарының бәрі бір мезгілде көрінеді. Коммуникативті жағы ақпарат алмасуда, интерактивті – қарым-қатынас серіктерінің, олардың қарым-

қатынасының таңбалық жүйелерін (вербалды, вербалды емес) кодтау мен декодтауларының бір жақтылы жағдайында өзара әрекеттерін реттеуде, перцептивті болса, – әңгімелесушіні салыстыру, сәйкестендіру, апперцепция, рефлексия сияқты механизмдердің көмегімен «оқу» кезінде жүзеге асырылады. Мұғалімнің коммуникативтік әсерінен үйренушілер тобының қалыптасушылық дәрежесіне байланысты осы процестің қандай да жағы көбірек айқындалуы мүмкін.

Қарым-қатынас субъекттері өзіндік функционалды жүктемені алып жүреді және бұрыннан бері қарым-қатынастың түрлі функцияларын жүзеге асырушылар ретінде қарастырылады. Мысалға, А.А. Брудный бойынша, коммуникацияда (қарым-қатынаста) үш бастапқы функциялар: активациялық – әрекетке түрткілеу; интердиктивті – тиым салу, тежеу («болады-болмайды»); дестабилизациялаушы – қоқан-лоққы, қорлау және т.б., және де қарым қатынастың төрт негізгі функциялары бөлінуі мүмкін: инструменталды – іс-әрекеттің қарым-қатынас жолымен үйлестіру; синдикативті – қауымдастықты, топты жасау; трансляциялық. Соңғысы педагогикалық қарым-қатынас үшін ерекші қызықты, себебі *«бұл функция оқыту негізінде жатыр: қарым-қатынас арқылы тұлға оқытылуы жүзеге асады, мемлекет тарапынан институционалдық, санкцияланған және ұйымдастырылған да, қайталана беретін адамдармен контакт процесінде болатын, берілген кісіге өз білімдері мен дағдыларын беруге қабілетті, өзіндік даралық, формалды емес те»* [33, 34 б.].

Қарым-қатынас функциясының неғұрлым жете талдауы контакттілік, ақпараттық, түрткі болушы, үйлестіруші, түсіну функциясын қатынастар орнатудың эмотивті функцияларын және әсер ету функцияларын саралап жіктеуге мүмкіндік береді (Л.А. Карпенко). Тілдік қарым-қатынасты талдай отырып, Р. Якобсон 40-шы жылдардың басында Н.С. Трубецкий атаған (эксплекативті, апеллятивті, экспрессивті) тілдің негізгі төрт функцияларын мәнді толықтыра отырып, сөздің алты негізгі функцияларын бөледі. Р. Якобсон [250] бойынша, сөздің негізгі функциялары:

1. Эмотивті (экспрессивті, аффективті) – сөйлеушінің хабарлаушыға қатынасы («Қандай өкінішті, қандай келеңсіз!», «Тағы жауын жауды»).
2. Конативті – адресатты әрекетке итермелеу, өтініш, бұйрық.
3. Референциондық (когнитивті, денотативті) – ойды білдіру.
4. Поэтикалық – шынайы мен қияли демаркациясы.

5. Фатикалық – контактіні қолдау (мысалы, «Алло», «Сәлем», «Қалың қалай?»).

6. Метатілдік – өз айтуларын нақтылау, реттеу.

Тілдік функцияларды М. Холлидей біршама басқаша анықтады [249]. Өз баласының тілінің дамуын бақылай отырып, ол сөздік тілдік мінез-құлықтың жеті функциясын бөледі: инструменталды (материалдық қажеттіліктерді қанағаттандыру); реттеуші (айналадағылардың мінез-құлқын қадағалау); өзара әрекет (контактіні қолдау); жеке өзіндік (өзін-өзі анықтау); эвристикалық, ізденушілік (неге?); қиялдаушы (ішкі дүние); ақпараттық (жаңа ақпаратты беру). Тілдік функциялардың атауы мен мазмұнының көпжақтылығы айқын. Олардың барлығы да, коммуникативтік өзара әрекеттесудің түрлі жақтарын бейнелей отырып, педагогикалық қарым-қатынасқа түсініктеме беруде кеңінен қолданылады.

### **Қарым-қатынас сипаттамасы**

Қарым-қатынастың жалпы сипаттамаларын, ары қарай осы позиция тұрғысынан үйренушілер мен үйретушілердің (мұғалім мен оқушылардың, оқытушы мен студенттердің) қарым-қатынасын сипаттайтындай етіп қарастырайық.

Тілдік қарым-қатынас процесінің формалды жағы А.А. Холодович суреттеген тілдік мінез-құлық типологиясының негізінде сипатталынуы мүмкін. Ол тілдік акттің сәйкестендірілуінің бес бинарлық белгілерін ұсынды: білдіру құралы, коммуникативтілік, бағдарланғандық, квантификативтілік, контактілік [226]. Мысалға, «білдіру құралы» белгісі бойынша қарым-қатынас дыбыстық немесе жазбаша болуы мүмкін. «коммуникативтілік» белгісімен автор серіктің болу немесе болмауын белгілейді және де бар болған жағдайда – не тікелей (мысалы, диалог), не жанама коммуникативтілікті белгілейді – делдар арқылы, үшінші адам арқылы (мысалы аудару). «Бағдарланғандық» не ауыспалықты (біреу сөйлейді, басқасы (басқалары) тыңдайды), не өзаралық (екі әңгімелесуші кезек-кезек сөйлейді және тыңдайды). «Квантификативтілік» тыңдаушылар санын (біреу – көп) және қабылдаушы жақ сипатын анықтайды. А.А. Брудный терминологиясы бойынша осыған байланысты қарым-қатынастың екі түрін ажыратады: аксиалды және ретиалды (желілік). «Контактілік» белгісімен көз алдында әңгімелесушінің болуын не жоғын белгілейді. Аталған белгілердің үйлесімі бойынша теоретикалық түрде тілдік қарым-қатынастың 32 түрі болуы мүмкін. Осы тұжырымдама терминінде



педагогикалық қарым-қатынас көпшілігінде дыбыстық, тікелей, контактілі, ауыспалы (ол өзара болуы керек), бұқаралық және аксиалды-ретиалды ретінде сипатталауы мүмкін.

Қарым-қатынасты, қалай дегенмен де, бір-бірімен психологиялық қатынаста байланысқан адамдар арасындағы мақсатты, тура немесе қайсы бір құралдармен жанамаланған контакт орнату және қолдау процесі ретінде анықтай отырып, А.А. Леонтьев оның келесі сипаттамаларын бөледі: контактілік, бағдарланғандық, бағыттылық, арнайы семиотикалық пен процестің психологиялық динамикасы. Соңғы редакцияда олар А.А. Леонтьев бойынша арнайы семиотикалық және жанамалылық дәрежесі, қарым-қатынас бағдары мен психологиялық динамикасы ретінде анықталған [109, 65-78 б.]. Бұл жерде бұрынырақ аталған сипаттамалардың кейбіреуін ол жаңа мазмұнға толтырады. Мысалға, бағыттылықтың екі жақты табиғаты белгіленеді: адамдардың өзара әрекеттесу ерекшеліктерін өзгертуге және олардың өздерінің өзгеруіне бағыттылық.

Бағдарды анықтау кезінде ақпарат алмасу бағыты ғана емес, сондай-ақ бағдарланудың өзінің бағыттылығының әлеуметтік немесе тұлғалық табиғаты да белгіленеді. Осы негізде А.А. Леонтьев, Б.Х. Бгажноков қарым-қатынастың екі типін бөліп көрсетеді – тұлғаға бағдарланған және әлеуметтік бағдарланған. Олар коммуникативтік, функционалдық, әлеуметтік-психологиялық және тілдік құрылыммен ажыратылады. Әлеуметтік бағдарланған қарым-қатынастағы айтулар көптеген адамдарға арналады және әркімге де түсінікті болуы керек. Сондықтан да оларға толыққандылық, дамығандық, ашықтық, дәлдік және жоғары мәдениет талаптары қойылады. Қарым-қатынастың арнайы семиотикалық мазмұны барлық құралдардың – вербалды және вербалды еместердің бірігуінің – тілдік әсер ету тиімділігін жоғарлату үшін маңыздылығын айрықша көрсетеді. Контакттілік айтылып тұрған хабардың уақыт пен кеңістік бойынша жақындығы мен оның қабылдану дәрежесі бойынша қарастырылады. Қарым-қатынастың маңызды сипаттамасы оның психологиялық динамикасы болып табылады, ол сөздік әсер ету ерекшеліктерімен анықталады.

Сөздік ақпараттың адам психикасына әсер ету дәрежесі мен сипаты қандай болуына байланысты келесілерді бөледі: хабарлау, сенімін жеткізу және сендіру [163]. Осы сипаттамалар бойынша А.А. Леонтьевтің ізінше лекцияны *«онда қолданатын құралдар сипаты және әлеуметтік жанамалануы бойынша тұлғааралық қарым-*

*қатынасқа таяу (әңгіме) түрлі психологиялық динамикалы»* әлеуметтік бағдарланған қарым-қатынас ретінде анықтауға болады [108, 12 б.].

Аталғандарға қарым-қатынастың тағы екі сипаттамасын қосуға болады: тұлғалылық, өкілділік көрнекіліктік және көпақпараттылық. Біріншісімен сөйлеушінің (мұғалімнің немесе оқушының) мәтіндегі субъекттік көрінісі белгіленеді, екіншісімен – тілдік қарым-қатынастың көп жоспарлығы белгіленеді, мұнда бір мезгілде оның барлық сипаттамалары жүзеге асырылады (мазмұндық, мәнерлік, әсер етушілік), түрлі деңгейлері бейнеленеді (пәндік, мағыналық және т.б.).

Көрнекіліктің әлеуметтік табиғаты былайша анықталады: адамдар арасында пәнсіз қарым-қатынас болмайды, ол әрқашанда мазмұнды, тарихи нақты болып келеді және де *«... тек қоғамдық іс-әрекет пен қатынастардың белгілі бір түрінде – өндірістік-техникалық, экономикалық, саяси, адамгершіліктік және т.б. қандай да бір нақты себеп бойынша бола алады»* [38, 16 б.]. Іс-әрекеттің осы түрлеріне қарым-қатынас әсер етеді және одан көрінеді. Көрнекілік кез-келген қарым-қатынасқа араласушылардың, мысалы, мұғалімнің (оқытушының) және оқушылардың (студенттердің) даралық-тұлғалық ерекшеліктерін, олардың мәдениет деңгейін, жасын, жынысын және қызығушылықтарын, қажеттіліктерін, талғамдарын, бейімділігін және т.б. бейнелейтінін ұйғарады. Тілдік қарым-қатынасты, оның негізгі формаларын, қарым-қатынас өнімін талдау ерекше мәнге ие, ол осы қарым-қатынасты жүзеге асырушы адамдар қатынасатын әлеуметтік-қоғамдық қатынастарды да, олардың тұлғалық ерекшеліктерін де ашуға мүмкіндік береді.

Қарым-қатынастың көп ақпараттылық сипаттамасының да маңыздылығы кем емес. Ол вербалды қарым-қатынас жасау процесінде берілетін тілдік хабарлама күрделі коммуникативтік-пәндік мазмұнға ие, ол өзіндік мазмұндық, мәнерлік және түрткі болушы тұрғыдағы айтулардың бірлігі болып табылады. Әрине, олардың әрқайсысы азды көпті мөлшерде айқын көрінуі мүмкін, бірақ олардың ішкі бірлігі вербалды (тілдік) қарым-қатынастың адамдардың қоғамдық-коммуникативтік іс-әрекетіндегі көп ақпараттылығын анықтайды. Осылайша, тілдік (вербалды) қарым-қатынас кем дегенде жеті сипаттамамен суреттеледі: контакттілік, бағдарлылық, бағыттылық, семиотикалық мамандандыру, динамика, көрнекіліктік, көп ақпараттылық.

## § 2. Педагогикалық қарым-қатынас білім беру процесі субъекттерінің өзара әрекеттесу формасы ретінде

### *Педагогикалық қарым-қатынас анықтамасы*

Вербалды қарым-қатынастың мазмұнына, функцияларына және ішкі құрылымына (деңгейлеріне) жүргізілген талдау жалпы түрде, осы аталған позициялардан және осы терминдерді пайдаланып, педагогикалық іс-әрекетті анықтауға мүмкіндік береді. Педагогикалық қарым-қатынас мұғалім мен оқушылардың оқудағы өзара әрекеттесу, ынтымақтастық формасы. Бұл – аксиалды-ретиалды, тұлғалық және элеуметтік бағдарланған өзара әрекеттесу. Педагогикалық қарым-қатынас вербалды, бейнелі, символдық және кинетикалық құралдардың бүкіл жиынтығын пайдалана отырып, бір мезгілде коммуникативтік, перцептивтік және интерактивті функцияларды жүзеге асырады.

Функционалды түрде – бұл білім беру процесінің барлық субъекттерінің қатынастарын орнатушы контакттік (дистанттік), ақпараттық, түрткі болушылық үйлестіруші өзара әрекеттесу. Ол көп объектті бағыттылықпен, көп ақпараттылықпен, көрнектіліктің жоғары дәрежесімен сипатталады. Онда құрылатын оның барлық сипаттамаларының арнайы ерекшеленген синтезі, білім беру процесінің субъекттерінің өзара әрекеттесуінің жаңа сапалық мазмұнынан көрінеді, ол осы субъекттер қатысатын қатынастар жүйесінің немесе «педагогикалық жүйе» ерекшеліктерімен анықталады.

Н.В. Кузьминаның көрсетуінше, педагогикалық жүйе – қоғамдық – тарихи түсінік және педагогикалық жүйенің әр тарихи типі белгілі бір мемлекеттік, педагогикалық пен тарихи мақсаттарға жетуге бағытталған. Бұл жүйе педагогикалық ұжым ұйымдастыратын (өзінің маңызды элементі сияқты) үйренуші тұлғасын оған мақсатты, жүйелік және ұзақ мерзімді әсер ету процесінде оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асырады. Педагогикалық жүйенің өзінің мақсаты, міндеттері, мазмұны, құрылымы бар және мұның өзі ары қарай қарым-қатынасты, құрылымдық, функционалдық, мазмұндық сияқты түрлі бірліктерді талдау үшін айрықша маңызды [99; 100].

Осы кең контексте педагогикалық қарым-қатынас *«...оқушылардың мотивациясының дамуы мен оқу-іс-әрекетінің шығармашылық сипаты үшін, мектеп оқушысы тұлғасының дұрыс қалыптасуы үшін ең жақсы жағдай жасайтын, оқытудың эмоционалдық қолайлы климатын (жеке жағдайда, «психологиялық кедергінің» пайда болуына кедергі жасайды) қамтамасыз ететін мұғалімнің (кеңірек алсақ–*

*педагогикалық ұжымның) оқыту процесіндегі оқушылармен қарым-қатынасы» ретінде анықталады [106, 20 б.]. Осыған педагогикалық қарым-қатынастың оқудағы әріптестік формасы ретінде оқыту мен оқушылардың өзінің тұлғасының дамуын оңтайландыру шарты екенін қосайық.*

### ***Педагогикалық қарым-қатынастың бағыттылығы***

Педагогикалық қарым-қатынастың өзгешелігі ең алдымен, оның көп объектті бағыттылығынан көрінеді. Ол тек үйренушілердің өзара әрекеттесуінің өзіне олардың тұлғалық дамуы мақсатына бағытталмаған, сондай-ақ, педагогикалық жүйенің өзіне негіз болып табылатын, оқу білімдерін игеруді ұйымдастыруға және осы негізде шығармашылық іскерліктерді қалыптастыруға бағытталған. Осыған орай, педагогикалық қарым-қатынас кем дегенде үш бағыттылықпен сипатталады: оқудағы өзара әрекеттесудің өзіне, үйренушілерге (олардың қазіргі жағдайлары, дамудың болашақтағы бағыттары) және игеру пәніне (меңгеру).

Сонымен қатар, педагогикалық қарым-қатынас оның субъекттеріне үш жақтық бағдарлануымен де анықталады: тұлғалық, әлеуметтік және пәндік. Мұғалім (оқытушы) қандай да бір оқу материалын игеруде бір ғана үйренушімен жұмыс істей отырып, үнемі оның нәтижесін сыныпта отырғандарға бағдарлайды, және керісінше, сыныппен, яғни фронталды жұмыс істей отырып, әр үйренушіге әсер етеді. Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынастың өзіндік ерекшелігі аталған сипаттамалардың бүкіл жиынтығымен айқындала отырып, тұлғалық бағдарланған, әлеуметтік бағдарланған және пәндік бағдарланған қарым-қатынас элементтерінің органикалық үйлесімінен көрінеді. Бұл жерде аталған элементтердің бәрін қамтитын, педагогикалық қарым-қатынас, аддитивті құралу емес ол принципіалды жаңа сапаға ие (Л.А. Хараева).

### ***Педагогикалық қарым-қатынастың ерекшелігі***

Педагогикалық қарым-қатынастың екінші сапасы оның оқытушы функциясымен шартталады, ол өзіне тәрбиелеуші функцияны қамтиды, өйткені білім беру процесі, бұрын көрсеткендей, тәрбиелеуші және дамытушы сипатқа ие. Қарым-қатынастың оқытушы функциясы А.А. Брудный бойынша, жалпы тұрғыда тасымалдаушымен теңестірілуі мүмкін. Оқытушы функция тасымалдаушылықтың көрінісі сияқты, ол

адам үйренуінің барлық формаларына тән (ойын барысында, басқа адамдармен күнделікті тұрмыстық өзара әрекеттесуде), білім беру жүйесінің кез-келген деңгейінде – мектепке дейінгі, мектептегі, жоғары оқу орнында арнайы ұйымдастырылған процесте жүзеге асады Педагогикалық қарым-қатынастың оқытушы функциясы жетекші болғанмен де, ол өктемдік жүргізуші емес, бұл - мұғалім мен оқушылардың, оқушылардың өзара бір-бірімен жан-жақты әрекеттесуінің органикалық бөлігі. А.А. Брудный атап көрсеткендей, «... мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасы инструменталды, өйткені оның мақсаты оқу процесіндегі бірлескен іс-әрекетті үйлестіру. **Бұл жерде қарым-қатынас тасымалдаушы функцияны орындайтыны орынды.** Нағыз педагог үшін шәкірттермен қарым-қатынас жасау бұл қашанда өзін-өзі көрсету (самовыражение) екені де табиғи...» (өзімнің бөліп көрсеткенім. – И.З.) [33, 34-35 б.].

Сонымен қатар, педагогикалық қарым-қатынас Е.А. Климов бойынша, «Адам-Адам» схемасымен суреттелген адамдардың өзара әрекеттесу сипатының өзгешелігін де бейнелейді. Еске салайық, бұл схема мұғалім мен оқушылардың, тұрмыстық қызмет көрсету жұмысшылары мен клиенттердің, дәрігер мен пациенттердің, психотерапевт пен клиенттердің және т.б. кез-келген кәсіби өзара әрекеттесін анықтайды. Педагогикалық қарым-қатынас жоғарыда аталған өзара әрекеттесудің барлық түрлерімен ұқсас сипатқа ие, алайда оған психотерапевт пен клиенттердің қарым-қатынасы ең жақынырақ. «...Шынында да, мұғалім қай пәнді жүргізсе де, ол оқушыға ең алдымен адамзат ақыл-ойының күшіне сенімді, танымға деген қарымды ұмтылысты, ақиқатқа деген махабатты және жанқиярлық қозғамдық пайдалы еңбекке деген ұстанымды береді. Мұғалім, сонымен бірге шәкірттерге тұлға аралық қатынастың жоғары және кемеліне жеткен мәдениетін, кіршіксіз әдеппен бірге әділеттілікті, парасатты қарапайымдылықпен үйлескен көңіл-күй серпілісін көрсете алса, – онда, осындай педагогқа еріксіз еліктей отырып, кіші ұрпақ рухани үйлесімді, өмірде жиі болатын тұлға аралық қақтығыстарды адамгершіліктік тұрғыда шеше алуға қабілетті болып қалыптасады...» [68, 4 б.].

Өзара әрекеттесудің осы түрлері үшін ортақ болып табылатын К. Роджерс белгілеген, қарым-қатынасты жеңілдету, фасилитациялау функциясының маңызы бар. Бұл функцияның маңыздылығы соншалықты болғандықтан, К. Роджерс мұғалім, ең алдымен, қарым-қатынас фасилитаторы деп атайды. Бұл - мұғалім оқушыға өзін көрсетуге, өзінің бойындағы жақсы қасиеттерін көрсетуге

көмектесетінін білдіреді. Педагогтың оқушы табысына қызығушылығы, қарым-қатынас ахуалының жайлылығы, байланысты қолдаушылығы педагогикалық өзара әрекеттесуді жеңілдетеді, оқушының өз маңыздылығын көтеруіне және оның ары-қарай дамуына ықпал етеді [191].

Осылайша, педагогикалық қарым-қатынас жайлы айта отырып, онда оқытушымен қатар тәрбиелеуші және фасилитативті функцияның бар екенін белгілеуге болады.

### ***Педагогикалық қарым-қатынас бірліктері***

Педагогикалық қарым-қатынасты талдауда қарым-қатынастың педагогикалық және өзіндік коммуникативтік бірліктері түсініктерінің жігін айырып алған жөн. Бұл түрлі құбылыстар қаншалықты ажырамас болса да біріншісі екіншісі арқылы жүзеге асады. *«Коммуникативті міндеттің педагогикалық міндетке, әсер етудің таңдалған әдісіне барабарлығы, – қарым-қатынас процесінің және жалпы педагогикалық әсер етуді өнімділігінің міндетті шарты»* [82, 22 б.]. Педагогикалық міндет үйренушілердің белгілі бір оқу материалын игеруімен байланысты (мысалы, осы материалды түсіндіруді, оның түсініктемесін, жүйелілігін, әрекеттің жалпыланған тәсілдерін өндіруді ұйымдастыру және т.б.), ал коммуникативтік міндет – үйренушілерге әсер етудің қандай тәсілдерімен, оны қалай тиімдірек іске асыруға болады деген сұраққа жауап. Осы жерде педагогикалық қарым-қатынастың түрлі жағдайларында белгілі бір коммуникативтік міндетті жүзеге асырушы тілдік әрекеттер жайлы сұрақ туындайды, оған педагогикалық ситуация мен коммуникативтік акт сипаты жатады.

Педагогикалық ситуация оқу процесінің бірліктері - сабақ пен дәрісті анықтау контекстінде қарастырылады. Ол сабақ мақсатымен, міндеттерімен, кезеңдерімен, оның мазмұнымен, оқу-педагогикалық бірлескен іс-әрекет субъекттерінің өзара әрекеттесу сипатымен сипатталады. Негізіне байланысты, педагогикалық ситуацияны түрліше бөлуге болады. *Қатынас формасы* бойынша ол іскерлік (жеке), ресми (ресми емес), формалдық (формалдық емес) болуы мүмкін. *Сабақ (дәріс) кезеңдері, бөліктері* бойынша педагогикалық ситуация оқу материалымен таныстыру ситуациясы (онда бағдарлану, ұғыну, анықтап алу және т.б.), әрекет тәсілдерін жаттықтыру (әрекеттің жалпыланған тәсілдерін өндіру), бақылау және бағалау, әрекет тәсілдерінің игерілген білімдерін бақылау және бағалау бола алады. *Еңбектестік динамикасы* бойынша араласу, серікпен жұмыс істеу,

еңбектестіктен шығу, оны аяқтау ситуациялары анықталуы мүмкін. *Оқудағы өзара әрекеттесу* сипаты бойынша бұл еңбектестік, бәсекелестік, қақтығыс, конфронтация (қарсы тұру) ситуациялары болуы мүмкін. *Орындалатын оқу міндеттерінің сипаты* бойынша ситуация бейтарап немесе проблемалық болуы мүмкін.

Оқудағы өзара әрекеттесуге *қатысушылардың орналасуының формалды критерийі* бойынша оны етене жақын қарым-қатынас ситуациясы ретінде анықтайды (15-45 см қашықтығы); тұлғалық (75 см), әлеуметтік (2м дейін) және бұқаралық (3-7 м). Педагогикалық қарым-қатынас ситуациясын саралап жіктеу үшін басқа да жеке негіздер таңдалуы мүмкін. Мысалы, мұғалімнің бірінші сыныппен, бірінші сабақта, 1-қыркүйектегі қарым-қатынас жасауының педагогикалық ситуациясы, яғни «басталу» ситуациясы формалды емес; өмірдегі, мектеп жағдайындағы (гимназия, лицей) жалпы бағдарлану; өзара әрекеттесуге ену; ынтымақтастық; бейтарап; тұлғалық және әлеуметтік қарым-қатынас; тұлғалық танысу және т.б. ретінде анықтала алынады.

Әр ситуация, белгілі бір тілдік әрекеттер көмегімен, коммуникативтік міндеттер түрінде, белгілі бір коммуникативтік акттермен іске асады. Бұл жерде атап өтетін жағдай, жалпы қарым-қатынаста және педагогикалық қарым-қатынаста құрылымдық және функционалдық бірліктер бөлінеді, бұл бірліктер ретінде коммуникативтік акттер және коммуникативтік міндеттер болады.

Қарым-қатынастың құрылымдық бірлігін авторлар түрліше қарастырады. Мысалға, А.К. Маркова қарым-қатынас іс-әрекетінің құрылымдық бірлігі деп адамның өз пікірін құрастыруын есептейді. Бірақ, мұндай бірлікте тек сөйлеуші ғана есепке алынады және жалпы қарым-қатынас процесінде тыңдаушы (тыңдаушылар) әрекеті қамтылмайды. Егер де екі жақты өзара әрекеттесу формасы ретінде, қарым-қатынастың құрылымдық бірлігі коммуникативтік акт ең аз мөлшерде, ары қарай бөлінбейтін түрде болса, онда қарама-қайшылық жойылады деп жорамалдауға болады. Бұл жерде *«...жай ғана әрекеттер жайлы, жай ғана бір субъекттің екіншісіне әсері жайлы емес (бірақ бұл жағдай да есептен шығарылмайды), дәл өзара әрекеттесу жайлы сөз болып отыр»* [121, 249 б.].

Осы өзара әрекеттесудің белсенді екі жақты түйіндес сипаты көбінесе коммуникативті теорияның тек жарияланушы теоретикалық постулаты болып табылатыны рас. Іс жүзінде қарым-қатынастың барлық схемалары «сөйлеуші (бірінші партнер) – тыңдаушы (екінші партнер)» ( $C_1 \rightarrow T_2$ ) схемасына теңеседі, яғни бір бағыттағы, бір жақты коммуникативтік акт схемасына, ол тек қарым-қатынастың екі жақты

актінің бөлігі ретінде қарастырыла алынады. Егер де қарым-қатынасты шынымен де ойлармен алмасу процесі ретінде, «түйіндес акт» жүйесі ретінде елестетсе, онда оның схемасы  $C_1 \rightarrow T_2$  түрінде болу керек, мұнда функция болып табылатын  $(C_1 \rightarrow T_2)$  және  $(C_1 \leftarrow T_2)$ , өзара түсіністік қарым-қатынас шарты ретінде қарастырылады. Осы жағдайды ең алғаш рет М.М. Бахтин диалогты тілдің шынайы бірлігі ретінде анықтай отырып айтқан.

Ары қарай қарым-қатынас жайлы айта және оның ішінде педагогикалық қарым-қатынас жайлы айта отырып, оның құрылымдық бірлікте – коммуникативтік акте іске асуын назарға аламыз: сөйлеуші / мұғалім (оқытушы) немесе оқушы (студент) / – тыңдаушы / оқушы (студент) немесе мұғалім (оқытушы). Коммуникативтік акт құрылымын анықтай отырып, біз саналы түрде белсенді өзара әрекеттесу субъекттерін ғана белгілейтінімізді атап өту қажет, алайда бұл құрылымға үш-төрттен (Н.С. Трубецкой, А.Гардинер) алты-жеті (Р.О. Якобсон, В.А. Артемов және т.т.) элементтерге дейін кіретіні белгілі. Мысалға, Р.О. Якобсон тілдік актті анықтаушы алты элементтерді (немесе факторларды) бөледі: жіберуші (сөйлеуші), алушы (тыңдаушы), код (тіл), хабарлама, контекст және контакт. Соңғысы – контакт – автор тарапынан іс-жүзінде тіл функциясымен теңестірілген, коммуникативтік акт элементінен көрі, әрекеттен кейінгі фактор ретінде қарастырыла алады.

Тілдің В.А. Артемов ұсынған коммуникативтік теориясында, коммуникативтік схеманың бұрыннан белгілі блоктарымен қатар, яғни ақпарат көзі (сөйлеуші), жіберілген хабарлама, қабылдаушы (тыңдаушы), байланыс арнасы, алынған хабарламалармен қатар, жаңа блок – тілдік қылық ұйғарылады. Айта кетейік, бірінші (Р.О. Якобсон) және екінші (В.А. Артемов) жағдайда қарым-қатынас коммуникативтік-ақпараттық келіс негізінде қарастырылады.

### **Қарым-қатынастың деңгейлік құрылымы**

Қарым-қатынастың түрлі жақтарының (функцияларының) байланысы, олардың динамикасы Я. Яноушек ұсынған қарым-қатынастың деңгейлік схемасында неғұрлым айқын байқалады (1981). Осы схеманың *бірінші деңгейінде* коммуникация өз тарапынан ақпарат беру мен қабылдауды, контактқа түскен индивидтердің бастапқы ақпараттылығында болатын айырмашылықтарды түзететін оның кодталуы мен декодталуын білдіреді. Алайда, осы деңгейдің өзінде коммуникация тек ақпарат алу мен беруге ғана теңеспейді, жасырын



түрде ол қатысушылардың өзара қатынастарын да қамтиды. Мысалға, сөйлеуші жағынан тыңдаушының (реципиент) беріліп отырған ақпаратты қалай қабылдауының антиципациясы орын алады, өз кезегінде реципиент өзі алған ақпараттың контексін қайта құрылымдайды: сөйлеушінің бастапқы ниеті, оның тәжірибесі, білімдері және т.б. осы деңгейде бірлескен іс-әрекетпен тікелей байланыс жоқ.

Коммуникация *екінші деңгейде* нақ өзара сипатқа ие болады, мұнда ол қатысушылардың өзара мағыналарды беруі мен қабылдауын көрсетеді. Осы деңгейде коммуникация олардың ортақ міндеттерді орындаудағы бірлескен іс-әрекеттерімен тікелей байланысты, ол тек қана іс-әрекеттегі емес, сондай-ақ сонымен байланысты коммуникациядағы функциялардың сараланып жіктелінуіне әкеледі. Соңғысы бұл жағдайда ақпараттау, сұрастыру, оқыту, нұсқау беру, бұйыру және т.б. сипатқа ие бола отырып, бірлескен жұмыстың үйлесімділігін қамтамасыз етеді. Берілген коммуникация бағытталған білімдермен, ойлармен, шешімдермен алмасу бұл жерде міндетті бірлесе орындауға бағынған – қажет мәліметтерді алуға, оқу материалын меңгеруге, жаңа білімдерді ашуға, бұйрық беруге және т.б.

*Үшінші деңгейде* алдыңғы шепке коммуникация үшін неғұрлым мәнділері: бір бірінің ұстанымдары мен көзқарастарын түсінуге ұмтылу, басқалардың пікіріне құлақ асу, тіпті олармен келіспесе де және т.б. шығады, осы жағдайда коммуникация жекеленген қатысушылардың қосқан үлестерін, жеткен табыстарын жалпы бағалаудың қалыптасуына бағытталады. Жалпы бағалауға ұмтылу кедергілерге тап болуы мүмкін, бұл кедергілер коммуникацияға түсуші жекеленген қатысушылардың негізгі мақсаттарының әр түрлілігінде болады. Коммуникацияның осы үшінші деңгейі өзара қатынастардың ұжымдық сипатымен байланысты [240, 169-170 б.].

Қарым-қатынастың функционалдық бірлігі коммуникативтік міндет болып табылады, ол коммуникативтік акттың ішінде қызмет атқарады. В.А. Кан-Калик бойынша, коммуникативтік міндетті құруда педагогикалық міндет, мұғалім мен сыныптың педагогикалық қарым-қатынас деңгейінің болуы, үйренушілердің даралық ерекшеліктерін есепке алу, өзінің даралық ерекшеліктерін есепке алу, жұмыс әдістерін есепке алу басшылыққа алынады.

М.И. Лисинаның анықтауы бойынша, қарым-қатынас міндеті (немесе коммуникативтік міндет) – бұл мақсат, оған жетуге қарым-қатынас процесінде жасалынатын түрлі әрекеттер бағытталған. Қарым-қатынас міндетін ішкі және сыртқы жағдайлар анықтайды (қарым-қатынастағы қажеттіліктердің даму деңгейі, уақыт бойынша таяудағы

серігіне әсер ету сипаты). Міндет, өз кезегінде, қарым-қатынас әрекетінің сипатын анықтайды [117; 118]. Коммуникативтік міндеттердің қарым-қатынастың функционалды бірлігі ретіндегі ерекшеліктерін бөлейік. Біріншіден, коммуникативтік міндет бұл продуктивті-рецептивті бірлік, яғни ол сөйлеушінің де, тыңдаушының да тілдік іс-әрекетін (әрекетін) қамтиды.

Сөйлеуші позициясы тарапынан (мысалы мұғалім позициясынан) коммуникативтік міндеттердің келесі топтары бөлінуі мүмкін: 1) ақпаратты беру (хабарлау), 2) ақпаратқа сұраныс, талап ету, 3) әрекетке түрткі болу (вербалды немесе вербалды емес) және 4) педагогикалық қарым-қатынас серігінің (қарастырылып отырған жағдайда – оқушының) вербалды немесе вербалды емес әрекеттерге қатынастарының көрінуі. Осы топтардың әрқайсысының коммуникативтік міндеттері көптеген тілдік әрекеттер арқылы шешіледі.

Бірқатар жұмыстарда (А.В. Бельский, В.А. Артемов, Л.Д. Ревтова, В.И. Кадомцев және т.б.) «хабарлау» мен «түрткі болу» сияқты тілдік әрекеттердің барлық саналуандылығын бөлуге тырысқан. Бұл зерттеулер негізінен коммуникативтік міндеттердің жеткізудің интонациялық формаларын зерттеулерге бағытталғандықтан, олардың атаулары да төрт коммуникативтік (интонациялық) түрлерді бейнелейді: баяндау, сұрақ, ниеттену және лепті үн шығару (В.А. Артемов). Осыған сәйкес сөйлеушінің «хабарлау» сияқты жалпы коммуникативтік міндеті баяндау ретінде анықталады, оның кем дегенде он бір түрі болады: баяндаудың өзі, хабарлау, атау, хабарлама, санап тізбектеу, сөзді қақпалау, жауап, ақпарат, баянат, әңгіме, ертегі. Тілдік әрекеттің түрткі болу сияқты түрінің спектрі одан да кең. А.В. Бельский, В.А. Артемов мәліметтері бойынша, оған кем дегенде он алты түрі жатады, олар - бұйрық, әмір, талап, бұйыру, ескерту, қоқан-лоққы, тиым, шақыру, сақтандыру, үндеу, кеңес, тілек, шақыру, өтініш, өсиет айту, жалыну [15, 265-270 б.].

Зерттеушілер тарапынан сөйлеушінің коммуникативтік міндеттері (әрекеттер) бөлінген (мысалы, хабарлау, сендіру, ниеттендіру, иландыру, мақұлдау, түсіндіру, терістеу, дәлел, сұрақ және т.т.), олар педагогикалық қарым-қатынаста неғұрлым көп функционалдык жүктемені атқарады. Мәскеудің түрлі мектептерінің мұғалімдеріне сауалнама жүргізу нәтижелері, педагогикалық қарым-қатынаста көбінесе дәлелдеу, әңгіме, түсіндіру сияқты коммуникативтік міндеттер кездесетінін көрсетеді. Сауалнаманың «Сізге сыныпта не істеген жеңіл?» деген сұрағына мұғалімдердің 50% жоғарысы былайша жауап

береді: «түсіндіру», «әңгімелеу», «сендіру». Сонымен бірге, «Сіз көбінесе сыныпта не істейсіз?» деген сұраққа 50% жуық мұғалімдер «дәлелдеу» деп жауап беріп, оны жеңіл міндет емес деп көрсетеді, сұралған мұғалімдердің 66,7 % сендіру сияқты коммуникативтік міндетті оларға қарсы болғанда табыстырақ орындайды. Мұғалімдердің 80% коммуникативтік міндеттерді бір оқушымен емес, сыныппен қарым-қатынаста орындауды қалайды (Л.А. Хараева, Т.С. Путиловская). Басқаша айтқанда, әлеуметтік бағдарланған қарым-қатынас мұғалімдер үшін тұлғалық бағдарланған қарым-қатынасқа қарағанда артығырақ болып табылады.

Дәлелдеу міндетін орындау қиындығы осы құрамы бойынша күрделі міндетке (П.П. Блонский) әдетте мектепте үйретпейді. Сипаттау, түсіндіру және сендіру коммуникативтік міндеттерін зерттеу нәтижелері (Т.С. Путиловская), сипаттау мен түсіндіру, дәлелдеу мен сендіру, сияқты міндеттерді орындау тәсілдерінің нақты дифференциациясы тек студенттік жасқа қарай ғана стихиялық түрде қалыптасатынын дәйекті көрсетеді, бұл жерде дәлелдеу міндетін орындаудың өзі қалыптаспайды. Бұл коммуникативтік міндеттер мен оларды жүзеге асырушы әрекеттер студенттердің – болашақ педагогтардың арнайы игеру объекті болу керектігіне куәландырады. Қарым-қатынас оқыту құралы мен мақсаты ретінде қарастырылған А.К. Маркованың зерттеулерінде [125], оны игеру төрт кезең ретінде берілген, олардың ішінде алғашқы екеуі ерекше қызықты. Мысалы, бірінші кезең оқушыны өз ойын айқын, нақты жеткізуге үйрету. Екінші кезеңде оқушы қарым-қатынас серігіне әсер етуді, соның ішінде дәлелдеу мен аргумент келтіруді үйрену керек. Басқаша айтқанда, осы кезеңдерде шәкірт белгілі бір коммуникативтік міндетті орындауды үйренуі керек. Бұл жерде иерархияны анықтау мен оны сақтау қажеттілігіне, міндеттерді орындауда бірізділікке назар аудару қажет [125, 1926.].

Сөйлеушінің коммуникативтік міндеттері тыңдаушының коммуникативтік міндеттеріне қарағанда көп зерттелген. Педагогикалық қарым-қатынас жағдайында тыңдаушы позициясынан келесі коммуникативтік міндеттер бөлінген: «түсіну», «есте сақтау», «жаттау», «меңгеру», «қорытынды жасау», «жауап беру», «теріске шығару», «дәлелдеу». Бұл міндеттердің біртекті емес: бірі күрделірек («дәлелдеу»), екіншісі қарапайымдау («жаттау») екені анық. Олардың әрқайсысы келесінің үш ұстанымының бірімен байланысқан: танымдық, мнемикалық немесе коммуникативтік. Дәл осы коммуникативтік ұстаным – «хабарды алу және басқаға беру» – барлық жас топтарында

қабылданған материалды неғұрлым көп сақталуын қамтамасыз етеді (Т.А. Стежко). Мұны мұғалім қарым-қатынасты, оқытуды ұйымдастыруда және оқу-тілдік нұсқауларды, міндеттерді тұжырымдау кезінде есепке алуға тиіс. Осыған сәйкес коммуникативтік акттың функционалды бірлігі ретінде коммуникативтік міндет, қарым-қатынастың құрылымдық бірлігі ретінде бола отырып, сөйлеуші мен тыңдаушы жүзеге асыратын қарым-қатынастың екі жақты бірлігі ретінде қарастырылады [74, 76].

Орыс тілі, әдебиет, биология, химия, шет тілі, тарих, география сабақтарын бақылау материалдарының талдауды көрсетуінше, мұғалім оқушылармен араласа және сипаты бойынша түрлі коммуникативтік міндеттерді орындай отырып, бір мезгілде осы міндеттер көмегімен түрлі педагогикалық функцияларды жүзеге асырады. Зерттеушілер функциялардың (олардың топшілік нақтыландырылуымен) төрт тобын бөледі: 1) ынталандырушы; 2) елестер ескеруші, оларға: а) бағалаушы және б) түзетулер енгізуші; 3) қадағалаушы жатады; 4) ұйымдастырушы, оларға: а) оқушы зейінін қабылдауға, есте сақтауға және қайта жаңғыртуға бағыттаушы, б) оқушының алдыңғы мәтінмен, суретпен, фильммен жұмысқа дайындығын қамтамасыз етуші, в) міндеттерді, нұсқауларды орындау бірізділігі мен сапасына сілтеуші, г) сабақ үстіндегі хорлық, жұптық, топтық, даралық жұмыстарды ұйымдастырушы, д) оқушының сабақ кезіндегі тәртібін реттеуші (С.Я. Ромашина) функциялар жатады.

Мұғалімдер (мысалы, шет тілі сабағында) көбінесе қолданатын коммуникативтік міндеттер (сұрақ, талаптандыру, түсіндіру, әңгіме, хабарлау, мақұлдау/мақұлдамау) негізінен ұйымдастырушы және ынталандырушы функцияларды жүзеге асырады. Оқу процесінде мұғалімнің бағалаушы, соның ішінде мақұлдаушы әрекеттері азырық көрсетілген. Мұндай ситуация, әрине, педагогикалық қарым-қатынасты жұпыны етіп, оны оқу материалын игеруге жағымды әсер етуші негізгі сәттердің бірінен, яғни жағымды қуаттаудан айырады.

Сонымен бірге, коммуникативтік міндеттерді мақсатты орындау іскерлігі, тіпті педагогикалық жоғары оқу орны студенттері – болашақ мұғалімдерде де қалыптаспайды. Бұл туралы оқулықтардың өзінің құрылымындағы жаттығулардың 70% студенттердің ақпараттық іскерліктерінің қалыптасуына бағытталғаны куә болады, тіпті олардың жартысынан көбі бір нәрсе жайлы хабарлау, баяндау іскерліктерінің дамуын қамтамасыз етеді. Тек 1,2% жаттығулар реттеуші іскерліктердің дамуына арналған және 3,5% кейбіреуі – қарым-қатынас стилін

анықтаушы аффективті-коммуникативтік іскерліктердің дамуына арналған (Л.Н. Никипелова).

Оқудағы еңбектестік сипатының өзі тудырып, талап ететін қарым-қатынас стилінің өзін қарастыру елеулі қызығушылық тудырады, мұнда проблема, ойлау міндеттері мұғаліммен бірлесе отырып, қойылады және орындалады. *«Қарым-қатынас стилінен а) мұғалімнің коммуникативтік іскерліктерінің ерекшеліктері, б) педагог пен тәрбиеленушілердің қалыптасқан өзара қатынас сипаты, педагогтың шығармашылық даралығы, г) оқушылар ұжымының ерекшелігі өз көрінісін табады»* [82, 97 б.]. Қарым-қатынас стилі адамдардың бір-бірімен өзара әрекеттесу тәсілдері мен құралдарының тұрақты формасы, берілген жағдайда ол педагогикалық өзара әрекеттесу. Оқытушының (мұғалімнің) өзінің қарым-қатынас стилін *«1) оқушының (оқушылардың) ойлау процесіне аса зейін аудару, ойдың қалт еткен қозғалысы дереу қолдауды талап етеді, тіпті кейде ойды байқадым деген белгі де жеткілікті; 2) эмпатияның болуы – өзін оқушының орнына қоя білу ептілігі, оның іс-әрекетінің мақсаттарын, түрткілерін және оның өзін түсіну, бұл белгілі бір дәрежеде оқушы іс-әрекетін болжауға және оны «post factum» емес, алдын ала басқаруға мүмкіндік береді; 3) ақкөңілділік, үлкен әріптестің (достың) оқушы табысына деген қызығушылық позициясы; 4) рефлексия – оқушылардың танымдық іс-әрекетін басқаратын педагог ретінде өз іс-әрекетін қатаң түрде үздіксіз талдау және оқу процесіне неғұрлым мол, жылдам түзетулер енгізу»* [186, 61б.].

Қарым-қатынас стилінің оқытудың прогрессивті беталыстарына сәйкес келетін осы көрсеткіштерімен танысу, олардың бұрын көрсеткендей, іс-әрекеттік келіс негізінде оқытуды ұйымдастырушы мұғалімде болуы керек сапалармен ұқсастығын көруге мүмкіндік береді. Бұл жерде Л.В. Путляеваның зерттеулерінде оқушылардың мұғалімнің жоғарыда қарастырылған қарым-қатынас стилінен туған мінез-құлығының жауап реакциялары ең алғаш рет ашылып көрсетілгені маңызды. Сенім, бостандық, еркіндік, қорқыныштың болмауы, мұғалімге, оқуға деген қуанышты қатынас, топтағы ақжарқын өзара түсіністікке ұмтылу – мұғалімнің қарым-қатынас стилін дұрыс таңдауының нәтижесі. Мұндай стильдің болмауы, айқайлау, кекету, мұғалімның мінез-құлығы мен оның қарым-қатынас стилінде орын алатын оқушыны сыйламау бүкіл оқыту жүйесі қаншалықты мазмұнды және әдістемелік дұрыс ұйымдастырылса да, оны жоққа шығарады. Қарым-қатынасқа жүргізілген талдау келесі жағдайлар туралы айтуға мүмкіндік береді:

- педагогикалық қарым-қатынас жайлы оқудағы өзара әрекеттесу, педагог (оқытушының) пен оқушылардың (студенттердің) еңбектестігінің формасы ретінде;

- педагогикалық қарым-қатынаста бір мезгілде оның үш жағының - коммуникативтік, интерактивтік және перцептивтік жақтарының болуы;

- педагогикалық қарым-қатынаста вербалдымен қатар басқа да тәсілдердің, яғни көркемдік, кинетикалық, символикалық тәсілдердің кең көрінуі жайлы.

Тағы атап өтейік, оқудағы еңбектестік пен қарым-қатынас оқытушы мен студенттің (студенттер тобының) көп деңгейлі өзара әрекеттесуі ретіндегі психологиялық талдауы осы жақтардың әрқайсысын оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде және екеуін де сипаттаушыны қарастыруды қамтиды. Оларды сипаттаушының бірі – бұл іс-әрекеттің мақсаттылығы, белсенділігі және түрткілігі, алайда олардың әрқайсысының іс-әрекет мақсаты мен түрткісі әртүрлі. Екінші сипаттама еңбектестік пен қарым-қатынас субъекттерінің екеуінің де рөлдік позицияларымен теңестіріледі: бірінші позиция мұғалімнің, оқытушының тәрбиешінің рөлін айқындайды; екіншісі – оқушының студенттің рөлін айқындайды. Осы рөлдердің комплетарлығын (өзара толықтыруларын), олардың өзара шартталуын атап өту маңызды. Субъекттердің екеуін де анықтайтын үшінші сипаттама – оқу және педагогикалық іс-әрекеттің бір жағынан, олардың даралық-психологиялық ерекшеліктерімен шартталуы, екінші жағынан, олардың әрқайсысы оқытушылар немесе студенттер ұжымында қатысатын қатынастармен шартталуы.

\*\*\*

Қарым-қатынас көпжақты және көпфункционалды құбылыс, оның сипаты өзара әрекеттесудің өзін анықтайды. Қарым-қатынасты қарастырудағы түрлі келістерді талдау негізінде қарым-қатынастың неғұрлым сәйкес стилі іс-әрекетшіл, демократиялық, достық стилі болып табылды.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Қарым-қатынастың ақпараттық моделі мен оқытудың субъект-объекттік схемасы қалай байланысқан?

2. Мұғалім үшін қарым-қатынастың репрезентативтік функциясы дегеніміз не?

3. Педагогикалық қарым-қатынастың жалпы сипаттамасы мен өзгешелігі қандай?

4. Қарым-қатынастың демократиялық стилі үнемі педагогикалық өзара әрекеттесуде жағымды әсерге ие бола ма?

### Әдебиет

**Добрович А.Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

**Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

**Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. М., 1996.

**Леонтьев А.А.** Психология общения. М., 1997.

**Петровская Л.А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.

## **4 тарау. Педагогикалық өзара әрекеттесудегі, қарым-қатынастағы және оқу-педагогикалық іс-әрекеттегі «кедергілер»**

### **§ 1. Қиындатылған қарым-қатынастың анықтамасы және жалпы сипаттамасы**

#### ***Қарым-қатынастағы қиындықтың жалпы сипаттамасы***

Педагогикалық психологияның, қарым-қатынас психологиясының күрделі, педагогикалық мәнді проблемасы адамның іс-әрекетте, қарым-қатынаста кездесетін қиындықтары немесе қарым-қатынас «кедергілері» проблемасы болып табылады. Алайда, түсіну, (мәтіндерді) айтылған пікірлерге түсініктеме беру қиындықтары және оның диалог және жұртшылықпен қарым-қатынас жағдайында туындауы ежелгі уақыттың риторикасында да қарастырылған, мысалы, жоғарыда келтірілген Цицерон трактатында бұл проблема коммуникативтік-ақпараттық теорияның, әлеуметтік–психологиялық теорияның және біздің жүз жылдықтың ортасынан бастап когнитивті психология контексіндегі арнайы зерттеулер объекті ретінде зерттелді (Д. Катц, Л. Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсон, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломинский, Е.А. Климов және т.б.).

Педагогикалық іс-әрекетте мұғалім (оқытушы) мен оқушы (студент) арасындағы және сынып (топ) ішінде оқушылар (студенттер) арасындағы өзара әрекеттесу процесіндегі қиындықтар оған әсер етуші, себеп тудырушы факторларды анықтау мақсатында елеулі екпінмен зерттелуде. Және де осы қиындықтардың оқу іс-әрекеті үшін мәні де зерттелуде (Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Е.В. Цуканова, В.В. Рыжов, Л.А. Поварницына және т.б.). Қарым-қатынас «қиындықтары», «кедергілері» – бұл субъективті құрылу, субъектің қандай да бір күрделі, таңқаларлық, стандартты емес, қарама-қайшылықты жағдайды бастан кешіруі екенін атап өтейік. Сондықтан, бір адамда қиындық туғызған жағдайды басқа адам мүлдем байқамауы мүмкін.



## **Қиындықтар анықтамасы**

Қарым-қатынастағы қиындықтар (іс-әрекеттегі) – адамның болжанған (жоспарланған) қарым-қатынасты жүзеге асырудағы «іркiлiстi» субъективтi бастан кешiру күйi, яғни қарым-қатынас серiгiнiң оның әрекеттерiн қабылдамауы салдарынан, мәтiндi түсiнбеу (хабарды), серiгiнiң түсiнбеуi, коммуникативтiк ситуацияның, өзiнiң психикалық күйiнiң өзгеруi және т.б. салдарынан болатын «iркiлiстер». Қиындықтар iс-әрекеттiң, қарым-қатынастың тоқталуы, үзiлуi, оларды жалғастыру мүмкiн болмау формасынан айқындалады (А.К. Маркова). Iс-әрекет процесiнде қиындықтардың пайда болуы және оны саналы түсiну, объектiлендiру проблемалық жағдайдың пайда болу шарттарының бiрi екенiн, мұның өзi ойдың (С.Л. Рубинштейн) пайда болуы мен алға жүруiнiң алғышарты мен негiзi болып табылатынын есепке ала отырып, ол педагогикалық психологияда адамның интеллектуалдық iс-әрекетiн белсендендiру факторы, қалыптасқан «қиын» жағдайдан шығудың жаңа тәсiлдерi мен құралдарын табуды ынталандыру факторы ретiнде де қарастырылуы мүмкiн. Осыған байланысты педагогикалық қарым-қатынас процесiндегi қиындықтардың позитивтi және негативтi функцияларын бөледi.

## **Қиындықтар функциясы**

Қиындықтардың позитивтi функциясы (А.К. Маркова бойынша) «... екi мәнге ие: а) индикаторлық (мұғалiмнiң назарын аудару; мысалы, зейiндi мұғалiм өзiнiң қиындықтарын оқушыларының қателiктерiнен көредi); б) ынталандырушы, жұмылдырушы (мұғалiмнiң iс-әрекетiн қиындықтарды талдау мен оларды жеңуде белсендендiру, тәжiрибе жинақтау)» [129, 84 б.]. Осы тұрғыдан мұғалiмнiң күрделi педагогикалық немесе коммуникативтiк мiндеттердi сәйкес шешпеу салдарынан туатын қателiктерге қатысты мұғалiм позициясының екiжақтылығы көрнектi. Бiреулерi мұндай iс-әрекетте қате жiберуге болмайды десе, басқалары оларды қажеттi және мiндеттi түрде болатын элемент ретiнде қарастырады.

Сонымен бiрге, А.К. Маркова қиындықтардың негативтi функцияларын да бөледi, олар да екi мәнге ие: «а) тежеушi (қиындықтарды жеңу жағдайының болмауы кезiнде немесе өз-өзiне қанағаттанбау болған жағдайда мысалы, өзiн-өзi бағалаудың төмен болуы) және б) деструктивтi, қиратушы (қиындықтар iс-әрекеттiң

*тоқталуына, ыдырауына, мектептен немесе кәсіптен бас тартуға әкеледі)» [129, 84 б.].*

Әдетте іс-әрекетте, қарым-қатынаста адам тек осы процестердің ары қарай қалыпты іске асуына кедергі келтіретін жағдайларды ғана белгілеп отырса, мұғалім үшін өз басынан өтетін қиындықтарды да, оларды үнемі қиындықтар ретінде саналы түсінбесе де білу маңызды. Іс-әрекет субъекттері оны қиындықтар, кедергілер ретінде түсінетін бірлескен іс-әрекетте, қарым-қатынаста кездесетін ауыртпалықтар мен кедергілер, зерттеу (Е.В. Цуканова) нәтижелерінің көрсетуінше, іс-әрекеттің сипаты мен қарым-қатынастың жағдайына сәйкес келмейтін мінез-құлықтан, контакт орнату мен оны сақтау ерекшеліктерінен, қарым-қатынасқа түскен адамдардың психологиялық жайлылығының деңгейінен, олардың эмоционалдық көңіл-күйлерінен байқалады. Қиындықтар осы жағдайлардың біреуінде байқалынуы мүмкін, алайда көп жағдайда олардың бірнешеуінде бір мезгілде байқалады.

## **§ 2. Педагогикалық өзара әрекеттесуде болатын қиындықтардың негізгі салалары**

### ***Қиындықтар саласының негізгі сипаттамасы***

Қазіргі кезде қарым-қатынас қиындықтары, немесе «кедергілері» оларды талдау мен келістер негізіне байланысты түрлі позициялардан қарастырылады. Мысалы, жалпы психологиялық түсініктеме беру шегінде олар мағыналық, эмоционалдық, когнитивтік, тактикалық ретінде бөлінеді. Іс-әрекеттік келісте мотивациялық және операциялық қиындықтар бөлінеді, олар қарым-қатынастың коммуникативтік және интерактивтік екі негізгі жақтарымен арақатынаста болады. Олар, өз кезегінде, когнитивтік, аффективтік және мінез-құлықтық аялардан көрінеді (Л.А. Поварницына).

Сонымен бірге, адамның қарым-қатынастағы қиындықтары тек қана іс-әрекет сипатымен емес немесе эмоционалдық, когнитивтік (мысалы, когнитивті стиль) және тағы басқа тұлға аяларымен теңестірілмейді, сондай-ақ ол неғұрлым терең және кең ықпалдар салдарынан болуы мүмкін. Адамның қарым-қатынастағы қиындықтарының келесі негізгі салаларын бөлуге болады: этно-мәдени, мәртебелік-позициялық-рөлдік, жас ерекшелік, жеке даралық-психологиялық, іс-әрекеттік, тұлға аралық қатынастар саласы. Олар, әрине, «адам» деген ортақ тұтас жүйеде бір-бірін жауып, өзара

әрекеттеседі, бірақ теоретикалық тұрғыдан талдау мақсатында әрқайсысының әрекеті жеке қарастырылуы мүмкін.

### **Қиындықтардың этно-әлеуметтік саласы**

Осы аймақтағы қиындықтар этникалық сана ерешеліктерімен, адам санасының, оның әлеуметтік және мәдени дамуының нақты жағдайларындағы қарым-қатынасында көрінетін құндылықтарымен, таптаурындарымен, ұстанымдарымен байланысты. Әдетте, қарым-қатынас субъекттерінің этно-мәдени ерекшеліктерінен туындаған қиындықтарды адамдар солай болуы тиіс деп қабылдайды. Сонымен бірге, әр іс-әрекет субъекті, белгілі-бір менталитеттің тасушысы ретіндегі қарым-қатынас серігі және адам ретінде оның ойлауы, Л.В. Щерба дәл айтқандай, ана тілінің формасы бойынша «құйылған» (осы ойды В. Гумбольд та білдірген) адам ретінде өзі соның өкілі болып табылатын халыққа тән нормаларға, дәстүрлерге, дүние және дүниетаным бейнесіне сәйкес басқа адамдармен өзара әрекеттесетіні айқын. Осы тұрғыдан ресейлік педагогтың қарым-қатынас сипаты, оның оқушыларға деген ынталы, қамқорлы қатынасы жеткілікті түрде көрнекті болып табылады. Мұндай қатынас оларда әсіресе, жеткіншектер мен жоғарғы сынып оқушыларында наразылық тудырады, олар соңғы он жылдықта қарым-қатынастың неғұрлым іскерлік, ұстамды стиліне бағдарлана бастады. Осы жерде қиындықтар пайда болады, оның себептерінің бірі ресейлік педагогтың өзінің этно-әлеуметтік мәдениетінде болуы мүмкін.

Н.А. Бердяев атап көрсеткендей, *«...орыстармен араласу қиындығы француздармен араласу қиындығына қарағанда мүлдем бөлек. Орыстар дүние жүзіндегі ең ашық халық... Орыстарда шарттылықтар жоқ, ара қашықтық ұстау жоқ, аса жақын қатынастары жоқ болса да адамдарды жиі көріп тұруға, жүрегін ақтару, біреудің өміріне араласу және өз өміріне араластыру, идеялық сұрақтар бойынша шексіз дау жүргізу қажеттілігі бар... Орыстар категорияларды, өтілмейтін шекараларды, ортақ өмірдің айқын және күрт байқалатын формаларын, түрлі мәдени салалар мен мамандықтар бойынша саралап жіктеуді мойындамайды. Әрбір шынайы орыс адамын өмір мәні жайлы сұрақ қызықтырады және оның мәнін іздеу үшін басқалармен қарым-қатынасты іздейді. Бірақ орыстар ортасында қарым-қатынасты неғұрлым жеңілдететін сапалармен бірге үлкен кемшіліктер де бар. Орыстар басқа адам тұлғасына өте жеңіл нұқсан келтіреді, ренжітетін нәрселерді*

*айтады, дәрекі болады, әрбір тұлға құпияларын шамалы силайды. Орыстар намысқой, басқалардың намысына тиеді және өздерінің намыстарына да тиіп жатады. Ойларды талқылағанда тұлғалық, жеке басқа қатысты жағдайларға оңай өтіп кетеді де сіздің ойларыңыз жайлы емес, сіз туралы және сіздің кемшіліктеріңіз жайлы айтады. Олар сіздің ойыңызды қарастырудан оларды сізден адамгершілікті тұрғыдан талап етуге жеңіл өтіп кетеді» [22, 282 б.].*

Қиындықтардың осы саласы көбінесе қарым-қатынастың интенциясының өзін, оның сарыны, стилін жеткілікті толық түсінбеуден айқындалады. Этно-әлеуметтік мәдени сала ерекшеліктері қарым-қатынас этикетін сақтауда да бірқатар қиындықтарды тудырады. Мысалы, орыс мәдениетінде оқушы, әдетте, мұғалімге қарап тұрып жауап берсе, бірқатар түркі халықтарында, мысалы якуттерде, үлкенге, Мұғалімге тура қарауға болмайды – бұл оны сыйламау. Мұндай мінез-құлық қарым-қатынасты қиындатып қана қоймай оны доғаруы мүмкін. Қарым-қатынастың осындай этно-әлеуметтік мәдени шарттылығында вербалды емес құралдар үлкен рөл атқарады – мимика, қол қимылы, тұрыстар, оларды дұрыс «оқу» араласушылардың сәйкес өзара түсінуі мен өзара әрекеттесуінің кепілі.

Этно-әлеуметтік мәдени саламен байланыстырылатын қарым-қатынас қиындықтарын жеңуге болады, яғни, егер де олардың өзгешелігі педагог тарапынан рефлексияланған болса (түсінілген және қабылданған), егер де ол өз қарым-қатынасын, нақты білім беру жүйесімен, нақты білім беру мекемесімен ұйғарылған конвенционалдық қатынастар шегінде тәртіпке келтіре отырып, қадағалай алса, онда жеңуге болады.

### **Қиындықтардың мәртебелік-позициялық-рөлдік саласы**

Қарым-қатынастағы қиындықтардың осы саласы бірқатар терең себептермен шартталған: отбасылық тәрбие, қарым-қатынас позициясы, рөлдің атрибуттары, мекеменің, білім беру жүйесінің, саласың, қаланың мәртебесі және т.б. Қарым-қатынастағы мұндай қиындықтар көбінесе статустардың, позициялардың ассиметриясы жағдайында, конвенционалды рөлдердің құқықтары мен міндеттерін бұзу жағдайларында пайда болады. Мысалы, мектепте мұғалімнің конвенционалдық қатынастар бойынша сұрау құқығы оқушының жауап беруге міндеттілігін ұйғарады. Егер де оқушы мұғалім жауап беруге қиналатын сұрақ қойса, онда мұғалім, өзінің сұрау құқығын пайдалана отырып, сұрақта қайта бұруына, жауап беруді кейінге қалдыруына болады, яғни қарым-

қатынас барысын өзгерте алады. Мұғалім білім беру мен мектептің репрезентанты ретіндегі мәртебесі мен оның позицияларының, яғни қоғамдық тәжірибені тасымалдаушысы және оның субъектті дамытушы, тәрбие беруші және оқытушы рөлінің бірлігі мұғалімнің беделінен көрінеді. Бедел өзіне кем дегенде екі құраушыны біріктіреді: тұлға беделі және рөл беделі.

Алғашқы қоңыраудан бастап жаңа, беймәлім, ары қарайғы өмір үшін қажетті оқу құндылығын тасымалдаушы ретіндегі мұғалімнің беделін жалпы жұртшылық мойындағаны белгілі. Алайда, ол көп жағдайда қарсыласпаушылық, абсолюттілік сипатқа ие болады да, ол оқушыда өз дегенінде тұрудан бұрын, өз ойын айтуға тырысудың өзін жоққа шығарады. Сонымен бірге, педагог рөлі құзырлық, объективтілік, әдептілік және көмек бергісі келу сияқты тұлғалық сапаларды ұйғарады. Егер де беделдің осы жиыны оқу процесінде байқалса, онда бұл шынайы бедел. Ол оқушыда қарым-қатынас қиындықтарын туғызуы мүмкін, бірақ ол қиындық Мұғалімнің, Шебердің білімінің алдында өз білмегеніне байланысты ұялуы, өзін ыңғайсыз сезінуі, өзінің білмегенінен туады. Егер де педагогтың формалды рөлі құндылық мазмұнмен толтырылмаса және тұлғалық тұрғыдан ол беделді болмаса, онда қарым-қатынас қиындатылған, ол іс-жүзіндегі немесе өте конвенционалды болып кетеді. Мұғалімді қарым-қатынас серігі ретінде қабылдамау жағдайы пайда болады, ал бұл конвенционалдық рөлдердің тұлға аралық жағымсыз қатынастармен толықтырылуының алғышарты болып табылады. Және де осы жерде егер конвенционалдық қатынастар позитивті тұлға аралық қатынастармен қатар жүрсе, онда іс-әрекет тиімділігі жоғарылайды, егер тұлға аралық қатынастар қарама-қарсы тұруға дейін, бір-бірін қабылдамауға дейін қысымдалған болса, онда бұл конвенционалдық қатынастардың рөлдік репертуарын деструкциялайды және іс-әрекетке, берілген жағдайда оқу іс-әрекетін, педагогикалық іс-әрекетке келеңсіз ықпал етеді деген ереже өзінің күшіне енеді.

### ***Қиындықтардың жас ерекшеліктер саласы***

Қарым-қатынас серіктерінің жас ерекшеліктері де қиындықтар туғызуы мүмкін. Баланың мектепке дейін үлкендермен араласқанды қалайтыны белгілі; орта жеткіншек жасқа дейін балалардың жартысы құрбыластарымен араласуға басымдылық береді. Мұндай басымдылық жоғарғы сынып оқушыларында мектеп бітіргенге дейін, бозбала мен бойжеткендердің үштен біріне жуығы қайтадан үлкендермен қарым-

қатынасқа қызығушылық таныта бастаған кезге дейін үстем болады. Үлкендермен, педагогпен қарым-қатынас жасаудағы қиындықтар көбінесе, шәкірттің, соның ішінде жеткіншектің өзінің ішкі дүниесі үлкендерге түсініксіз, олар оны әлі бала деп есептейді деп ойлауымен байланысты пайда болуы мүмкін (сондықтан да педагогтың сыныпта «Балалар» немесе «Балалар мен қыздар» деп сөйлеуі жағымсыз және сын көзбен қарау реакциясын тудыруы мүмкін). Қарым-қатынас қиындықтары, педагогтың жұмысбастылығы немесе басқа қызығушылықтарына қарай жастар субмәдениетінің музыка, бейнелеу өнері, би, кинематограф, тіл мен құндылықтар әлемін білмеген кезде пайда болуы мүмкін. Мұндай жағдайда педагогта оқушылармен қарым-қатынастың ортақ пәні жоқ («Онымен физикадан басқа ештеңе жайлы айта алмайсың» педагогтың қарым-қатынас серігі ретіндегі бағасы осындай). Педагогикалық қарым-қатынастағы әке мен бала проблемасы «мұғалім-оқушы» рөлдік қатынастарынан өте анық байқалады. Педагогтың жастық ерекшеліктерімен байланысты қарым-қатынас қиындықтарын жеңу оның үнемі тұлғалық және кәсіби өзін-өзі дамытуында, оның қоғам өміріне араласуында, жастар әлеміне қызығушылығында жатыр. «Кім өзі лаулап жанбай, бықсып жатса, басқаны да лаулата алмайды» – деген көне даналық.

Қиындықтар сонымен қатар, оқытушының өз студенттерінен немесе тыңдаушыларынан жас болған кезде де пайда болуы мүмкін. Мұндай жағдайда педагогтың ересек болып көрінуге тырысуы оның іскерлік қарым-қатынас мәнерінен айрықша көрсетуінен, дауыс ырғағының қажетсіз қатандығынан, стилистикалық формалды тілдік құралдарды таңдауының еріктілігінен көрінеді, бұл қарым-қатынас жағдайының табиғилығын бұзып, оның жайлылығын қиындатады.

### ***Даралық-психологиялық қиындықтар аймағы***

Қарым-қатынас серіктерінің жеке-психологиялық ерекшеліктері (мұғалімнің де (оқытушының), оқушылардың да (студенттердің)) көбінесе коммуникативтік қиындықтардың себебі болады. Оның түсіндірілуі, біріншіден, осы қиындықтар кем дегенде үш күштердің өзара байланысы мен өзара әрекеттерінің нәтижесі: мұғалімнің (оқытушының), оқушының (студенттің) даралық-психологиялық ерекшеліктері және олардың бір-бірін қабылдауы. Е.А. Климов атап көрсеткендей, адамдардың жеке-психологиялық ерекшеліктерін бейнелейтін іс-әрекеттің даралық стильдерінің сәйкес келуі олардың

киналмай қарым-қатынас жасауларының негізгі шарттарының бірі. Екіншіден, педагогикалық қарым-қатынастағы бұл қиындықты педагог тарапынан өзінің қарым-қатынасқа жағымсыз әсер етуші даралық-психологиялық ерекшеліктерін саналы түрде тежеудің, реттеудің жоқтығымен түсіндіруге болады, мысалға ашушаңдық, артық эмоционалдық, сындарлық, скептицизм және т.б. сияқты ерекшеліктер. Бұл жағдай, мұғалімнің өзін жеке позициясының көрінісі болуымен шиеленіседі, оған сәйкес ол өзінің жеке, эмоционалдық тұрғысынан «табиғи» болуы тиіс. Қарым-қатынасқа неғұрлым көп әсер ететін (және де қарым-қатынастың осы ерекшеліктерінің мүлдем болмауы немесе сәйкес болмауы жағдайында қиындықтар тудырушы) серіктердің жеке-психологиялық ерекшеліктерінің ішінде белгіленетіндер: коммуникативтілік (сөйлескіш), контакттілік, эмоционалдық, ұстамдылық, импульсивтілік (реактивтілік), экстра-, интроверттілік, бақылау локусы (экстер-интерналдық), реакциялардың ішкі- және сыртқы кінә тағушылығы, когнитивті стиль ерекшеліктері, әлеуметтік перцепцияның жеткіліксіздігі және т.б.

Қарым-қатынасқа әсер етуші жеке-психологиялық факторлардың ішінде неғұрлым зерттелінген экстраверсия – интроверсия болып табылады. Бұл, біріншіден, қарым-қатынастың осы сипаттамаларымен тікелей және айқын шартталғандығымен түсіндіріледі. Екіншіден, Айзенк сұрақтамасы бойынша оларды анықтау әдістемелерінің ықшамдылығы мен жаттықтырылғандығының арқасында олар жан-жақты зерттелген. Үшіншіден, осы факторлар К. Юнг беделінің арқасында қызығушылық тудырады, өйткені К. Юнг интроверт оның басқаларға емес, өз-өзіне, өзінің ішкі дүниесіне бағытталғанынан жақсы педагог бола алмайды деген. К. Юнгтің пікірі зерттеушілердің назарын аудартып және осы проблеманы зерттеу қажеттілігін тудырмай қоймады. Осылайша, педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің арасында және жаңа бастап келе жатқан мұғалімдердің арасында керісінше интроверттердің көп екені көрсетілді (Л.А. Хараева). Бірақ бұл олардың педагогикалық іс-әрекеті сәтсіз болады немесе олар өзгеруі керек деген сөз емес. Бірнеше жыл табысты жұмыс істеуші мұғалімдердің көпшілігі – амбиверттер, бұл іс-әрекеттің өзінің даралық ерекшеліктерінің өзгеруіне әсер ететінін растайды. Сонымен бірге, зерттеулер көрсетуінше қарым-қатынастың позитивті сипаты–экстраверттілік те – қарым-қатынас десинхронизациясына әкелуі мүмкін (Е.В. Цуканова).

Сөйлеушіде де, тыңдаушыда да қарым-қатынастың белгілі бір қиындықтарын тудыратын даралық-психологиялық факторларға іс-

әрекеттің когнитивті стилі жатады. Бұл танымдық, ең алдымен талдамалық-синтетикалық (С.Л. Рубинштейн) іс-әрекет ерекшеліктерінің, семантикалық есті ұйымдастырудың, тезаурус құрылымының, әрекет пен шешім қабылдау құралдары мен тәсілдерін таңдау стратегияларының ерекшеліктерінің тұтас бір жүйесі. Когнитивті стиль, кез-келген басқа да даралық стиль сияқты, танымдық іс-әрекеттің өзгермелі жағдайларында, соның ішінде коммуникативтік жағдайларда көрінетін тұрақты ерекшелігі. Когнитивті стильдің негізгі сипаттамаларының бірі когнитивтік құрылымдардың, дүние суреті мен бейнесінің сараланып жіктелінуінің дәрежесі екені атап көрсетіледі (Г.А. Берулава). Екі жақты (поляры) когнитивті стильдер бөлінеді – жоғары және төмен дифференциациялы. Көптеген зерттеулер, төмен психологиялық дифференциациялы субъекттер даралыққа қарағанда тұлға аралық және топтық іс-әрекетті қалайтынын, олардың қарым-қатынаста табыстырақ болатынына куәландырады (Н.П. Иванов). Сонымен қатар, когнитивтік құрылымы жоғары дифференциациялы адамдардың басқа адамды жақсы түсінетіні көрсетілген.

Эмоционалдық реттеудің төменгі деңгейі (немесе оның қарым-қатынаста мүлдем болмауы) елеулі қиындықтар тудырады, ол қарым-қатынас серіктерінің бір-біріне, мәтінге, бүкіл коммуникативтік жағдайға қадағаланбайтын реакцияларынан көрінеді. Стрессор ретінде іс-әрекет, серігі немесе сөйлеушінің өзі болуы мүмкін (Н.В. Витт). Осыған байланысты қарым-қатынастың жалпы сарындылығы, мәтіннің интонациялық, лексико-грамматикалық сипаттамасы, вербалды емес құралдар өзгереді. Олай болса, интеллектуалдық, аффективтік (эмоционалдық), еріктік, мінез-құлықтық, тұлғалық көрінулерді қамтитын жеке-психологиялық ерекшеліктер қарым-қатынасты жеңілдетуі де қиындатуы да мүмкін деуге болады. Педагогикалық қарым-қатынаста қиындықтар туғызатындардың барлығы адамның осы іс-әрекетке лайық болуының кәсіби қажетті шарты ретінде саналы түсінудің және коррекцияның пәні болуы тиіс.

Қарым-қатынас серіктерінің даралық-психологиялық ерекшеліктерінің осы процеске ықпалын белгілей отырып, зерттеушілер акцентуацияланбаған адамдарды назарға алады. Мінез, тұлға акцентуациясы (К. Леонгард, А.Е. Личко) – жекеленген қырлардың, тұлғалық, сипаттамалық көріністердің (интеллектуалдық, эмоционалдық, еріктік, мінез-құлықтық) шектен тыс көрінуі. Қазіргі кезде мінез (тұлға) акцентуациясының 13 типі бөлінген, олардың әрқайсысы коммуникативтік көріністердің жалпы мінез-құлықтық өзгешелігіне ие:

- циклоидты – көңіл-күй фазаларының алмасуымен;



- гепертимді – үнемі көңіл күйдің жоғары болуы;
- лабилдік – көңіл-күйдің күрт өзгеруі;
- астеникалық, оған тән ашушандық, шаршағыштық, депрессияға бейімділік;
- сензитивті – оған өзін толымсыз сезінудің асқынуы, жоғары әсерленгіштік тән;
- психоастеникалық – жоғары мазасыздық, өзін-өзі талдауға, күдіктенуге, пайымдауға бейімділік;
- шизоидты кейіп, оған тұйықтық, интроверсия, байланысқа түспеушілік, эмпатияның болмауы тән;
- эпиллоидты кейіп, ол қақтығысшылдықпен, ойлаудың тұтқырлығымен, артық педанттылықпен, жабырқаңқы көңіл-күймен сипатталады;
- параноялдық (параноидты) кейіп, өкпешілдікпен, үстем болуға ұмтылумен, басқалардың пікірін қабылдамаумен, теріс әсерлердің тұрақтылығымен, жоғары қақтығыстықпен ерекшеленді;
- истероидті кейіп, өзіне назар аудартуға ұмтылумен, қиялдаумен, қуланумен, жалғандықпен сипатталады;
- дистимдік – депрессияға, төмен, қабағы ашылмайтын көңіл-күйге бейім;
- тұрақсыз – көңіл күйі оңай ауысатын, ықпалға түсіп кетуге бейім;
- конформды кейіп сыншылдықтың жеткіліксіздігімен, басқалардың пікіріне тәуелділікпен сипатталады.

Акцентуацияның таза түрлері өте сирек кездеседі, көбінесе аралас түрлер мен акцентуациясы айқын көрінбейтін түрлер кездеседі. Алайда, акцентуацияланғандық кез-келген жағдайда қарым-қатынас сипатынан көрінетіні анық. Осыған байланысты ол коммуникативтік жағдайға сәйкес болмауы мүмкін (түсінбеу, ашулану, қорлау, қарым-қатынасты тоқтату). Педагог адам ретінде, ең алдымен, өзінің жеке-психологиялық ерекшеліктерін, оқушылардың ерекшеліктерін білуі керек және қарым-қатынастағы қиындықтардың алдын-алу үшін оларды есепке алуы тиіс.

### ***Педагогикалық іс-әрекет қиындықтар саласы ретінде***

Педагогтың өзінің педагогикалық іс-әрекетімен және үйренушілердің оқу іс-әрекетімен байланысты қарым-қатынас қиындықтары осы іс-әрекет мазмұнымен және сипатымен байланысты. Педагогикалық іс-әрекетте қиындықтар пәндік мазмұнның өзімен, яғни педагогтың, меңгерілуі оның іс-әрекетінің негізі болып табылатын білімдерге ие

болу деңгейі және сипатынан да туындауы мүмкін, сондай-ақ кәсіби-педагогикалық іскерліктерден, дидактикалық құзырлылықтан да, яғни үйренушілерге педагогикалық әсер ету тәсілдері және құралдарынан да туындауы мүмкін. Осыған сәйкес, педагогикалық қиындықтардың негізгі бағыттары білім беру процесінің өзінің дамуымен, мазмұны және формаларымен байланысты және де оқыту мен тәрбиелеу іс-әрекетінің субъекті ретіндегі мұғалімнің (оқытушының) ерекшеліктерімен және қарым-қатынас процесімен байланысты.

Бірінші бағыттағы педагогикалық қиындықтар іс-әрекеттің өзінде бекітілген. А.К. Маркова бойынша, бұл – педагогикалық міндеттерді қою мен орындау қиындықтары, олар олардың әрекеттерін жеткілікті толық және дәл жоспарламау нәтижесінен, бұрынғы кәте әрекеттерде есепке алмаудан, сабақ барысында міндеттерді өзгерту мен қайта құрудың жеткіліксіз иілгіштігінен, оның мазмұнын дамытушы және тәрбиелеуші функцияларды шығарып тастау есебінен тарылтудан көрінеді. Бұл сабақтың формалды түрде жүруіне, оқушылардың қызығушылықтарының төмендеуіне әкеледі. Үйренуші тұлғасына педагогикалық әсер ету қиындықтары ең алдымен, «оқушыны қалыптасу және даму процесінде тұтас тұлға ретінде көре алмауда» жатыр. Нәтижесінде оқытылушы тұлға қарым-қатынасқа араластырылмайды, бұл екі жақта да қанағаттанбау, жайсыздық сезімін тудырады. Сонымен бірге А.К. Маркова, мұғалімнің үйретуші іс-әрекетінің ауырлығы оқу процесіндегі жұмыстың табыстылық, шығармашылық және репродуктивтілік формаларының үйлесуінің объективті қиыншылықтарымен де, мұғалімнің осы қиыншылықтарды жеңе алмауымен, кейде тіпті жеңгісі келмегендігімен анықталатынын атап көрсетеді.

В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова көрсетуінше, үйретуші іс-әрекеттегі қиындықтар біріншіден, пайдаланып отырған бір тәсілдің басқалармен байланысты еместігінен туындауы мүмкін; екіншіден, мұғалім бір-бірімен байланыспайтын бірнеше тәсілдерді қолданады; үшіншіден, қолданып отырған оқыту әдісі үйренушілердің мүмкіндіктеріне сәйкес емес; төртіншіден, ол мұғалімнің жеке-психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес емес (мысалы, егер белсенді, импульсивті, контактілі экстраверт-мұғалім алгоритмделген, қадамдық қадағалау әдісін қолданса немесе егер терең интроверт блиц-шешім формасындағы іскерлік ойынды жүргізсе).

Тәрбиелей әсер ету ауырлығы ең алдымен, арақатынастар күрделілігінен өтуде қорытылады: мұғаліммен қарым-қатынас рөлдері;

ақылдардың жай ғана, әдейілеп, директивті тұрғыдан емес және «керек» ақылшы бола алу іскерлігі.

Осы бағыттағы педагогикалық қиындықтар мұғалімнің (оқытушының) өз әрекеттерін өзінің ерекшеліктерімен сәйкес түзете алмауымен байланысты. Мұндай қиындықтар, тұлғалық, пәндік-кәсіби және іс-әрекеттік өзін-өзі реттеудің жеткіліксіздігінің көрінісі ретінде өзін-өзі қадағалау, өзін-өзі түзету (А.К. Маркова) кемшілігінен туындаған. Бұл мұғалімде *«рефлексия жеткіліксіздігінен және өзіне қатысты сыншылдықтың төмендігінен көрінеді, яғни мұғалім өзіне оқушыны түсінуге және оған ықпал етуге кедергі жасайтын себептерді өз бойынан көре алмайды, шәкірттерді оқыту мен тәрбиелеудегі проблемаларды өз жұмысының кемшіліктерімен байланыстыра алмайды»* [129, 85 б.].

Үшінші бағыттағы қиындықтар коммуникативтік өзара әрекеттесумен, мұғалім (оқытушы) мен сыныптың (аудитория) қарым-қатынасымен байланысты. Педагогикалық қарым-қатынастағы қиындықтарды (әсіресе жаңа бастап келе жатқан мұғалімдерде) В.А. Кан-Калик кейбір психологиялық кедергілер деп атаған, олар қалыпты қарым-қатынасқа кедергі келтіре отырып, оның барлық субъекттерінің бүкіл педагогикалық және оқу іс-әрекетіне әсер етеді. Психологиялық барьерлер үнемі мұғалім тарапынан саналы түсініле бермейді, осыған орай ол коммуникативтік жағдайды талдаудың және сыныппен қарым-қатынас жасауда қиындықтар тудыратын себептерге түзету енгізудің қажеттілігін сезінбейді.

В.А. Кан-Калик бөлген [82, 34-35 б.] педагогикалық қарым-қатынастың неғұрлым типтік сегіз кедергісін үш топқа біріктірейік:

- сыныптан және педагогикалық қателіктерден қорқу;
- жалпы бұрын болған және берілген сыныппен жағымсыз жұмыс тәжірибесінің нәтижесінде қалыптасқан ұстаным; мұғалімнің өзінің сыныптағы жұмысқа деген ұстанымдары мен үйренушілердің ұстанымдарымен сәйкес келмеуі;
- сабақта қалыптасқан коммуникативтік жағдайдағы өзіндік іс-әрекеттің сәйкес еместігі. Бұл не мұғалім үшін референтті адамның қарым-қатынас стилін (мәнерін) механикалық түрде көшіруге байланысты, не қарым-қатынастың тек ақпараттық жақпен шектелуіне байланысты жүреді.

Бірінші топ кедергілерінен мұғалімнің жұмыс тәжірибесімен, оның кәсіптілігін жоғарлату жолымен өтеді. Екінші топтағы, әлеуметтік ортаны өткен тәжірибемен қабылдаудың, түсінудің шарттылығы ретінде әлеуметтік апперцепция құбылысынан туындаған кедергілер олардың

объективизациясын, яғни қиындық пен мақсатты, ерікті коррекция объектін саналы түсінуді талап етеді. Мұндай әлеуметтік апперцепцияға мысал ретінде, емтихан алушының алдын ала сынақ кітапшасын көріп алып немесе топ оқытушысының студенттің семестр бойғы жұмысы жайлы келеңсіз пікірінің әсерімен үйренушінің жауабын сәйкес бағаламауын келтіруге болады. Үшінші топ кедергілері, педагогикалық қарым-қатынастың, іс-әрекеттің (осының салдарынан дамытушы және тәрбиелеуші функциялардан тыс, тек дамыған әлеуметтік перцепцияны, эмпатияны, басқаны түсінуді, қарым-қатынас фасилитациясын (жеңілдету) және т.б. ұйғаратын ақпараттық функция ғана қалады) функционалдық мазмұнын дұрыс түсінбеумен (білмеумен) байланысты және де мұғалімнің нақты жеке-психологиялық қалыбымен үйлесімсіз үлгіге сынсыз ерумен байланысты.

### ***Тұлғааралық қатынастар қиындықтар саласы ретінде***

Тұлға аралық қатынастар елеулі мөлшерде үйренушілердің бірлескен оқу іс-әрекет сипатына және мұғалімнің (оқытушының) педагогикалық іс-әрекетіне әсер етеді (А.К. Маркова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан және т.б.). Осы қатынастар негізінде жатқан симпатия (антипатия), қабылдау (қабылдамау), құндылық бағдарлардың сәйкес келуі немесе олардың айырмашылығы, іс-әрекеттің когнитивтік және жалпы даралық стильдерінің сәйкестігі немесе айырмашылығы және көптеген басқа жағдайлар адамдардың өзара әрекеттесулерін жеңілдетуі немесе елеулі қиындатудан оны тоқтатуға дейін әкелуі мүмкін. Конвенционалдық қатынастар рөлдерінің негізгі репертуарымен сәйкес келетін тұлға аралық қатынастар, іс-әрекет тиімділігін күшейтеді, ал олардың ішкі айырмашылықтары оның бұзылуына әкеледі.

Қарым-қатынаста қиындықтарды тудыратын, серіктердің маңызды тұлға аралық ерекшелігі, олардың әрқайсысында қандай да бір тұлғалық күйлердің үстемдігі болып табылады. Э. Берн бойынша [23], әр адам тұлғасының сана құрылымында үш күй болады: «Ата-ана», «Ересек адам», «Бала». Бұл жерде біріншісі – «Ата-ана» – екі жақты ашылуы мүмкін: не қадағалаушы-өктемшілдік функцияда, не көмектесуші-қамқоршы функцияда. Э. Берн үш күйдің әрқайсысының вербалды және вербалды емес сипаттамаларын және бірдей немесе түрлі жағдайлардағы адамдардың өзара әрекеттесуі мысалдарын келтіреді. Педагогикалық қарым-қатынас үшін оның оқытушы-тәрбиелеуші сипатына қарай «Ата-ана» күйі үндес болып табылады. Педагогтың

рөлдік орыны мен «Ата-ана» сипаттамасы көп жағынан сәйкес келеді. Оған бағалау, рұқсат ету, түсіндіру, ұялту кіреді. Бұл педагог пен ата-ана үшін ортақ әрекеттер болып табылады. Алайда, олар педагогикалық процесте педагог («Ата-ана») – оқушы («Бала») қатынасына ғана жарамды. Егер де оқушы рөлінде «Ересек адам» болса, оның сипаттамасы түсіну, логикалық, пайымдау, контакттылық, өз бетімен шешім қабылдаушылығы болып табылса, ондай қарым-қатынаста екі жақты қиындық пайда болады. Әрине, педагогикалық процесс үшін оңтайлы вариант «Ересек адам – Ересек адам» қатынасы болып табылады.

Тұлғааралық қатынастар факторымен шартталған қарым-қатынас қиындығы іскерлік қарым-қатынас стилін өзгерту формасында, келіспеушілікті сылтаурату, серігін әдейілеп жалған ақпараттандыру, іскерлік қарым-қатынастан кету және т.б. формаларда табылатыны көрсетіледі. Қарым-қатынасты қиындатушы көптеген факторлардың ішінде (тұлға аралық қатынастар сипаты, жеке даралық-психологиялық ерекшеліктер, іс-әрекетке араласушылық, өзара әрекеттесу жағдайының ерекшеліктері) дәл осы тұлға аралық қатынастары статистикалық мәнде бірінші орын алады [229].

### ***Қиындықтарды өзара бағалау***

«Мұғалім–оқушы» және «оқушы–оқушы» қатынастарында пайда болатын қарым-қатынас қиындықтары қарым-қатынасқа қатысушылар тарапынан және басқа адамдармен түрліше бағаланады (Е.В. Цуканова). Мысалы, қарым-қатынас қиындықтарын мұғалімнің бағалауы мен оқушылардың бағалауы сәйкес келмейді (номенклатура және рангілік орны бойынша). Егер мұғалімдер «мұғалім–оқушы» схемасы бойынша неғұрлым көп қиындықтарды қарым-қатынас серіктерінің даралық ерекшеліктері тудырады деп есептесе, онда оқушылар осындай қарым-қатынастағы қиындықтар себептерінің ішінен бірінші орынды мұғалімнің іс-әрекеттегі ерекшеліктеріне береді. Бұл жерде, жалпы бірлескен оқу іс-әрекетінің шарттарын сипаттай отырып, зерттеушілер негізгі қиындықтардың ең алдымен тұлға аралық қатынастармен, кейін араласушылардың жеке-психологиялық ерекшеліктерімен байланысты екенін және тек содан кейін олардың іс-әрекетке қатысу сипатымен байланысты екенін белгілейді.

Оқушылар мен мұғалімдердің олардың контакттілігі бойынша бағалауларының 90% көбі сәйкес келмейді. Оқушылар педагогтарды контактке қиын түсетіндер ретінде үш есе жиі бағалайды (педагогтарға

қарағанда), оларды қатал, «барьерлі» деп есептейді (З.А. Нолиу, Л.Б. Филонов).

Студенттердің педагогикалық қарым-қатынастарына жүргізілген зерттеулер тек қана педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің қиындықтарының өзгешелігін ғана емес, сондай-ақ осы қиындықтардың біріншіден, бесінші курсқа дейінгі өзгеру динамикасын да айқындауға мүмкіндік берді. Әлеуметтік бағдарланған оқу-педагогикалық қарым-қатынас жағдайында студенттер жұртшылық алдына шығып сөйлеуге үйренбегендіктен (49%), болып жатқан жағдайлардың қалайша болуы керектігі жөніндегі ішкі түйсігінде қалыптасқан елеске сәйкес келмеуінен, бұрын табиғи болған қимылдарының, қозғалыстарының, жалпы мінез-құлығының қысылшандығының салдарынан қиындықтарды сезінеді (71%) [176].

Л.А. Поварницына тарапынан студенттер қарым-қатынасындағы қиындықтардың алты тобы бөлінген. Біріншісіне студенттердің өзін қалай ұстауды, не айту керектігін білмеулерімен байланысты қиындықтар жатады. Екінші топтағы қиындықтар қарым-қатынас серігінің түсінбеушілігінен туындайды, яғни қарым-қатынастың өзіндік перцептивті жағының жеткіліксіз қалыптасуынан. Үшінші топ, сөйлеушінің қарым-қатынас серігінің түсінбеуі және қабылдамауынан туындаған қиындықтар құрайды. Төртінші топтағы қарым-қатынас қиындықтары сөйлеуші басынан кешіретін қысылу, ыңғайсыздану, сенімсіздік сезімдерімен шартталған. Бесінші топ қиындықтары серігіне қатысты риза болмау, тіпті ашулануды бастан кешірумен байланысты. Алтыншы топ адамның жалпы қарым-қатынасқа риза болмауымен байланысты қиындықтарды қамтиды. Осы негізде автор студенттердің түрлі әлеуметтік салалардағы, курсқа (біріншіден үшіншіге дейін) және тағы басқа факторларға байланысты қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін талдайды. Үлкендермен араласқанда студенттер қарым-қатынас серігін түсінбеу қиындығына сирек кездесетіні (14,2 %) және де өзін қалай ұстауды, қарым-қатынас пәнін білмеумен байланысты қиындықтармен жиірек (29,6 %) кездесетіні көрсетілген. Студенттердің құбылыстармен қарым-қатынасында екінші және үшінші топ қиындықтары жеңілірек өтіледі. Бірінші курстан үшінші курсқа өту шамасына қарай ата-аналарымен, туыстарымен қарым-қатынас жасау қиындықтары сақталады, ал танымайтын адамдармен араласуда қиындықтардың күрт төмендеуі байқалады.

Қарым-қатынастағы, іс-әрекеттегі қиындықтардың негізгі аймақтарын талдау, олардың қарым-қатынас жағдайының өзін өзгертетінін көрсетеді. Іс-әрекеттің қарама-қарсы мақсаттары,

қызығушылықтары, позициялары, құралдары, тәсілдері түйісе отырып қақтығысты тудырады, оны тек психологияның арнайы салалары ғана емес, сондай-ақ қақтығыстану сияқты тұтас ғылымды зерттейді және де қызығушылық танытқан оқырмандарды соған сілтейміз. Осы жерде атап өтуді өқажет ететін жағдай - топтық өзара әрекеттесуде қақтығыс қарама-қайшы шешімдердің, стратегиялардың, құралдар мен тәсілдердің түйісуі, проблемалық ситуацияны жасай отырып, біріккен (топтық) субъекттердің интеллектуалдық белсенділігін жоғарлатады. Мұндай қақтығыс субъекттердің өздерінің бағалау деңгейіне өтіп кетпеуі және сөздің тар мағынасында жағымсыз тұлға аралық болып кетпеуі маңызды.

### ***Педагогикалық қиындықтардың педагогқа әсері***

Қарым-қатынасқа түскендердің біреуінің қиындықтары тек осы процестің өзіне, осы қиындықтарды бастан кешіріп отырғанның іс-әрекетіне, жағдайға ғана емес, сондай-ақ қарым-қатынастың басқа да мүшелеріне, атап айтқанда, кері байланыс арнасы арқылы және де осы жағдайда болып тұрған педагогқа да әсер етеді. Педагог не қиындықтарды жеңіп, қарым-қатынас пен іс-әрекетті жалғастырады, не жайсыздық сезімін сезіне отырып, коммуникативтік жағдайдың ерекшеліктерін есепке алмау, дайындықтың, ұйымдастырудың жеткіліксіздігі үшін ыңғайсыздана отырып, жаңа коммуникативтік жағдайларды және іс-әрекеттің жаңа формаларын жасайды, не бірқатар жағдайларда қоршаған шындықты бағалаудың сәйкестілігін өзгерте отырып сыртқы кінәлаушы позицияны ұстанады. Педагогтың қиналу кездерінің саны және оның «неғұрлым көп болса – соғұрлым жақсы» (жауапкершілік пен қызығушылық азырақ) қатынасы бойынша оқушылардың жауапкершілігі мен қызығушылығын бағалауы арасында жағымды мәнді байланыс бар екені көрсетілді (А.А. Реан). А.А. Реан бұл фактіні психологиялық қорғаныс ретінде қарастырады, ол «*өзіндік педагогикалық іс-әрекеттегі субъективтік қиындықтардың молшылығы оқушы тұлғасындағы түрлі объективті жағымсыздықтармен түсіндірілуінен («қиын контингент», «жауапсыз тұлғалар», «кәсіп үшін кездейсоқ адамдар» және т.б.)*» көрінеді [188, 75б.]. Әрине, үйренушілерді бағалаудың осындай сәйкессіздігі, өз кезегінде, оларда қарым-қатынас жасау, педагогпен контакт орнатуда қиындықтар тудырады.

**Педагогикалық қиындықтар  
проблемасының жалпы  
психологиялық контексті**

Жалпы қарым-қатынастағы қиындықтар серіктердің ерекшеліктерін, қарым-қатынас сипатының коммуникативтік жағдайын, адамдардың педагогикалық өзара әрекеттесу ерекшеліктерін бейнелейді. Қиындықтарды тудырушы себептердің көпфакторлығына қарай, осы проблеманың жете талдауы бір мезгілде көптеген психологиялық проблемаларды және ең алдымен, «қатынас» (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина); әлеуметтік перцепция, яғни адамның адамды қабылдауы (А.А. Бодалев, В.А. Лабунская); танымдық іс-әрекеттің когнитивті стилі (У. Найссер, С.Д. Смирнов, Г.А. Берулава) сияқты проблеманы қарастыру болып келеді. Жалпы, жас ерекшелік психологиясы, тұлға психологиясы, қақтығыстану, әлеуметтік психология курстарын жете және қызығушылықпен оқымайынша олардың негізгі механизмдері мен заңдылықтары түсінілмейді.

Жоғарыда аталған салалардың басым көпшілігіндегі қарым-қатынас қиындықтарын не өз бетінше түзетулер енгізу арқылы, не арнайы тренингтер арқылы жеңуге болады (Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина және т.б.). Сонымен бірге, педагогтың өзінің коммуникативтік ерекшеліктерінің деңгейінде алғашқы бағдарлануының қажеттілігі жалпы жұртшылықпен мойындалған. В.А. Кан-Калик мұғалімнің коммуникативтік мәдениетінің қалыптасуының маңыздылығын атап көрсете отырып, осы процесте алғашқы қадамдардың бірі өзін «коммуникант» ретінде анықтау болып табылады деп белгілейді.

Төменде В.А. Кан-Калик бойынша В.Ф. Ряховскийдың адамның коммуникативтік ерекшеліктерін анықтауға арналған тесті және алынған мәліметтерді өңдеу тәртібі келтірілген [82, 52-54 б.]

**ТЕСТ (СҰРАҚТАМА)**

1. Сіздің алдыңызда ерекше немесе іскери кездесу тұр. Ол кездесуді күту сізді күнделікті өмір ағымынан тыс қалдыра ма?
2. Сіз дәрігерге баруды ақырғы кезге дейін созбайсыз ба?
3. Қандай да бір кеңесте, жиналыста немесе тағы сондай шараларда баяндамамен, хабарламамен, ақпаратпен шығып сөйлеу тапсырмасы сізде күйзеліс және риза болмау сезімін тудырмай ма?
4. Сізге бұрын бармаған қалаға іс-сапарға баруды ұсынады. Сіз осы іс-сапардан құтылу үшін барынша күш жұмсайсыз ба?
5. Сіз өз уайымдарыңызбен кіммен болса да бөлісуді ұнатасыз ба?
6. Егер көшеде сізге танымайтын адам өтініш айтса (жолды көрсету, уақытты айту, қандай да бір сұраққа жауап беру) сіз ашуланасыз ба?



7. Сіз «әкелер мен балалар» проблемасы бар дегенге және әрбір ұрпақ өкілдерінің бір-бірін түсіну қиын дегенге сенесіз бе?

8. Сіз танысыңызға осыдан бірнеше ай бұрын сізден алып, қайтаруды ұмытып кеткен 10 тенге туралы есіне салуға ұяласыз ба?

9. Мейрамханада немесе асханада сізге сапасы анықсыз тамақ әкелді. Сіз үндемей, тек ренішпен тарелкені сиыра саласыз ба?

10. Танымайтын адаммен бетпе - бет қалған кезде, сіз онымен әңгімелеспейсіз және егер ол бірінші болып сөйлесе қынжыласыз. Солай ма?

11. Қай жерде болмасын ұзын кезек сізді шошытады (дүкенде, кітапханада, кинотеатр кассасында). Сіз өз ниетіңізден бас тартуды қалайсыз ба?

12. Сіз қақтығыстық ситуацияны қарастыру бойынша қандай-да бір комиссияға қатысудан қорқасыз ба?

13. Сізде әдебиет, өнер, мәдениет туындыларын бағалаудың жеке өзіңізге тән өлшемдері бар және осыған қатысты ешкімнің де пікірін жаратпайсыз. Солай ма?

14. Бір жерлерде, кулуарларда сізге жақсы таныс сұрақ бойынша жаңсақ көзқарасты естіген кезде, сіз дауласпай, үндемей қалғанды қалайсыз ба?

15. Кімнің болмасын қайсыбір қызметтік сұрақтар немесе оқу тақырыбы бойынша көмек сұрауы сізде реніш тудыра ма?

16. Сіз өз көзқарасыңызды (пікіріңізді, бағалауыңызды) ауызшаға қарағанда, жазбаша түрде мазмұндауды ұнатасыз ба?

Енді өзіңізге өз жауабыңызды бағалауды ұсынамыз: әр «иә» жауабы үшін – 2 ұпай, «кейде» – 1 ұпай, «жоқ» – 0. Содан кейін ұпайлардың жалпы саны қосылады және жіктегіш бойынша сіз адамдардың қандай категориясына жататыныңыз анықталады.

30-32 ұпай. Сіздің коммуникабельді еместігіңіз анық, және бұл сіздің осал жағыңыз, өйткені бәрінен бұрын одан сіз зардап шегесіз. Бірақ сіздің жақын адамдарыңызға да оңай емес. Топтасып күш жұмсайтын істе сізге сену қиын. Қарым-қатынас үйір болуға тырысыңыз, өзіңізді бақылаңыз.

25-59 ұпай. Сіз тұйықсыз, ашық емессіз, жалғыздықты ұнатасыз, сондықтан сізді достарыңыз да аз болар. Жаңа жұмыс және жаңа контакттарға түсу қажеттілігі сізді байбаламға түсірмесе де, көп уақытқа дейін сіз тепе-теңдікті жоғалтасыз. Сіз өз мінезіңіздің осы ерекшелігін білесіз де өзіңізге наразысыз. Бірақ наразылықпен шектеліп қана қоймаңыз – мінезіңізді осы ерекшеліктерін жою сіздің өз қолыңызда. Қандай да бір күшті әуестік кезінде сіз аяқ астынан коммуникабельділікті көрсетіп кететін кездеріңіз болмай ма? Тек серпілсеңіз ғана болғаны.

19-24 ұпай. Сіз белгілі дәрежеде ашық адамсыз және де бейтаныс жағдайда өзіңізді әбден сенімді сезінесіз. Жаңа пробеламалардан сіз қорықпайсыз. Сөйтсе де жаңа адамдармен байқап араласасыз, дауларға және пікірталастарға салғырт қатысасыз. Сіздің білдірген ойларыңызда кейде ешқандай негізсіз мысқылдау көп болады. Бұл кемшіліктерді түзетуге болады.

14-18. Сізде коммуникабельділігіңіз жақсы деңгейде. Сіз танымпазсыз, қызықты әңгімелесушіні ықыласпен тыңдайсыз, басқалармен қарым-қатынаста шыдамдысыз, өз ойыңызды ашуланбай дәлелдей аласыз. Жаңа адамдармен кездесуге уайымсыз барасыз. Сонымен бірге шулы отырыстарды (компанияны) ұнатпайсыз; шектен тыс қылықтар мен көп сөз сізде ызалану сезімін тудырады немесе жалықтырады.

9-13 ұпай. Сіз тым ашық (кейде мүмкін шектен тыс) адамсыз. Сіз әуесқойсыз, сөз құмарсыз, түрлі сұрақтар бойынша сөйлеуді ұнатасыз, бұл кейде маңайыңыздағы адамдардың наразылығын тудырады. Жаңа адамдармен ықыласпен танысасыз. Елдің назарында болғанды ұнатасыз, ешкімнің өтінішін орындай алмасаңыз да кері қайтармайсыз. Кейде ашулансаңыз тез қайтасыз. Сізге жетіспейтін нәрсе бұл - күрделі проблемаларға тап болған кезде орнықтылық, шыдамдылық және қайсарлық. Бірақ, қажет жағдайда сіздің өз дегеніңізден қайтпауға қабілетіңіз жетеді.

4-8 ұпай. Сіз тым ақкөңіл адам болуыңыз керек. Сіз үнемі оңды-солды қарым – қатынас жасап жүретін адамсыз. Сіз әрқашанда барлық істің мән жайын біліп отырасыз. Барлық пікір таластарға қатысқанды ұнатасыз, алайда күрделі тақырыптар сіздің басыңызды ауыртып, налып кетесіз. Кез-келген сұрақ бойынша, тіпті ол туралы үстірт ғана білсеңіз де өз ойыңызды білдіресіз. Барлық жерде өзіңізді еркін сезінесіз. Кез-келген істі қолға аласыз, бірақ оны үнемі аяғына дейін жеткізе алмайсыз. Дәл осы себепке байланысты жетекшілер мен әріптестеріңіз сізге сенімсіздікпен қарайды. Осы туралы ойланыңыз.

3 ұпай. Сіздің шектен тыс қарым-қатынас жасауыңыз сізге зиян келтіреді. Сіз сөзшеңсіз, артық сөйлейсіз, сізге қатысы жоқ нәрселерге араласасыз. Мүлдем хабарыңыз жоқ проблемаларды талқылауға кірісесіз. Еркіңізбен немесе еріксіз сіз жиі-жиі өз маңайыңыздағы түрлі қақтығыстардың себебі боласыз. Ашушаңсыз, өкпешілсіз, көбінесе объективті емессіз. Күрделі жұмысқа жарамайсыз. Жұмыста да, үйде де, жалпы барлық жерде адамдарға сізбен болу өте қиын. Иә, сізге өзіңізді және өзіңіздің мінез-құлығыңызды өзгертуге тырысуыңыз керек! Ең алдымен өз бойыңыздан төзімділік пен ұстамдылықты тәрбиеленіз, басқа адамдарға құрметпен қараңыз; соңында, өз денсаулығыңыз жайлы да ойланыңыз – мұндай өмір сүру салты ізсіз қалмайды.

\*\*\*

Педагогикалық қарым-қатынас, оқу-педагогикалық іс-әрекет, көптеген сыртқы және ішкі факторлардың әсер ету объекті бола отырып, өзіне психологиялық кедергілер ретінде болатын күрделі карама-қайшы сәттердің, қиындықтардың үлкен санын қамтиды. Осы қиындықтарды жеңу өзара әрекеттесуге қатысушылардан оларды туғызған себептерді өз бетінше жұмыс процесінде немесе арнайы тренингтерде саналы түсіну және коррекцияны талап етеді.

Өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Құбылыс күрделілігі (процесс) және оларды жеңу ауырлығы түсініктерінің арасындағы айырмашылық қандай?
2. Қарым-қатынас қиындықтарының қарастырылған аймақтарының қайсысы тікелей сырттық, ал қайсысы ішкі факторларға жатады?

3. Қарым-қатынастың үш жақтарының қайсысы – ақпараттық, перцептивтік, интерактивтік – педагогикалық өзара әрекеттесуде неғұрлым көп қиындықтарды тудырады.

#### Әдебиет

**Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

**Карнеги Д.** Как вырабатывать уверенность себе и влиять на людей, выступая публично. Минск, 1990.

**Леонтьев А.А.** Педагогическое общение // Педагогика и психология. М., 1979. № 3.

**Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.

**Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

**Петровская Л.А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.

Г.А. Цукерман бойынша іс-әрекеттің жетекші формаларының  
және олардың дамытушы әсерлерінің негізгі сипаттамалары

Жетекші іс-әрекет сипаттамасы	Тікелей-эмоционалдық қарым-қатынас	Заттық-манипулятивтік іс-әрекет	Ойын іс-әрекеті	Оқу іс-әрекеті
<b>Мазмұны</b>	Басқа адам және мен махаббат, түсіністік, қабылдау мен бағалау бастауы ретінде	Адамзаттық қарулар мен белгілерді қолдану тәсілдері	Адамзаттық қатынастардың әлеуметтік нормалары мен мәндері	Міндеттер класын орын-даудың жалпы тәсілдері
<b>Әсер ету тәсілі</b>	Симбиотикалық бірігу	Дәлме-дәл имитация, үлгі бойынша әрекет	Шарты, қиялданған, символикалық имитация	Үлгі жоқ кездегі серіктерге ортақ әрекет тәсіл-дерін іздеу
<b>Серігін еңбектестікке бастамашылықпен шақыру сипаты</b>	Тілектестікті көрсету (көбінесе вербалды емес)	«Қалай болу керектігін көрсет! Дұрыс па? Жақсы ма? Болмай жатыр ...» – үлгі, бақылау және бағалау өтініштері	«Сен анау боласың ... ..Мен сол боламын...» – ойындар мен өзара әрекеттесу жайлы ойын аралық коммуникацияның кезектесуі	«Мен бұл тапсырманы орындай аламын, егер...» – жетпей тұрған білім жайлы болжам, оны бірлесе тексеру керек.
<b>Бала ересек серігінен нені күтеді</b>	Қатысу, уайымдасу, қолдау, қабылдау, бағалау	Үлгілерді көрсету, қадамдап көрсетілетін көмек, бақылау мен бағалау	Ортақ ниетті құру және келісімділік шегіндегі импровизация еркіндігі	Бала айтқан болжамды тексеруге көмектесу және қарама-қайшылықтарды көрсету
<b>Жетекші іс-әрекет мазмұнын игеруде пайда болатын жаңа құрылымдар</b>	Негізін қалаушы сенім мен үміт, адамдарға, өзіне және дүниеге деген базистік сенімділік	Сөз, заттық әрекеттер	Қиялдау, символикалық функция	Рефлексия
<b>Жетекші іс-әрекет формасын игеруде пайда болатын жаңа құрылымдар</b>	Басқа адамға деген қажеттілік, адамдарға сену қабілеті, жаңа нәрселерге ашықтық	Имитацияға деген қабілет	Серігінің ойындағы рөлін есепке ала отырып келісілген әрекеттерге қабілеттілік	Оқу қабілеті (іскерлігі)
<b>Жас ерекшелік жаңа құрылымдардың</b>	Өзіне және өзгелерге сену, эмоционалдық	Үлгілер мен нұсқаулар бойынша оқу қабілеті	Ойша әрекет жасау, тудыру қабілеті;	Өз мүмкіндіктерінің шегін білу және

<b>толықтай қалыптасуында байқалады:</b>	стресстерге төзімділік, эмпатия		үлкендермен және құрбылыстарымен ынтымақтастықтың әлеуметтік дағдылары	олардан өте алу қабілеті: өз БДУ-ларын өзгерту міндеттерін қою және орындау
<b>Жас ерекшелік жаңа құрылымдардың жетілмей қалуында байқалады:</b>	Жақсы көру мен сенуге қабілетсіздік, өз күшіне сенбеу, өзін-өзі бағалауы төмендетілген	Қару жағынан дәрменсіздік, дағдыларды игерудегі қиындықтар, ұйымдаспағандық	Фантазия жұпынылығы, стандартқа сай емес ситуацияларға тап болған кездегі қиындықтар, әлеуметтік эгоцентризм	Оқу іскерлігінің болмауы, пайымдаушылық ойдың артықтау болуы
<b>Жас ерекшелік жаңа құрылымдардың гипертрофиялануында байқалады:</b>	Басқа адамдардың эмоционалдық қолдауы мен бағалауына тәуелділік, гиперқамқорлықты қажетсіну, ынтымақтастық пәнін жоғалту, тұлға аралық қарым-қатынасқа берілу	Нұсқауларды қажетсіну, өз пікірінің, сыншылдықтың болмауы, орындаушылық ұстанымдар, үлгілерді талдаудағы қиындықтар	Фантазияға беріліп кету, шынайылық сезімі жоқ, нәтижеге бағытталу, мақсатты ұйғарудағы өз еріктігі жоғалтылған	Әрекеттің орындаушы бөлігіне оны іске асырудың жалпы тәсілі табылғаннан кейінгі салғырттық, танымдық әуесқойлық
<b>Жастың оқу іс-әрекетіне үлесі</b>	Мұғалімге сенім арту, онымен қатынас орнатуға қажеттілік, өз күшіне сену, жаңа тәжірибеге ашықтық	Мұғалім әрекеттерінің үлгісіне еліктеу, нұсқаулар мен ережелерді орындау қабілеті мен бейімділігі	Оқушы рөлі мен «нағыз мектеп оқушысы» өмірінің ережелерін игеру, оқудағы пікірталасқа дайын болу	Жастық шақтың өз бетінше ептілігі
Д е р е к : Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младшего школьника // Вопросы психологии. 1998. №5. С. 76				

## ЭДЕБИЕТ

1. **Абульханова К.А.** О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. **Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности. М., 1980.
3. **Айдарова Л.И.** Маленькие школьники и родной язык. М., 1980.
4. **Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л.** Психодиагностика специальных способностей социальных работников// Социальная работа /Под ред. И.А. Зимней. М., 1992. Вып. 2.
5. **Аминов Н.А.** Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей// Типологическая диагностика и образование/ Под ред. Е.П. Гусевой. М., 1994. Гл. 5.
6. **Амонашвили Ш.А.** Здравствуйте, дети. М., 1983.
7. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. М., 1977.
8. **Ананьев Б.Г.** Педагогические приложения современной психологии// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М., 1981.
9. **Анастаси А.** Психологическое тестирование. М., 1982. Кн. 1-2.
10. **Андреева Г.М.** Социальная психология. М., 1980.
11. **Андреева Г.М.** Социальная психология. М., 1996.
12. **Анохин П.К.** Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968
13. **Анохин П.К.** Философские аспекты теории функциональной системы// Избр. труды. М., 1978.
14. **Анцыферова Л.И.** Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии// Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
15. **Артемов В.А.** Курс лекций по психологии. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков, 1958.
16. **Асеев В.Г.** Проблема мотивации и личность/ Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
17. **Асеев В.Г.** Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
18. **Асмолов А.Г.** Психология личности. М., 1990.
19. **Асмолов А.Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
20. **Балл Г.А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
21. **Бацын В.К.** Реформа образования в Российской Федерации. 1990-1994. М., 1995.
22. **Бердяев Н.А.** Самопознание. М., 1991.

23. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
24. **Бернштейн Н.А.** О построении движений. М., 1947.
25. **Блонский П.П.** Память и мышление// Избр. педагог. и психол. соч.: В 2 т. М., 1979.
26. **Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.** Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
27. **Бодалев А.А., Столин В.В.** Практикум по психодиагностике. М., 1988.
28. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
29. **Божович Л.И.** Проблема развития мотивационной сферы ребенка// Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
30. **Божович Л.И.** Этапы формирования личности в онтогенезе// Вопросы психологии. 1978. №4.
31. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
32. **Бондаренко С.М.** Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы)// Вопрос алгоритмизации и программированного обучения/ Под ред. Л.Н. Ланды. М., 1973. Вып. 2.
33. **Брудный А.А.** Понимание и общение. М., 1989.
34. **Брунер Дж.** Психология познания. М., 1977.
35. **Брушлинский А.В.** Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
36. **Брушлинский А.В.** Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
37. **Будилова Е.А.** Вопросы мышления в ассоциативной психологии// Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах/ Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1966.
38. **Буева Л.П.** Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
39. **Введение в психологию/** Под ред. А.В. Петровского. М., 1996.
40. **Вербицкий А.А.** Деловая игра как метод активного обучения// Современ. высш. шк. 1982. №3 (39).
41. **Вербицкий А.А., Платонова Т.А.** Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 1986.
42. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
43. **Возрастная и педагогическая психология/** Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
44. **Вопросы алгоритмизации и программирования обучения/** Под ред. Л.Н. Ланды. М., 1973. Вып. 2.

45. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология// Психология: классические труды. М., 1996.
46. **Выготский Л.С.** Вопросы теории и истории психологии// Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т.1.
47. **Выготский Л.С.** Проблемы общей психологии// Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т.2.
48. **Выготский Л.С.** Проблемы развития психики// Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3.
49. **Выготский Л.С.** Детская психология// Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т.4.
50. **Гальперин П.Я.** Развитие исследований по формированию умственных действий// Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т.1.
51. **Гальперин П.Я.** К исследованию интеллектуального развития ребенка// Вопросы психологии. 1969. № 1.
52. **Гинецинский В.И.** Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
53. **Гинецинский В.И.** Предмет психологии: дидактический аспект. М., 1994.
54. **Гинзбург М.Р.** Психологическое содержание личностного самоопределения// Вопросы психологии. 1994. № 3.
55. **Гинзбург М.Р.** Психология личностного самоопределения: Автореф. Дисс. На соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1996.
56. **Голубева Э.А.** Способности и индивидуальность. М., 1993.
57. **Готтсданкер Р.** Основы психологического эксперимента. М., 1982.
58. **Гуревич К.М., Акимова М.К., Берулава Г.А. и др.** Психологическая диагностика. Бийск, 1993.
59. **Гусинский Э.Н.** Образование личности. М., 1994.
60. **Гуткина Н.И.** Психологическая готовность к школе. М., 1996.
61. **Давыдов В.В.** Принципы обучения в школе будущего. М., 1974.
62. **Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К.** Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
63. **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
64. **Джидарьян И.А.** О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. М., 1974.
65. **Деркач А.А.** Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности/ Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/ Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
66. **Дистервег А.** Из книги «Руководство к образованию немецких учителей»// Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971.
67. **Додонов Б.И.** Структура и динамика мотивов деятельности// Вопросы психологии. 1984. № 4.
68. **Добрович А.Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.



69. **Добрынин Н.Ф.** Психологический анализ урока// Уч. зап. МГПИ им. В.П. Потемкина. 1952. Т.17. Вып. 1.
70. **Дюркгейм Э.** Социология образования. М., 1996.
71. **Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.** Психология высшей школы. Минск, 1993.
72. **Занков Л.В.** Обучение и развитие. М., 1975.
73. **Запорожец А.В.** Психическое развитие ребенка// Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986. Т.1.
74. **Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А.** Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/ Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
75. **Зимняя И.А.** Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному// Русский язык за рубежом. 1985. №5.
76. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
77. **Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.** Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
78. **Ивашов А.Н., Заика Е.В.** Методика исследования коммуникативных установок личности// Вопросы психологии. 1994. №5.
79. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.
80. **Ительсон Л.Б.** Учебная деятельность, ее источники, структура и условия// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
81. **Калмыкова З.И.** Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики// Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
82. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
83. **Каптерев П.Ф.** Дидактические очерки. Теория образования// Избр. педагог. соч. М., 1982.
84. **Кларин М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
85. **Китайгородская Г.А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
86. **Клаус Г.** Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
87. **Климов Е.А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
88. **Климов Е.А.** Как выбирать профессию. 2-е изд., доп., дораб. М., 1990.
89. **Климов Е.А.** Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.

90. **Климов Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
91. **Кон И.С.** Психология ранней юности/ Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
92. **Кон И.С.** Психология старшеклассника. М., 1980.
93. **Кондратьев М.Ю.** Подросток в замкнутом круге общения. М.-Воронеж, 1997.
94. **Концепция** общего среднего образования (проект)// ВНИК «Школа». М., 1988.
95. **Коффка К.** Основы психического развития. М.-Л., 1934.
96. **Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. М., 1972.
97. **Крутецкий В.А.** Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
98. **Кулюткин Ю.Н.** Психология обучения взрослых. М., 1985.
99. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
100. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
101. **Курс** общей, возрастной и педагогической психологии/ Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
102. **Ланда Л.Н.** Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
103. **Леви В.** Искусство быть другим. М., 1980.
104. **Лекторский В.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.** Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже// Ж. Пиаже. Избр. психол. труды. М., 1969. Предисловие.
105. **Лекторский В.А.** Субъект. Объект. Познание. М., 1980.
106. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.-Нальчик, 1996.
107. **Леонтьев А.А.** Психология общения. Тарту, 1974.
108. **Леонтьев А.А.** Лекция как общение. М., 1974.
109. **Леонтьев А.А.** Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997.
110. **Леонтьев А.Н.** О формировании способностей// Вопросы психологии. 1960. №1.
111. **Леонтьев А.Н.** Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т.1.
112. **Леонтьев А.Н.** Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т.2.
113. **Лернер И.Я.** Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
114. **Лийметс Х.Й.** Групповая работа на уроке. М., 1975.
115. **Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
116. **Липкина А.И., Рыбак Л.А.** Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.
117. **Лисина М.И.** Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии/ Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.

118. **Лисина М.И.** Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
119. **Лисовский В.Т.** Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. Л., 1978.
120. **Ломов Б.Ф.** Общение как проблема общей психологии// Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
121. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
122. **Люблинская А.А.** Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.
123. **Львова Ю.Л.** Как рождается урок. М., 1976.
124. **Ляудис В.Я.** Структура продуктивного учебного взаимодействия// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/ Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
125. **Маркова А.К.** Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
126. **Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
127. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
128. **Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. М., 1990.
129. **Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.
130. **Маркова А.К.** Психология профессионализма. М., 1996.
131. **Матис Т.А.** Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников// Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982.
132. **Матюхина М.В.** Мотивация учения младших школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1986.
133. **Матюшкин А.М.** К проблеме «шага» в процессе усвоения// Новые исследования в педагогике и психологии. М., 1966.
134. **Матюшкин А.М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
135. **Матюшкин А.М.** Теоретические вопросы проблемного обучения// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.
136. **Махмутов М.И.** Теория и практика программированного обучения. Казань, 1972.
137. **Махмутов М.И.** Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.
138. **Машбиц Е.И.** Психологический анализ учебной задачи// Современ. педагогика. 1973. № 2.

139. **Машбиц Е.И.** Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.
140. **Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.** Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
141. **Мид М.** Культура и мир детства. М., 1988.
142. **Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
143. **Мир детства: Младший школьник/** Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1981.
144. **Мир детства: Подросток/** Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1982.
145. **Мухина В.С.** Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
146. **Мухина В.С.** Возрастная психология. М., 1997.
147. **Небылицын В.Д.** Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
148. **Немов Р.С.** Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн. 3.
149. **Новиков А.М.** Профессиональное образование – России. М., 1997.
150. **Обухова Л.Ф.** Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
151. **Общая психология/** Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
152. **Оконь В.** Введение в общую дидактику. М., 1990.
153. **Орлов А.Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
154. **Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И.** Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.
155. **Осницкий А.К.** Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М., 1986.
156. **Осницкий А.К.** Психология самостоятельности. М. – Нальчик, 1996.
157. **Основы педагогики и психологии высшей школы/** Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
158. **Основы психофизиологии/** Под ред. Ю.А. Александрова. М., 1997.
159. **Охитина Л.Т.** Психологические основы урока. М., 1977.
160. **Панферов В.Н.** Психология общения// Вопросы философии. 1972. № 7.
161. **Панюшкин В.П.** Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1984.
162. **Панюшкин В.П.** Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/ Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
163. **Парыгин Б.Д.** Социальная психология как наука. Л., 1967.

164. **Парыгин Б.Д.** Основы социально-психологической теории. М., 1971.
165. **Петренко В.Ф.** Психосемантика сознания. М., 1988.
166. **Петровская Л.А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.
167. **Петровский А.В.** Проблема развития личности с позиции социальной психологии// Вопросы психологии. 1984. № 4.
168. **Петровский А.В.** Развитие личности и проблема ведущей деятельности// Вопросы психологии. 1987. № 1.
169. **Петровский А.В.** Новое педагогическое мышление. М., 1989.
170. **Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** История и теория психологии. М., 1996.
171. **Петровский В.А.** Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993.
172. **Пиаже Ж.** Психология, междисциплинарные связи и система наук// XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 авг. 1966г. М., 1969.
173. **Пиаже Ж.** Логика и психология// Избр. психол. труды. М., 1969.
174. **Платонов К.К.** Личностный подход как принцип психологии// Методологические и теоретические проблемы психологии/ Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1969.
175. **Платонов К.К.** Способности и характер// Теоретические проблемы психологии личности/ Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1974.
176. **Поварницина Л.А.** Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1987.
177. **Позднякова А.М., Деркач А.А.** Исследование уровня сформированности умения наблюдать учебный процесс у студентов педагогического вуза// Современные педагогические и психологические проблемы высшей школы/ Под ред. Н.В. Кузьминой. М., 1973. Вып. 1.
178. **Посталюк Н.Ю.** Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань, 1992.
179. **Психология: Словарь/** Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
180. **Психология** труда и личности учителя/ Под ред. А.П. Щербакова. Л., 1977. Вып. 2.
181. **Психологическая** наука в России XX столетия: проблемы теории и истории/ Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.
182. **Психологические** основы формирования личности в педагогическом процессе/ Под ред. А. Коссаковски, Х. Кюна, И. Ломпшера, Г. Розенфельда. М., 1981.
183. **Психологические** основы программированного обучения / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М., 1984.

184. **Психологический** анализ урока. Волгоград, 1995.
185. **Практикум** по педагогике и психологии высшей школы/ Под ред. А.К. Ерофеева. М., 1991.
186. **Путляева Л.В.** Психологические аспекты проблемного обучения/ Под ред. А.А. Вербицкого. М., 1983.
187. **Реан А.А.** Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
188. **Реан А.А.** Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
189. **Реан А.А.** Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996.
190. **Реформа** и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО, 1995.
191. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1984.
192. **Розов Н.С.** Методологические принципы ценностного прогнозирования образования// Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
193. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. М., 1973.
194. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
195. **Рубцов В.В.** Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
196. **Салмина Н.Г.** Знак и символ в обучении. М., 1988.
197. **Сидоренко В.Ф.** Образование: образ культуры// Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
198. **Симонова Н.М.** Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1982.
199. **Сластенин В.А., Филиппенко Н.И.** Профессиональная культура учителя. М., 1993.
200. **Смирнов А.А.** Проблемы психологии памяти. М., 1966.
201. **Смирнов А.А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1976.
202. **Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
203. **Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О.** Учительство как социально-профессиональная группа. М., 1996.
204. **Собкин В.С.** Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М., 1997.
205. **Сосновский Б.А.** Мотив и смысл. М., 1993.
206. **Субетто А.И.** Дуальность организации и управления как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. М., 1989.

207. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
208. **Талызина Н.Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
209. **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
210. **Талызина Н.Ф.** Деятельностный подход к учению и программированное обучение// Психологические основы программированного обучения. М., 1984.
211. **Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998.
212. **Теплов Б.М., Небылицын В.Д.** Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий// Вопросы психологии. 1963. № 5.
213. **Теплов Б.М.** Избр. труды: В 2 т./ Ред.-сост. С.С. Стивенс. Ред. русск. пер. П.К. Анохин, В.А. Артемов. М., 1985. Т.1.
214. **Толстой Л.Н.** О воспитании// Педагог. соч. М., 1953.
215. **Уолфл Д.** Тренировка// Экспериментальная психология: В 2 т. М., 1963. Т.2.
216. **Уотсон Дж.** Психология как наука о поведении. М.-Л., 1926.
217. **Урбах В.Ю.** Биометрические методы (Статистическая обработка опытных данных в биологии, сельском хозяйстве, медицине). М., 1964.
218. **Фейербах Л.** Лекция о сущности религии// Избр. философ. произведения. М., 1955.
219. **Фельдштейн Д.И.** Психология развивающейся личности. М.-Воронеж, 1996.
220. **Фельдштейн Д.И.** Социальное развитие в пространстве времени детства. М., 1997.
221. **Формирование** интереса к учению школьников/ Под ред. А.К. Марковой. М., 1986.
222. **Фридман Л.М.** Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
223. **Фридман Л.М.** О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике// Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека № М., 1975.
224. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. М., 1986.
225. **Ховланд К.** Научение и сохранение заученного у человека// Экспериментальная психология: В 2 т. М., 1963. Т.2.
226. **Холодович А.А.** О типологии речи// Историко-филологические исследования. М., 1967.
227. **Хрестоматия** по возрастной и педагогической психологии/ Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
228. **Цицерон Марк Тулий.** Из трактатов об ораторском искусстве// Об ораторском искусстве. М., 1973.

229. **Цуканова Е.В.** Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1980.
230. **Цукерман Г.А.** Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1992.
231. **Чуприкова Н.И.** Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.
232. **Шадриков В.Д.** Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
233. **Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. 2-е изд. перераб. и доп. М., 1996.
234. **Шерковин Ю.А.** Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.
235. **Шорохова Е.В.** Психологический аспект проблемы личности// Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
236. **Эльконин Д.Б.** Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
237. **Эльконин Д.Б.** Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М., 1981.
238. **Эльконин Д.Б.** Избранные психологические труды. М., 1989.
239. **Юнг К.Г.** Психологические типы. М.,
240. **Яноушек Я.** Коммуникация трех участников совместной деятельности// Проблема общения в психологии. М., 1981.
241. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
242. **Якобсон П.М.** Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.
243. **Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
244. **Ярошевский М.Г., Анцыферова Л.Н.** Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
245. **Ярошевский М.Г.** История психологии. М., 1985.
246. **Ясвин В.А.** Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 1997.
247. **Argyle M.** Social Interaction. N.Y., 1954.
248. **Atkinson J.W., Feather N.T.** A Theory of Achievement Motivation. N.Y., 1966.
249. **Holliday M.V.** Language as Social Semiotics. L., 1978.
250. **Jackobson R.** Closing Statement // Linguistics and Poetics Style in Language/ Ed. T. Sebeok. Cambr., 1960.



251. **Maslow A.** Motivation and Personality. N.Y., 1954.
252. **Thorndike E.L.** Animal Intelligence. N.Y., 1911.
253. **Watson J.** Behaviorism. Chicago, 1930.

## ЕСІМДІК КӨРСЕТКІШ

- Абульханова (Абульханова-Славская) К.А. 75, 116, 119  
Айдарова Л.И. 14, 20, 96, 114, 295, 301  
Аминов Н.А. 133, 135, 142, 143, 248-250  
Амонашвили Ш.А. 151, 294  
Ананьев Б.Г. 8-10, 13, 14, 26, 37-38, 71, 91, 98, 99, 102, 107, 135, 160, 171, 173, 204, 308, 344  
Анастаси А. 12, 32, 34  
Андреева Г.М. 262, 293, 310  
Анохин П.К. 188, 200, 237  
Артемов В.А. 14, 275, 320, 322  
Асеев В.Г. 204, 206  
Асмолов А.Г. 43, 75, 103
- Балл А.Г. 187, 189  
Басов М.Я. 6, 13, 19, 74, 76, 180, 186  
Бердяев И.А. 331  
Берн Э. 339  
Бернштейн Н.А. 34, 81, 188, 196, 200, 225-227, 231, 237  
Блонский П.П. 13, 14, 18, 19, 129, 157, 180, 192, 197, 201, 202, 224, 323  
Богоявленская Д.Б. 177  
Богоявленский Д.Н. 14, 20, 114, 222  
Бодалев А.А. 14, 310, 344  
Божович Л.И. 14, 77, 104, 162, 169, 204-206, 209, 210, 214  
Бондаренко С.М. 211  
Брудный А.А. 310, 311, 312, 316, 317  
Брунер Дж. 13, 89, 92, 208, 220, 245  
Брушлинский А.В. 75, 116, 119, 192, 271  
Вербицкий А.А. 51-52, 60, 61, 69, 172, 302  
Выготский Л.С. 6, 13, 14, 18, 176, 178
- 19, 60, 66, 71, 82, 86, 90-96, 99-102, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 149, 157-160, 175, 180, 201, 206, 224, 295
- Гальперин П.Я. 14, 20, 60, 61, 66, 67, 68, 90, 100, 180, 184, 186, 197, 204, 221, 223  
Гербарт И. 15, 16, 89, 180, 211, 221  
Гинецинский В.И. 10, 187  
Гинзбург М.Р. 169  
Гоноболин Ф.Н. 138, 143  
Граник Г.Г. 14, 114
- Давыдов В.В. 14, 20, 25, 74, 75, 86, 90, 110, 111-115, 149, 160, 164, 180, 181, 184, 185, 187, 198-200, 219, 224, 295  
Деркач А.А. 277  
Джемс У. 11, 57-58  
Дистервег А. 15-16, 24, 40, 74, 89, 180, 221  
Додонов Б.И. 207, 213  
Добрынин Н.Ф. 269, 270, 280  
Дюркгейм Э. 27  
Дьюи Дж. 11, 18-20, 57, 89  
Дьяченко М.И. 28, 239
- Жинкин Н.И. 14
- Занков Л.В. 14, 20, 110, 111, 115, 229  
Запорожец А.В. 94  
Зимняя И.А. 275, 280  
Зинченко В.П. 14, 53, 81, 197, 290
- Ильясов И.И. 20, 74, 87, 89, 182, 185, 221  
Ительсон Л.Б. 14, 20, 221, 227
- Калмыкова З.И. 14, 101, 175,  
Ломов Б.Ф. 209, 307, 310, 328

- Кан-Калик В.А. 14, 25, 130, 153, 263, 265, 321, 328, 338, 339, 344  
Каптерев П.Ф. 6, 9, 15-18, 49-50, 74, 89, 122, 128, 129, 144, 180, 221, 299  
Китайгородская Г.А. 21, 83  
Клаус Г. 177  
Климов Е.А. 120, 125-127, 154, 261, 262, 317, 328, 334  
Коменский Я.А. 15, 24, 40, 89, 93, 180, 221, 246, 291  
Кон И.С. 168  
Кондратьева С.В. 130, 135, 302  
Корчак Я. 44, 151  
Коффка К. 12, 56, 57, 89, 92, 221  
Крутецкий В.А. 14, 62-63, 101, 129, 137, 138, 143, 220  
Кузьмина Н.В. 14, 28, 127, 128, 130-132, 135, 141-146, 154, 171, 246, 253, 281, 315, 328, 340, 344  
Кулюткин Ю.Н. 14, 171
- Ланда Л.Н. 14, 20, 24, 60, 61, 65, 66  
Леви В. 151, 152  
Левин К. 12, 204, 262, 263  
Левитов Н.Д. 14, 101, 138, 143, 220, 261, 276, 292  
Лекторский В.А. 75, 116  
Леонтьев А.А. 14, 25, 185, 209, 307, 310, 313, 328  
Леонтьев А.Н. 6, 13, 14, 66, 71, 74, 76, 78-81, 90, 94, 102, 104, 107, 108, 110, 117, 118, 121, 162, 164, 180, 185, 187, 194, 195-196, 204-205, 209, 219, 221, 224, 235, 289, 291, 296  
Лернер И.Я. 60, 62  
Лийметс Х.Й. 295, 297  
Лингарт Й. 14, 20, 87, 90, 180, 182, 221  
Лисина М.И. 14, 321  
Лисовский В.Т. 174  
Лозанов Г.К. 20, 60, 304  
Парыгин Б.Д. 310, 328
- Ломпшер Й. 14, 90, 180, 295  
Люблинская А.А. 14, 163  
Львова Ю.Л. 269  
Ляудис В.Я. 14, 197, 295, 303
- Макаренко А.С. 129, 180, 295  
Маркова А.К. 14, 20, 25, 71, 73, 74, 90, 114, 124, 130-132, 135, 144, 146, 154, 176, 180, 181, 187, 198, 199, 211, 214-216, 241, 255, 258, 259, 776, 264, 265, 267, 295, 301, 319, 323, 328, 329, 338, 339, 340  
Маслоу А. 13, 73, 204, 205-208  
Матис Т.А. 295, 300, 301  
Матюхина М.В. 214  
Матюшкин А.М. 14, 20, 60, 62, 192, 193  
Махмутов М.И. 20, 60, 62, 192  
Машбиц Е.И. 188-191  
Мерлин В.С. 25, 134, 135, 261, 262  
Мид М. 41-43  
Митина Л.М. 130, 132, 135, 145, 154, 344  
Монтессори М. 18  
Мудрик А.В. 255  
Мухина В.С. 14, 91, 105-106  
Мюнстерберг Г. 18
- Небылицын В.Д. 134, 136, 175  
Немов Р.С. 34
- Обухова Л.Ф. 119  
Оконь В. 20, 60-62, 64-65, 192  
Осгуд Ч. 89, 308  
Орлов А.Б. 44, 71, 154, 251  
Орлов Ю.М. 25, 214  
Осницкий А.К. 201, 237, 238  
Охитина Л.Т. 269, 271, 281, 282
- Панов В.И. 100  
Панферов В.Н. 310  
Панюшкин В.П. 295, 301, 303,  
Толмен Э. 11, 18, 58-59, 89  
Торндайк Э. 11, 12, 17, 18, 55-

- Песталоцци И. 15-17, 24, 74, 180  
Петровский А.В. 9, 14, 21, 28,  
31, 45, 74, 75, 102, 103, 106, 107,  
123, 160, 161, 165, 167, 295  
Петровский В.А. 119, 120  
Пиаже Ж. 8, 12, 13, 18, 89, 92, 97,  
100, 118, 119, 157-159, 197  
Платонов К.К. 72, 76, 147  
Просецкий П.А. 154, 171  
Путляева Л.В. 297, 325
- Реан А.А. 143, 154, 171, 339, 342  
Роджерс К. 5, 6, 13, 44, 73, 317  
Рубинштейн С.Л. 6, 13, 14, 20, 27,  
59, 62, 66, 71, 72-77, 90, 98, 101,  
109, 116-118, 122, 136-138, 176,  
180, 181, 183, 186, 192, 194, 197,  
198, 204, 205, 219, 221, 222-223,  
224, 225, 270, 329, 336  
Рубцов В.В. 20, 25, 113, 114, 184,  
295, 299, 300  
Руссо Ж.-Ж. 15
- Савонько Е.И. 206, 213, 216, 217  
Салмина Н.Г. 162  
Скиннер Б. 11, 12, 18, 20, 59, 63-  
64, 89  
Сластенин В.А. 154, 171, 253,  
281  
Смирнов А.А. 14, 197, 220, 229  
Смирнов С.Д. 28, 47, 69, 107,  
344  
Собкин В.С. 171  
Сухомлинский В.А. 129, 150,  
153, 295
- Талызина Н.Ф. 14, 20, 24, 60, 61,  
66, 68, 180, 184, 223  
Теплов Б.М. 136-138, 143
- 59, 89, 92, 186, 221
- Уолфл Д. 228  
Уотсон Д. 12, 18, 58, 89, 92  
Ушинский К.Д. 6, 9, 13, 15, 16,  
17, 46, 89, 129, 180, 221
- Фельдштейн Д.И. 161, 165, 170,  
294  
Фрейд З. 12, 107, 204  
Фридман Л.М. 188, 194, 237
- Ховланд К. 229
- Цукерман Г.А. 25, 164, 295, 296,  
298, 301
- Чуприкова Н.И. 93
- Шадриков В.Д. 136, 221  
Шацкий С.Т. 17-18, 180
- Щербаков А.И. 253, 255
- Эльконин Д.Б. 14, 20, 71, 74, 90,  
94, 104, 108, 110, 111, 112, 114,  
149, 154, 158, 160-164, 180-183,  
185, 187, 189, 198, 199, 200, 295,  
301
- Юнг К. 12, 107, 135, 335
- Якиманская И.С. 71, 72, 73  
Якобсон П.М. 209, 210  
Якунин В.А. 171  
Яноушек Я. 310, 320  
Ясвин В.А. 100

## МАЗМҰНЫ

Автордың қазақ тілінде шыққан басылымға алғы сөзі.....	3
Студентке - болашақ педагогқа айтарым (алғысөз орнына) .....	4

### I БӨЛІМ. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ: ҚАЛЫПТАСУЫ, ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ АХУАЛЫ

<b>I тарау. Педагогикалық психология – ғылыми білімнің пәнаралық саласы.....</b>	<b>8</b>
§ 1. Педагогикалық психологияның жалпы ғылыми сипаттамасы...	8
§ 2. Педагогикалық психологияның қалыптасу тарихы.....	14
<b>2 тарау. Педагогикалық психология: негізгі сипаттамалары.....</b>	<b>23</b>
§ 1. Педагогикалық психологияның зерттеу пәні, міндеттері, құрылымы.....	23
§ 2. Педагогикалық психологиядағы зерттеу әдістері.....	28

### II БӨЛІМ. БІЛІМ БЕРУ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҒАЛАМДЫ ОБЪЕКТІСІ

<b>1 тарау. Қазіргі замандағы білім беру.....</b>	<b>40</b>
§ 1. Білім беру көпжақты феномен ретінде.....	40
§ 2. Қазіргі заманғы білім берудегі оқытудың негізгі бағыттары ...	54
§ 3. Тұлғалық – іс-әрекеттік келіс - білім беру процесін ұйымдастырудың негізі .....	71
<b>2 тарау. Білім беру процесіндегі адамның даралық тәжірибені игеруі.....</b>	<b>86</b>
§ 1. Оқыту бірлігінің екіжақтылығы – білім беру процесіндегі оқу.....	86
§ 2. Оқыту мен дамыту.....	91
§ 3. Отандық білім беру жүйесіндегі дамыта оқыту.....	109

### III БӨЛІМ. ПЕДАГОГ ЖӘНЕ ОҚУШЫЛАР – БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНІҢ СУБЪЕКТТЕРІ

<b>1 тарау. Білім беру процесінің субъекттері .....</b>	<b>116</b>
§ 1. Субъект категориясы .....	116
§ 2. Білім беру процесінің субъекттеріне тән ерекшеліктер.....	121
<b>2 тарау. Педагог – педагогикалық іс-әрекеттің субъекті ретінде .....</b>	<b>124</b>
§ 1. Педагог - кәсіби қызметінің саласында .....	124
§ 2. Педагогтың субъекттілік қасиеттері .....	128
§ 3. Педагог іс-әрекетінің психофизиологиялық (индивидтік)	

	алғышарттары (нышандары) .....	134
§ 4.	Педагогикалық іс-әрекеттің субъекті құрылымындағы қабілеттер.....	136
§ 5.	Педагогикалық іс-әрекет субъекті құрылымындағы тұлғалық сапалар .....	144
<b>3 тарау.</b>	<b>Оқушы (үйренуші) (оқушы, студент) оқу іс-әрекетінің субъекті .....</b>	<b>156</b>
§ 1.	Оқу іс-әрекеті субъекттерінің жас ерекшелік сипаттамалары ..	156
§ 2.	Мектеп оқушысы оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде.....	162
§ 3.	Студент оқу іс-әрекетінің субъекті ретінде.....	171
§ 4.	Үйретілуге жарамдылық – оқу іс-әрекеті субъекттерінің маңызды сипаттамасы.....	175

#### IV БӨЛІМ. ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІ

<b>1 тарау.</b>	<b>Оқу іс-әрекетінің жалпы сипаттамасы .....</b>	<b>180</b>
§ 1.	Оқу іс-әрекеті – іс-әрекеттің ерекше түрі.....	180
§ 2.	Оқу іс-әрекетінің пәндік мазмұны.....	183
§ 3.	Оқу іс-әрекетінің сыртқы құрылымы.....	184
<b>2 тарау.</b>	<b>Оқу мотивациясы.....</b>	<b>204</b>
§ 1.	Мотивация психологиялық категория ретінде.....	204
§ 2.	Оқу мотивациясы.....	210
<b>3 тарау.</b>	<b>Меңгеру – үйренуші іс-әрекетінің орталық буыны.....</b>	<b>219</b>
§ 1.	Меңгерудің жалпы сипаттамасы.....	219
§ 2.	Меңгеру процесіндегі дағды .....	225
<b>4 тарау.</b>	<b>Өзіндік жұмыс – оқу іс-әрекетінің жоғарғы формасы.....</b>	<b>233</b>
§ 1.	Өзіндік жұмыстың жалпы сипаттамасы.....	233
§ 2.	Өзіндік жұмыс оқу іс-әрекеті ретінде.....	235

#### V БӨЛІМ. ТҮРЛІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕЛЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ

<b>1 тарау.</b>	<b>Педагогикалық іс-әрекеттің жалпы сипаттамасы.....</b>	<b>245</b>
§ 1.	Педагогикалық іс-әрекет: формалары, сипаттамалары, мазмұны.....	245
§ 2.	Педагогикалық іс-әрекет мотивациясы.....	248
<b>2 тарау.</b>	<b>Педагогикалық функциялар және іскерліктер.....</b>	<b>253</b>
§ 1.	Педагогикалық іс-әрекеттің негізгі функциялары.....	253
§ 2.	Педагогикалық іскерліктер.....	255
<b>3 тарау.</b>	<b>Педагогикалық іс-әрекет стилі.....</b>	<b>261</b>
§ 1.	Іс-әрекет стилінің жалпы сипаттамасы.....	261
§ 2.	Педагогикалық іс-әрекет стилі.....	263
<b>4 тарау.</b>	<b>Сабақтың (дәрістің) психологиялық талдауы педагогтың</b>	

<b>проективті-рефлексивті іскерліктерінің бірлігі ретінде.....</b>	269
§ 1. Педагог іс-әрекетіндегі сабақтың психологиялық талдауы.....	269
§ 2. Сабақты психологиялық талдау деңгейлері (кезеңдері).....	275
§ 3. Сабақты психологиялық талдауының схемасы.....	280

## VI БӨЛІМ. БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ОҚУ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕҢБЕКТЕСТІК ЖӘНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

<b>1 тарау. Білім беру процесі субъекттерінің өзара әрекеті.....</b>	288
§ 1. Өзара әрекеттің жалпы сипаттамасы.....	288
§ 2. Білім беру процесі субъекттерінің өзара әрекеттесуі.....	291
<b>2 тарау. Оқу-педагогикалық еңбектестік.....</b>	295
§ 1. Оқу еңбектестігінің жалпы сипаттамасы.....	295
§ 2. Еңбектестіктің оқу іс-әрекетіне ықпалы.....	298
<b>3 тарау. Білім беру процесіндегі қарым-қатынас.....</b>	305
§ 1. Қарым-қатынастың жалпы сипаттамасы.....	305
§ 2. Педагогикалық қарым-қатынас білім беру процесі субъекттерінің өзара әрекеттесу формасы ретінде.....	315
<b>4 тарау. Педагогикалық өзара әрекеттесудегі, қарым-қатынастағы және оқу-педагогикалық іс-әрекеттегі «кедергілер».....</b>	328
§ 1. Қиындатылған қарым-қатынастың анықтамасы және жалпы сипаттамасы.....	328
§ 2. Педагогикалық өзара әрекеттесуде болатын қиындықтардың негізгі салалары.....	330
<b>Қосымша.....</b>	348
<b>Әдебиет.....</b>	350
<b>Есімдік көрсеткіш.....</b>	362

Психология ғылымдарының докторы, профессор, Ресей білім академиясының академигі Ирина Алексеевна Зимняя – психолінгвистика, қарым-қатынас психологиясы, білім беру психологиясы және тілдерге оқыту саласына арнап жазылған 200 астам еңбектердің авторы.

Осы оқулықта автор болашақ педагогтар және білім беру саласында қызмет атқарушы барлық мамандар үшін қызығушылық тудыратын «Педагогикалық психология» курсының негізгі проблемаларын жаңа тұрғыдан қарастырады.