

ФИЛОСОФИЯ ЖӘНЕ САЯСАТТАНУ ФАКУЛЬТЕТІ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И ПОЛИТОЛОГИИ

Т. Тәжібаев оқулары саясында
«ИННОВАЦИЯЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТ ОҚЫТУШЫСЫ
ТҰЛҒАСЫ МЕН ЕҢБЕГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ»
тақырыбында 22-23 ақпан аралығында өткен
халықаралық-ғылыми конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции,
в рамках Т. Тажибаевских чтений
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРУДА И
ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИННОВАЦИОННОГО
УНИВЕРСИТЕТА»
22-23 февраль

*Баспасы әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Философия және саясаттану факультеті Ғылыми кеңесі ұсынған*

Ұйымдастыру алқасы:

Төраға:

Мұтанов Ғ.М., техника ғылымдарының докторы, профессор, академик,
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ ректоры

Төраға орынбасарлары:

Бүркітбаев М.М., химия ғылымдарының докторы, профессор,
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ бірінші проректоры

Рамазанов Т.С., физика-математика ғылымдарының докторы, профессор
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ ғылыми-инновациялық жұмыс жөніндегі проректоры

Масалимова А.Р., философия ғылымдарының докторы, профессор,
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультетінің деканы

Қылышбаева Б.Н., әлеуметтану ғылымдарының докторы, профессор,
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультетінің деканының ғылыми-
инновациялық жұмыс және халықаралық байланыс жөніндегі орынбасары

Жарықбаев Қ.Б. педагогика ғылымдарының докторы, психология ғылымдарының докторы, профессор

Қожахметова К.Ж., педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
Т. Тәжібаев атындағы этнопедагогика және этнопсихология ғылыми-зерттеу Орталығының жетекшісі

Мыңбаева А.К., педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
жалпы және этникалық педагогика кафедрасының меңгерушісі

Қалымбетова Э.К., психология ғылымдарының кандидаты, доцент,
жалпы және этникалық психология кафедрасының меңгерушісі

Ұйымдастыру алқасының мүшелері:

Қасен Г.А., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, ғылыми-инновациялық істер және
халықаралық ынтымақтастық жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары, Білім беруді зерттеудің
ғылыми-инновациялық Орталығының жетекшісі

Шағырбаева М.Д., педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, жалпы және этникалық
педагогика кафедрасының ЖҒК төрайымы

Құнанбаева М.Н., психология ғылымдарының кандидаты, доцент, ғылыми-инновациялық ісі және
халықаралық ынтымақтастық жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары

Садыкова А.Т., жалпы және этникалық психология кафедрасының аға оқытушысы, СҒЗЖ жетекшісі

Жауапты хатшы: Шағырбаева М.Д.

Инновациялық университет оқытушысы тұлғасы мен еңбегінің психологиялық-педагогикалық аспектілері: Т. Тәжібаев оқулары саясында, халықаралық ғылыми конференция материалдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 339 б.

От организаторов

В число организаторов **Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты труда и личности преподавателя инновационного университета»**, которая состоялась 22-23 февраля 2013 г. в Казахском Национальном университете им. аль-Фараби, вошли кафедры общей и этнической педагогики и общей и этнической психологии факультета философии и политологии и два Центра: Центр этнопедагогики и этнопсихологии им. Т. Тажибаева и Научно-инновационный Центр образовательных исследований.

Конференция проводилась в рамках ежегодных Тажибаевских чтений. За время своего существования именуемая в профессиональных кругах «Тажибаевская конференция» стала одним из наиболее авторитетных форумов специалистов, представляющих высшую школу, а успех прошлых лет позволяет судить об увеличивающемся интересе и пользе этого мероприятия.

Развитие высшей школы невозможно без осознания огромной роли культуры и образования, личностно-творческой самореализации преподавателя. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания психолого-педагогической культуры личности. Но какие бы перемены ни происходили в высшей школе, все они обязательно касаются преподавателя вуза, педагога и ученого как носителей научного знания, культурно-педагогического опыта общества. В связи с этим труд и личность преподавателя инновационного университета являются актуальным явлением, рассматриваемым всеми гуманитарными науками, в том числе педагогикой и психологией.

Конференция предоставила участникам возможность для конструктивного обмена взглядами и мнениями по вопросам внедрения инновационных технологий, привлечения целевых инвестиций, повышения качества подготовки кадров, популярности и престижа преподавательской деятельности и другим актуальным проблемам образования и психолого-педагогических исследований.

К участию в Конференции были привлечены ученые, преподаватели, магистранты, докторанты, студенты вузов, ведущие научные исследования в области психологии и/педагогики. Лучшие доклады опубликованы в данном сборнике.

ПЛЕНАРЛЫҚ БАЯНДАМАЛАР

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Джакупов С.М.

*доктор психологических наук,
профессор КазНУ имени аль-Фараби*

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.

Психология познавательной деятельности в настоящее время начинает обретать статус самостоятельной отрасли психологии благодаря расширению возможностей деятельностного подхода при анализе психических познавательных процессов с одной стороны и их синтезу в единую целостную систему с другой. Анализ познавательных процессов с позиций деятельностного подхода осуществлялся на основе экспериментального моделирования субъектной детерминации этих процессов. Речь идет о лабораторных исследованиях познавательных процессов, рассматриваемых в качестве различных видов деятельности: перцептивной, мнестической, мыслительной и др. Известно, что результаты этих исследований не только обогатили представления о познавательных процессах, но и открыли новые возможности для развития прикладных отраслей психологической науки. Особое значение они имели для развития педагогической психологии. В этой связи приобретает актуальность проблема формирования и развития познавательной деятельности в процессе обучения (ПДПО) как социально-психологической функциональной системе, обеспечивающей целенаправленную социализацию личности.

Процессуальный аспект познавательной деятельности всегда был камнем преткновения для исследователей. Изучаются обычно результаты познавательной деятельности, но не сам процесс. Всякое вмешательство в «живой» процесс познания разрушает его. Большинство методов, используемых в рамках педагогики и педагогической психологии в целях изучения процесса обучения, обладают низкой «экологической валидностью» именно по этой причине. Весьма затруднительным является также исследование процессуального аспекта современных инновационных обучающих технологий, основанных на интерактивных возможностях процесса обучения, посредством которых, сравнительно с традиционными технологиями познавательная деятельность чаще достигает своего высшего уровня развития СДПД.

Существует другой, общепсихологический путь изучения познавательной деятельности. Он состоит в моделировании изучаемого процесса в экспериментально-лабораторных условиях с целью углубленного исследования основных психологических закономерностей явления и последующего формирования феномена в реальных условиях процесса обучения на основе знания этих закономерностей. Именно этот путь представляется достаточно валидным для изучения такого сложного явления, как СДПД.

Достаточно адекватной лабораторной моделью СДПД, как показали наши исследования, является СМД, формирующаяся в процессе решения испытуемыми интерактивных экспериментальных задач [1]. Как в лабораторных условиях мыслительной деятельности, тем более СМД, предшествует практическая деятельность, точно также в реальных условиях процесса обучения познавательная деятельность, тем более СДПД, является следствием преобразования практических деятельностей обучающего и обучающихся. Результаты исследований целеобразования в СМД позволили разработать психологические основы концептуальной модели преобразования деятельностей обучающего и обучающихся в СДПД в процессе обучения [2].

Необходимость моделирования СДПД в экспериментальных условиях диктуется тем обстоятельством, что СДПД представляет собой системное образование, формирующееся в процессе обучения и являющееся его действительным психологическим содержанием. Попытка

изучить СДПД непосредственно в реальном учебном процессе приводит, как правило, к распаду самого феномена. Дело в том, что СДПД возникает лишь на определенном этапе развития познавательной деятельности в процессе обучения, знаменуя собой высший уровень развития последнего.

В СДПД в процессе обучения внешние условия совместности и диалогичности заданы в виде целей образования, которые должны быть реализованы со стороны обучающего как цели обучения, а со стороны обучающихся как цели учения. И то и другое предполагает совершение индивидуально-практической деятельности преподавания, с одной стороны, и индивидуально-практической деятельности учения – с другой. Внутренние условия СДПД формируются в процессе взаимодействия преподавания и учения на основе интеграции смыслов этих деятельностей с последующим формированием на этой основе общего по форме и познавательного по содержанию мотива деятельности. Только при наличии общего познавательного мотива возможно совместное познание, высшим уровнем развития которого является СМД.

Есть еще одно обстоятельство в пользу адекватности лабораторной СМД реальной СДПД. Это принципиальное сходство психологических механизмов формирования той и другой. СДПД как высший уровень развития познавательной деятельности в реальном процессе обучения, а СМД как высший уровень развития мыслительной деятельности в его лабораторной модели формируются в условиях общения. Причем общение как психологическое образование выступает в двух ипостасях: во-первых, как условие формирования совместности, т.е. преобразования индивидуальных деятельностей в совместную деятельность, во-вторых, как условие формирования мыслительной деятельности на основе интериоризации процесса преобразования общения в обобщение, который был отмечен еще Л.С. Выготским [3]. Стержнем всех этих преобразований являются процессы взаимодействия «динамических смысловых систем», лежащих в основе ОФСО, который опосредствует все процессы целеобразования, мотивообразования и смыслообразования в СМД и СДПД.

В связи с этим возникает специальная задача анализа роли общения в процессе решения различных когнитивных задач. В исследованиях, проведенных под руководством Б.Ф.Ломова, была показана качественная и количественная перестройка познавательных процессов в условиях общения по сравнению с индивидуальной деятельностью [4]. Констатировалось существенное влияние общения на мыслительные процессы разного уровня: от усвоения понятий до решения творческих задач. В качестве основных детерминант, обуславливающих влияние общения на мышление, рассматривались общий фонд информации, специфические механизмы регулирования динамики индивидуальных познавательных процессов, совместные стратегии решения задач и общий для группы стиль деятельности. При этом проблема взаимной детерминации мышления и общения рассматривалась как результат формирования «общего фонда информации», что положительно сказывалось на результатах совместного мышления индивидов.

Такой ракурс рассмотрения проблемы взаимосвязи мышления и общения оказывается недостаточным для понимания процессов формирования и развития СМД. Важно помнить о том, что условием актуализации общего фонда информации для каждого участника совместной деятельности является его презентация сознанию каждого субъекта. Достаточно вспомнить результаты экспериментов Я.А.Пономарева по изучению решения творческих задач в условиях общения [5]. В этих исследованиях побочный продукт деятельности выступал в качестве "ключа к решению" задачи лишь в процессе его осознания другими участниками деятельности, в то время как для решающего задачу субъекта он мог оставаться неосознанным и потому бесполезным.

Исследования, проведенные под руководством А.В.Брушлинского, явились своеобразным продолжением рассмотренных выше работ и позволили обнаружить явления «психологической слепоты и глухоты», указывающие на недостаточность информационной интерпретации взаимосвязи общения и мышления [6]. Как отмечается, сближение содержания мышления

партнеров происходит как постепенное понимание идей друг друга и включение их в систему связей и отношений каждого из них. Для выявления подлинной сути «психологической слепоты и глухоты» необходимо раскрыть психологическое содержание «постепенного понимания идей».

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что общий фонд информации, формируемый в условиях СМД, действительно выступает в качестве дополнительного источника активности индивида, но только в случае его «присвоения», принятия каждым субъектом деятельности. А это, в свою очередь, определяется актуальной структурой личности, ее направленностью, в конечном счете, ее «динамической смысловой системой» [7], вплетенной в ткань ОФСО.

Обращаясь к реальному учебному процессу, заметим, что тема занятия в процессе обучения, ее основные вопросы могут при определенных условиях трансформироваться в цель совместного познания. Но образование общей цели еще не означает того, что ее достижение каждым субъектом непосредственно обеспечивает формирование СДПД. Необходим психологический механизм, обеспечивающий «связывание» деятельности обучающего и обучающихся, своеобразную стыковку и преобразование их в СДПД. Результаты наших исследований показали, что таким механизмом является взаимная реконструкция промежуточных когнитивных целей партнерами, в ходе которой осуществляется реконструкция общей цели, и в процессе ее принятия происходит формирование СДПД [2].

Если началом формирования познавательного взаимодействия является принятие обучающимися когнитивных целей обучающего, то реконструкция промежуточных когнитивных целей и их присвоение осуществляется в общении. При этом вербальные (речевые) средства общения способствуют процессу реконструкции познавательных целей обучающего, в то время как невербальные средства общения (интонация, мимика, жесты) позволяют реконструировать обучающимся отношения «мотив – цель» преподавателя, придавая тем самым особый когнитивно-личностный смысл реконструируемым целям. Последнее обстоятельство имеет чрезвычайно важное значение, поскольку придает реконструированной и принятой «чужой» цели дополнительный когнитивный смысл, обеспечивая появление того, что В.П. Зинченко назвал познавательным отношением, «которое является залогом будущего не только живого, но и личностного знания» [8, с. 28].

Рассмотренные процессы составляют психологическое содержание интерактивных технологий обучения, создающих возможности для существенного повышения эффективности познавательного взаимодействия обучающего и обучающихся. В конечном счете, процесс передачи и преобразования смыслов в ходе общения субъектов учебного процесса позволяет актуализировать закономерности образования целей и мотивов совместной деятельности, учет которых в процессе обучения создает необходимые условия для формирования и развития СДПД.

Смысловая теория мышления, истоки которой восходят к исследованиям процессов целеобразования и мотивообразования в мыслительной деятельности человека, осуществленных в научной школе О.К. Тихомирова [9], получает возможность для дальнейшего развития в исследованиях проблем познавательной деятельности в процессе обучения, рассматриваемой в виде единой системы познавательных процессов, системообразующим фактором которой выступает мыслительная деятельность.

Литература

1. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата. 1992. – 195 с.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения: познавательная деятельность в процессе обучения. Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co.KG Heinrich-Bocking – Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany, 2012. – 388 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В6-ти т. Т.2 Проблемы общей психологии. – М. 1982. – 504 с.

4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. 1984. – 335 с.
5. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблемы общения в психологии. – М. 1981. – С. 79-91.
6. Мышление: процесс, деятельность, общение. Под ред. А.В.Брушлинского М., 1982. 287 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. – М. 1983. – 368 с.
8. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М., Тривола, 1995. – 64 с.
9. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. -М. 1969.– 304 с.

Колева Ирина
профессор Софийского университета
имени "Св. Климента Охридского
Добичина Виолета
„Предтечи БГ“

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭТНОПСИХИЛОГИИ. (РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ)

Республика Болгария представляет мультиэтническое и мультикультурное общество, которое ставит ее в равнозначной позиции по отношению разработки и популяризации этнопедагогических и этнопсихологических моделей межкультурного образования в рамках европейской общности. Причина акцентировать на роль университетского преподавателя (и на роль всех субъектов, которые взаимодействуют между собой в процессе образования) на межкультурном базисном уровне, имеет не только демографический характер. Необходимо точное определение сущности маркеров для развития образовательного субъекта, а именно: этнические, социокультурные, экологические, возрастные, правовые, языковые и другие.

Болгарская система образования предлагает надежные педагогические технологии развития студента в межкультурной среде. Они разработаны в соответствии с требованиями европейского образования в странах с многолетними традициями в этом отношении, а так же в соответствии со стратегией Европейского союза «Обучение в течение всей жизни», с Афинской декларацией о социокультурном разнообразии (2006), с проектом Совета Европы (2006 – 2009) о политике и практике преподавания социокультурного разнообразия, с Национальной стратегией Министерства образования, молодежи и науки и с другими документами.

Роль высшего образования:

- Надстраивать над приобретенными уже знаниями и умениями;
- Обеспечивать необходимой квалифицированной рабочей силы в соответствии с требованиями национальной и глобальной экономики, формируя конкурентных профессионалов, в том числе и специалистов в системе образования;
- Способствовать процессу продолжающегося повышения квалификации кадров на рынке труда;
- Способствовать развитию науки и интегрированию научных достижений в учебный и научно-исследовательский процесс.

Система обеспечения качества обучения и качества академического персонала включает в себя:

- внутренние системы оценки
- исследование мнения студентов не реже одного раза в год
- аккредитация Университета, осуществляющаяся Национальным агентством оценки и аккредитации (НАОА) при Совете Министров
- Национальная рамка квалификаций (НКР) принята Постановлением Совета Министров 96/2.02.2012

С принятием Национальной рамки квалификаций выполнен шаг 4 пошагового процесса ввода Национальной рамки квалификаций. В процессе исполнения или предстоит исполнить следующие шаги*:

- шаг 5 – национальные консультации,
- шаг 6 – изменения в законодательстве,
- шаг 7 – распределение ответственностей между образовательными институтами, агентствами по обеспечению качества и другими структурами,
- шаг 8 – актуализация учебных программ в соответствии с Национальной рамкой квалификаций,
- шаг 9 – введение квалификаций в Национальную рамку квалификаций и
- шаг 10 – самосертификация Национальной рамки квалификаций по отношению к совместимости с Европейской рамкой квалификации и к требованиям европейского высшего образования.

Новые условия требуют и переструктурирование учебных планов – интегрирование фундаментальных, специализированных базисных научных и специализированных частных научных дисциплин в определенном соотношении соответственно образовательной ступени:

- 50/30/20 – для Бакалавра
- 20/30/50 – для Магистра
- 10/20/70 – для Доктора наук /PhD/

Учебная программа Университета должна быть нацелена на соответствие ключевым компетенциям, которые требуются на рынке труда, через усиление:

- Научной деятельности в университетах,
- Взаимосвязи с экономикой и с рынком труда (карьерная профориентация во время университетского обучения, накопление реального профессионального опыта с целью самостоятельной профессиональной ориентации, накопление предпринимательского опыта через учебно-тренировочные фирмы)

Имеющий место факт, что существует высокая безработица среди молодежи, а в то же самое время работодатели затрудняются найти кадров с требуемой квалификацией, означает, что существует существенное расхождение между университетским обучением и требованиями рынка труда.

Основные цели и приоритеты болгарского высшего образования на 2013 – 2020 годы следующие:

- Повышение доли 30-34 летних болгарских граждан с высшим образованием, имеющих знания, умения и компетентности, соответствующие требованиям глобального рынка труда.
- Повышение эффективности высшего образования на основе:
 - Повышения качества академической и профессиональной подготовки студентов перед их выходом на рынок труда (адекватность и качество учебных программ, преподавания, стажировок в соответствии с требованиями глобального рынка труда и в поддержке развития национальной экономики)
 - Развития системы увязки схем финансирования с результатами обучения (“продукт” высшего образования).
 - Развития системы «Обучение в течение всей жизни»
- Улучшение взаимосвязи в системе «высшее образование– наука – бизнес» в национальном и глобальном контексте (в том числе и активное развитие научной деятельности в университетах)
- Обеспечение необходимых системе образования ресурсов и материальной базы, в том числе и через эффективное расходование средств.

Социальная направленность высшего образования означает, что высшее образование является «общественным благом» и «общественной ответственностью». Предполагает и улучшение этносоциальных характеристик Европейского пространства высшего образования, укрепление социального единства, сокращение неравенства между различными социальными и

этническими группами, между мужчинами и женщинами на национальном и европейском уровнях.

Приложение образовательной стратегии в мультиэтнической среде в европейских странах, в частности и в Болгарии, связано с приложением и разработкой педагогических технологий, подчиненные в структурном отношении, рефлексивному подходу как психологическому.

Решение образовательных проблем этнических меньшинств можно искать, и это делается, как представителями меньшинств, так и представителями национального государства. Подходы разнообразные с точки зрения социальных аспектов, права человека, мультикультурализма и национальности.

Социальный подход рассматривает этнические меньшинства как маргинальные общественные группы. С этой точки зрения образование является условием успеха на рынке труда. Когда к проблеме подходить с точки зрения права человека, акцент ставится на равнопоставленность и на равные шансы. С точки зрения этого видения неуспех образования детей из этнических меньшинств состоит в дискриминации. Межкультурный подход рассматривает проблему как следствие межэтнических отношений и сосредоточивает внимание на его культурные и социально-психологические аспекты.

Национальный подход рассматривает этнические меньшинственные группы как политические субъекты и акцентирует, прежде всего, на их степень автономности в системе образования, а не на их специфическое содержание в процессе образования.

С точки зрения индивидуально-личностного развития, роль высшего образования заключается в обеспечении приобретения знаний, умений и компетентностей, которые дадут возможности молодым людям:

- Продолжить свое образование в течение всей жизни;
- Быть конкурентоспособными своих сверстников других стран;
- Реализовать себя успешно на рынке труда;
- Быть активными гражданами глобального мира.

Отсутствие этих возможностей на национальном уровне ведет к:

- низкой конкурентоспособности экономики и производительности труда;
- уязвимости в условиях финансового и экономического кризиса – нарастает группа риска от бедности и исключения;
- перегрузке систему социальной поддержки.

Вопрос кадров в системе образование обычно относится к вопросу о качестве. Вот почему преподаватель играет основную роль не только в отношении обеспечения качества образовательного процесса, но и в отношении продолжающего образования студентов. Это обстоятельство делает специальный акцент на качество профессорско-преподавательского состава и их понимание своих задач в рамках межкультурного образования, как элемент приобщающего образования.

Болгарская концепция межкультурного диалога и образования с точки зрения приобщения этнических меньшинств и роль системы образования в их интеграции получила и государственную поддержку. В 2011/2012 году Национальный совет сотрудничества в области этнических и интеграционных вопросов при Совете Министров разработал национальную стратегию интеграции уязвимых этнических общностей и групп с фокусом на ромы (на период 2012-2020 года). Это стратегия является политическим рамочным документом и по отношению ее был разработан национальный план действия с приоритетом – «Образование».

Стратегия руководствуется принципами политической рамки Европейского союза о защите прав человека, о соблюдении принципа гарантирования равных возможностей всех граждан и о недопущении дискриминации на основе различных признаков, включительно и этнического происхождения, такие как: Директива 2000/43/ЕО Совета от 29 июня 2000 г. о приложении принципа равнопоставленности лиц, несмотря на различие расово или этнического происхождения, Директива 2000/78/ЕО Совета о создании основной рамки о равнопоставленности по отношению занятости и профессии и др. В содержании ее концептов закодировано

следующее понимание процесса социальной включенности различных этносов. Двусторонняя активность большинства и меньшинства направлена на:

- Нарушение доминирующей моделью этнической базовой личности.
- Гарантирование права недискриминации каждой личности.
- Преодоление этнических стереотипов и предрассудков через позитивное представление меньшинственных групп для устойчивой перемены межгрупповых взаимоотношений и перемены актуальных установок и ценностей.
- Преодоление неравенства, обусловленного этническими различиями, доступом личности к образованию, трудовой реализации, жилищным условиям, здравоохранением и участием в гражданских структурах и в политической жизни.

Было принято ряд стратегических документов Министерства образования, молодежи и науки, которые находят свою практическую реализацию, координацию и контроль в **стандарте межкультурного образования./2013/**

По отношению его в национальном этнокультурном контексте определены следующие компетентности университетского преподавателя:

- знание политического и правового контекста социокультурного многообразия;
- рефлексия различных измерений многообразия по отношению внешней и внутренней педагогической среды;
- знание и внедрение педагогических (общих дидактических, специфических дидактических и воспитательных, а там где это возможно – социализирующих) технологий образования в мультикультурной и в мультиэтнической среде;
- знание и приложение дидактометрических процедур социокультурного многообразия;
- наличие поликультурной рефлексивной компетентности как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение кооперативного, интеллектуального, коммуникативного и личностного компонентов;
- умение приложения различных психологических подходов, определяющих формы дидактического и воспитательного взаимодействия со студентами.

Философия концепции развития болгарского образования по отношению действующей стратегии ЕС (2007-2014 г.) определяются:

- развитием образовательного субъекта с точки зрения его индивидуального статуса;
- педагогическим подходом, определяющим выбор основных и дополнительных форм дидактического и воспитательного взаимодействия в рамках образовательного института, общности и государственных учреждений;
- педагогическим подходом, определяющим выбор и структурирование дидактометрического содержания дисциплин с ценностно-ориентированной воспитательной парадигмой;
- психологическим подходом, определяющим разработки и приложения конкретных педагогических технологий в основных и дополнительных формах взаимодействия со студентами

Учение в течение всей жизни интегрирует все деятельности (формальные и неформальные), которые развивают личность индивида, направленный на стимулирование его знания и компетентности. В условиях рыночной экономики и в условиях мультикультурного общества макросреда существенно меняется. Это обстоятельство заставляет все образовательные институты формировать свой образ, свою специфическую систему обучения и провоцирует стремление вводить новые психологические подходы.

Становится ясно, что основополагающим умением университетского преподавателя в условиях социокультурного разнообразия является умением внедрять в свою работу рефлексивный и этнокультурный ценностно-ориентированный подход. Следует отметить, что в настоящее время в системе профессиональной вузовской подготовки опыт формирования и развития рефлексивной компетентности у студентов не достаточно распространен.

Актуальность этой задачи обусловлена, с одной стороны, обостренным вниманием к этнической проблематике во всем мире, к поиску оптимальных способов межкультурного взаимодействия, формирования нового типа социальных отношений, строящихся на принципах толерантности и диалога. С другой стороны, реализация постмодернистических концепты в плане – образования, требует стимулирование межкультурной рефлексии в европейском образовательном пространстве. Процесс формирования и развития способности межкультурной рефлексии студентов в историческом, философском, психологическом, педагогическом, медийном плане в европейском культурном пространстве с целью преодоления *"культурной дистанции"*, опосредован этнокультурным подходом в понимании, уважении и приобщении к национальной культуре.

Критерии национальной идентификации образования подчинены европейским индикаторам социокультурного многообразия. Целеполагающими являются:

- публичность – как *открытая система* для всех образовательных субъектов и общественных групп, которые являются носителями национальных и европейских традиций в образовании;
- преемственность – как синтез национального положительного опыта нашего исторического прошлого и настоящего в образовательном пространстве, применяя перспективы европейской интеграции и взаимный обмен инновационными педагогическими технологиями;
- межкультурная рефлексия – как процесс осознания, самооценки и саморегуляции образовательного субъекта в конкретном образовательном учреждении и в конкретном месте поселения, учитывая маркеры языкового, демографического, географического, этнического, экологического и другого вида многообразия.

Отсюда вытекают и требования к социокультурной позиции и этнокультурной компетенции университетского преподавателя этнопсихологии и этнопедагогики: умение превращения межкультурного национального и европейского многообразия в источнике и факторе взаимного опознания и духовного развития студентов и в создании атмосферы взаимного уважения, толерантности и взаимопонимания, взаимообогащения культур, учитывая достоинства идентичности.

ПОМЕТКИ

1. Концепция на Закон за предучилищното и училищно образование на МОМН, 2011 г.
2. Стратегия за интеграция на ромите и уязвимите етнически общности и групи в българското общество, НССЕИВ. 2012 г.
3. <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:01:BG:HTML>
4. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:01:BG:HTML>
5. Заключение на Съвета на ЕС, Брюксел 26 май 2011 г., 10658/11.
6. Препоръка на Съвета на Европа (2011/С 191/01 от 28.06.2011 г.), Официален вестник на приета от Съвета за развитие към Министерския съвет през 2011 г. Достъпна на: <http://www.strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx?lang=bg-BG&Id=537a> Европейския съюз , брой С 191/1 от 1.07.2011
7. Трансфер на данни и обмяна на добри практики относно включването на ромското население между Румъния, България, Италия и Испания, май 2011 г., Реф. № POSDRU/98/6.4/S/63841. Sociological survey "EU INCLUSIVE. Data transfer and exchange of good practices regarding the inclusion of roma population between Romania, Bulgaria, Italy and Spain" OSI – Sofia, (2011),
8. <http://www.coe.int/t/cm/>
9. http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/roms_en.pdf
10. <http://www.coe.int/lportal/web/coe-portal/roma>

Литература

1. Колева И. (2008). Етнопсихологопедагогически модел на взаимодействието: дете – учител – родител. София: ФВ.

2. Колева И. (2007). *Етнопсихопедагогика на родителя*. София: СЕГА.
3. Колева И. (2012). *Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие.*, ..
София: Раабе.

Жарықбаев Қ.Б.

*психологиялық және педагогикалық ғылымдарының докторы,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жалпы
және этникалық психология кафедрасының профессоры*

Тилеубаева М.С.

PhD докторанты

МҰҚАҒАЛИ МАҚАТАЕВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАР

Психологиялық көзқарас бойынша поэзия деген не? Өлең жазатын адам өзін-өзі танудың бастапқы жолында жүреді. Өлең – бұл адамның өзіне-өзі экзистенциалдық жолдауы, өзінің шынайы Менін іздеу, өзінің өмірлік тәжірибесін тірлік туралы қысқа ойларға сыйдырып көру.

Өлең – жаратушысының ішіндегі «Құдай басқа ештеңе де емес», олар бейсаналыдан келеді...

Ақын өз өлеңдерінен өзін іздейді, тапқан кезінде жазушыға айналады немесе мүлдем жазуды доғарады. Ал М.Мақатаевтың шығармашылығы мен тағдырының пайда болуы өте сирек кездесетін ерекше әрі көпқырлы құбылыс. М.Мақатаевтың шығармашылық тұлғасының ерекшелігі оның замандастарына да және оны жеке таныған адамдарға да оның өлеңдерін тыңдаған адамдардың барлығына жақсы көрініп тұратындығы. Алайда көп уақыт өткеннен кейін ақын өмірі туралы көптеген аңыздар секілді түрлі ескеалулар, пікірлер, әңгімелер арасынан оның ешбір қазақ ақынына ұқсамайтын шындыққа құмар поэтикалық психологиялық шығармашылығы мен халқын сағындырған болмысы қалды. Әдебиеттанушылар, сыншылар, онымен жақын таныс болған адамдар, достары және оның шығармашылығын көптеген зерттеушілер оның дарынының көп қырын қарастырды, алайда оның шығармашылығы мен тағдырының терең байланысының психологиясына әлі де жігі назар аударылған жоқ. Ақынның психологиялық типі туралы мәселе көптеген зерттеушілердің назарынан тыс қалды. Бір қарағанда ғана, танымал шығармашылық тұлғаның психологиялық типі мәселесі маңызды емес болып көрінуі мүмкін. Алайда оның шығармашылық табиғатына деген ерекше көзқарас қалыптасқан. М.Мақатаевтың психологиялық типінің шығармашылығы мен тағдырына әсері өте күтпеген бір жағынан көрінеді. Мүмкін мұнда таңқаларлық еш нәрсе жоқ та шығар, себебі XX ғасырдың аса ірі психологі, психологиялық типтердің іргелі теориясын тудырған К.Г.Юнг өз еңбегінде аса танымал ақындардың шығармашылық өмірінің кей қырларын қарастырған ғой. Мұқағали өлең жырларында, дастандарында өзінің өмір жолын, оның қайталана бермейтін кезеңдерін поэтикалық өрнекке, өз намысының парақтарына айналдырады. Мұқағали поэзиясының басты кейіпкері – ақынның өзбасы, тұлабойы. Танымал психиатр П.Б.Ганнушкин көрнекті тұлғалардың индивидуалды мінез-құлықты мен олардың қарым-қатынас тарихтарын әңгіме ете отырып, көрнекті адамдардың шығармашылығын қарастырғанда, олардың мінез-құлқын сипаттау позициясынан емес, олардың жетістіктері мен кемшіліктері тұрғысынан қарастыру керек деп ескерткен екен. «Шын мәнінде тарихты тек шығармашылық қана қызықтырады, негізінен жеке, индивидуалды сипаттағы емес, жалпылама, өтпелі емес сипаты қызықтырады. Тарих алдында генийдің өзінің тұлғасы артқы жоспарға ысырылады, себебі гений өзінің биологиялық құндылығы жағынан да өзі тудырған саладағыға сәйкес оң болуы шарт емес»-деп есептейді Ганнушкин.

Мақатаевтың шығармашылығындағы негізгі ядро не болғандығы туралы айтқан кезде, «гений деген не?» – деген сұрақтың мәніне бойлауымыз керек. Шығармашылық процесс іштей

қандай екен? – деген сұрақ өте құпия, қиын әрі түсініксіз. Шектің шегіне жетуді, шығармашылық кемелдік үшін күресті біз тек жобалап қана түсіне аламыз, өйткені ақын, композитор, суретші, музыканттарда бұл күрес шеберхана қабырғаларында өтіп жатады, тек олардың алғашқы сызбалары мен қолжазбаларынан шығармашылықтың қасиетті жеңісінің сұлбасын жобалай аламыз – дейді С.Цвейг.

Мұқағалидың шығармашылық психологиясының ерекшелігі өз творчествосын адамның ақыл сезімімен байланыстыра қабылдауында. Өмірдегі жақсылық, махаббат атауылының негізгі де осы аяулы сезім күшінде жатыр деп түсінеді, сезіне біледі.

Шығармашылық процесстің өзін және оның заңдылықтарын сипаттауға ұмтылған әр адам саналылық шекарасы мен бейсаналылықтың бітпес тұңғығына тап болады, адам өңінде бұл шекараларға жетуі мүмкін еместей. Бұл тұрғыдан келгенде шығармашылықтың көптеген жұмбақтарының арасынан бір ерекше жұмбақ-мәселесі алға шығады: неліктен шығармашылық генийді құлға айналдырады, тудырушы басы мен жанында не болып жатады? Бұл мәселе маңайындағы қызығушылық және осы мәселені объективті шешуге деген талпыныс түрлі зерттеушілерді тартып отырды. Көптеген өнертанушылық және ғылыми зерттеулер арасынан осы құпияға жанасқан К.Г.Юнгтің «Саналылық және бейсаналылық» атты іргелі еңбегі қызықтырады. Онда К.Г.Юнг феноменалды әдеби және көркем шығармашылықтың оригиналды және символикалық дерлік түсіндірмесін ұсынды. Оз кітабында ол: «көптеген ұлы суреткерлердің өмірбаяны мынаны дәлелдейді: шығармашылық ояну кейде тіпті тым қатты болады, әуелі денсаулығы мен қарапайым адами бақытқа да зиянын келтіргеніне қарамастан, ол барлық адами нәрсенің бәрін бағындырып алады да шеберді шығармашылық процеске қызмет етуге мәжбүрлейді. Шебер жанынан әлі тумаған шығарма – бұл табиғат күші, ол өзінің түпкі мақсатына тирандық құдіретпен немесе, нәзік қулықпен жетеді, табиғат мұны өзіне қажет кезінде өте шебер пайдаланады, тіпті өзінің көріну құралы болған адамның жеке тағдыры туралы мүлдем қамданбайды да. Шығармашылық ояну онда жер бетінде ағаштың өскені секілді өсе бастайды, одан өзіне қажетті қоректерді алып отырады. Сондықтан да шығармашылық процесті адам жанына отырғызылған өзінше бір тірі нәрсе ретінде есептеуге болады. Аналитикалық психология тілімен айтсақ бұл тірі нәрсе автономды комплекс деп аталады, ол жанның бөлініп шыққан бөлігі, ол сана теократиясының шегінде өз бетінше өмір сүреді. Оның энергетикалық қуаттануына байланысты мұндай автономдық комплекс қарапайым саналық белсенділіктің бұзылуы ретінде көрінуі мүмкін, немесе эгоны өз мақсатына жұмсай алатын жоғарғы инстанция ретінде көрінуі мүмкін». Бұл Мұқағалидың шығармашылығына қатысты айтылғандай.

Юнг көркем шығарманы «тірі нәрсе» деп атап, өте сәтті метафора тапқан. Оның бір сипаттарының бірі күшті энергетикалық қуаты. Бұл «тірі нәрсе» туылатын шығарма – автономды комплекс болып кетеді – деп жазды Юнг – ол туындайды да жоқ болады, жаратушысының саналы еркіне бағынбайды. «Шығармашылық комплекс – деп жазады Юнг – өзге де автономдық комплекстермен қатар осы ерекшелікке ие. Бұл тұрғыдан келіп қарастырғанда, патологиялық процестермен ұқсастығы бар, себебі олар да автономдық комплекстердің бар болуымен сипатталады... суреткердің құдіретті ақымақтығы патологиялық жағдайға қауіпті жақындайды, алайда бұл заттар бірдей емес».

Бәріміз де білетін сөзбен бәріміз де көріп жүрген жайттарды біз айта алмайтындай айтып, біз сала алмайтындай суреттеп бере алатыны және ешбір жасандылық, ешқандай шарттылық араластырмай, аппақ көңілмен ақтара салатыны – Мұқағалидың айрықша даралығы, сөзді дәл тигізеді, дәл табады. Өз өлеңімен өзін емдеген ақын енді өлеңдерімен бізді – халқын емдеп келеді. Мәселен, ол өзінің «Үш бақытым» деген өлеңінде Халықты, Тілді, Отанды үш құдірет бейнесінде көтерген.

«Ең бірінші бақытым – Халқым менің.

Ал, екінші бақытым – Тілім менің.

Бақытым бар үшінші – Отан деген...» деуі ақынның ұлтына деген сезімі, жақсы көруі. Ал, бұл Мұқағалиша сүю. Мұқағалидың өзгеге ұқсамас ерекшелігі, соны ізденістері мен

психологиясының халықтың көкейіне қонуында, ақын сөзінің халық сөзіне айналуында, сезімге қозғау салып тебіренер ойлылығы мен көңілге қонымдылығында және ақынның халық үшін жырлауы мен халық ұлына айнала білуінде.

Қазақ жанының білгірі, махаббат сипаттарын ақындық, философиялық тілмен жеткізген мұзбалақ ақын — М.Мақатаев. Ақын «поэзия махаббаттан басталып, парасатпен аяқталуы тиісті»-дейді(1). М. Мақатаев творчествасына психологиялық талдау жасау аса маңызды мәселелер дер едік. Мұқағали зерттеуші ғалым ғана емес, оның өзіндік көзқарасымен айтсақ адамның өзі, сыртқы сұлдері емес, мінез-құлқы, қатынасы, ойы мен психологиясы қызықтырған ақын Мұқағали творчествасының бүкіл мәні – оның жан айқайында. Оны жұрт ақын ретінде түсінді де оны тұлға ретінде түсінгені аз.

«Сүйікті балаларым менің! Ақылсыз болмандар! Өмір тола қауіп, абай болындар! Өмірдің әрбір құбылысына байыппен, ақылмен қараңдар! Жөні жоқ мейірбан, жұмсақ болмандар. Өмір барда жауыздық та бар. Мейірбандықпен, жұмсақтылықпен жауыздықты жеуге болмайды. Бір сөзбен айтқанда сүйе де, жек көре де біліндер,бірақ әрқашан адам қалыптарында болып , әрдайым сақ болып, әрдайым өздерінді қорғай біліндер».

Жас жеткіншектердің қалыптасуы мен қоғамдық ортада өзін өзі ұстаудағы психологиялық тұстарын Мұқағали осылайша түсіндіреді. 1998 жылы Мұқағалидың ауылы Қарасазға барғандағы сапарда ақын Еркін І. Бітановтан Мұқағали туралы ой бөлісуін сұрағанда: «Мұқағали мейілінше ұлт жанды адам болатұғын, бауырмал болды. Ұлтжандылықтың өзі бауырмалдықтың шығады ғой, келгенде әсіресе ауылдың қарияларын өте жақсы көретін. Алматыдан келе салысымен үй-үйді аралап қарияларға сәлем беретін. Аулым десе жанын аямайтын адам болатұғын». Өмір жолы күрделі, ешнәрсе де сұрақсыз қалмайтының, байлықты қаншама сапырып, қаншама алшаң басқаныңызбен асапан асты жалғыз, ешкім ештеңеден жауапсыз қалмайды. Өйткені, бар әлем көкжиекпен көмкерілген. Ақын тілімен айтсақ: «Бәріміз бір аспанның астындамыз». ... Мұқағали психолог қана емес, психологияны кеңінен меңгерген ақын. Мұқағали өмірді зерттейді. Өзін-өзі зерттейді. Сондықтан Мұқағалидың «Сәби болғым келеді, сәби болғым, Бұл дүниеден хабарсыз жаңа туған», деген психологиялық иірімге толы әні қалған. Мұқағалида адам болмысының не бір қалтарыстарын зерттеуінен, өмірлік қарым-қатынас тәрбиесінен туған тәрбиелік психологиялық ойлар бар. Олардан жеке тұлғаның жаз дидарындай жадыраңқы сәттерін, эмоциялық интелектісін, сағынышы мен сабырын, күйініші мен сүйінішін, жақұттай мың құбылған өзгермелі тұстарын жиі ұшыратуға болады. Мұқағали өзін толқытқан қуанышты да, өзін шошытқан келеңсіз құбылыстарды да, ақыл сабырынан өткізіп, өзінің шығармаларында көрсете білген: «Адамдықтарын алтынмен, Өлшегендерге ашынам! Мансапқорлардың қасынан, Шықпайтындарға ашынам! Жалданып өскен жасынан, Жағымпаздарға ашынам! Айырылған адал досынан, Алаяқтарға ашынам! Ашынам – дағы тасынам, Тасынам – дағы басылам... Мұңымды несін жасырам? Өзіңе ғана бас ұрам,Сенесің бе, Отан осыған?» **(2 том, 236 бет)** Ақын қазіргі қоғамдағы болып жатқан оқиғаларды тұспалдап кеткендей...

Ақынның шын мәнінде шеберлігі – ол қолданған әрбір амал – жеке тұлғаны ашуға қызмет еткен.Оған куә ақын өлеңдері — «Сен менің жүрегімді жазалама», «Жүрегімде жүргені-ай бір қауіптің», «Кем болып жаралғам жоқ мен ешкімнен», «Бір ән бар бүгінгі ұрпақ естімеген», «Жамылып сағыныштың сал шекпенін», «Қашанғы қалжыраймын ойлап өтем», «Сен қартайды дегенге», «Бір әңгіме қозғашы ауыл жайлы», «Бәрін де түйсін, білсін тылсым кеуде», «Маған құрбым кектенбе», «Бір өлеңі бір елдің мұрасындай», «Хал сұрама, жыр сұра», «Жазылар естеліктер мен туралы», «Ғашықпын». Мұқағали «Жапырақ жүрек-жас қайың» өлеңінде адам жанының ішкі дүниесіне терең бойлап, оның болмысын шебер көрсеткен. Ол «Нағыз ақын алдымен ойшыл, философ болуы қажет». Поэзияда философ болу өзін қоршаған әлемді ұғыну, әр заттың мәнін білу, ақырына дейін «адам жанының инженері болып қалу» дегенді ұстанды (Күнделік, 10.2.1976). Ақынның шеберлігі өмірден өзін, өзінен өмірді көре білуінде. «Бүкіл менің жазғаным — бар-жоғы бір ғана бүтін поэма. Адамның өмірі мен өлімі, қасіреті мен қуанышы туралы поэма» дейді ақын.

Ақын жастар мен жеткіншектерді имандылыққа, ізгілікке, парасаттылыққа баулиды: «Алла есімі – жүрегім жұдырықтай, Жүрегімнің соққаның біліп жүрем. Алла – ақиқат. Аллаға сеніп өтем, Арамдыққа баспаймын – жолы бөтен», өлең шумақтарда Аллаға деген сеніммен, адалдықпен өмір сүруге шақырады. Ал келесі өлең шумақтарында: «Жаратушы жалғыз ием, шуақ бер, Өзіме де, өзгеге де төгейін». Мұнда ақынның терең толғануымен тіршілікке, адамдарға деген мейірімділік сезімі берілген. Мұқағалиды ерке ақын деп таныған батырымыз Бауыржан Момышұлының пікірімен қорытындыласқ «Ақындықтың терең тамыры – ойда, сезімде, білімде. Ақындар періштелер! Пенделер ақын бола алмайды дейді.

Әдебиеттер:

1. Мұқағали Қарасаздан ұшқан қарлығаш Алматы «Жалын баспасы» 1999 ж.
2. М. Мақатаев Қош, махаббат! Прозалық шығармалары Алматы Жазушы, 1988 ж – 287б.
3. М. Мақатаев Үш томдық шығармалар жинағы т.ІІ. Өлеңдер мен поэмалар Алматы Жазушы, 1993
4. М. Мақатаев Жырлайды жүрек Алматы, 1986
5. М. Мақатаев Күнделік Алматы 1991
6. Сағатова А.А. Махаббат деген қандайды 48-бет Алматы, 2008
7. Жарықбаев Қ.Б. Жантану оқулығы Алматы 2008 ж 638б.
8. Оразбекова К. Иман және инабат, Алматы: Ана тілі, 1993
9. Сәрсенбі Дәуітов Көңіл сазы «Алматы» Жазушы» 1989 бет 83.
10. Ганнушкин, П. Б. Психастенический характер. „Совр. Психи атрия“. 1907, декабрь. С. 433-441.

А. К. Мынбаева

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой общей и этнической педагогики
Казахский национальный университет им. аль-Фараби*

**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА:
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА**

Профессионализм понимается как качество личности педагога, или система качеств. С одной стороны, традиционен культурологический подход в педагогике, то есть оценка уровня академической культуры, знаний педагога, специальной, педагогической и психологической культуры и др. С другой стороны, все больше используется современный практикоориентированный компетентностный подход.

Методов развития творческого и личностного потенциалов педагога много:

- повышение рефлексивной культуры педагога (эффективность – повышение на 10% производительности труда педагога);
- стимулирование особого психического состояния – вдохновения;
- овладение методов активизации поиска новых идей;
- поиск внутренних причин активизации творческой активности и др. [1] Не секрет, что получение новых результатов стимулирует творческую активность «новое рождает новое». Здесь важно развитие академической инновационной среды.

Перейдем к вопросу, что делает государство для развития потенциала педагога? Как известно в Казахстане реформируется система ИПК педагогов средних школ. В 2012 г. прошла трансформация РИПКСО в Национальный центр повышения квалификации «Орлеу», созданы Центры педагогического мастерства при Назарбаев-интеллектуальных школах, с 2013 года планируется открытие Центра повышения квалификации ППС в Назарбаев университете.

Отечественный опыт формирования компетенций педагогов больше учитывает перечень компетенций, входящих в профессиональную компетенцию – специальную, предметную, личностную, социальную, информационную, научную, инновационную и др. (рисунок 1). Это правильный подход, но можно его дополнить компетенциями в разрезе стратегий обучения, которыми должен владеть педагог.

Анализ зарубежного опыта в определении компетенций показывает выделение дидактических компетенций: компетенции в планировании, компетенция в методах, компетенция в консультировании, квалификационная компетенция, медийная компетенция, экзаменационная компетенция, оценочная, контекстуальная компетенция [2] и др. (рисунок 1).

Необходимо обогатить наш опыт системы повышения квалификации и новыми подходами. На рисунке показаны формы повышения квалификации ППС в Европе и США и для сравнения сложившийся в Казахстане опыт (рисунок 2).

Профессиональные компетенции педагога



Обучающие компетенции преподавателя вуза в Германии



Рисунок 1 – Профессиональные компетенции педагога

Формы повышения квалификации ППС в странах Европы и США



Повышение квалификации ППС в Казахстане



Рисунок 2 – Опыт повышения квалификации ППС

Мы можем перенять: супервайзерство – составление индивидуальной траектории развития молодых педагогов; индивидуальное консультирование молодых педагогов; развитие центров повышения квалификации ППС университетов и др.

Перейдем к характеристике изменений в методологии педагогики.

С одной стороны, век информатизации и глобализации, открытости общества усиливают процессы генерации нового знания во всех отраслях наук и профессиональной деятельности. С другой стороны, сами психологические и педагогические науки переживают существенные

изменения, обновляют парадигмы образования, изменяют менталитет педагога, расширяют профессионально-педагогическую культуру.

Третий аспект – профессионально-педагогическая деятельность в силу своих особенностей накладывает отпечаток на личность педагога. Каковы эти изменения и как их учитывать в личностном развитии педагога?

В современном мировоззрении педагога необходимо формирование мета-системного подхода, который включает новейшие достижения когнитивной и компетентностной, инновационной педагогики, философии глобального и национального, когнитивной психологии, менеджмента знаний, учета типологии личности учащихся и др.

Затронем в статье три ключа совершенствования педагогической деятельности, личностного и творческого потенциала педагога: изменение роли педагога, овладение инновационной методологией педагогики и оценка деятельности педагога.

Подчеркнем идею *изменения роли педагогов*, то есть превращение преподавателя в исследователя, воспитателя, консультанта, фасилитатора, руководителя проектов. Здесь мы опираемся на основы гуманистической педагогики и психологии. Педагог не доминирует, а косвенно направляет деятельность учащихся, поддерживает коммуникацию, стимулирует, одобряет студентов, обучаемых.

Инновационная педагогическая деятельность. В методической сфере ранее доминировали репродуктивные методы обучения: объяснение, рассказ, беседа, лекция-информация и др. Сегодня настало время активного применения инновационного и исследовательского обучения. Его доля должна повыситься до 70-80 %.

Оценка деятельности педагога. Естественным условием предоставления образовательных услуг становится требования оценки качества образования, а значит и качества преподавания. В то же время роли педагога в высшей школе шире – педагог осуществляет научную деятельность, представляет университет в качестве общественного деятеля, инициатора международных связей и др. Поэтому система оценки деятельности педагога расширяется не только оценкой качества преподавания учащимися, но и оценкой научного имиджа, социального вклада в развитие вуза и т.п. Системы оценки деятельности педагога сильно распространены в зарубежных ведущих вузах, но проводятся в конфиденциальном формате.

Разрешите познакомить Вас с опытом Казахского национального университета им.аль-Фараби и кафедры педагогики КазНУ. Кафедра педагогики КазНУ им.аль-Фараби активно участвует в совершенствовании профессиональной подготовки ППС университета.

На кафедре обобщен и распространяется опыт инновационного и исследовательского обучения. Выпущено уже более 7 учебных пособий по инновационному обучению, новым педагогическим технологиям. В них собрано более 300 инновационных методов и технологий обучения.

Ежегодно по инициативе методического бюро факультета философии и политологии в январе и июне проводятся тренинги, на которых присутствуют ППС не только факультета КазНУ, но и преподаватели КазНПУ и КазгосженПУ, других вузов. В этом году кафедрой были проведены обучающие семинары и тренинги по проблемно-ориентированному и личностно-ориентированному обучению. При кафедре действует Школа кураторов-эдвайзеров. В настоящее время ведется исследование по диагностике и профилактике профессиональных деформаций личности педагога. Преподаватели кафедры активно взаимодействуют с ИПК КазНУ.

Для дальнейшего продвижения системы развития ППС, на наш взгляд, необходимо:

- формирование инновационного мышления педагогов;
- построение содержания курсов повышения квалификации в логике обучающих компетенций и стратегии конструктивного выравнивания;
- систематизация инновационного педагогического опыта преподавателей школ и вузов, исследовательского опыта педагогов;

- пересмотра нормативных норм нагрузки педагогов, поскольку творчество – трудозатратное дело;
- создания служб педагогической супервизии;
- развитие материально-технической базы образования и др.

Творчество педагога и студентов требует затрат времени и особых условий: специальных тренинговых залов на факультетах, научных лабораторий, специального оборудования и мебели, разработки диагностического инструментария, создания служб педагогической супервизии и др.

Уверены, что при активном личностном и творческом участии каждого педагога мы сможем повысить качество преподавания в вузах Казахстана.

Литература

1. Дергач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб: Питер, 2003. – 256с.
2. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 541 с.

Кожаметова К. Ж.

*доктор педагогических наук, профессор, директор
Центра этнопедагогике и этнопсихологии им.*

*Т.Тажимаева
при КазНУ им. аль-Фараби*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Формированию специалиста, владеющего этнопедагогическими знаниями и умениями, имеющего необходимые личностные качества для осуществления этнопедагогической деятельности в поликультурной среде, способствует курс «Этнопедагогика», содержание нацелено на развитие этнопедагогического мышления, формирования этнопедагогической компетентности учителя и направлено на выделение профессионально-значимых вопросов по этнопедагогической компетентности учителя:

1) фундаментальность – глубокое обоснование соответствующих вопросов фундаментальными этнопедагогическими научными положениями, основанными на знаниях из области этнофилософии, этнопсихологии, этнологии (различных теориях этноса), этнокультурологии и, естественно, педагогики.

2) конкретизация – отработка необходимых компетенций, обеспечивающих формирование этнопедагогической компетентности учителя, а также умений, составляющих мастерство этнопедагога, распределяющих этнокультурные функции этнопедагогической деятельности учителя.

Этнопедагогическая компетентность будущих педагогов является важным условием профессиональной педагогической деятельности. Формирование этнопедагогической компетентности учителя в системе педагогического образования включает овладение студентами системой обобщенных этнопедагогических знаний, осознание сущности этносоциальных ролей, понимание сходства и отличия обычаев и традиций, как средств этнического воспитания детей, способствующих выработке грамотного профессионального поведения в этнопедагогическом пространстве.

Содержание курса «Этнопедагогика» построено на основании Типовой программы по «Этнопедагогике» состоит из следующих разделов: «Историко-педагогические предпосылки развития этнопедагогике как науки», «Теоретические основы этнопедагогике», «Этнологические основы этнопедагогике», «Казахское национальное воспитание: сущность,

содержание, методы и средства», «Антропологические и этнопсихологические основы этнопедагогики», «Научно-методические основы внедрения идей этнопедагогики в учебно-воспитательный процесс организаций образования Республики Казахстан». В рамках данного курса изучаются основы этнопедагогики, формируются основные понятия курса, дается представление о народном опыте воспитания и традиционной педагогической культуре, этнопедагогической эпистемии и этнопедагогической аксиологии, осознаются содержание этнопедагогического образования и его функции, формируются этнопедагогические знания; изучаются образовательные педагогические технологии, направленные на формирование этнопедагогической компетентности, также раскрываются факторы народного воспитания, их взаимосвязь и взаимодействие; рассматриваются методы, средства и приемы воспитания традиционной культуры воспитания.

Будущие педагоги в рамках данного курса также изучают категории и принципы этнопедагогики; жанры памятников народного творчества, историю родного края; историю религии; основы народной этики, эстетики, экологии; традиции, обычаи, обряды, народные праздники; факторы народной педагогики, методы традиционной культуры воспитания, средства народной мудрости, приемы народного воспитания и организационные формы учебно-воспитательной работы по их использованию для решения педагогических задач. Следует отметить богатство воспитательного потенциала курса, который позволяет выявить и развивать у будущих учителей этнопедагогические качества личности: уважение к народным традициям и национальной самобытности народа; любовь к народному творчеству, родным местам и природе; уважительное отношение к народным традициям и обычаям; потребность в расширении и углублении своего культурного кругозора; полихудожественное мышление и способность переживать, оценивать произведения искусства; инвариативность мышления и привычка пользоваться различными источниками духовной информации: книгами, музеями, художественными выставками, спектаклями и др.

В процессе изучения курса «Этнопедагогика» нами используются традиционные и инновационные формы и методы организации учебной деятельности. В рамках изучения данного курса лекционно-семинарская форма обучения представляется наиболее удачной при формировании новых, прежде всего, теоретических этнопедагогических знаний. В ходе лекции использовались методы проблемного изложения, при котором будущие учителя погружаются в определенную этнопедагогическую проблему, разрешаемую в процессе изложения материала. Вместе с тем следует отметить, что все занятия по данному курсу проходят обязательно в интерактивном режиме, в русле личностно-ориентированного подхода, идет постоянный диалог культур, в ходе которого студенты имеют возможность «погружаться» не только в национальную культуру казахского народа, но в сравнительном плане познать этнокультуры тех этносов, представители которых учатся в данной группе. На занятиях по курсу «Этнопедагогика» со студентами активно используются деловые игры, дискуссии, мини-конференции и междисциплинарные проекты этнопедагогического содержания, позволяющие развивать такие навыки, как способность самостоятельно мыслить, принимать решения, действовать в новых социокультурных условиях. Эти формы работы представляют собой своеобразную интерпретацию реальных процессов, демонстрируют возможные методы принятия ответственных решений в области возрождения традиционной культуры воспитания и восстановления этнокультурных традиций.

Усиление практической профессиональной направленности курса «Этнопедагогика» обуславливает повышенное внимание к организации самостоятельных практических работ, роль которых в учебном процессе определяется, прежде всего, в развитии способностей будущего педагога применять теоретические этнопедагогические знания в решении практических задач. Принцип практической направленности в реализации содержания данного курса выражается в особом внимании к формированию специфических для этнопедагогики умений и навыков, а также практических методов исследования. Отбор содержания практических заданий в рамках данного курса направлен на формирование опыта в творческой этнопедагогической

деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к традиционной педагогической культуре и народному опыту воспитания (выработка у студентов этнопедагогических взглядов, убеждений, идеалов, ценностных ориентаций), способствующих формированию этнопедагогической компетентности будущих педагогов. Для определения основных тенденций формирования и становления изучаемой культуры нами используется тест культурно-ценностных ориентаций (Тест А. Г. Почебут). Студентам предлагалось отметить те утверждения, которые наилучшим образом описывают культурную ориентацию своего народа. 32% опрошенных студентов выбрали I тип культуры – традиционную, которая характеризуется ориентацией людей на прошлое, приверженностью традициям, интересам к истории. 51% выбрали современную культуру, которая характеризуется ориентацией людей на настоящее, на современные им события. 17% выбрали динамически развивающую культуру, характеризующуюся ориентацией людей на будущее, на достижение быстрых значительных результатов. Эта методика позволила определить также культурно-ценностные ориентации будущих учителей.

Богата диагностическим материалом форма «сочинение-автобиография», которая использовалась нами на семинарских занятиях.

В основе этнопедагогических проектов, как правило, лежат реальные проблемные ситуации, которые необходимо исследовать и принять решение по их оптимизации, что способствует активизации познавательного интереса к народному опыту воспитания и традиционной педагогической культуре, побуждает к поиску этнопедагогической информации, познанию методов ее научной обработки и анализа.

Уровни владения будущими педагогами теоретическими этнопедагогическими знаниями мы определяли на основе различных вопросов по изучению различных теорий этноса, понятийно-терминологического аппарата этнопедагогики, этносоциальных ролей, структуры обычаев и традиций предков. Нами также разработаны тесты и вопросы к экзамену по данному курсу.

В конце учебного курса студенты отвечают письменно на тестовые задания по курсу «Этнопедагогика» по следующим направлениям: предмет и задачи этнопедагогики; функции воспитания в этнопедагогике; методы народного воспитания и др.

Введенная рейтинговая система позволила разработать критерии оценок знаний студентов по изучаемому курсу. Для анализа уровней сформированности этнопедагогической компетентности учителя используем и технологию тестирования.

Процесс формирования этнопедагогической компетентности учителя включает развитие мотивов освоения и углубления этнопедагогических знаний. Изучение уровня сформированности этнопедагогической компетентности дает возможность определить, насколько усвоенные теоретические знания осознаны будущими педагогами.

Потребность будущих педагогов в совершенствовании этнопедагогических знаний связывается с формированием учебно-познавательной мотивации. Для этого разработана тестовая методика, способствующая развитию познавательных возможностей студентов. Показателями для анализа и оценивания смыслового отношения к изучаемому материалу по этнопедагогике были наличие интереса к дисциплине «Этнопедагогика»; оценивание ее социальной значимости; планирование реализации освоенных знаний при решении этнопедагогических задач – определение роли этнопедагога в планах на будущее. Показатель подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в ходе изучения этнопедагогики определяется изучением значимости дисциплины как предмета для профессиональной подготовки и важности этнопедагогических знаний для развития профессиональной мотивации.

В содержание суждений теста определены следующие составляющие, имеющие профессиональную направленность: на занятиях по этнопедагогике развиваются этнопедагогическое мышление и происходит оперирование знаниями, необходимыми в профессиональной деятельности в поликультурной среде; этнопедагогика развивает общую

культуру, поэтому на занятиях студенты узнают много поучительного и интересного для профессионального становления и др.

Важным в процессе формирования этнопедагогической компетентности учителя является также обучение творческому применению этнопедагогических знаний на практике, стимулирование развития личностных качеств субъекта этнонаправленного образовательного процесса.

Студенты, оценивая смысловое отношение к изучению предмета «Этнопедагогика», указывали на социальную значимость, проявили интерес к обучению, определили роль учебной дисциплины для работы в поликультурной среде.

Понимание значимости этнопедагогической деятельности учителя, рассматриваемое нами как один из показателей личностно-гуманной ориентации в профессии, можно диагностировать анкетой или написанием эссе на тему: «Мое отношение к процессу этнопедагогизации образовательного процесса в вузе».

С помощью самого разнообразного спектра разработанных диагностических материалов мы имеем возможность определять уровень этнопедагогической компетентности будущих педагогов, а также выявлять личностный смысл изучаемых ими конкретных практических тем и степень развития у них определенных этнопедагогических качеств.

Литература

1. Кожаметова К.Ж. Этнопедагогика. Учебное пособие. – Алматы: «Қарасай», 2012.-248с.
2. Дүйсенбинова Р.Қ. Қазақ этнопедагогикасын мектеп практикасына ендіру. – Алматы: «Ғылым», 2000.-354с.

Аймаганбетова О.Х.

д.психол.н., профессор

кафедры общей и этнической психологии

КазНУ имени аль-Фараби

Романкова Р.

магистрант кафедры общей

и этнической психологии

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ Т.Т.ТАЖИБАЕВА В РАЗВИТИИ КАЗАХСТАНСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Среди всей плеяды ученых, составивших славу университету, особое место принадлежит академику, доктору педагогических наук, профессору Толегену Тажибаевичу Тажибаеву, возглавлявшему университет с 1948 по 1953 годы.

Непосредственно под его руководством началось строительство нескольких учебных корпусов, общежитий, были открыты новые факультеты, появились новые специальности, была организована биостанция, началось строительство биологического музея.

С именем Т.Т.Тажибаева, прежде всего, связано становление казахстанской психолого-педагогической науки. Он стал первым ученым-казахом, защитившим в Ленинграде кандидатскую диссертацию по специальности психология. Он также первым в Казахстане получил степень доктора педагогических наук. В 1947 году при его непосредственном участии впервые в истории Казахстана в КазГУ было организовано отделение логики и психологии.

Научные традиции, заложенные Т.Т.Тажибаевым, нашли свое продолжение в деятельности кафедры общей и этнической психологии, по инициативе которой ежегодно 23 февраля в день его рождения проводятся международные конференции по актуальным проблемам развития психологической науки в Казахстане и странах СНГ.

В этом году 22 февраля в рамках ежегодных Тажибаевских чтений кафедра общей и этнической психологии совместно с кафедрой общей и этнической педагогики провели

международную научно-практическую конференцию «Психолого-педагогические аспекты труда и личности преподавателя инновационного университета».

В работе конференции, кроме казахстанских ученых, представленных профессорско-преподавательским составом КазНУ им. аль-Фараби во главе с деканом факультета философии и политологии, докторам философских наук, профессором А.Р.Масалимовой, университета «Туран», ННПООЦ «Бобек», приняли он-лайн участие зарубежные гости: ассоциированный профессор Бургаского университета И.Дерижан (Болгария), которая выступила с докладом «Реализация идеи образовательного идеала и пути повышения профессиональных компетенций учителей Болгарии». Особый интерес вызвал доклад доктора психологических наук, профессора Ярославского университета им. П.Г.Демидова В.В.Козлова (Россия), который прекрасно знал биографию и труды Т.Тажибаева. Его доклад был посвящен актуальным проблемам современного образования в вузе. Были также заявлены доклады доктора психологических наук, профессора Ташкентского государственного института им. Низами Н.С.Сафаева (Узбекистан), доктора PhD ассоциированного профессора Бургаского университета Пепи Митева (Болгария), кандидата психологических наук, СНС Института психологии им. Г.С.Костюка Костюковой К.В.(Украина) и др.

Представленные на конференцию доклады были распределены по 6 секциям: «Роль личности преподавателя в инновационной трансформации современного университета»; «Профессионально-педагогическая культура преподавателя инновационного университета»; «Профилактика профессиональных деформаций и эмоционального выгорания педагогов вуза»; «Психолого-педагогические аспекты инновационной деятельности преподавателя»; «Инновационные процессы: от личности до социума»; «Инвестиции в человеческий капитал организации: технологии, проблемы, инноватика».

Қалымбетова Э.К.

*психология ғылымдарының кандидаты, доцент,
ал-Фараби атындағы ҚазҰУ жалпы және этникалық
психология кафедрасының меңгерушісі*

Баймолдина Л.О.

Докторант PhD

Арынбаева Ж.

магистрант

ЕҢБЕК ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ТҰЛҒА ДАМУЫНДАҒЫ РӨЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.

Еңбек – қоғам және тұлға қажеттіліктерін қанағаттандыруы тиіс, материалды және рухани жағдай тудыруға бағытталған адамдардың саналы іс-әрекеті.

Еңбек мәнінің келесі негізгі белгілерін бөліп қарастыруға болады:

- еңбек – өмірдегі негізгі іс;
- тұлғаның өзіндік өмірінің және қабылдауының негізі;
- мамандықтың әлеуметтік жағдайы мен беделі;
- қажетті кіріс (табыс);
- еңбекпен қамтамасыз ету;
- әлеуметтік байланыстар;
- қоғамға қызмет ету әдісі;
- тұлға дамуының әдісі.

Өндіріс дамуымен қатар, жаңа технологияларды енгізумен байланысты еңбек мәнінің зерттеу міндеттері пайда болды. С.А. Уантанилла және Б.Вилперт еңбекті ұйымдастырудың әр түрлі кезеңдеріндегі жаңа технологиялар мен өзара байланысты реттестіріп төмендегідей деңгейлерді бөліп қарастырды:

- индивидуалды деңгей – жаңа технологияларды енгізу еңбекті түрлендіру мүмкіншілігіне әкеледі;
- топтық деңгей – әлеуметтік өзара қатынастардағы тұлғалық факторлардың әлсіреуі, тікелей байланысқа деген қажеттіліктің азаюы т.б.
- ұйымдастырушы деңгей – еңбекті адамдар арасында дұрыс бөліп беру.
- әлеуметтік деңгей – жаңа технологиялардың және өндірістің көтерілуіне әсерін тигізеді [1].

Еңбектің негізгі белгілері.

1. Еңбек нәтижесінің мән-мағыналылығын саналы түрде сезіну.

Осының бірнеше көрсеткіштері бар:

- а) еңбек атқарушысы еңбек нәтижесіне қойылатын талаптарға сай білімдерді сезінуі тиіс;
- б) еңбек нәтижесінің адамның өзіне және қоғамға әкелетін пайдалылығын сезіну, білу;
- в) еңбек әрекетінің барысындағы еңбек етуші адамның эмоциялық көріністері және функционалды күйлер белгілері (шаршап-шалдығу, қажу, жандану, стресстік қалыптар т.б.).

2. Тағайындалған нормаларға сәйкес еңбек әрекетін атқару қажеттілігін саналы түрде сезіну:

- а) еңбекті белгілі қағида бойынша атқаруды саналы түрде сезіну;
- б) еңбек субъектісінің өзінің эмоциялық қалпын және оның сана деңгейіне сәйкес немесе сәйкес емес екенін сезіну.

3. Кәсіби мамандыққа және еңбектің мақсатына сәйкес құралдарды және әдіс-тәсілдерін саналы түрде аңғара алу:

- а) еңбек ету үшін адамның қажетті білгірлік деңгейі болуы тиіс (заттар мен еңбек құралдар, еңбек субъектілері арасындағы түрлі байланыстар туралы хабардар болуы);
- б) кәсіби дағдылар мен іскерліктердің қалыптасу деңгейі;
- в) еңбек субъектісінің кәсіби дайындығына сай эмоциялық көрсеткіштерінің сәйкес болуы.

4. Тұлғааралық қарым-қатынастарды сезіне алу (басқа мамандардың, өзге адамдар әсері бар екенін білу).

Еңбектегі субъективті мәнділігі жұмысшының өзіндік абыройын дамыту мәселесімен өте жақын болып келеді. Өзіндік абырой өз кезегінде адамның еңбектегі тұлғалық дамуының негізгі шарты болып табылады.

Еңбектегі субъективті мәнділікті қарастыру кезінде келесі қиындықтар туындайды.

Біріншіден – еңбектегі субъективті мәнділік (немесе мәнсіздік) жұмысшының еңбегінен пайда көретін басшылар мен қызғаныш тудыратын қызметтестер, психолог-манипуляторлар тараптарынан оңай сендірілуі мүмкін. Осыған роай, еңбек мәнділігінің «субъективті» деңгейі туралы сұрақ туындайды.

Екіншіден – еңбектің субъективті мәнділігі туралы ойлар уақыт өткен сайын өзгеріп отыруы мүмкін. Мысалы: өз еңбегінде жасампаздықты көп қажет ететін жұмысшының әрқашанда өз жұмысына көңілі толмай, тіпті оны ешкімге қажет емес деп те ойлауы мүмкін.

Үшіншіден – еңбектің субъективті мәнділігі «жеке мәнге» де ие болуы мүмкін. Мысалы: жұмысшы өзі атқаратын еңбегін қоршаған ортаға әкелетін пайдасы үшін емес, сол істен алынатын игіліктер (жалақы) үшін бағалауы мүмкін.

Төртіншіден – еңбектің субъективті мәнділік сезімі өзін алдау сезіміне негізделуі мүмкін. Адам ақыл-ойы арқылы өз ісінің қарапайым және пайдасыз екенін білсе де, бірақ оны мойындауға күш-жігері жетпейді. Сонда бұл адамда еңбектің өзіне және қоршаған ортаға пайдасы бар деген сезімі ары қарай жалғаса береді [2].

Руис С.А. Куантанилла, Б. Вилперт еңбек мәнділігінің келесі құрылымдас бөліктерін көрсетеді: еңбек әрекетінің субъективті мәні, мотивация, индивид өміріндегі еңбектің рөлі, еңбек әрекетіндегі негізгі рөлдер.

Осымен қоса, еңбек мәнділігінің келесі белгілерін бөліп көрсету жөн:

1. еңбекті субъективті ұғыну мен түсіну. Дәстүрлі түрде (социологиялық мәліметтер бойынша) еңбектің немесе жұмыстың мынадай белгілерін көрсетуге болады: физикалық және интеллектуалдық шиеленіс, уақыт-кеңістік шектеулеріне ие тапсырмалар шеңберіндегі мақсатқа

бағытталған бағдарлану; әлеуметтік интеграция және топтардың өзара әрекеттесуі; төлем ақы мен өз өмірін қамтамасыз ету; төлем ақы мөлшеріне өндірілген заттар мен қызмет көрсетудің тәуелділігі; әлеуметтік нормалардың әсері; эксплуатация жағдайында еңбекті өнім ретінде төлем ақыға айырбастау.

2. еңбек өмірлік әрекет ретінде мынадай түсініктермен сипатталынады: а) еңбек – адам белсенділігінің негізгі сферасы; және б) еңбек – өмірің және тұлғаның өз-өзін қабылдау негізі ретінде. Адамның өз өмірінде еңбек мәнділігін қалай қабылдайтыны анықтау маңызды болып табылады.

3. еңбектің мотивациялық компоненті. Еңбектің мотивациялық факторлары: төлем ақы; мамандықтың алатын орны мен беделі; еңбек мәртебесі; қызықты әлеуметтік байланыстар; қоғамға қызмет көрсету мазмұны; еңбектен қанағат алу.

Осымен қоса, еңбектің түрлі сипаттамаларын қарастыру жөн: қауіпсіздік техникасы; еңбекке қойылатын талап пен біліктілік деңгейінің сәйкестілігі; жоғары төлем ақы; әлеуметтік-психологиялық ахуал қолайлығы; жұмысшының дербестігі.

Қорыта келгенде, еңбек сипаттамаларының келесі 2 тобын бөлуге болады: 1) еңбекті дұрыс түсіндіру (еңбектің мәнділігін түсінуге негізделген); 2. еңбекке қойылатын нақты және жеке талаптар.

4. еңбек туралы қоғамдық нормалар екі түсініктен тұрады: а) негізгі әлеуметтік нормаларға қарамастан қоғам игілігі үшін еңбек ету міндеті; б) еңбек ету міндеті жұмысшының міндеттері мен құқықтарын бейнелейтін стандарттармен толықтырылады (еңбек пен төленетін ақының теңдей болуы).

5. еңбек мәнділігін түсінудегі динамикалық өзара әрекеттерсулер мен олардың рөлі. Руис С.А.Куантанилла және Б.Вилперт бойынша, «еңбек мәнділігінің концепциясы тәуелсіз айнымалылар тізімі емес, өзара әрекеттесуші сипаттамалардың жүйесі ретінде қарастырылуы керек». Мысалы, жоғары жалақы үшін дербестіктен айрылуға мәжбүр боламыз. Сондықтан да, мотивациялық факторлардың қайсысы бірінші, екінші орында деп қарастыруға қарағанда, бір аспектіні екінші аспектінің реттелінген өзгергіш мәндерімен салыстыру процедуралары перспективті болып табылады (бұл мотивтерді жүйе ретінде қарастыруға көмектеседі) [3].

Өндірістің қарқынды дамуы жаңа технологияларды енгізу шеңберіндегі еңбек мәнділігін зерттеуді алға қойып отыр. Мұнда айта кететін жайт: жаңа технологиялардың енгізілуі мен еңбек мәнділігі арасындағы байланыс әлі толығымен зерттелінбеген; еңбек мәнділігінің өзгеруі мен жаңа технологиялардың пайда болуы арасындағы байланыс кездейсоқ болуы мүмкін. Сондықтан да, төменде келтірілген Руис С.А.Куантанилла және Б.Вилперттің ойлары – еңбектің түрлі деңгейде ұйымдасуындағы бір-бірімен өзара әрекеттесуі туралы түсініктерді реттеуге тырысу керек.

Индивидуалды деңгей. Жаңа технологиялардың ендірілуі жаңа мүмкіндіктердің пайда болуына әкеледі, яғни бір-бірінен бөлек жұмыс істейтін жұмысшылардың әрекеттерін біріктіру мүмкіндігі пайда болады. Осы жерде келесі жаңа мүмкіндіктер пайда болады: еңбектің басқаша ұйымдастырылуы; дәстүрлі ортадан тыс орындалатын тапсырмалардың жаңа жүйесі.

Топтық деңгей. Компьютердің пайда болуы өзара әрекеттесулердің белгілі шектеулеріне, тікелей байланыстарға деген қажеттіліктің азаюына, яғни әлеуметтік өзара әрекеттесулердегі тұлғалық факторлардың әлсіреуіне әкеп соғады. Сонымен қатар, компьютердің пайда болуы және байланыс жүйелерінің дамуы үй жағдайында жұмыс жасау мүмкіндігін арттырады. Мұндай өзгерістер адам өз еңбегінің мәнділігін сезінуді бұрынғыдай сақтауға мүмкіндігі бар ма деген сұрақ туындайды.

Әлеуметтік деңгей және оның келесі екі процесін бөлуге болады:

1. жаңа технологиялар өндірістің көтерілуіне әсер етеді (немесе жұмыссыздық деңгейін тұрақтандырады).

2. икемді, бейімді бағдарлануды құру. Бұл кезде жұмысқа орналысу жағдайының қиын болған кезінде де еңбек туралы түсініктер перспективаға бағытталған болады. Осы перспектива шеңберінде еңбектің субъективті мәнділігі өсуі мүмкін.

Еңбектен қанағаттану еңбек әрекетінің мотивтері мәселесімен байланысты. А.И.Зеличенко және А.Г.Шмелев еңбектегі мотивациялық факторлардың ішкі және сыртқы жүйесін ұсынды [4]. Осыны адамның тиімді еңбек етуге даярлау езінде ғана емес, сонымен қатар клиенттердің кәсіби бағдарын анықтау мақсатында да қолдануға болады.

Сыртқы мотивациялық фактор:

- қысым факторы– ұсыныс; кеңестер; басқа адамдар тарапына берілетін бұйрық; сонымен қатар кино, әдебиет қаһармандары; объективті сипатқа ие талаптар (әскердегі қызмет, жанұяның материалдық жағдайы); индивидуалды объективті жағдайлар (денсаулық жағдайы, қабілеттер);

- тартылыс – шеттету факторлары – адамдардың қоршаған ортадан алатын үлгілері, «әлеуметтік сәттілікке жетудің» эталондары (сән, мәртебе, наным-сенімдер);

- инерция факторлары – әлеуметтік рөлдердің стереотипі (жанұя рөлдері, формалды емес топтарға мүшелік); әдеттегі істер (мектеп пәндерінің, қызығушылықтардың әсерінен туындайды).

Ішкі мотивациялық фактор:

- кәсіби өзіндік мотивациялық факторлар – еңбек пәні; еңбек процесі (тартымдылық/тартымсыздық, эстетикалық қырлары, еңбектің қиындығы, индивидуалды-ұжымдық еңбек, еңбектегі даму мүмкіндігі); еңбек нәтижелері;

- еңбек жағдайы – физикалық (жұмыстың климаттық, динамикалық сипаттамалары); аймақтық-географиялық (жұмыс орнының жақындығы); ұйымдастырылу жағдайлары (дербестік-бағынушылық, еңбекті бағалаудағы объектілік-субъектілік); әлеуметтік жағдайлар (кәсіби білім алудағы қиындық/жеңілдік, одан кейінгі еңбекке орналасу мүмкіндігі, сенімділігі, күн тәртібінің еркіндігі-шектелуі, әлеуметтік микроклимат).

- кәсіптен тыс мақсаттарды жүзеге асырудағы мүмкіндіктер – қоғамдық жұмыспен айналысу; қоғамдық мәртебеге жету; демалу, ойын-сауық құру; денсаулықты сақтау мен жақсарту; психикалық күйді сақтау және дамыту; қарым-қатынас орнату мүмкіндіктерінің болуы.

М.Аргайл еңбектен қанағаттанудың келесі факторларын бөліп көрсетті:

Төлем ақы. Өмірдің басқа жақтарынан қанағат алған адамдар өз төлем ақы мөлшеріне де қанағаттанады екен. Ал, ер адамдар әйел адамдарға қарағанда өз төлем ақысына көбінесе қанағаттанбайды. Білімді, біліктілік дәрежесі жоғары, егде жастағы адамдар өз төлем ақысына аз қанағаттанады. Себебі, олар өз төлем ақыларын алдыңғы кірістерімен салыстырады.

Қызметтестерімен қатынас. Мәнділігі бойынша бұл төлем ақы факторымен бір деңгейде болып келеді. Қызметтестер тарапынан көбінесе материалдық және әлеуметтік қолдау күтіледі. Бірақ одан да, маңыздысы – бірлескен мақсатқа жету кезіндегі көмек ерекше орын алады. Жұмыс барысындағы достық қатынастардың келесі түрлері бар: қызметтен тыс достық (мысалы, жанұя болып араласу); қызмет бабымен ғана шектелген достық; формалды деңгейден ары бармайтын таныстық деңгей.

Басшылықпен қатынас. Басшылардан көбінесе жазалау және мақтаудағы әділдік, қызмет барысындағы қамқорлық, еңбек жағдайын жақсарту және т.б. күтіледі. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, жұмыстағы қиындықтарды жеңу кезінде басшылықтың рөлі қызметтестер мен жолдастарының рөлдерінен де жоғары болатыны айқындалды.

Қызметте өсу мүмкіндіктері. Херцберг бойынша, жұмыспен қанағаттанудың қайнар көзі – еңбегінде табысқа жету және қоғамдық мойындау. Қызметінде өсудің маңызды көрсеткіші: төлем ақы және қызметтегі статус болып табылады. Мұндай «табысқа жету» жұмыс уақытының ұзаруына және жауапкершіліктің артуына әкеледі. Алайда көп адамдар осы жағдайға қарамастан қызметте өсуге талпына береді.

Осымен қоса, еңбектен қанағат алудың басқа факторларын қарастыруға болады: жұмыс жағдайымен қанағаттану; жұмыс орнымен қанағаттану; уақыт ұйымдастырылуы; еркін статус; өмірлік мақсаттар; әрекет қоғамдастығы және т.б.

Сонымен қатар, М.Аргайл жұмыспен қанағаттанбаудың негізгі белгілерін бөліп көрсетті: жұмыстан шығу; жана жұмыс іздеу; қарсылық көрсету; жұмыста кездесетін қиындықтар.

Г.К.Уайт еңбек мотивациясын көтерудің негізгі ерекшеліктерін бөліп көрсетті:

1. Сыртқы еңбек мотивациясын жобалау. Тапсырма бойынша-тапсырмаларға деген талаптар мәнді түсінікті және басшылықпен кері байланыс орнатуды қамтамасыз етуі жөн. Еңбекті ұйымдастыру бойынша-еңбектің ұйымдастырылуы мақсатқа жетуге мүмкіндік беруі, тиісті қолдау мен көмекті және оқыту мүмкіндігі мен қажетті ақпаратты алуды қамтамасыз етуі керек. Жұмыс жағдайының сипаттамалары бойынша– тиісті төлем ақы, қызметкерлердің дұрыс қатынасы,.

2. Жұмысшының ішкі мотивациясын жобалау жұмысшының өз жауапкершілігі, оның әрекетінің дербестігі мен жоспарлауға қатысуы (әсіресе инновацияларды жасау және ендіру кезінде).

3. Г.К.Уайт пікірі бойынша, «эквивалентті айырбастау» концепциясы өте маңызды болып табылады. Бұл концепция монотонды өндірістерде алатын орны ерекше. Мұнда бір сарынды еңбек жұмысты орындаудың түрлілігімен, тапсырмаларды орындаудың темпімен, жұмыс орнының жағдайымен орнын толтырады.

4. Еңбек мотивациясын қалыптастыру кезіндегі оптималдылық принципі. Әр адамның бойында жауапкершілікке сай индивидуалды табалдырық болады және ол стресс және конфликт жағдайларын тудырады. Әсіресе бұл біліктілік пен білімнің, қажетті ақпараттың жетіспеушілігі кезінде көрінеді. 5. Төлем ақы мөлшері жұмысшының күтулеріне сай болуы жөн. Тиісінше, осы күтулер анықталынып, арнайы қалыптастырылуы керек. К.Замфир айтқандай «өндірістегі еңбекті гуманизациялаудың тиімді тәсілі – адамдардың өз-өзі және басқалар туралы білімдермен байыту» болып табылады [5].

У. Альберг еңбектің бірсарынды түрін қайта ұйымдастыру техникасын қарастырады. Ол эргатикалық жүйелерді жобалауда келесі тапсырмаларды бөліп көрсетті: кірістің жоғарлауы; өнімділіктің өсуі; бұйымдардың, еңбекке кеткен қаражат бағасының төмендеуі; кездейсоқ апаттар қаупінің төмендеуі; жұмысшыларға түсетін ауыртпалықтардың азаюы.

Қазіргі уақытта басқарудың субъективті және интуитивті әдістерін есепке алу жөн:

– физиологиялық көрсеткіштер – жұмыс ауыртпалығы денсаулыққа зиян тигізбеуі, жұмыс тандап алынған қызметкерлер үшін тым ауыр болып көрінбеуі керек.

– өзара әрекеттесулердің психосоциалды көрсеткіштері – оператор жұмыстың жылдамдығына әсер етеді және оның тәсілін өзгерте алады. Сонымен қатар, қызметтестерімен визуалды және сөздік байланыс орната алуы және әрекеттесу кезінде жұмыстың тәсілін және темпін өзгерте алу мүмкіндігі болуы керек.

– демалу үзілістерін анықтайтын психосоциалды көрсеткіште – оператор жұмыс темпіне әсер ете алады және жұмыс күні кезінде өз уақытын ұйымдастыра алады.

Осыған орай, осының барлығын қаншалықты орындауға болады және нақты өндіріс жағдайында орындау мүмкіндігі бар ма деген сұрақ туындайды. Бұл сұраққа жауап беру тек басшылықтың біліктілігі мен ерік-жігеріне ғана байланысты емес, сонымен қатар еңбек етушілердің өзіндік абырой сезіміне, кәсіби мотивациясына, олардың өз еңбегімен қатар өз құқықтарымен мақтау алу сезімінің болуына байланысты.

Әдебиеттер:

1. Климов Е.А. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1992.
2. Н.С.Пряжников., Е.Ю.Пряжникова. Психология труда и человеческого достоинства. Москва. 2003. 476 с.
3. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда М.: Изд-во МГУ, 1986.
4. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология. Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та. 1979.
5. В.А. Толочек. Современная психология труда. Питер. 2006. 477

САМОУБИЙСТВО – ЗОВ О ПОМОЩИ (СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К СУИЦИДАМ)

Ключевые слова: самоубийство, методы консультирования, социальной практики, суицидального поведения детьми и подростками.

Самоубийство является социальной проблемой, которую обсуждают в разных научных направлениях и дисциплинах – социологии, философии, психологии, медицине и психиатрии, праве, социальных науках и т.д. Латинское *sui cadere* означает „убить самого себя“. Это добровольный, осознанный акт, в результате которого человек или другое живое существо прерывает свою собственную жизнь (см. <http://bg.wikipedia.org/>). Один из самых известных исследователей самоубийств, французский социолог Эмиль Дюркгейм, определяет его как „исключение из общества“, „отсутствие чувства идентичности с социальной группой“, „отсутствие интеграции“ (Дюркгейм, 1999). Психоаналитическая парадигма рассматривает такое поведение как "агрессия направленная во внутрь". Вклад Зигмунда Фрейда связывается с изучением агрессивных импульсов и их связь с автоагрессией, как импульс-заместитель, который провоцирует желание покончить с собой. Эта точка зрения связана с ощущением так названным „принципом удовольствия“ и разрушительного воздействия инстинкта смерти (Танатос), постоянно противодействующему инстинкту жизни (Ерос), особенно в пожилом возрасте. Глубоко обсуждается и роль потери значимого объекта (смерть или разлука с любимым объектом), а так же разграничение печали и меланхолии, амбивалентности чувств и их связь с Я– конструктом (Фрейд, 2001).

Современная наука для рассмотрения суицидального поведения

С точки зрения психологических мотивов, частые суицидные опыты это, „крик о помощи“ (Маджирова, 2005: 312-319). Современная наука располагает достаточными аргументами для рассмотрения суицидального поведения как результат биологического, социального и психиатрического состояния.

Какие бы не были причин самоубийства, будь то у детей или взрослых, социальные науки придают исключительное значение этой проблеме. Задаются экзистенциальные вопросы, такие как „Что заставляет людей покончить свою жизнь?“, „Какие чувства испытывают люди, прибегшие к самоубийству?“, „Возможно ли при получении поддержки остановить попытку самоубийства?“, „Как окружающая среда влияет на решение о самоубийстве?“ и другие.

В статье идет речь не о теоретических постановках и понятиях, связанных с определением самоубийства. Она ограничивается только пометкой проблематики, актуальная для детей и подростков, потенциальных самоубийц. Актуальные самоубийства (*suicid*) и попытки самоубийства различны, но оба условия в науке интерпретируются как кризис идентичности (см. Энциклопедия психологии и поведенческих наук, 2008: 1089).

Интерес ученых к суицидальному поведению у детей и подростков в современном мире неуклонно растет. Он спровоцирован их многократного увеличения, особенно в быстроразвивающихся индустриальных обществах. Предполагается, что высокий уровень стресса является важным фактором уязвимости подростков к самоубийству (см. Димитров, 2007). Среди стран с самым высоким „индексом самоубийства" являются Германия, Швейцария, Финляндия, Норвегия, Китай, Япония и др. Немецкие исследователи подчеркивают влияние и злоупотреблений, в том числе наркотиков (см. Брониш, 2000). Исследование феномена "суицид" предполагает отслеживание некоторых основных моментов: ответы на вопросы „Каковы

факторы риска суицидального поведения?“, „Какими средствами дети и подростки кончают свою жизнь?“, „Какое их представление о смерти?“ и т.д.

Рисковые факторы поведения, связанные с попыткой самоубийства охватывают широкий круг вопросов. Биологические пометки при суицидном поведении показывают пониженный уровень гормонов серотонина и дофамина, а так же наследственных психических заболеваний. (см Маджирова , 2005)

Наиболее часто обсуждаемые факторы связываются с: психическими расстройствами (90-95% из случаев) – депрессия, наркомания, шизофрения, расстройства личности; неудачные попытки самоубийства; соматические заболевания (хирургические интервенции, неизлечимые болезни, сильные боли); семейное положение (разведенные и вдовы, неполные семьи); религия (дает надежду и смысл в жизни, хотя некоторые религии оправдывают этот акт); возраст (случаи увеличиваются с возрастом, особенно после 65 лет); пол (мужчины чаще реализуют самоубийство); профессиональные факторы (безработица, у высокого социального статуса риск выше); безнадежность и т.д.

Выбор средств для совершения самоубийства также разнообразен и зависит от пола, возраста, наличия ресурсов, социально-культурных условий жизни, психиатрического состояния ребенка / подростка, мотивов и т.д. Наиболее опасны случаи при которых используется огнестрельное оружие (особенно у ребят). Девушки чаще применяют лекарственные средства, отравления газом, утопление. Дело в том, что лица женского пола чаще практикуют опыты самоубийства, но у мужчин они более успешны (относится как к детям так и ко взрослым). Часто в превенции и консултации суицида ставится вопрос о взглядах детей и молодых людей на смерть. Известно, что до 4-5 лет дети не проявляют признаков понимания смерти. Риски поведения также ограничены. Едва после 5 лет „смерть связывается с мукой и скорбью“ (см Димитров , 2007:76)

Понимание причин смерти и эмоциональные проявления появляются после 7 лет. Предполагается, что до этого возраста, вероятность самоубийства является исключением. В начальном школьном возрасте интерес у детей о смерти увеличивается, но в большинстве случаев это воспринимается как что-то внешнее, распространяющееся только на посторонних людей. Между тем безрассудные действия и рискованное поведение являются фактом, хотя все еще и отсутствует осознанный мотив самоубийства. Подростковый возраст связан с очень яркими изменениями во всех сферах личности. Также известен как "кризисный период" в жизни человека в котором ставятся экзистенциальные вопросы о идентичности и смысле жизни. Этот период жизни насыщен не только изменениями, связанными с развитием, но и изменениями в личных отношениях, осознанием и столкновением с реальностью, доходящим до отчаяния, трудности ответов на вопросы в повседневной жизни, распространенной в современном мире "Игры со смертью" и "ставки" (см. там же). Картина усиливается влиянием личностных особенностей этого возраста (депрессия, гиперактивность, низкий самоконтроль, психопатология), а также наличие заболеваний, являющихся предпосылками к мотивам самоубийства. Актуальные факторы: тяжелая утрата, разлука / неудача в интимных отношениях, злоупотребление наркотиками, алкоголем, нежелательная беременность, проблемы в семье и т.д.. Неуспехи в школе и тревоги занимают значительное место в детском суициде. Неудовлетворенность в Этой сфере от взаимоотношений со сверстниками и взрослыми переживается очень негативно и мотивирует опыты самоубийства. Суицидная проблематика у детей и подростков носит специфический характер и требует специального профессионального вмешательства. Все чаще говорится о роли превенции при автоагрессивном поведении в данном возрасте.

Некоторые элементы из программы предотвращения суицида имеют следующее содержание: раннее выявление и скрининг основных стрессоров в среде детей и подростков, оценка риска самоубийства, использование кризисной интервенции; поственционные программы помощи ребенку после попытки самоубийства; образовательные программы в системе школьного образования; взаимодействие в сети с другими учреждениями, интересующиеся этой проблемой; исследование причин суицида; работа с семьей и т.д.

Несмотря на озабоченность исследователей и повышенного внимания общественности к этой проблеме, превантивная работа еще не достигла желаемого эффекта. Особый интерес представляет профессиональное вмешательство в чрезвычайные случаи суицидального поведения. Одним из первых шагов является оценка подростков.

Оценка суицидального поведения осуществляется специалистом и включает некоторые из следующих вопросов:

1. Имя и возраст ребенка.
1. 2. Актуальное эмоциональное состояние.
2. Поведенческие симптомы и наличие суицидальных идей.
3. Наличие суицидальных намерений.
4. 5. Существование плана самоубийства.
5. Оценка степени смертности планированного средства самоубийства.
6. Были ли публичные разговоры о самоубийстве?
7. Существует ли история суицидальных мыслей и опытов?
8. Было ли обращение за помощью до данного момента и какое?
9. Какой ресурс у ребенка – круг друзей, семья, школа, социальный статус и т.д.?

Мероприятия по реальным рискам самоубийств напрямую связаны с оценкой. В зависимости от серьезности проблемы, принимаются адекватные меры в каждом конкретном случае. В медицинской (психиатрической) практике и в параллельном или последующем самоубийстве, подход разграничивается с точки зрения целей, которые они перед собой поставили. Рекомендуются психиатрическое интервью и оценка врача в каждом конкретном случае попытки суицида. Работа в междисциплинарной команде – ведущая. После оценки врача проводится консультативная работа, которая является краткосрочной (в кризисных ситуациях) до уточнения рисков и долгосрочных форм консультирования и терапии.

Краткосрочные вмешательства, направленные на разъяснение проблемы "здесь и сейчас". Имеется ввиду предоставление немедленной психологической поддержки детям, информирование и поддержка родителей, оказание поддержки свидетелям или лицам близких к ребенку (друзья, одноклассники), ответы на вопросы средствами массовой информации и институтами, планирование дальнейших действий и т.д.

Краткосрочная интервенция концентрируется на основных шагах и вопросах таких, как:

- установление первоначального контакта;
- создание доверительных отношений с клиентом (детей, молодежи);
- оценка суицидального риска (см. Каплан 2002: 55);
- оценка эмоционального состояния и поведения;
- откровенные разговоры о суициде (прямые вопросы – о суицидальных мыслях и их документация. Например: Как часто вы думаете о самоубийстве? Еста ли у вас конкретный план самоубийства? Доступны ли ресурсы для самоубийства?
- внимательное наблюдение и серьезное восприятие тревог и рассказов человека (чувство безнадежности);
- уважение чувств и переживаний самоубийцы, признание его прав принятия этого решение, но и изучение возможных альтернатив самоубийства – расширение перспектив настоящей ситуации (без оспаривания решения самоубийства);
- вопросы о проектах в будущем: Представляет ли себе человек способ, который мог бы улучшить/изменить ситуацию?
- переговоры о "переносе решения";
- оценка ресурса (см. Димитров, 2007);
- при отказе ребенка от сотрудничества ищется поддержка родителей и родственников, с которыми он находится в фидуциарных отношениях.

Важный момент в консультации детей с суицидальным поведением это распознавание т.н. сигнальных предупреждений (warning signs). Предупредительные сигналы долавливаются при хорошем понимании факторов и мотивов самоубийства (самым высоким риском являются

психические расстройства). Запланированные в деталях опыты и основанные на злоупотреблении наркотиков и медикаментов попытки самоубийства, требуют особого внимания со стороны специалистов. Им нужна своевременная госпитализация, а оказания паллиативных и мотивационных бесед и консультаций с самого начала являются неуместными и неприемлемыми. Известны описанные Эрика Маркуса (1996) ранние предупреждающие признаки, которые в большей степени копируют знакомые факторы. Они могут быть дополнены конкретно другими словесными знаками, суждениями, угрозами ("Я не вижу смысла жить", "нет смысла", "я не хочу жить", "Я не буду вас больше беспокоить", "Я всегда терплю неудачу", "Я виноват" и т.п.). письменные тексты и записки взрослым, описание в дневнике ребенка (см. Димитров, 2007). Стереотипы поведения видны и распознаваемы – резкие изменения в питании, одежде, привычке спать, отказ от своего хобби или парадоксальное очевидное позитивное изменение внешнего вида – от пренебрежения к подготовке к "прощанию с жизнью," невозможность составления проектов на будущее, изоляция, интерес к оружию, огню и т.д.. (См. <http://www.icp-bg.com/samoub.php>).

Суицидальное поведение у детей и подростков в мировом масштабе ставит перед профессионалами вопросы не только эффективной профилактики, но и **улучшение практики консультирования**. Современные подходы требуют помощь и поддержку не только "жертве", но и свидетелям суицидального кризиса. Эти подходы систематизируются в трех областях: "превенция", "вмешательство", "поственция" (Clark, 1987). Иван Димитров цитирует интересные для психологов и социальных работников программы о превенции, которые предшествуют суицидальным интервенциям – Ш. Росс (1985), Д. Шаффер (1988), Сависки (1988) и другие. Актуальные из них – рекомендации для скрининговых исследований суицидального риска среди учащихся и использование специализированных тестов и методик для отдельных случаев рискованного поведения (Димитров, 2007). Эксперты все чаще останавливаются на копинг-стратегиях для борьбы со стрессом в среде и умениями распознавать признаки угрозы потенциального самоубийцы. После краткосрочного кризисного вмешательства применяется продолжительная помощь жертвам для их реинтеграции. Рекомендуются немедленное вмешательство если есть подозрения о повторе опыта, использование прямых вопросов о чувствах, мыслях и намерениях. Избегаются акценты на тему смерти и вины. Они обычно замещаются темами на обучении самоконтроля, навыков для борьбы со стрессом и автоагрессивным поведением. Все более популярны становятся для детей программы изучающие новые умения, выдвигающие фиксации проблем и неумений (Фурман, 2007). Кроме как с ребенком суицидом, консультации проводятся с целой группой/классом одноклассников в форме целенаправленной групповой работы. Можно использовать технику "дебрийфинг" по индикации и оценки социального работника/психолога. Эксперты рекомендуют стимулировать свободное выражение эмоций, использовать проективные методики (рисование, арт-терапия, музыкальная терапия, групповая игра на барабанах-drum circle). Неприемлемо "молчание" и "закрытие" проблемы, обвинение одну из сторон (школу, семью) и других.

Ниже перечислены некоторые рекомендации консультанту (психологу, социальному работнику) при работе с ребенком / подростком совершившим попытку самоубийства.

Поведение специалиста обычно следует определенному алгоритму и логике например:

1. Не оставлять человека одного.
2. Убираются опасные предметы.
3. Оценивается текущее состояние.
4. Выслушивается с сочувствием, поддерживается достоинство потерпевшего.
5. Получение неотложной помощи у специалистов.
6. Обеспечивается поддержка близким – при наличии депрессии и вне амбулаторном лечение у суицида
7. Размещение в лечебное заведение (госпитализация) – при наличии суицидальных мыслей и признаков психоза, тяжелой депрессии и безнадежности.

8. Делается оценка и в не интоксикарованном состоянии – при злоупотреблении психоактивных веществ.
9. Подписывается соглашение с детьми и подростками о "запрете суицидального поведения или информирования взрослых" если возникнет такое (см. Каплан 2002: 56).
10. Чаще всего подход сообразен с пониманием самоубийства как "крик о помощи", а не категоричным желанием "уйти из жизни".

При работе с детьми самое важное это укрепление доверия, терпения и уважения. Хорошо перед встречей, что бы специалист был настроен эмоционально и остерегался критического настроя и укора. Место встречи определяется состоянием ребенка. Важным аспектом является представление нашего имени и положения. Дети, как и взрослые рассчитывают на конфиденциальность отношений. Соответствующие вопросы предрасполагают детей и помогают создать доверие. Это вопросы, которые показывают интерес к его личности, например: "Какое его любимое занятие", "чего он больше всего любит делать" и т.д. Так как в подобных случаях дети беспокойны, напряжены, то мы можем им дать небольшие (безопасные) предметы, которые они могут взять в руки – камешки, бумагу, резинку, пластилин или лист и краски, чтобы они нарисовали что-нибудь по своему выбору, даже если они чиркают. При знакомстве с ребенком – НЕ спешите! Используйте свое воображение, чтобы "найти точку соприкосновения" с ним. Подходит использование игр, которые снижают стресс. Важно знать: дети отличаются по восприятию по которому переживают стресс – они не всегда могут говорить о своих чувствах (см. Richman, 2002: 32-60).

Интересны основные акценты "неправильных и нерекомендуемых" действий консультирующих к суицидальным проблемам, таких как:

- шокированный, потрясенный, возмущенный консультирующий
- поощрение вины;
- попытка взять силой "оружие" суицида;
- обещание полной конфиденциальности;
- аргументы и споры против самоубийства;
- недооценивание проблемы;
- прерывания и задержки консультаций в связи с "нехваткой времени" и т.д. (см. Barrett, 1985).

Исследования показывают, что рассказ о своих проблемах и получение полной информации в вопросах жизни и смерти (соответствующей возрасту и поносимостью ребенка) очень полезны для борьбы со стрессом. Важным является и возможность специалиста супервизии и реакции на напряжение при работе с детьми и подростками, которые прибегли к попытке самоубийства. Социальная работа с суицидами является частью кризисной интервенции и требует специальной подготовки. Психотерапевтическое вмешательство применяется, когда это необходимо, только после медицинских процедур и чрезвычайной кризисной интервенции. Оно направлено на: опыты суицида; заявленное желание и намерение самоубийства; не заявленное, но надежно запланированное самоубийство. Выбор схемы лечения определяется типом попытки самоубийства либо спровоцированными обстоятельствами. Среди известных терапевтических методов: когнитивная терапия (коррекция суицидальных мыслей адекватной психиатрической обработкой); инсайт-ориентированные методы (опыт понимания); психоаналитические методы (поиск неосведомленных факторов), семейная психотерапия (Иванов, 2009: 381-390).

В заключение

Самоубийство в детском и подростковом возрасте чрезвычайно тревожный феномен в профессиональной практике. Трудности в применении достаточно эффективных подходов исходит от комплексного характера проблемы. С одной стороны – потребность в квалифицированных медицинских кадрах, психологах, социальных работников; интеграция и связь между ними. С другой стороны – личность суицида и необходимость привлечения семьи и учреждений, как фактор, способствующий перемене. Роль профилактики в этом возрасте

допълняет потребность единого комплексного подхода к сохранению жизни и здоровья наших детей.

Использованная литература

1. Брониш, Т. Самоубийството. С., 2000.
2. Димитров, Ив. Деца и юноши в криза. С., 2007.
3. Дюркем, Е. Самоубийството. Социологическо изследване. С., 1999.
4. Енциклопедия психология и поведенческа науки. С., 2008.
5. Иванов, Ив. Приложна психотерапия, том втори. Р., 2009.
6. Каплан, Х., Б. Седок. Спешна психиатрия. С., 2002.
7. Маджирова, Н. Практическо ръководство по психиатрия. Пл., 2005 с. 312-319.
8. Ричмън, Н. Общуването с децата. Как да помогнем на децата да се справят с условията на тежък стрес. С., 2002.
9. Фрейд, З. Печаль и меланхолия. – В кн.: Суицидология – прошлое и настоящее. Сост. А. Н. Моховиков. М.: Когито-Центр. 2001.
10. Фурман, Б. Методът детски умения. С., 2007.
11. Barrett, T. Youth in crisis: Seeking solutions to self – destructive behavior. Longmont, CO: Sopies West, 1985.
12. Clark, C. The Center for Suicide Research and Prevention: – Suicide Research Digest, 1:1:7, 1987.
13. <http://bg.wikipedia.org/>
14. <http://www.icp-bg.com/samoub.php>.

1 СЕКЦИЯ

ЗАМАНУИ УНИВЕРСИТЕТТІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӨЗГЕРУІНДЕГІ ОҚЫТУШЫ ТҰЛҒАСЫНЫҢ РӨЛІ

СЕКЦИЯ 1

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НОВОЙ ФОРМАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Джакупов С.М.

*доктор психологических наук, профессор
КазНУ имени аль-Фараби*

Ким А.М.

*доктор психологических наук, профессор
КазНУ имени аль-Фараби*

Man Cheng Cheung

*доктор PhD, Университет Зайда,
Абу-Даби, ОАЭ*

Толегенова А.А.

доктор PhD,

Сланбекова Г.

докторант PhD

Джакупов М.С.

магистр

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

На современном этапе развития общества возрастают требования к системе образования, качеству подготовки профессионалов и уровню сформированности их профессионально-значимых характеристик, которые в значительной степени закладываются на вузовском этапе профессиональной подготовки. В казахстанском обществе имеется повышенная потребность в квалифицированных специалистах в разных областях профессиональной деятельности. Быстро меняющиеся социально-экономические и политические условия развития общества актуализируют проблему развития личностно-профессиональных качеств студентов и, в том числе, их эмоционального интеллекта.

Профессиональная успешность личности, несомненно, связана со знаниями, умениями и навыками, эрудицией и способностью к мышлению в целом, то есть с уровнем общего интеллекта. Однако в большинстве случаев высокого уровня общего интеллекта оказывается недостаточно. Идея эмоционального интеллекта явилась следствием развития представлений об интеллекте социальном, основной причиной для выделения которого как самостоятельной способности или черты послужило частое несоответствие уровня общего интеллекта и успешности личности во взаимодействии с социальной средой [1].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) в самом широком понимании объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние. Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, подразумевающей непосредственное общение с окружающими людьми. Если общий интеллект является преимущественно фактором академической успешности, то высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом [2].

В психологической науке проблема эмоционального интеллекта человека отражена в многообразных аспектах. П. Сэловеем и Дж. Майером был введен термин «эмоциональный интеллект», а сам он рассматривался как один из основных видов интеллекта. Исследованием эмоционального интеллекта занимались такие зарубежные ученые, как Д. Гоулмен (теория эмоциональной компетентности), Р. Бар-Он (понятие «коэффициент эмоциональности»; некогнитивная теория эмоционального интеллекта), Х. Вайсбах и У. Дакс (эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью) и др [3].

Одним из первых отечественных исследователей эмоционального интеллекта стал Д.В. Люсин, представивший двухкомпонентную теорию данного феномена [4]. С.С. Степанов отмечает корреляцию эмоционального интеллекта с определенными жизненными успехами. И.Н. Андреевой рассмотрены предпосылки развития эмоционального интеллекта, гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта, а также возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга. М.А. Манойлова изучала акмеологическое развитие эмоционального интеллекта педагогов. Т.П. Березовская доказала возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения. А.А. Панкратовой был проведен анализ разных подходов к формированию эмоционального интеллекта и способностей, входящих в его состав. С.П. Деревянко установила эффективность использования психологического тренинга в развитии эмоционального интеллекта, однако строгих замеров его эффективности не проводилось [1].

В современной науке не существует единого определения и единой концепции эмоционального интеллекта, нет однозначного ответа на вопросы о его природе, психологической сущности, закономерностях и условиях развития. Анализ результатов, полученных исследователями, (В.Н. Куницына, 2001; Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, 2001; А.А. Романов, 2003; S.A. Denham, R.P. Weissberg, 2004; T.P. Shriver, 2005), свидетельствует о том, что эмоциональный интеллект, как психологический феномен, требует комплексного изучения [4]. Следовательно, необходим системный анализ научного знания об эмоциональном интеллекте, включающий обобщение теоретико-методологических подходов к его исследованию, разработку структурно-функциональной модели, выявление уровней и критериев его сформированности и определение наиболее существенных условий, влияющих на его развитие, необходимое для успешной интеграции личности в социальное окружение.

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта студентов в условиях высшего профессионального образования обусловлена необходимостью выявления психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта [5].

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи общего уровня образования человека и уровня развития его эмоционального интеллекта. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие эмоционального интеллекта как сложной функциональной системы, обеспечивающей осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих зависит от общего уровня образования человека.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы применен комплекс методик, опросники эмоционального интеллекта TMMS [6], ЭМИН [7], а также для определения особенностей понимания испытуемыми поведения других людей были предложены различные варианты ситуаций, описывающих трудности межличностной коммуникации [8].

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования была сформирована основная группа испытуемых, которая включала лиц обоего пола в возрасте от 20 до 50 лет (17 женщин, 3 мужчин), имеющих высшее или среднее профессиональное образование, всего 20 человек. Испытуемые представляли разные профессиональные группы: преподаватели ВУЗов; юристы, практикующие психологи; студенты.

Обработка результатов и графическое представление данных осуществлялись с использованием стандартного пакета статистических программ SPSS. Обработка данных состояла из следующих этапов:

1) Был проведен статистический анализ таких характеристик испытуемых как возраст, вид деятельности и уровень образования.

В соответствии с возрастными характеристиками испытуемые были распределены на 2 группы: группа 1 – испытуемые в возрасте от 16 до 25 лет, группа 2 – испытуемые в возрасте от 26 до 45 лет.

Проведенный далее статистический анализ показал, что выборку испытуемых составили студенты, преподаватели, докторанты PhD, экономисты, программисты, психологи (рис.1).

Анализ уровня образования испытуемых показал, что испытуемые имеют высшее, незаконченное высшее (студенты) и средне специальное образование.

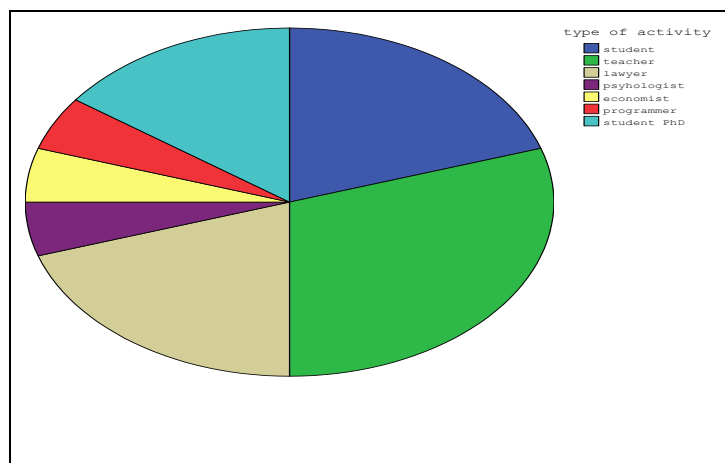


Рис. 1. Данные о видах деятельности испытуемых

2) На следующем этапе исследования было проведено сравнение среднегрупповых показателей между 2-мя возрастными группами с помощью t критерия Стьюдента, которое не выявило существенных статистических различий между показателями по всем трем методикам.

Относительно уровня образования испытуемые были распределены на 3 группы: 1 группа – испытуемые с незаконченным высшим образованием (студенты), 2 группа – с высшим образованием, 3 группа – со средним специальным образованием.

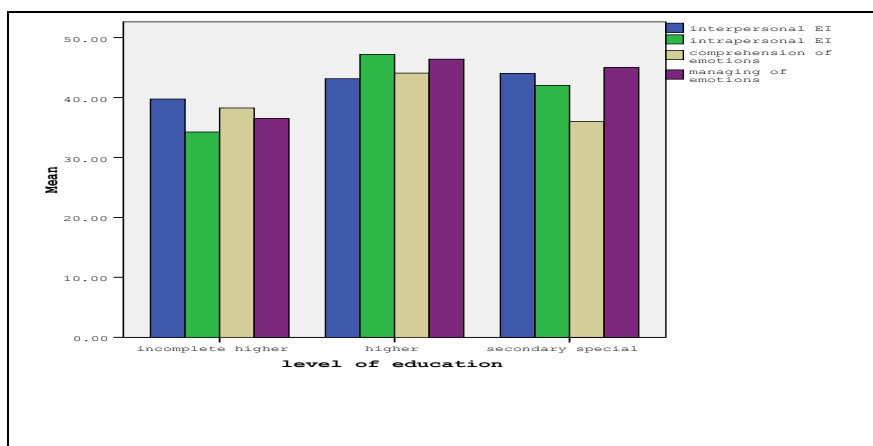


Рис. 2. Групповые данные по методике ЭмИн

Проведенное сравнение среднегрупповых данных между этими группами по всем показателям с помощью t критерия Стьюдента выявило наличие статистических различий только между 1-ой и 2-ой группами испытуемых по показателям управление эмоциями и проявление поддержки (Рис.2).

Как показано на рисунке 2, показатели по шкале управление эмоциями в группе испытуемых с высшим образованием выше, чем в группе испытуемых с незаконченным высшим образованием (студентов). Следовательно, можно предположить, что чем выше уровень образования, тем более развита способность управлять своими эмоциями. Наличие статистически достоверных различий между этими группами относительно такого параметра как проявление поддержки (Рис.3) показывает, что он выше во 2-ой группе испытуемых (с высшим образованием). Для данных испытуемых характерно стремление успокоить собеседника, внушить ему, что нужно избавиться от своих неприятных чувств, сохранять самообладание.

Кроме того, между всеми 3-мя группами было выявлено наличие статистически достоверных различий по такому показателю, как оценочный характер (Рис. 3).

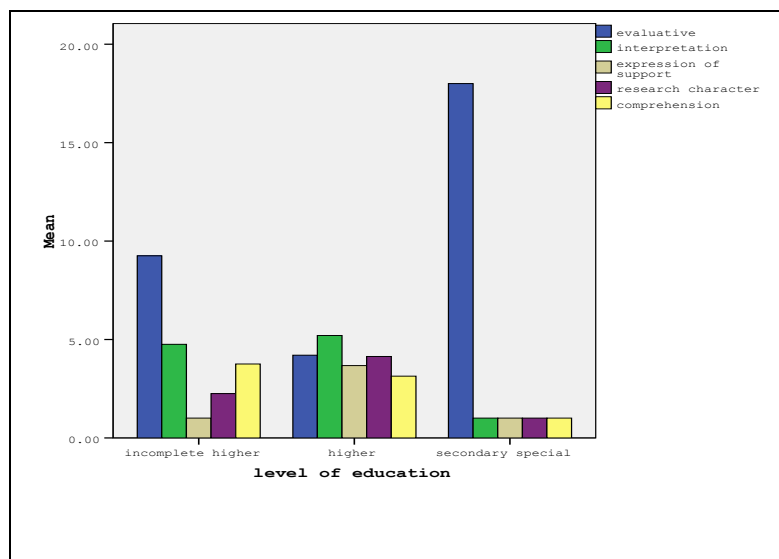


Рис. 3. Групповые данные по 3-ей методике

Как показано на рисунке, самый высокий показатель по данной шкале характерен 3-ей группе испытуемых (со средне специальным образованием), среднее значение по шкале выявлено у 2-ой (с незаконченным высшим) и самые низкие значения характерны для 2-ой группы (с высшим образованием).

Высокие значения по данной шкале свидетельствуют о том, что эти люди, при обращении к ним за помощью, в первую очередь оценивает трудности, проблемы, переживания и мысли своего собеседника.

В основном оценивается степень важности, сложности, глубины той или иной проблемы. Таким образом, помогающий указывает на то, что может или должен сделать человек, испытывающий трудности.

3) Следующим этапом обработки полученных данных было проведение корреляционного анализа по всем показателям с помощью коэффициента ранговой корреляции Пирсона, который выявил наличие положительной корреляции между такими показателями как уровень образования и управление эмоциями, в том числе и управление своими эмоциями, отмеченные корреляции значимы на уровне $p < 0,05000$. Следовательно, умение человека управлять эмоциями напрямую связано с уровнем образования, т.е. высокий уровень образования человека напрямую влияет на его умение управлять своими собственными эмоциями. Можно предположить, что данное обстоятельство связано, во-первых, с тем, что годы обучения человека совпадают с наступлением периода зрелости, характерной для которого является, в том числе и эмоциональная уравновешенность, проявляющаяся в умении контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием.

Во-вторых, система высшего образования выполняет важнейшее условие всестороннего развития личности. Согласно данным, основным фактором, является коммуникативный аспект

обучения. В процессе вузовского обучения важным является опыт взаимодействия с другими людьми, дружеское общение. При этом для людей значим тот факт, что высшее образование наполняет жизнь разнообразными впечатлениями и переживаниями, делает ее эмоционально насыщеннее и интереснее.

Необходимо отметить, что абитуриенты, в основной своей массе, представлены молодыми людьми, недавно окончившими школу и не имеющими большого жизненного опыта. Поэтому, образовательному учреждению принадлежит основная роль в формировании личности; здесь происходит утверждение системы ценностных ориентаций, приобретается социальный опыт, апробируются, закрепляются и совершенствуются способы поведения и деятельности [9].

Сущность гуманитаризации образования видится, прежде всего, в формировании культуры мышления, творческих способностей студентов на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности.

Дальнейший корреляционный анализ выявил отрицательную корреляцию между такими показателями как внимание к эмоциям и к внутриличностный ЭИ, контроль экспрессии, управление эмоциями, в том числе и к управлению своими эмоциями (при уровнях значимости от $p < ,0010$ до $p < ,05000$). Следовательно, внимание к эмоциям обратно пропорционально внутриличностному ЭИ, в том числе таким его составляющим как способность управлять своими эмоциями и контролировать их внешние проявления.

Подводя итоги проведенной работы, можно сделать следующие **выводы**:

- сравнение среднегрупповых показателей между двумя возрастными группами от 16 до 25 лет и от 26 до 45 лет не выявило существенных статистических различий по показателям всех трех методик. Это дает основание предположить, что возраст испытуемых существенно не влияет на результаты опросников ЭИ и выбор типа реакции на поведение человека в процессе межличностного общения, и поэтому можно проводить статистический анализ и выводить тестовые нормы без учёта этой переменной.

- проведенное сравнение среднегрупповых данных между 3-мя группами на основании уровня образования выявило наличие статистических различий только между 1-ой и 2-ой группами испытуемых по показателям управление эмоциями и проявление поддержки.

- кроме того, выявлено статистически достоверное различие между всеми группами по показателю оценочный характер в интерпретации поведения других людей.

- наличие положительной корреляции между такими показателями как уровень образования и управление эмоциями, в том числе и управление своими эмоциями указывает на то, что умение человека управлять эмоциями напрямую связано с уровнем его общего образования.

- выявлена отрицательная корреляция между такими показателями как внимание к эмоциям и к внутриличностный ЭИ, контроль экспрессии, управление эмоциями, в том числе и к управлению своими эмоциями (при уровнях значимости от $p < ,0010$ до $p < ,05000$). Следовательно, внимание к эмоциям обратно пропорционально внутриличностному ЭИ, в том числе таким его составляющим как способность управлять своими эмоциями и контролировать их внешние проявления.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что предположение о наличии взаимосвязи между развитием эмоционального интеллекта и общим уровнем образования человека подтверждается. Это означает, что процесс профессиональной подготовки в вузе может способствовать развитию эмоционального интеллекта. Для этого необходимо, чтобы процесс обучения обеспечивал не только формирование и развитие знаний, умений и навыков, но и оптимальный уровень личностного развития студентов. Эмоциональный интеллект как системное проявление личностных свойств человека может обеспечить высокий уровень его профессиональной подготовки и конкурентоспособности на рынке труда.

Литература:

1. Дервянко, С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов. // Инновационные образовательные технологии. –2007. – №1. – С. 92-95.
2. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов. – 2010. – Вып. 1 (81). – С. 157-161.
3. Roberts RD, Matthews, J., M. Zaydner, Lucy D. Emotional intelligence: theory, measurement and application in practice // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – Volume 1. – № 4, – 2004. – P. 3 – 26.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 152 – 187.
5. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2(10). – URL: <http://psystudy.ru>.
6. Кустубаева А.М., Мэттьюс Дж., Джакупов С.М., Толегенова А.А. Адаптирование русскоязычной версии опросника «Эмоциональный интеллект». // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – №1 (28), Алматы, 2009. – С 125 -132.
7. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям /под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264 – 278.
8. Поспелова Т.Б. Эмоциональные компетенции и их влияние на академическое развитие студентов. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 10 (33). – С. 224—228
8. Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.

Бердібаева С.Қ.

психология ғылымдарының докторы, жалпы
және этникалық психология кафедрасының профессоры,
эл– Фараби ҚҰУ

Келгенбаева А.Т.

психология магистрі, Есік экономикалық колледжі,

Кожаметов Д.

Тараз мемлекеттік педагогикалық институты,

Сейдеқали Ж.

2 курс психология бөлімінің студенті,

Сраж Ж.

2 курс психология бөлімінің студенті

ШЕТ ЕЛДІК БІЛІМ БАҒДАРЛАМАЛАРЫНДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОЗЫҚ ТӘЖІРИБЕЛЕР (ЖАҢА ЗЕЛАНДИЯ МЫСАЛЫНДА)

Бүгінгі жаһандану уақытындағы көптеген өзгерістердің арқасында және тікелей өзара байланыс жасаудың негізінде шет елдегі оқу бағдарламалары мен білім беру саласындағы инновациялық озық тәжірибелермен тікелей танысу мүмкіндігінің арқасында бізге танымдық пайдасы болады деген тәжірибелерді оқып үйрену және танысу инновациялық мінез-құлық пен іс-әрекетті жетілдіруде өз орнын позитивті бағытта алады деп айта аламыз.

Қазіргі ақпараттық технологиялар шекараларды жойып, арақашықтарды жақындатады, ол технологиялар білім саласы мен оның мамандары үшін жалпы кеңістікті жасауды мүмкін етеді. 2008 жылы арнайы шақыртумен Жаңа Зеландия мемлекетінде болған ғылыми іс-сапар нәтижелерін талдап, өзіміздің ғылыми-педагогикалық аудиторияға ұсынуды жөн көрдік.

Жаңа Зеландиядағы Окленд технологиялар университеті (AUT) 1883 жылы колледж ретінде ашылып, сол жылы университетке айналды. Жаңа Зеландиядағы ірі университеттердің бірі, әлемдегі алдыңғы қатарлы деп саналатын 100 университеттердің бірі, 40000 студенті, 5000 магистранттар мен 1200 докторанттары, 5 кампусы, құдайға сиыну мектебі, бизнес мектебі, өнер үйі, 8 факультеті, негізгі пәндер өнер, бизнес, экономика. Барлық оқытушылар мен студенттер оқыту процесінен бөлек міндетті түрде зерттеумен айналысады.

Университет үнемі өздерінің оқу жоспарларында және бағдарламаларында оқыту және оқу, зерттеу жұмыстарына деген творчестволық іс-әрекет бағыттарын нақты көрсетіп отырады, мәселен студенттердің зерттеулерін, анкета арқылы алынған олардың ұсыныстарын енгізеді, сонымен қатар оқу жоспарларында міндетті түрде оқудан тыс бағдарламалар, мәдени, интеллектуалды, әлеуметтік және спорттық бағдарламалар қоса беріледі. Куратор-эдвайзер институты жоқ, бірақ тәрбие департаменті бар олар жатақаналар мен резиденцияларда орналасады, тек оқудан тыс бағдарламаларды қамтамасыз етеді оқытушыларол жұмыстармен айналыспайды, оқу процесіне қатысы жоқ қызметкерлер атқарады.

Оқытушылар міндетті түрде өздері оқитын курстарды ғылыми-зерттеу бағытта қорғап отырады, яғни қандай жаңа оқу технологияларын қолданды және инновацияларды қалай ендірді және оның нәтижелері қандай болды осы жағдайлардың бәрін ғылыми оқу кеңестерінде қорғайды, силлабустарда көрсетеді.

Университетте топтардың академиялық практикасы комитеті бар, онда университет саясатын қолдайтын және зерттеулерді дамытатын бағдарламаларды қолдайды және оқытудың инновациялық деңгейін көтеру үшін ақы төлеу саясаты бойынша студенттер төлейтін оқу құнына қосылады. Яғни студент төлейтін оқудың төлем ақысында барлық жағдайлар талданады, барлық сумманың қаншасы неге төленіп жатқанын көрсетіп отырады. Университетте оқытудың инновациялық негізін жетілдіру үшін келесі комитеттер жұмыс жасайды-сапаны қамтамасыз ету бағдарламасы, оқыту мен сабақ беру сапасының негізгі сипаттамалары, бағдарламаларды талдау, пкікірлер департаменті, академиялық персоналдар, жоспарлау және есеп беру, шешім қабылдау.

Студенттер курс пен оқу бағдарламаларын және оқыту сапасын бағалайды (анкета арқылы, факультеттің оқу-педагогикалық жоспары болады сол жоспарда оқыту сапасын қалай көтеру, инновацияларды тиімді қолдану шаралары жоспарланады, анкета арқылы студенттер берген бағалаулар факультетке беріледі, соған қатысты шаралар жүзеге асырылады).

Пәнаралық бірлесу жүйесі жолға қойылған, яғни әртүрлі мамандықтағы студенттер бірлесіп оқиды және зерттеулер жүргізеді (Жалпы білім беру бағдарламалары деп аталады).

Факультеттер оқыту мен зерттеулер үшін әр түрлі аралас пәндерді біріктіреді, студенттер араласып бірге зерттеулер жасайды. Университетке келмес бұрын сайт арқылы студенттер ID карточкасын алады, 6 жылға беріледі. Университетте студенттер үшін қауіпсіздік қызметі де қарастырылған: заттарын жоғалтса, біреулер ұрып кетсе, транспорт жол авариясына түссе, төтенше оқиғалардың бәріне көмек беріледі. Кампуста, кампустан тыс жерлердің бәрінде студенттер қорғалады, радио операторлар арқылы студенттер мен қызметкерлер түн уақытында, қараңғы жерлердің бәрінде шығарып салып, ертіп сіздің қауіпсіздігіңізді қамтамасыз етеді. Экстренді көмек қызметі қоса бар. Қауіпсіздік бақылау штабында тек офицерлер қызмет жасайды.

Студенттерге адвокат қызметі де ұсынылады, экстренді жағдайлар үшін телефондарда беріледі. Кампус қаласы бойынша студенттерге арнайы гидпен экскурсиялар жасалады, кампустармен таныстырады. Кампуста негізгі факультетпен қоса ағылшын кампусы деп аталатын білім департаменті бар, педагогикалық білім беру жүйесімен жұмыс жасайды және әлеуметтік қызмет көрсетеді, кампуста теннис корды, стадион, бассейн, зерттеулер кеңістігі,

психология департаменті, университеттің электронды ресурстары, денсаулық, спорт, маори студенттерін қолдау, шет елдік студенттер, студенттердің балаларына, тынық мұхиты студенттеріне арналған орталықтар жұмыс жасайды.

Білімді жетілдіру департаменттері, биокорғаныс, психология, тіл мен сөз терапиясы, кәнілі сезіну терапиясы ғылымдары бойынша бөлімдер жұмыс жасайды, осы бағдарламаларды қамтиды. Университеттегі оқу бағдарламалары және инновациялық технологиялар бағытында қандай тәжірибелерді алуға болады деп талдайтын болсақ көптеген алдыңғы қатарлы тәжірибелерді алуға болады.

1.Оқыту бағдарламалары мен оқыту процесі. Оқыту процесі міндетті түрде оқытушылардың, студенттердің ғылыми зерттеу жұмыстарымен байланыстырылады. Оқу бағдарламалары мен зерттеулер спорт, әлемуеттік, мәдени, денсаулық бағдарламаларын қамтиды.

2.Электронды оқыту. Оқытуды басқару компьютердік жүйемен жұмыс жасайды, оқытуда жаңа технологиялар, оқытудың икемді режимі қолданылады (оқу жылы жыл бойы, 3 айда бір рет). Оқытуды басқару жүйесін, оқытушылар мен эконимика және бизнес факультетінің студенттері бірігіп жасайды, студенттер мен оқытушыларға информациялық және коммуникациялық қолдау көрсетуге бағдарланған. Кітапхана веб сайтында электронды білім беру ресурстарымен студенттерді қамтамасыз етеді, кітаптарды кез келген жерге жеткізеді, сіздің кітаптарыңызды шығарады, оқу материалдарын шығарады, виджет кітапханасы, RSS каналдары, қысқа видеолар, онлайн-оқулықтар, олар оқытудың онлайн ортасына қосылған.

3.Академиялық даму бойынша орталық (CAD). Орталық цифрлық жұмыстар жасау (цифровые разработки), жобалау, консультация қызметін көрсетеді, электронды оқытуды академиялық дамыту бойынша жарнама материалдарын береді. Оқытушылар мен студенттерге институционалды мандат қызметін ұсынады, сабақ беру сапасын, оқыту мен зерттеу іс-әрекетін көтеру мен қолдау бағытында жұмыс жасайды. Оқытушылар мен студенттерге оқыту мен оқу бойынша жаңа технологияларға екіпін жасайтын инновациялық іс-әрекет бойынша көмек пен кеңес береді және оқытудың студенттік орталығына көмектеседі, оқытушы семинарлар өткізеді, жаңа технологиялармен, инновациялық оқу материалдарын жасау жолдары, мультимедиа, веб технологиялармен таныстырады.

Академиялық даму орталығы 4 оталықтан тұрады: 1) оқытудың студенттік орталығы– студенттердің зерттеулерін жоғарғы деңгейде орындау үшін қолдау береді; 2) академиялық практика орталығы – университет саясатына сай және вайтанг келісімі бойынша бағдарламаларды дамыту бағытында қолдау көрсетеді, ұйымдастырылған және инновациялық оқытуды жоғарылату мен нәтижелі болуын жақсартуға қолдау береді; 3) электронды оқыту орталығы-цифрлық білім беру ресурстарын жасау, жобалау, консультация беру бойынша орталықтандырылған қызмет көрсетеді; 4) фотографиялар мен телевизиялық орталығы – оқыту, ғылыми зерттеулер мен қоғаммен байланыстар бойынша фотографиялар мен телевизиялық өндіріс қызметін көрсетеді.

4.Ағылшын тілін қолдау орталығы. Қажеттіліктерді бағалау бойынша ағылшын тілін диагностикалау жұмысы студенттердің ағылшын тілінің күшті және әлсіз жақтарын табу үшін жұмыс жасайды, қосымша ағылшын тілін жетілдіру курстары жұмыс жасайды.

5.Оқыту мен сабақ берудегі алдыңғы қатарлы тәжірибелер мен инновациялар және оларды қолдау. Оқытудың сапасын жақсарту мақсатымен инновацияларды қолдану үшін оқытушыларға бірнеше гранттар бөлінеді 1.TIGS– гранттары – сабақ беруді жақсарту, мақсаты – оқытудағы инновацияларды стимулдау, оқыту моделдерін беру. 2.Excellenct Awards-гранттарын жеңіп алған оқытушыларға үнемі университет және ұлттық деңгейде марапатталады, университеттен жеңгендер осы бағдарламаны оқытудың Ұлттық үшінші дәрежесін алады, мақсаты– сабақ беру процесін жетілдіру. 3.PGCertAcadPras – дипломнан кейінгі академиялық практиканың куәлігі, ғылыми зерттеу орталықтарын құрылымдайды, жоғарғы академиялық білім беру, оқыту мен азаматтық теориясын оқиды, зерттейді, өзінің іліміне сол теорияларды қолданады.

6.Студенттік зерттеулер. Білім беру мен оқытудағы зерттеулер, тексерулер, ресурстар мен қызметтер саласында студенттер арқылы кері байланысты қамтамасыз етеді. Зерттеу нәтижелері бойынша алдыңғы қатарлы тәжірибелерді таратады, сенатпен бекітіледі. 1) студенттерге сұрақнама жүргізіледі, саясаты: студенттердің зерттеулерін жоспарлау сапа офисі арқылы басқарылады, зерттеулердің процедуралары, жоспарлануы, университетте және басқа жерлерде жүру процедурасы беріледі. Мақсаты– зерттеу қайда өтсе де студенттердің пікірі қолдау табады, міндетті түрде кафедраның, факультеттің инициативаларын қолдау міндетті емес, студенттерден кері байланыс жасау арқылы зерттеулердің өтуі, талдануы, есеп беру, зерттеу сапасы талданады.

Нақты институционалды және информациядағы қажеттіліктер біріктіріліп жинақта шығады. Студенттердің тақырыптары бір бірін қайталамау керек, зерттеу мерзімі оқу жылында келісіледі, студенттердің зерттеуден алған нәтижелері жыл бойы тіркеледі, оқыту процесінде қолданылып отырады. Студенттік зерттеулерге 2 факультет не бірнеше факультет студенттері бірлесіп зерттеу жүргізе алады.

Мысалы кітапхана мен тұрғын үйді жақсарту, информатика технологияларын жетілдіру сұрақтары. Студенттерге жүргізілген анкета олардың зерттеу бағытын анықтайды, пән, әлеуметтік сфера, ғылым бойынша өздері интервью жүргізеді және оқытудағы және оқу бағдарламаларындағы қажетті жағдайларды анықтап береді. Университет сол арқылы оқу жоспарларын, оқу бағдарламаларын толықтырады. Август айында университеттің жоспары, студенттердің зерттеу нәтижелері, ПОҚ ұсыныстары жарияланады, соған бәрі қатысып өз ойларын білдіреді содан соң ғана оқу бағдарламалары мен жоспарларын бекітеді.

Студенттердің зерттеулеріне кім қолдаушы (спонсор) болды, зерттеу нәтижелері мен процедуралары, қатысқан респонденттер туралы мәліметтер қатал тәртіпте қорғалып, сақталады. Зерттеу жұмыстарын білім комитетінде 1 жыл немесе 3жылға бекітеді яғни студенттер зерттеу жобалары бойынша 1 жыл немесе 3жыл бойы зерттеулерін жүргізеді, зерттеу жобалары бойынша координаторлар кеңес бере алады. Зерттеу нәтижелері қабылданбаса апелляцияға бере алады, қаржыны студенттер өздері табады және университет қаржыландырады. Жақсы зерттеулерге стипендиялар тағайындайды. Этика комитеті де қарайды.

7.Оқыту мен сабақ беру сапасының негізгі сипаттамалары. Талдау. Курс қалай оқытылады, қандай жетістіктер және кемшіліктер бар, қандай өзгерістер болу керек, студенттердің анкетасы бойынша кері байланыспен талдау жасалады. Яғни студенттер сол процеске толығымен қатысады. Университет өз бағдарламаларын талдайды, жаңа квалификациялары талдау комитетімен бағаланады, бітірушілердің деңгейлері талданады.

8.Бағдарламаларды талдау. Университеттегі бар бағдарламалар факультет ішінде тағы да талданады, стратегиялық мәнді көп білімді қамтитын бағдарламалар университеттегі талдау бағдарлама шеңберінде 10 жылдық циклды қамтиды.

9.Пікірлер департаменті. Пікірлер департаменті жұмысына сәйкес 7-10 цикл бойынша сыртқы топтар, яғни мектеп, бизнес, әлеуметтік сфералар арқылы жұмыстар талданады.

10.Академиялық персонал. Университетте оқытылатын бағдарламалар, стандарттар сапасы оқу бөлімінің қызметкерлерімен қадағаланады. Білім сапасы жұмыстың тиімділігін академиялық талдау процесі аясында қамтамасыз етіледі. Университет академиялық дамыту орталығы арқылы кәсіби даму мүмкіндіктері мен дайындығын жүзеге асырады. Оқыту сапасы бойынша механизмдер, шаралар мен бағыттар: курс пен оқытуды студенттердің бағалауы, студенттік зерттеулер, жұмыс тиімділігін академиялық талдау, академиялық даму орталығы, академиялық сыртқы аудит жатады.

11.Жоспарлау және есеп беру. Университеттің стратегиялық жоспары бойынша (2005-2012) оқыту мен сабақ берудің 3 негізгі мақсаты белгіленеді: 1) студенттің жұмыс уақытына эквивалент ретінде оның жылдық өсу темпін 100 процентке жоғарғы сапамен қамтамасыз ету. Ол студенттік орган 78 процент студенттерден, 12 процент аспиранттардан, 10 процент аспирантураның ғылыми зерттеу бағдарламасынан тұрады; 2) университет бойынша барлық бағдарламаларды жоғарғы стандарттарға сай жасау; 3) оқыту мен сабақ берудегі шешілмеген

проблемаларды жасау мен сақтау. Әрбір 8 факультет оқу-педагогикалық жоспарды жасайды, факультет оқу мен оқытудың сапасын қалай көтеретінін көрсетеді, жоспарлар 3 жылға жасалады, оқу мен оқытудың сапасы комитеті қарап тексереді.

12. Жалпы білім беру бағдарламалары. Окленд университеті Жаңа Зеландиядағы жалпы білім беретін жалғыз университет. Студент өзі екі жалпы білім беру курсын негізгі оқу курстарынан бөлек алады, жалпы білім беру бойынша жаңа курстарды таңдайды. Пән аралық зерттеулер, әртүрлі пәндер негізінде студенттерді араластыру мүмкіндігі туады.

Бітірушілер үшін үлкен практика жұмыс істеуге көп дайындықты қамтамасыз етеді. Студенттерге қосымша келесі білім беру курстарын ұсынады: музыка, өнер және қазіргі жаңа проблемалар; гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар; бизнес және қоғам; тіршілік туралы ғылым, физикалық ғылымдар, математикалық және ақпараттық ғылымдар, байланыс, тілдер.

Студенттер өз қалауы бойынша сол бағдарламаларға тіркеледі, G суффикспен код белгіленеді, мысалы тарих 103 G яғни тарихпен қоса жоғарыда берілетін курстардың бірін қосымша алады. «Студенттердің анкетасынан келесі пікірлерді көруге болады: маған карьера жасауға көмектеседі, әртүрлі пәндерді білдім, басқа студенттермен араласып, өзім оқымаған жаңа курстарды біліп, дүние таным көбейді». Соған байланысты бітірген кездегі диплом дәрежелері де жоғарғы дәрежеде болады.

Төменде сол бағдарламалардан мысалдар берілген:

1. Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар сабақ кестесі:

Антропометрия 104 g	Тынық мұқитындағы халықтар мен мәдениеттер
Антропометрия 105 g	Нәсілдік және расизм сұрақтары
ARTHIST 110G	Жаңа Зеландиядағы сурет өнері: айырмашылықтар және ұқсастықтар
Азиаттық 140 G	Жаңа Зеландия және Азия
Классика 110 G	Трагедия арқылы классикалық мифология
COMPLIT 100G	Оқу мен тілді салыстыру
DISABLT 113g	Инвалидтерді дайындау: идеялардың құрылысын жасау
EDUC 120G	Білім беру, білім алу және қоғам
EDUC 121G	Адамдар қалай оқиды
EDUC 122G	Сексуалдылыққа оқыту
ENGLISH 241G	Әдебиет және ғылым
Европалық 100 G	Европаның ойлауы
FTVMS 110G	Жарнама және қоғам
FTVMS 215g	Жаңа қазіргі фильмдерді оқу
Тарих 103 g	Жаһанданған тарих
Лингвистика 101 G	Тілі, ақыл-ой және қоғам
Маори 130 g	Маорилар \бүкіл әлемдік маори
Саясат 107 g	Жаңа Зеландия саясаты
Саясат 140 G	Держава, орден, Европадағы қоғам
SOCIOL 101G	Жаңа Зеландияда Аотеароаны түсіну: жазғы мектеп, 1 семестр
SOCIOL 220G	Өлім социологиясы және өліп бара жату
THEOLOGY 105G	Әлемдер және библия мәдениеті
YOUTHWRK 152G	Жаңа Зеландияны жастардың түсінуі

2. Музыка, өнер және қазіргі жаңа қоғам мамандығының сабақ кестесі: ARCHNTC 102G
Жаңа архитектура және урбанизм; Қазіргі танымал музыка тарихы мен сұрақтары; Творчестволық процестер мен биге кіріспе; Билер және мәдениеттер; Қазіргі жаңа сурет өнерін түсіну және өнер практикасы; Цифрлық әлемдер; Қала және қалалардың дамуы; Заң және қоғам; Батыс музыкасы туралы; Жаңа Зеландия музыкасына кіріспе; Креатив қауымдастық; жоспарлауға кіріспе; Болашақ денсаулық саласы; Жаңа танымал мәдениеттегі библия.

Тіл бойынша сабақ кестесінде келесі тілдер оқытылады: қытай, жапон, хорват, француз, неміс, италия, корей, маори, польша, орыс, испан, самоа, тонга тек бір курсты ғана таңдайды. Бағдарламаларды кез келген курста кез келген уақытта ала алады. Қандай мамандықтар дайындалады: негізгі оқу бағдарламасы және қосымша алған жалпы білім алу бағдарламасы бойынша бакалавр дәрежесі беріледі: өнер бакалавры, архитектуралық зерттеулер, бизнес және информацияларды басқару, коммерция, білім беру (оқыту), техника, нәзік өнер, медициналық ғылымдар, әлеуметтік қызмет көрсету (услуги), құқық, медицина және хирургия, музыка, күтім, оптометрия, театр өнері, фармация, дене шынықтыру, жоспарлау, жеке меншік, ғылым, әлеуметтік жұмыс, технологиялар, құдайға сиыну, сурет өнері бакалаврлары.

Жалпы білім беру бағдарламалары факультеттен Кеңеске келеді, сол курстардың жалпы білім беру бағдарламасына сәйкестігі қаралады. Курстардың мақсаты– оқытылатын пәндерді жақсы түсіну және жақсы білімдер алу, ғылым мен зерттеулердің философиялық негіздері, методологиясы, сипаттамаларын бағалау және түсінуді дамыту. Интеллектуалды ашықтық, басқа адамдардың құндылықтарын құрметтеу, адам құқығын түсіну, мәдени даму негізге алынады. Әртүрлі факультет студенттерін біріктіріп, әртүрлі идеяларды жасауға мүмкіндік береді. Жалпы білім беру бағдарламалары өте шектеулі сондықтан үлгерген студенттер ғана ілігеді. Пәнаралық бағдарлама бойынша студенттік зерттеулерге университет стипендия тағайындайды, құқықтар бойынша этика комитеті бақылау жасайды.

14.Коммерциялық зерттеулер. Университеттің кіші компаниясы (дочерная) ғылыми зерттеулердің нәтижелерін коммерциализациялауды басқарады. UniServices коммерциализациялау компаниясы серіктестік байланыстар, кіші зерттеуден бастап ірі зерттеулерге дейін ірі жобаларға кеңес беру ісін дамытады. Компания оқытушылармен бірге жұмыс жасайды, іскер серіктестерді, лицензиялы келісімдер бойынша келіссөздерді жүргізеді. Университеттің интеллектуалды портфелін қорғайды, жаңа технологиялар портфеліне ие, олар коммерциялық лицензиялауға мүмкіндік береді. Қаржы көздерін табады. Бизнес менеджермен, бизнес жетекшілермен бірге жұмыс жасайды.

Окленд университетіндегі психология. Пәнаралық бағдарлама негізінде қамтылады, медицина ғылымдары мен басқа аралас пәндер бойынша білім алады. Психология бойынша бакалавриат пен аспирантура бар. Олар консультант психолог болып шығады. Психология адам миын зерттейді. Әртүрлі жағдайда адамдар қалай ойлайды өздерін қалай сезінеді, қоғамда адам өзін қалай ұстайды, адамдар саған қалай әсер етеді, әлеуметтік орта мен топтар мінез-құлыққа қалай әсер етеді, өмірлік жағдайларды қалай түсінеді, мәдениет пен этникалық топқа жату, жыныстар психологиясы, мигрант статусы, саяси тәртіпсіздіктер, адамдарға әсері, адамдардағы психикалық жарақаттар үшін көмек беру сияқты мәселелерді зерттейді.

Психология облысындағы денсаулық сақтау ғылымы бакалавры-физикалық және психикалық денсаулық. Денсаулық факультетінің студенттерімен бірге жұмыс жасайды (физиотерапия, еңбектерапия, денсаулықты нығайту). 2. Психология облысындағы медициналық ғылымдар бакалавры. 3.Психология мен қолданбалы психикалық денсаулық облысындағы медицина ғылымдар бакалавры. 4.Психология облысындағы өнер бакалаврын дайындайды.

Өнер бакалавры. Өнерді түсінудегі бірнеше сұрақтарды психология арқылы қарастырады, криминология, социология, бизнес, байланыс және тілдер. Негізгі екпінді өнерді түсіну психологиясы, творчестволық іс-әрекет психологиясы, шабыттану психологиясы, музыканттың психологиясы сияқты зерттеулермен арақатысты бағдарламалар оқытылады. Психология облысындағы өнер бакалаврын дайындайды.

Гуманитарлық ғылымдар мен бизнес бакалаврын психология облысы бойынша дайындайды. Психология саласы бойынша бағдарламаны бітіргендер келесі карьера бойынша жұмыс жасайды: полиция психологы, отбасы психологы, саясат және аналитиктер психологы, коммуникация координатор психологы, жастармен жұмыс жасау психологы, карьера бойынша консультант психологтарын дайындайды. Психология облысы бойынша медициналық ғылымдар бакалавры денсаулық және психикалық денсаулық саласы психологын дайындайды

сонымен қатар мемлекеттік және жекеменшік кәсіптегі психологтарды дайындайды. Университетте психология департаменті бар барлық сұрақтар бойынша психологиялық көмек көрсету бағытында жұмыс жасайды.

Жұмыс берушілермен жұмыс комитеті. Психологтар жетекшімен (наставник) 1500 сағат практикадан өтеді. Психологиялық консультация институты жұмыс жасайды. Психология оқу курстарын аккредитациядан өткізеді. Университет пәнаралық оқыту бағдарламалары (жалпы білім беру бағдарламасы) негізінде жұмысқа орналастырудың кәсіби аралық моделін ұсынады. Студент бірнеше бағдарламаны бітіру негізінде жұмыс табу ықтималдылығы өте жоғары болады. Дипломдары келесі бағытта жазылады: 1. Медицина бакалавры (психология); өнер бакалавры (психология).

Психология облысында медицина ғылымдар мастері (магистратура)-психологиялық диагностика, психикалық емдеу практикумдарын аяқтайды.

Докторанттар психологиялық консультация бағдарламасын бітіреді. Университеттегі психологиялық консультация институты психологтардың клиенттермен жұмысын, адаптация мәселесі, психикалық ауытқулар, кәсіби консультация беру бағдарламаларын жүзеге асыруға ат салысады. Жаңа Зеландия психологтар ассоциациясымен, психологтар Кеңесімен бірлесіп жұмыс жасайды студенттер сол жерден іздену жұмыстарын өткізеді.

Жаңа Зеландия психологтарының Кеңесі бітірген психологтарды тіркейді және консультация беретін психолог ретінде практикадан өткізеді, сертификат алады. Аспирант психологтар жетісіне 4 рет практикадан өтуге міндетті және жылына 48 жетілік практикадан өтеді.

Университеттегі психология бойынша бағдарламалар интеллектуалды ортаны күшіне ендіріп оқытудың пәнаралық бағытын қолдайды. Оқу бағдарламалары медицина ғылымы мен аралас пәндер бойынша нақты білімдермен қатар психологиядағы жаңа технологияларды, идеяларды қоса береді. Жаңа инновациялық технологияларға негізделген дипломан кейінгі консультативті психология бойынша білім бағдарламасын аяқтап, денсаулық сақтау пәндері мен әлеуметтік-психологиялық зерттеулерді біріктіріп сана, ми және мінез-құлықты түсінуде көптеген әлемдің инновациялық зерттеулерді басшылыққа алады.

Әдебиеттер:

1.Бердібаева С.Қ. Мемлекеттік грант бойынша есеп беру материалдары.-Алматы, 2008, ҚазҰУ

Дүйсенбеков Д.Д.

психология ғылымдарының докторы, жалпы және
этникалық психология кафедрасының профессоры, әл– Фараби ҚазҰУ

Михайлова Н.Б.

Дуйсбург университетінің профессоры,
PhD доктор, Германия

Баймолдина, Л.О.

PhD докторанты

Жолдасова М.К.

PhD докторанты

ФРАЙБУРЛІК ТҰЛҒАЛЫҚ САУАЛНАМАСЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛДІ НҮСҚАСЫН БЕЙІМДЕУ ТУРАЛЫ

Тұлғалық сұрақнамалар өмір іс-әрекетінің барлық саласында адамның психологиялық ерекшеліктерін бағалауда кең қолданылуына байланысты тұлғаны зерттеудің ең тиімді әдістерінің бірі болып саналады. Сонымен бірге, практикалық психология саласы халықаралық ғылыми зерттеулерде қолданылатын тұлғалық сұрақнамалардың валидтілігі мәселесіне ерекше

мән береді. Осындай сұрақнамаларға Фрайбургтік тұлғалық сауалнаманы (ФТС) жатқызуға болады.

Әдістеме әлеуметтік бейімделу мен жүріс-тұрысты реттеу процесі үшін маңызды орынға ие тұлғаның жағдайы мен қасиеттерін диагностиқауға арналған. Өңдеу 1963 ж Й. Фаренберг, Х. Зелг и Р. Гампелдің еңбектерінен бастау алды. Үшінші және төртінші түзетулер 1973 және 1978 жылдарда болды [1,2,3,4].

Сұрақнама өмірлік қиындықтарға деген қатынас, бағдарларға, эмоциялық жағдайларға және тағы басқа жүріс-тұрыс тәсілдеріне қатысты пікірлерден тұрады.

Зерттелінуші берілген пікірлермен «келісетінін» немесе «келіспейтіндігін» білдіріп, «иә» немесе «жоқ» деп белгілейді.

Сұрақнама конструкциясы психометрикалық көрсеткіштердің кезеңдік жіті бақылауымен және ойластырылғандығымен ерекшеленеді. Сұрақнама тапсырмалары әрбір жеке фактор бойынша ішкі келісушілікпен және жоғары дискриминативтілікпен ерекшеленеді. Сұрақнама нәтижелері жоғары сенімділікпен сипатталады. Валидтілікті зерттеу EPI, MMPI, 16PF сияқты басқа әдістемелермен салыстыру арқылы жүзеге асырылды. Батыс еуропалық диагностикада FPI (ФТС) жиі қолданылатын әдістемелердің қатарына жатады [5,6].

Сұрақнаманы әр түрлі аймақтарда қолдануға болады: клиникалық, кеңес беру, еңбек психологиясында, әлеуметтік психологияда, жалпыланған тұлғалық факторларды талдау қажет болған кез-келген жерде қолдануға болады [7].

Сұрақнаманың 4 формасы бар (А, В, С, К). Жалпы форма (С) 212 сұрақтан тұрады, бұл форма әдетте уақытқа шектеу қойылмаған кезде және тапсырманың көптігі зерттелінушінің мотивациясының төмендеуін шақырмайтындығына сенімді болған кезде жүргізіледі. А және В формалары бір-біріне альтернативті. Олардың әрқайсысы 114 пікірден тұрады. Төртінші форма (К) қысқартылған және 76 пікірден тұрады. Авторлардың мәліметтеріне сәйкес, барлық келтірілген формалар өзара жоғары корреляцияланады [8].

Біздің зерттеуімізде «В» формасын қолдандық. Ол негізгіден сұрақтардың екі есе аздығымен ерекшеленеді.

Сұрақнама 114 пікірден құралған.

Тестілеудің шамамен уақыты 20-30 минут.

Сұрақнама шкалалары I-IX негізгі, ал X-XII – интеграциялаушы болып табылады. Интеграциялаушы шкалалар негізгі шкаланың сұрақтарынан тұрады және кей кездері санмен емес Е, N және М сияқты әріптермен белгіленеді [9,10].

Диагностикалық шкалалар:

01. Невротикалық	-I
02. Спонтанды агрессивтілік	-II
03. Депрессивтілік	-III
04. Тітіркенушілік	-IV
05. Қарым- қатынасшыл	-V
06. Салмақты	-VI
07. Реактивті агрессивтілік	-VII
08. Ұялшақтық	-VIII
09. Ашықтық	-IX
10. Экстраверсия	-X
11. Эмоциялық лабилділік	-XI
12. Маскулинділік	-XII

Шкала I (невротикалық) тұлғаның невротиалық деңгейін сипаттайды. Жоғары бағалау психосоматикалық бұзылулары бар астеникалық типтегі невротиалық синдромның көрінуімен сәйкес келеді.

Шкала II (спонтанды агрессивтілік) импульсивтік жүріс-тұрыстың алғышартын құраушы интрогенсивті типтің психопатизациясын анықтауға және бағалауға мүмкіндік береді.

Шкала III (депрессивтілік) психопатологиялық депрессивті синдромға тән белгілерді диагностиқауға мүмкіндік береді. Шкала бойынша жоғары бағалау бұл белгілердің эмоциялық жағдайда, жүріс-тұрыста өзіне және қоршаған ортаға қатынасының көрінуіне сәйкес келеді.

Шкала IV (тітіркенушілік) эмоциялық тұрақтылық туралы айтуға мүмкіндік береді. Жоғары бағалау аффективті әсерге бейімділігі бар тұрақсыз эмоциялық жағдайды сипаттайды.

Шкала V (қарым-қатынасшыл) әлеуметтік белсенділіктің потенциалды және шынайы мүмкіндіктерін сипаттайды. Жоғары бағалау қарым-қатынасқа қажеттілігінің көрінуінен және үнемі осы қажеттілікті қанағаттандыруға дайын болуы туралы айтуға мүмкіндік береді.

Шкала VI (салмақты) стресске тұрақтылығын көрсетеді. Жоғары бағалау оптимист, белсенділік және өзіне сенімділікте көрінетін күнделікті өмірлік жағдайлардағы стресс-факторлардың әсерінен жақсы қорғану туралы сипаттайды.

Шкала VII (реактивті агрессивтілік) экстратенсивтік типтегі психопатизацияның белгілерін анықтауға арналған. Жоғары бағалау әлеуметтік ортағаагрессивті қатынасымен және басымдылыққа талпынуының айқын көрінуімен сипатталатын психопатизацияның жоғары деңгейі туралы көрсетеді.

Шкала VIII (ұялшақтық) пассивті-қорғаныс типі бойынша жүретін күнделікті өмірлік жағдайларға стрестік әсер етуге бейімділігін бейнелейді.

Шкала IX (ашықтық) қоршаған ортаға қатынасын және өзіндік сынның деңгейін сипаттайды. Жоғары бағалау өзіндік сынның жоғары деңгейі кезінде қоршаған адамдармен сенімді-ашық өзара әрекеттестікке талпынуды көрсетеді. Бұл шкала бойынша бағалар басқа сұрақнамалардың жалғанды анықтау шкаласына сәйкес, бұл сұрақнаманың жұмысы кезіндегі зерттелінушінің жауаптарының шынайылығын талдауға мүмкіндік береді.

Шкала X (экстраверсия – интроверсия). Шкала бойынша жоғары бағалау тұлғаның экстраверттілігінің, ал төменгі – интроверттілігінің айқын көрінуіне сәйкес келеді.

Шкала XI (эмоциялық лабилділік). Жоғары бағалау жеткіліксіз өзін-өзі реттеуден, жоғары қозғыштығынан, көңіл-күйінің жиі өзгергіштігінен көрінетін эмоциялық жағдайдың тұрақсыздығын көрсетеді. Төменгі бағалау эмоциялық жағдайының жоғары тұрақтылығымен қатар, өзін-өзі жақсы игеруімен сипатталады.

Шкала XII (маскулизм – феминизм). Жоғары бағалау психикалық іс-әрекеттің еркектік тип бойынша жүруін көрсетсе, ал төменгі тип – әйелдік тип бойынша жүруін көрсетеді [6].

Тестілеудің нәтижелері 9-балдық шкала бойынша стандарттық бағалауда көрінеді. Төменгіге 1-3 балл, орташаға – 4-6 балл, жоғарыға – 7-9 балл диапазонындағы бағалаулар қатысты болады. IX шкаласындағы бағалауға ерекше назар аудару керек, себебі, онда жалпы сипаттама үшін маңызға ие жауаптардың сенімділігі көрсетіледі.

1 – Эмоциялық жағдайдың тұрақсыздығы, аффективтік әсерге бейімділік. Ашуланшақтық, күйгелектік, қауырттылық, өзін төмендету. Сезімтал, көңіл-күйі тез бұзылатын, көңіл-күйдің жағдайлық өзгерістеріне және сезімге беріледі.

2 – Қоршаған ортамен қарым-қатынасқа деген төмен қажеттілік. Контактіден қашуға бейім, таныстарының шектеулі ортасы бар.

3 – Күнделікті өмірлік жағдайлардағы стресс-факторлардың әсеріне төмен тұрақтылық. Көңіл-күйдің жағдайлық өзгерістеріне берілгіштік. Сын мен ескертпелерге сезімталдылық. Көңіл қалушылық – күшті және ұзақ әсерленушілік.

4 – Көңгіштік, көңілшектік, сенгіштік, өзге адамдардың пікірімен санасуға тырысу.

5 – Пассивті-қорғаныс типі бойынша жүретін күнделікті өмірлік жағдайларға стрестік әсер етуге бейімділік. Ұялшақтық, жасқаншақтық, сенімсіздік, оның салдарынан әлеуметтік контактілерде қиыншылықтар туындайды. Мотивтелмеген қауіптену және мазасыздану реакцияларына бейімділік. Ар-намыстылық, кінә сезімінің пайда болу жеңілдігі.

6 – Қоршаған адамдармен сенімді-ашық өзара әрекеттестікке талпыну. Өзін-өзі сынға алудың жоғарғы деңгейі, жеке қателіктер мен кемшіліктерді мойындай алу. Өз мәселесін ашудағы ашықтық және жасырмаушылық, өз мінезін өзгертуге деген саналы ойдың болмауы.

7 – Амбиверттілік. Біркелкі қарым-қатынасқа түсу және өзге адамдармен байланысқа түсуге деген қажеттілік. Сыртқы әлемде болып жатқан жағдайларға және ішкі қайғыруларға мән беру. Қоршаған ортаның пікірін жеке көзқарастарымен және сенімдерімен салыстыруға талпыну.

8 – Қоршаған орта үшін аз байқалатын немесе мүлдем байқалмайтын жағдайлардан жиі және өте жылдам құбылатын көңіл-күйінің өзгергіштігінен көрінетін эмоциялық жағдайдың тұрақсыздығы. Сол уақытта барлығы көңіл-күйіне тәуелді: көңіл-күй, тәбет, жұмысқа қабілеттілігі, адамдармен қарым-қатынасқа түсуі.

9 – Қатынастардың эмоциялық бояуларына деген сезімталдылық, бейбітшіл, сентименталдылық, әсерленгіштік, қызығушылықтардың кеңдігі және гуманистік бағыттылық, талғампаздық, қоршаған ортамен конфликтіден қашу, мінезінің жұмсақтығы.

Алынған нәтижелердің интерпритациясы, психологиялық қорытындылар мен ұсыныстар әрбір шкала бойынша сұрақтардың мазмұны негізінде, сонымен қатар, зерттелінетін факторлардың арасында және басқа психологиялық және психофизиологиялық сипаттамалармен байланысын қарастыра отырып, олардың адамның іс-әрекетінегі және жұрыс-тұрысындағы рөлінің негізінде беріледі.

Осыған байланысты біз Фрайбургтік тұлғалық сауалнаманы аккультурация мен әлеуметтік-құқықтық бейімделу процестеріне кешенді зерттеу жүргізуіміз үшін таңдадық. Біздің эксперименттік зерттеуімізге бұл сұрақнаманы дұрыс қолдану үшін ФТС қазақ тіліне аударылды және бейімдеу жұмыстары жүргізілді. Бұл мақаланың мақсаты оқырмандарға Фрайбургтік тұлғалық сауалнамасымен және оның қазақ тілді нұсқасын бейімдеу нәтижелерімен таныстыру болып табылады.

Зерттеуге әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің қазақ бөлімінде оқитын 150 студенті қатысты (75 қыз және 75 ұл). Респонденттердің орташа жасы 24,5-ті құрады.

Сыналушылар ФТС-ның формасын толтырды.

ФТС апробациясы эксперименттік тапсырманы апробациялаумен қатар жүрді. Пилотажды зерттеуге 25 сыналушы қатысты. Бірінші кезең сұрақнама аудармасының әлсіз жақтарын тексеруге және екінші кезеңге дейін түзетуге мүмкіндік берді.

Мәліметтерді статистикалық талдау SPSS 20 бағдарламалық пакеті арқылы жасалды, әрбір сыналушының көрсеткіші бойынша альфа Кронбах коэффициенті есептелінді. Фрайбургтік тұлғалық сұрақнамасының ағылшын және орыс тіліндегі нұсқасы көптеген эксперименттік зерттеулерде жеткілікті түрде апробацияланған және валидтелген. Біз зерттеуімізде альфа Кронбах коэффициентін қолдану арқылы аударылған нұсқаның сенімділігін тексердік. Альфа Кронбах коэффициентін қолдану сұрақнаманың ішкі келісімі мен оның сенімділігін анықтауға мүмкіндік берді. Альфа Кронбах коэффициенті көмегімен алынған ФТС-ның сенімділік шкала көрсеткіші 1-кестеде берілген.

1-кесте

ФТС-ның қазақ тілді нұсқа шкалаларының сенімділік көрсеткіштері

№	ФТС шкалалары	α -Кронбах коэффициенті
1	Невротикалық	0,73
2	Спонтанды агрессивтілік	0,70
3	Депрессивтілік	0,80
4	Тітіркенушілік	0.81
5	Қарым-қатынасшыл	0.54
6	Салмақты	0.62
7	Реактивті агрессивтілік	0.73
8	Ұялшақтық	0.76

9	Ашықтық	0.79
10	Экстраверсия	0.71
11	Эмоциялық лабилділік	0.80
12	Маскулинділік	0.89

1-кестеде көрсетілгендей альфа коэффициентінің деңгейі ФТС-ның қазақ тілді нұсқасындағы барлық шкалаларында 0,62 – 0,92 аралығын көрсеткені осы шкалалардың сенімділік деңгейінің жеткіліктілігін дәлелдейді. Сонымен, алынған мәліметтер сұрақнаманың қазақ тілді нұсқасының ішкі үйлесімділігін көрсетеді. Ол біздің аккультурация мен әлеуметтік-құқықтық бейімделу процестерін зерттеуге қолдануға болатындығын анықтады.

Әдебиеттер

1. http://strandtheory.org/images/Schwartz_Value_Theory.pdf
2. Практикум по экспериментальной и практической психологии: Учеб. пособие / Л. И. Вансовская, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; Под ред. А. А. Крылова. — СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. — 312 с.
3. Теоретические и прикладные вопросы психологии Часть II Прикладные проблемы психологии. Под ред. А. А. Крылова. — СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 1995. — 163 с.
4. Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.— 336 с.: ил. — (Психология для всех).
5. Pervin L.A. — A brief history of modern personality theory. // Handbook of personality: Theory and research. — Guilford, New York. — 1990. — P. 3-18.
6. Fahrenberg J., Hampel R., Selg H. — Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI (Freiburg Personality Inventory). — Hogrefe. Gottingen. — 1989. — 350 p.
7. Furnham A. — Personality and values. // Personality and Individual differences. — 1984. — №5. — P. 483-485.
8. Eysenck H.J. Personality, Genetics and Behavior. New York. — 1982. — 680 p.
9. Wiggins J.S., Pincus A.L. Personality: structure and assessment.// Annual Review of Psychology. — 1992. — №5. — P. 473-504.

Сагнаева Т.Ж.

*кандидат психологических наук,
школьный психолог, г. Алматы*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

При формировании модели формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности будущего психолога мы, прежде всего, исходили из понимания того, что она в первую очередь должна способствовать развитию внутреннего потенциала субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за это ответственность, активизировать свои способности в процессе профессионального обучения, способствовать построению своей мотивационно-ценностной основы профессионального выбора и др.

Модель представляет собой единство используемых способов, методов, психотехнологий и сориентирована на содержание проблем в формировании реалистичной субъективной картины учебно-профессиональной направленности у будущих специалистов (рисунок 1).

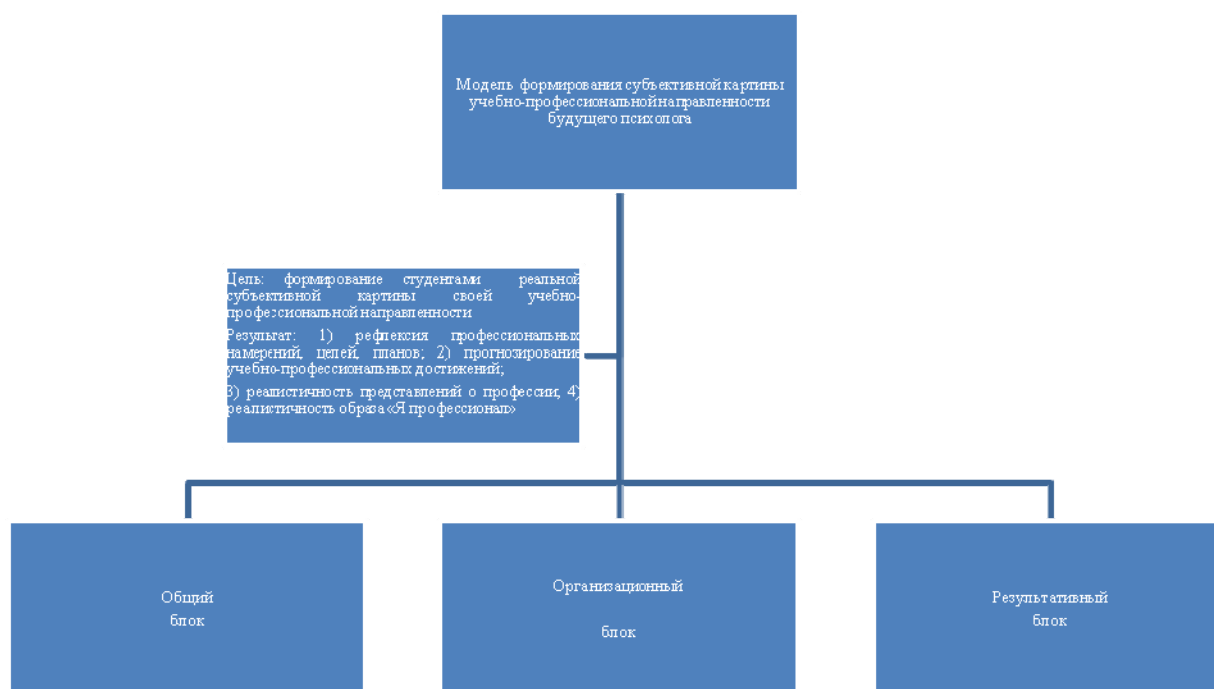


Рис. 1 – Схема модели формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности студента-психолога

Ее основная цель – помочь каждому студенту (опираясь на его внутренний потенциал и поддержку его окружения при овладении знаниями и методами) в разрешении наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается будущий специалист в процессе профессионального становления. При этом необходимо помнить, что данная модель призвана не изменять, а побуждать.

Предложенная модель базируется на углубленной и разносторонней психодиагностике и составлении по ее результатам индивидуальных программ обучения и развития. Учет индивидуальных особенностей позволяет оптимизировать учебную и профессиональную деятельность, помогает в формировании реальной субъективной картины о себе как о будущем профессионале. Эффективное поведение должно опираться на умение принимать новую информацию, быстро ее анализировать и использовать для порождения нового знания. Важно, чтобы студент сам создавал цели своей будущей профессиональной деятельности, и тогда он не сможет быть орудием, средством или материалом в реализации чужих целей и чужих планов. Развитие субъекта профессиональной деятельности на вузовском этапе его становления осуществляется как планомерное движение от этапа к этапу.

Модель формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности будущего психолога включает в себя следующие блоки:

- 1) общий блок, направленный на развитие и формирование учебно-профессиональной направленности будущего психолога;
- 2) организационный блок, описывающий содержательный аспект формирования профессиональной направленности, направленный на создание психолого-педагогических условий развития учебно-профессиональной направленности и содержания образовательного процесса в вузе, в рамках которого возможна реализация выделенных условий;

3) результативный блок, предполагающий оценивание по критериям и показателям сформированность реалистичной картины учебно-профессиональной направленности будущих психологов.

Общий блок (рисунок 2), направленный на развитие и формирование учебно-профессиональной направленности, включает следующие компоненты:

1) *Структурно-содержательный компонент формирования учебно-профессиональной направленности, включающий:*

- информирование на первом курсе о составляющих профессии психолога, возможностях, ограничениях, что позволит более реалистично построить субъективную картину своей будущей профессиональной деятельности;
- тренинг на формирование учебно-профессиональной направленности, позволяющий получить студентам системные знания в области профессиональной деятельности, формировать позитивный и дифференцированный образ Я профессионала, проводить анализ учебной и профессиональной направленности, идентифицировать себя с профессией. В процессе обучения происходит формирование иерархии мотивов и ценностей будущего специалиста.

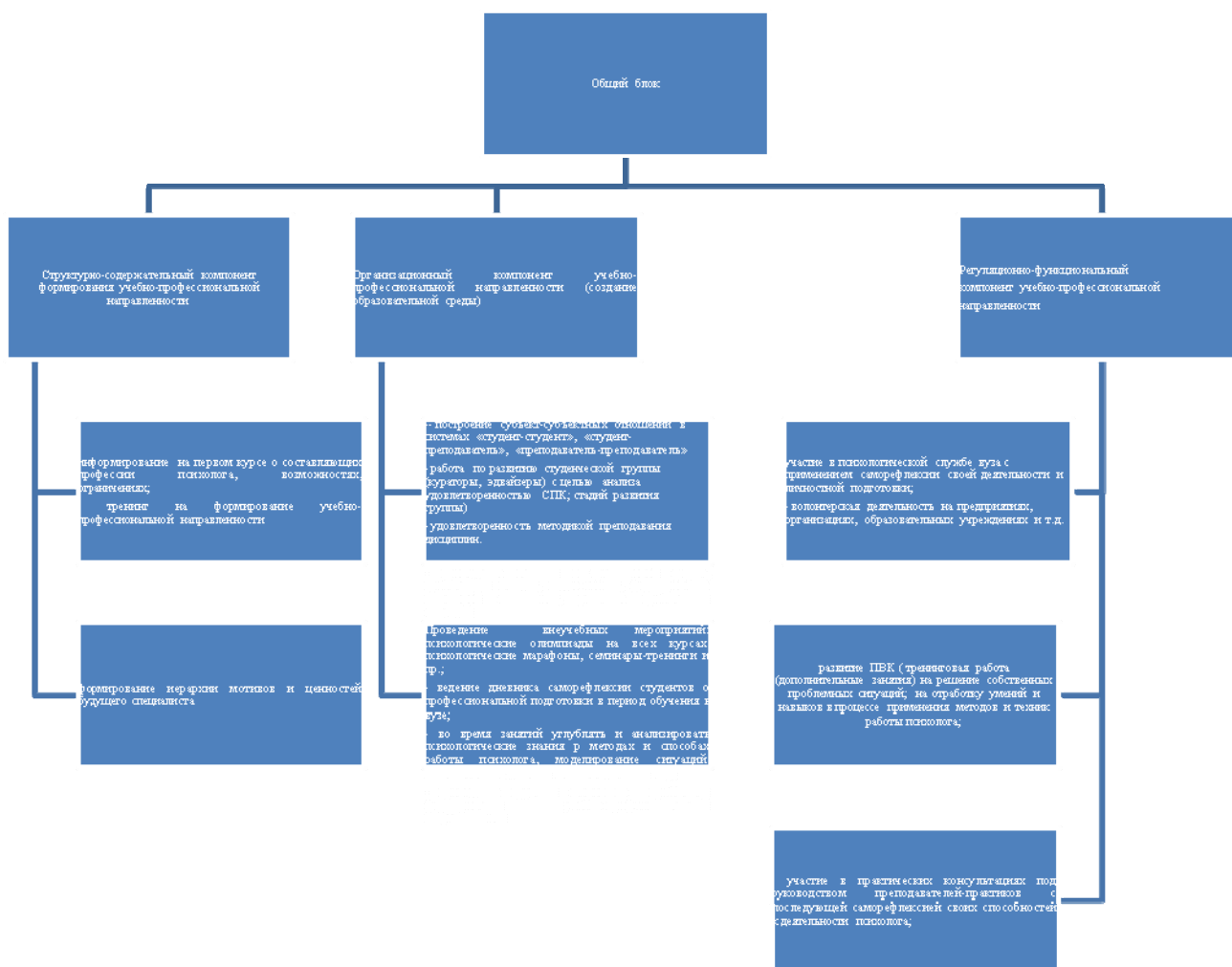


Рис. 2 – Схема общего блока модели формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности студента-психолога

2) *Организационный компонент учебно-профессиональной направленности включает:*

- построение субъект-субъектных отношений в системах «студент-студент», «студент-преподаватель», «преподаватель-преподаватель». В основе данных отношений лежит

сформированная психологическая готовность педагогов признать свою позицию в системе совместной деятельности, а именно — быть как субъектом, так и объектом воздействия со стороны учащихся, т.е. воспринимать студента не только как учащегося, но и как целостную личность, как достойного потребителя образовательных услуг;

- работу по развитию студенческой группы, в результате которой формируется социальный статус каждого студента. Удовлетворенность социально-психологическим климатом в студенческой группе, в преподавательском коллективе является некой социальной поддержкой для будущего психолога, т.к. это является тем пространством, в котором он развивается не только как профессионал, но и как личность, индивидуальность;

- удовлетворенность методикой преподавания дисциплин, которая должна отвечать всем и требованиям профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов, включающих проведение занятий в тренинговой форме, проблемных лекций, видео-сессий, формирование поисковой активности, решение проблемных ситуаций;

- проведение внеучебных мероприятий будут способствовать формированию реалистичной картины о выбранной специальности, рефлексии своих способностей к психологической деятельности;

3) Регуляционно-функциональный компонент учебно-профессиональной направленности включает:

- участие в психологической службе вуза с применением саморефлексии своей деятельности и личностной подготовки;

- волонтерская деятельность;

- формирование реалистичного представления о тренинговой, групповой деятельности психолога; развитие профессионального мышления и профессионально важных качеств для будущей профессиональной деятельности);

- участие в практических консультациях под руководством преподавателей-практиков с последующей саморефлексией своих способностей к деятельности психолога. Преподаватели – практики на базе существующей психологической службы в вузе проводят консультации, тренинги с включением студентов, с соответствующим уровнем подготовки к определенным видам психологических работ (что отслеживается на практических занятиях, СРСП).

Организационный блок (рисунок 3) направлен на создание психолого-педагогических условий развития и формирования учебно-профессиональной направленности.

На этом этапе происходит определение студентом сферы психологической деятельности с дифференциацией учебно-профессиональной направленности. Этому способствует:

- формирование педагогического состава из числа практиков, что является задачей вуза по обеспечению специальности кадрами;

- создание возможности выбора траектории обучения по специализации (в рамках кредитной системы студент имеет право выбрать дисциплины по специализации). Этому способствуют субъект-субъектные отношения в системе подготовки конкурентоспособных специалистов;

- получение студентами опыта самостоятельной профессиональной деятельности в период практик, организация которых направлена на возможность проявить свои полученные профессиональные знания и умения в реальности;



Рис. 3 – Схема организационного блока модели формирования субъективной картины учебно – профессиональной направленности студента– психолога

– удовлетворенность выбором специальности определяется по результатам практики, обучения. Информированность происходит во время проведения конференций по результатам практики, во время работы студенческих научных кружков;

– построение карьеры. Студенты обучаются управлению своей карьерой, с помощью обучения их составлять личный жизненный план карьеры. Тем самым студент научается рефлексировать свою учебно-профессиональную направленность, качество подготовки себя как будущего специалиста, формировать реалистичный образ себя как профессионала и выделять те проблемные зоны в профессиональной подготовке, которые нуждаются в корректировке и др.

Результативный блок (рисунок 4) является начинающим и завершающим в представленной модели: проводится психодиагностика уровня сформированности учебно-профессиональной направленности, а именно, изучается в сравнительном аспекте уровень сформированности учебно-профессиональной направленности с 1 по 4 курс обучения.

Данный этап позволяет выявить тех студентов, у которых четко сформирован образ своей будущей профессии и преобладает мотивация на получение профессиональных навыков и знаний.

В процессе диагностики определяется учебно-профессиональная направленность, которая определяется через:

– собственно-психологическую направленность (убежденность в важности профессии, представление о профессиональной деятельности, убежденность в своих способностях к выбранной профессии, привлекает работа с людьми, группами;

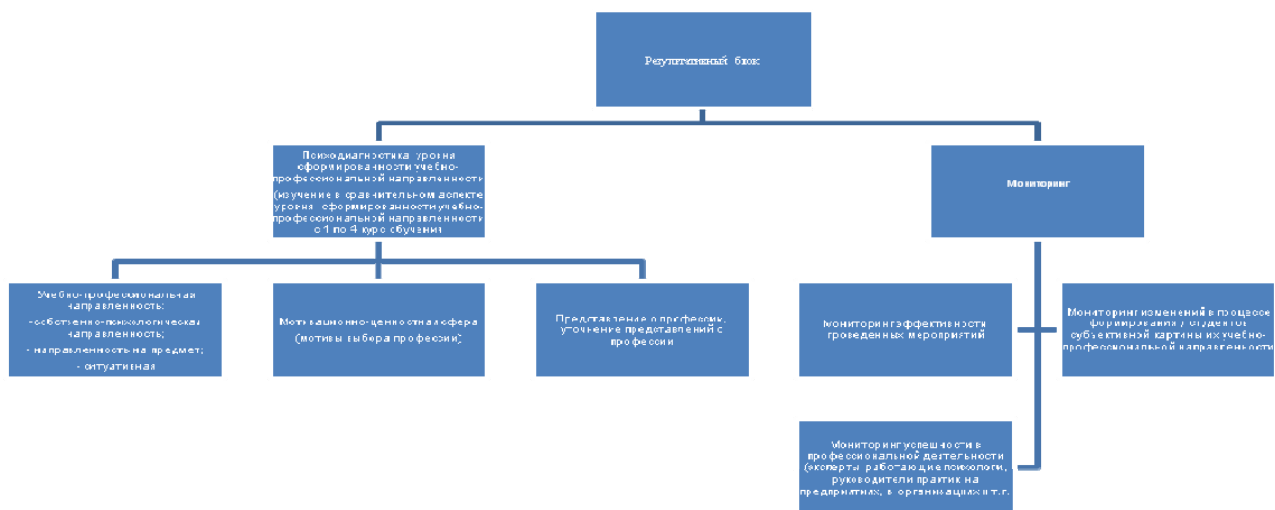


Рис. 4 – Схема результирующего блока модели формирования субъективной картины учебно-профессиональной

– направленность на предмет (направленность на получение знаний, доминирует мотив заниматься изучением любимым предметом, заниматься любимым делом);

– ситуативная направленность (преобладание мотива на получение диплома, выбор специальности обусловлен сложившимися обстоятельствами – семейными, экономическими). Преобладание данной направленности в период профессионального обучения свидетельствует о несформированности учебно-профессиональной направленности.

Диагностика мотивационно-ценностной сферы будущего специалиста позволяет выявить мотивы выбора профессии.

На данном этапе выявляется представление обучающегося о выбранной профессии, происходит уточнение представлений о профессии.

По реализации предложенной модели постоянно проводится мониторинг качества проводимых мероприятий и уровня сформированности учебно-профессиональной направленности, т.е. проводится оценка качества предложенной модели формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности будущего психолога с проведением продольных срезов. Также проводится мониторинг успешности в профессиональной деятельности (руководители практик представляют оценку деятельности студентов во время практик или волонтерской работы, что определяет не только уровень подготовки специалистов, реалистичность образа «Я профессионал», но и эффективность/неэффективность выбранных мероприятий по формированию субъективной картины своей учебно-профессиональной направленности будущих психологов).

Таким образом, представленная модель позволит сформировать у студентов реалистичную субъективную картину своей учебно-профессиональной направленности. В результате чего формируется: 1) рефлексия профессиональных намерений, целей, планов; 2) прогнозирование учебно-профессиональных достижений; 3) реалистичность представлений о профессии; 4) реалистичность образа «Я профессионал». Все это отражается не только на академической успешности и успешности по результатам практик, но и на удовлетворенности как учебным процессом, так и выбранной специальностью.

Следовательно, представленная модель определяет интегрированный подход к формированию субъективной картины своей учебно-профессиональной направленности будущего психолога. При этом влиять на ход формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности студента-психолога и результативность этого процесса можно путем изменения качественного состояния любого из элементов модели.

Литература:

- 1 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университеті, 2005. – 183с.
- 2 Кусаинова М.А. Концептуальные подходы к моделированию личностно-ориентированного обучения / М.А. Кусаинова // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби.– 2006.– №1. – С. 49-52.
- 3 Сапогова Е.Е. Субъективная «картина мира» как гипертекст.–Известия ТулГУ. Серия «Психология» / под ред.Сапоговой Е.Е.-Выпуск 4. –Тула:ТулГУ, 2004. – С.163-179.

Аймаганбетова О.Х.,

доктор психологических наук, профессор

КазНУ имени аль-Фараби

Костюкова К.В.

доктор психологических наук, Киев,

Украина

Закеева А.Ж.

магистрант

ПРОЕКТ – КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Один из основных приоритетов современного этапа развития Казахстана ориентирован на инновационное развитие государства, способствующего формированию интеллектуальной нации. В связи с этим политика в области науки и образования направлена на формирование такой модели обучения, которая смогла бы обеспечить подготовку специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда.

В настоящее время в Казахстане формируется новая модель высшей школы, соответствующая целям инновационного развития экономики и социальной сферы страны. Контуры этой модели обозначены в посланиях Президента Нурсултана Назарбаева, в ряде правительственных документов последних лет.

Характерные для современного развития системы высшего образования гуманизация и демократизация ставят педагогов перед ситуацией создания таких условий развития и воспитания подрастающего поколения,

Реформирование и модернизация системы высшего образования связана с переходом на кредитную форму обучения требует создания таких условий, которые смогли бы обеспечить качественные стандарты интеллектуальной составляющей всего учебно-воспитательного процесса, которые дали бы возможность каждому студенту не только проявить свои личностные качества, но и развить активность, самостоятельность, стремление к поиску новых идей, творчеству, а также создали условия для взаимного сотворчества педагога и студента.

Ситуация развития современного общества ставит перед педагогами проблему личностного развития личности, чтобы она могла успешно социализироваться в стремительно изменяющихся условиях, была моральна и психологически готова к постоянно меняющимся жизненным ситуациям.

В связи с этим в настоящее время актуализируется умение студентов самостоятельно добывать эти знания, самостоятельно формировать и развивать навыки и умения и постоянно их совершенствовать.

Таким образом, современный казахстанский студент сегодня перестает быть лишь пассивным объектом образовательного, воспитательного и психологического воздействия, он превращается сегодня в субъект собственного жизненного пути. Поэтому сегодня уже недостаточно, чтобы он овладел лишь определенным количеством знаний, умений и навыков.

Эффективную помощь в решении этих сложных задач могут оказать новые методы и технологии организации современного учебно-воспитательного процесса, получившие широкое использование во всех высших учебных заведениях Республики Казахстан.

Одной из таких современных комплексных технологий, направленных на поддержку и помощь студенту в учебно-воспитательном процессе, является метод проектов, разработанный еще в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи. Наиболее активно он начал использоваться в практике американского педагога В.Килпатрика, которой назвал метод проектов как «от души выполняемый замысел».

В советской психолого-педагогической литературе метод проектов был известен еще с 1905 году, когда под руководством С.Т.Шацкого он начал внедряться в образовательную практику. После революции этот метод применялся в школах по личному распоряжению Н. К. Крупской. Однако после выхода Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» метод проектов был осужден как чуждый советской системе образования и был запрещен.

В современной психолого-педагогической литературе метод проектов рассматривают как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом, т.е. это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Метод проекта – это система обучения, при которой студенты приобретают знания, умения и навыки, а также компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей.

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. В структуре психологического образования метод проектов позволяет выполнять задание индивидуально и в группе, он всегда личностно-ориентирован и базируется на субъект-субъектном взаимоотношении между участниками педагогического процесса.

Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. Он не ведет студента в обучении, а сопровождает его. Проект отражает личный опыт студента, психологические свойства его личности, креативность и уровень коммуникации при презентации проекта.

То есть, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Следовательно, это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности студента путем развития интеллектуальных возможностей, волевых качеств, творческих способностей в процессе сконструированных ситуаций.

Основная цель метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности студентов как основного средства из профессионального развития.

Метод проектов позволяет решить следующие дидактические задачи:

- актуализировать межпредметные связи в процессе подготовки студентов;
- более полно реализовать взаимосвязь теории и практики в учебной деятельности;
- повысить уровень усвоения студентами знаний и умений;

- повысить активность студентов как субъектов образовательного процесса, усилить роль самообразования, самообучения, саморазвития.

Характерными особенностями метода проектов являются интегрированность, проблемность и контекстность.

Первая означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий обучения.

Вторая характеризует проблемность решаемых студентами задач.

Третья особенность – контекстность означает интеграцию учебной, научной и практической деятельности учащихся.

Основной принцип метода проектов заключается в такой организации деятельности студентов, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность. Реализуя метод проектов, педагог выступает в роли консультанта-помощника.

Основу построения данной технологии составляют комплексные проектировочные задания, разработанные с учетом межпредметных связей и целостного характера работы.

Проектное задание заключается в проектировании действий и конечного результата. Студенты выполняют проектное задание самостоятельно, используя литературу, методические пособия, информацию средств массовой информации, консультируясь с преподавателем. По окончании работы над проектом производится проверка изученного материала. Позже результаты работы обсуждаются, определяются трудности и профессионально значимые характеристики участников работы.

Таким образом, если в традиционной системе акцент делается на усвоение готовых знаний, а само обучение происходит за счет эксплуатации памяти, то метод проектов способствует:

- развитию интеллекта студентов, их умению планировать и отслеживать последовательность выполняемых действий, усваивать знания и применять их в практической деятельности;

- развитию творческих способностей и самостоятельности;

- ориентирует на самостоятельную деятельность, которая предполагает владение определенными умениями: анализа, синтеза, мысленного экспериментирования, прогнозирования;

- он творческий по самой своей сути, т.к. предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов;

- позволяет обучить студентов умению получать знания через свою деятельность.

Метод проектов позволяют формировать и развивать такие личностные характеристики студентов, как:

- умение работать в команде, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности;

- студенты сами становятся активными участниками процесса, что способствует формированию таких характеристик, как активность, самостоятельность;

- у студентов вырабатывается свой собственный аналитический взгляд

на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «это верно, а это – неверно». Студенты сами свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели;

- на этапе самоанализа студенты анализируют логику, выбранную в ходе

реализации проекта, объективные и субъективные причины побед и неудач, формируют новый интерес к новому знанию. Подобная рефлексия дает возможность сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом микро– и макро-социуме.

Более того, с помощью метода проектов возможно обучить:

- выявлять и формулировать проблемы;

- проводить их анализ;

- находить пути их решения;

- работать с информацией;

- находить необходимый источник, например, данные в справочной литературе или в средствах массовой информации;
- применять полученную информацию для решения поставленных задач.

В современной психолого-педагогической литературе сегодня принято выделять несколько форм метода проектов в зависимости от того, сколько студентов принимают участие в разработке конкретной проблемы (индивидуальный или групповой), сколько дисциплин охватывает проект (одну или несколько), какую специфику имеет основное задание проекта и насколько оно носит целостный характер.

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Такие формы метода наиболее удачно имитируют реальную профессиональную деятельность современных психологов.

Рассмотрим некоторые процедуры формирования интереса к проектным заданиям, к самому процессу проектирования.

Объяснение сути проектного метода – введение расширенного толкования понятия «проект» на примере экономических, психологических, социальных аспектов, а также представление его как способа улучшения экономических социальных, психологических направлений.

Представление вариантов выполнения проектов – знакомство с содержанием и объемом проекта, требованиями к его оформлению, акцентирование внимания на элементах творчества (достижение новизны, генерирование вариантов, формирование банка идей); уровень значимости для общества; выявление сильных и слабых сторон представляемых проектов.

Ознакомление с процедурой выполнения проектов – определение этапов проектирования, определение учебно-профессиональной роли студентов.

Ознакомление с процедурой оценивания проекта – презентация, оценивание и защита проекта

Таким образом, предоставляется возможность приобретения профессионального опыта, т.е. комбинирования теоретических и практических знаний для достижения нового результата.

Важной целью проектирования является диагностика, которая дает возможность оценивать результаты как динамику развития каждого студента. Наблюдение за выполнением проектной деятельности позволяет получить данные о формировании жизненного и профессионального развития студентов.

Следует считать, что цели проектирования достигаются, когда эффективность педагогических усилий и учебно-профессионального процесса оцениваются динамикой роста показателей, которые фиксируются у всей учебной группы или у каждого студента:

- информационное обеспечение (представления, знания, понимание);
- функциональная грамотность (восприятие установок и объяснений, умение задавать конструктивные вопросы, профессиональные компетенции и др.);
- конструкторы профессиональной деятельности – технологические умения;
- интеллектуальная подготовленность (способность вербализовать трудовые операции, понимание постановки учебных (теоретических и практических) задач, методические компетенции по использованию учебной литературы, рациональному планированию деятельности и времени, в том числе и совместной с другими;
- волевая подготовленность (стремление выполнять поставленные учебно-профессиональные задачи, взаимодействие с другими студентами, желание выполнить задание на высоком профессиональном уровне);

Дидактическая ценность метода проектов заключается в интеграции профессиональной (теоретической) подготовки студентов в процессе самостоятельной проектной деятельности. В ходе выполнения проектов происходит интеграция общепрофессиональных, социальных, специальных (профессиональных) компетенций

Разработка технологической документации, практическая реализация проекта, его защита способствует формированию метапрофессиональных качеств студентов.

В контексте преподавания дисциплины «Этнопсихология» мы предлагаем студентам провести презентацию проекта психологического тренинга «Вместе – мы народ Казахстана».

Для того, чтобы студенты подошли к созданию этого проекта подготовленными, они должны выполнить все предусмотренные программой курса задания по СРС. Прежде всего, это материалы эссе «Межэтнические отношения в ситуации социальной и экономической нестабильности, это материалы, полученные в ходе проведенного анализа пословиц и поговорок, сказок, в которых нашли отражение ментальные особенности этносов, проживающих в РК. Также используются материалы презентационных кейс-стади по теме «Этнокультурная маргинальности и этнокультурная двойственность», «Этнопсихология вербального и невербального общения» и др.

В ходе создания проекта используют эмпирические результаты, полученные в ходе проведенных прикладных исследований этнических стереотипов, этнической идентичности, межэтнического общения, напряженности и др.

Используя описательные, эмпирические, экспериментальные методы исследования (по выбору), студенты в рамках проекта составляют психологический портрет представителей нескольких этносов, проживающих в РК.

Кроме этого, активно используются различные игры, упражнения, творческие задания и др. формы творческой работы.

Что касается непосредственно самой организации работы над проектом, то, как правило, на первом, подготовительном этапе, студенты самостоятельно делятся на группы по 5-6 человек, определяют основные проблемы проекта и распределяют между собой обязанности.

Следующий этап – этап планирования. Рабочие группы студентов составляют план собственной работы и корректируют его вместе с преподавателем. На этом этапе студенты определяют конечный вид создаваемого программного продукта, его назначение и круг пользователей, выбирают способы поиска информации, а затем разрабатывают идею создания фильма-презентации в программе Power Point.

Далее следует собственно исследовательский этап – осуществление сбора и анализа информации. Именно на этом этапе студенты чаще применяют различные средства информационно-коммуникационных технологий. В ходе работы над проектом все более актуальной становится самостоятельная работа не только с информационными базами данных, но и с обучающими программами (не все владеют навыками работы в программе Power Point).

Как показывает практика, на данном этапе у студентов лучше всего развивается самостоятельность, которая тесно связана с творчеством, проявляется их творческая познавательная активность. По окончании данного этапа работы у каждой рабочей группы уже имеется необходимая для выполнения проекта информация.

При выполнении этой части работы студенты пользуются освоенной на занятиях по информатике техникой исполнения презентаций в графическом редакторе. Кроме того, группы решают вопросы, связанные с характером презентации в конкретной аудитории, о возможном аудио-сопровождении презентации соответствующими музыкальными произведениями.

По каждому тематическому блоку студенты обобщают полученную информацию и оформляют материал для групповой презентации.

Предварительно весь подготовленный материал представляется преподавателю, который вносит необходимые коррективы, принимая затем решение провести «защиту» проекта перед всем курсом.

Преподаватель корректирует также общий ход выполнения работы групп, проводит консультации, оценивает активность и результативность исследовательской деятельности каждой группы.

Следующий этап работы – это «отчет», аудиторное представление результатов исследования, которое осуществляется в виде непосредственно презентации проекта.

И, наконец, последний этап работы над проектом – оценка результатов. В оценивании результатов проектной деятельности принимает участие не только преподаватель. Здесь очень

важно как сами студенты оценивают свою работу. Они говорят о том, что сделано в рамках проекта, что понравилось, что не понравилось, какие вопросы возникали в ходе разработки темы. Каждому из студентов предоставляется возможность выразить свое мнение и обменяться впечатлениями. В заключение преподаватель подводит итоги проведенной работы, отмечает успехи каждой рабочей группы и каждого студента, в частности.

Таким образом, практика применения данного «метода проектов», в ходе проведения курса показывает что:

- использование данного метода способствует развитию интеллектуального стиля в учебной деятельности;
- в сознании студентами формируются межпредметные связи, объединяющие предметное и научно-исследовательское творчество;
- развивается интерес к предмету, формируется правильное представление о роли и месте психологии и этнопсихологии в жизни современного человека;
- усваиваются навыки и умения качественного оформления результатов своей деятельности;
- применение «метода проектов» ведет к формированию творческого стиля мышления, систематизации и более прочному усвоению знаний, приобретенных в ходе самостоятельной работы;
- формируются и развиваются коммуникативные навыки студентов (контактность в общении, чувство такта, сотворчество, командный дух и др.)

Во время проведения таких дисциплин, как «Общая психология», «Психология высшей школы» мы постоянно пользуемся этой инновационной технологией («Теледебаты», «Плюсы и минусы современной системы высшего образования») и др.

Литература:

1. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Искусство преподавания: концепции, инновационные методы обучения. Алматы, 2011.
2. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения или как интересно преподавать. Алматы, 2011. – 5-е изд.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – В 2Т. Т.1 М., 2006.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2010.
5. Столяренко А.М. Психология и педагогика. – М., 2011.

Кудышева Б.К.

*Кандидат педагогических наук, РУОЦ «Бөбек»,
г. Алматы*

Аймаганбетов А.Б.

доктор психологических наук, профессор КазНУ

Самарханова М.С.

студент КазНУ

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРЕДМЕТА «САМОПОЗНАНИЕ»

Концептуально «сопровождение» выступает как особая идеология, иной теоретический подход – «парадигма сопровождения», в которой задается принципиально иной взгляд на учащегося в рамках психологической деятельности: сопровождение учащегося в процессе всего обучения [1].

Психологическое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей, помощь и поддержка. Сопровождение – это способ включения индивида в процесс взаимодействия с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия.

Объектом психологического сопровождения выступает сам образовательный процесс, предметом деятельности является ситуация развития студента, которая представлена как система отношений его с миром, окружающими людьми, так и с самим собой.

Главная цель психологического сопровождения – научное психолого-педагогическое обеспечение ситуации развития и учебно-воспитательного процесса, т.е. организация, построение и проведение этого процесса на основе современных психолого-педагогических теорий, методов и технологий воспитания и развития индивидуальности студенческой молодежи, которые обеспечивают психологические условия для развития всех участников учебно-воспитательного процесса.

К основным задачам психологического сопровождения относятся:

- содействие личностному интеллектуальному развитию студентов на каждом возрастном этапе, формирование у них способности к самоопределению и саморазвитию;
- содействие учащемуся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, выбора образовательного и профессионального маршрута;
- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям обучающихся;
- психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- содействие гармонизации социально-психологического климата в учебно-образовательных учреждениях;
- содействие развитию психолого-педагогической компетентности студентов, преподавателей;
- психологическая экспертиза профессиональной деятельности специалистов, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий.

Процесс психологического сопровождения опирается на ряд важных организационных принципов:

принцип системного целеполагания, который раскрывается через понимание того, что высшая школа рассматривается как система, имеющая цель – развитие личности студента;

принцип целостности предполагает охват вниманием большинства учащихся студентов;

принцип достаточной ограниченности касается выбора диагностических методик и создания целостной системы изучения студента как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности

принцип развития заключается в решении комплексной задачи интеллектуального, нравственного, психологического развития каждого участника педагогического процесса, утверждение форм психологической работы в качестве официального элемента учебно-воспитательного процесса.

Психологическое сопровождение опирается также на принципы безусловной ценности внутреннего мира каждого студента, приоритетности его потребностей, целей; создания условий для самостоятельного освоения системы отношений с миром и самим собой.

По мнению М.Р. Битяновой психологическое сопровождение является основой тех образовательных программ, в которых основное внимание уделяется становлению, развитию и воспитанию личности студента в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно – потребностных характеристик.

Создаваемые в соответствии с этими стратегиями образовательные программы развития студентов должны быть направлены на совершенствование когнитивных, поведенческих, эмоциональных и мотивационных сфер личности студентов, обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса за счет включения в них предметных, надпредметных и метапредметных знаний и умений, предусматривать использование разнообразных источников информации и личностно-ориентированных технологий обучения, способствовать развитию самопознания и социализации личности [1].

Такая программа должна умело сочетать в себе элементы традиционного обучения и методы активного психологического обучения (тренинг, ролевая игра, работа проблемной группы, групповая дискуссия по принятию общего решения и т.д.) и выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития студента в процессе освоения программы.

Одной из таких программ является программа духовно-нравственного воспитания, предложенная первой леди Казахстана С.А.Назарбаевой, которая реализуется в контексте предмета «Самопознание», который уже пятый год читается в КазНУ им.аль-Фараби.

Исходя из основных целей и задач программы духовно-нравственного воспитания, способствующих всестороннему и гармоничному развитию подрастающего поколения молодых казахстанцев, психологическое сопровождение предмета «Самопознание» можно рассматривать как системную интегративную технологию, создающую перспективы личностного роста, направленную на развитие и саморазвитие самосознания личности студентов. Это технология, которая не только запускает механизмы саморазвития, но и способствует активизации собственных ресурсов человека.

Как описано в психолого-педагогической литературе, сопровождение молодежи по ее жизненному пути — это движение вместе с ней, рядом с ней, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда молодой человек потеряется или попросит о помощи, помочь ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам он, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг Дороги. Взрослый также не в состоянии указать молодому человеку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с молодым человеком, оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным — это большая удача.

Следовательно, основная цель психологического сопровождения предмета «Самопознание», прежде всего, заключается в создании психологически комфортных условий, необходимых для активной самостоятельной и продуктивной работы студента и преподавателя.

Психологическое сопровождение предмета «Самопознание» рассматривается как стратегия деятельности преподавателя, направленная на создание социально-психологических условий, способствующих духовно-нравственному развитию учащихся, их успешному личностному развитию.

Достижение этой цели осуществляется через систему трех направлений: просветительское, диагностическое, коррекционно-развивающее. Поэтапная работа в данных направлениях охватывает все субъекты учебно-образовательного процесса – самих студентов, педагогов.

Психологическое просвещение предмета «Самопознание» имеет своей целью информационное обеспечение этого процесса. Оно предполагает изучение основных закономерностей личностного развития студентов, определение и изучение их индивидуально-психологических и возрастных особенностей.

В современной психолого-педагогической литературе психологическое просвещение определяется как вид работы преподавателей по распространению специальных (в данном случае психологических) знаний, особый вариант педагогической деятельности, помогающий более эффективно достичь целей распространения психологических знаний, расширение кругозора в области психологического знания.

Основная цель психологического просвещения – формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей и самих студентов, что предполагает актуализацию и систематизацию имеющихся знаний; повышение уровня психологических знаний; включение имеющихся знаний в структуру их учебной деятельности.

Как видим, психологическое просвещение необходимо, прежде всего, самим преподавателям. К работе со студентами, направленными на духовно-нравственное развитие, осуществляемого в контексте предмета «Самопознание», педагоги сами должны быть особым образом подготовлены.

Утверждение парадигмы духовно-нравственного воспитания, задачи повышения психологической культуры педагогов требуют перехода от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности преподавателей, которая позволит решать актуальные задачи развития и воспитания студентов.

В рамках модели организации психологической службы, предлагаемой М.Р.Битяновой, формулируется основной принцип просвещения преподавателей – органическое вплетение ситуации передачи им знаний в процесс практической деятельности (то есть знание как ответ на реально существующий и осознаваемый запрос преподавателя).

Преподаватель призван знать и показать возрастные особенности духовно-нравственного развития студентов и эффективные стратегии их воспитания; разработать проекты, направленные на психологическое сопровождение процесса духовно-нравственного развития студентов (например, беседы: «Почему привычки бывают вредными», «Духовность в каждом из нас» и т.д.).

Поэтому в современных реалиях сегодняшнего дня требуется преподаватель-профессионал, знающий не только индивидуально-психологические, возрастные особенности развития личности студентов, хорошо понимающий основные закономерности их личностного развития, но и способный к работе с различными категориями студентов (студентов с особенностями в развитии, одаренных студентов, студентов – представителей различных этнических и субкультурных общностей) в соответствии с различными типами норм развития: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной.

Таким образом, психологическое просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых преподаватели могли бы получить профессионально и личностно значимое для них знание.

Диагностическое направление имеет своей целью изучение индивидуальных и личностных особенностей студентов, их нравственного развития, ценностных ориентаций, самооценки и др.

Оно предполагает проведение постоянного мониторинга духовно-нравственного становления личности студентов, а также профессионального роста преподавателей.

Коррекционно-развивающее направление психологического сопровождения предмета «Самопознание» предполагает раскрытие потенциальных возможностей студентов. Поэтому главные цели всей психологической коррекционно-развивающей работы должны быть направлены на:

- формирование у студентов уверенности в успехе и признании, возможности совершить то или иное действие, осуществить намеченное, почувствовать свою значимость и защищённость;
- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания; овладение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний;
- развитие коммуникативных навыков;

- снижение уровня тревожности;
- формирование адекватной самооценки;
- обучение методам релаксации и визуализации.

Основные направления коррекционно-развивающей работы со студентами могут быть представлены как организация групповой и индивидуальной рефлексии; групповые тренинги, нацеленные на освоение учащимися способов самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, организации труда, планирования, эффективной коммуникации и др.

Психологическое сопровождение предмета «Самопознание» является чрезвычайно перспективной технологией как с теоретико-методологических позиций, с точки зрения осмысления целей и задач психологической практики, так и с точки зрения разработки конкретной модели деятельности педагога, которая может быть внедрена и успешно реализована не в единичном авторском исполнении, а как массовая технология работы.

В связи с этим к преподавателю, ведущему предмет «Самопознание», предъявляются особые требования не только в области его профессиональных знаний и умений, психологии и педагогики, но и к его личностным характеристикам и общекультурному уровню

Деятельность преподавателя в контексте реализации психологического сопровождения предмета «Самопознание» имеет свои особенности и предполагает:

- постоянно осуществляемый анализ учебной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для духовно-нравственного развития студентов, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;
- определение психологических критериев эффективного духовно-нравственного развития студентов;
- проведение постоянного мониторинга духовно-нравственного становления личности студентов;
- проведение постоянного мониторинга профессионального и духовно-нравственного роста преподавателей, преподающих предмет «Самопознание»;
- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного духовно-нравственного развития студентов;
- приведение этих создаваемых условий в систему постоянной работы, дающую максимальный результат в учебно-воспитательном процессе в целом.

Таким образом, психологическое сопровождение предмета «Самопознание» представляет собой технологию, как целостную деятельность преподавателя, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его психического и психологического развития; создание социально-психологических условий для духовно-нравственного воспитания студентов и их успешного личностного развития; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в психологическом плане.

Литература:

1. Битянова М.Р. Мониторинг универсальных учебных действий: о проекта к результату // Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. – М.: ООО «Федерация психологов образования России», 2011 – С.32-34.
2. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.

Өскенбай Ф.С.
ал-Фараби атындағы ҚазҰУ аға оқытушысы
Көмекбаева Л.К.
психология ғылымының кандидаты,
«Қайнар» университеті, Алматы қ.

ПОЛИЭТНОСТЫҚ ОРТАДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК АРАҚАШЫҚТЫҚТЫҢ НӘТИЖЕЛЕРІ

Әлеуметтік арақашықтықтың шектен тыс алшақтығы адамның (немесе этностың) ешкіммен араласпай, өз бетінше бөлек өмір сүретіндігін көрсетеді. Кішіпейілділік пен әдептілік қарым-қатынас жасаудың мәдени тәсілдері ретінде өзінің жеке ерекшелігін, мәдениетін, тұлға ретіндегі болмысын қалтарыста қалдырады; мұндай жағдайлардағы коммуникацияның көпшілігі символдық және формальдық тұрғыда болып келеді. Мейлінше, жақын әлеуметтік арақашықтық олар бір-бірімен, ұлттық мәдениетімен жақсы таныс болғандықтан, олар өзара іс-әрекеттерге жиі тартылады және әркім бір-бірінің өзіне тән ерекшелігін, жеке мінез-құлқын ескеретін болады» [1, 39-б.].

Әлеуметтік шкала арақашықтығы мүмкін болатын әрі нақты әлеуметтік арақашықтықты бағалайтын екі нұсқадан тұратын негізгі екі көрсеткішті анықтауға мүмкіндік береді. Бірінші көрсеткіш – *әлеуметтік түсіністік* өзара әрекетке ұмтылушылықты және интеграцияны, тіпті басқа этноспен ассимиляцияласуды (үйренісуді) көрсетеді. Екінші көрсеткішті атасақ, *әлеуметтік экспансивтілік* – бір этнос өкілінің келесісіне деген әлеуметтік сезімінің көрінісі мен бағдарлығын танытады. Адамдардың бір-біріне деген жағымды сезімі неғұрлым көбірек көрінетін болса, олардың арасындағы әлеуметтік арақашықтық соғұрлым қысқара түсіп, қарым-қатынасы жақындаса түседі. Сондықтан, әлеуметтік арақашықтық шкаласының көмегімен *этностық ортақтықты зерттеу этностық сезімнің көріну деңгейін* анықтауға мүмкіндік береді.

Математикалық сұрыптау нәтижесіндегі ұйғарымдар: *біріншіден*, жеті ерекшеліктің барлығы бойынша сыналған жауаптардың пайыздық қатынасын анықтау. *Екіншіден*, өңдеу жұмыстары алынған мәліметтер бойынша психологиялық интерпретация беруге мүмкіндік жасайтын кілт бойынша жүргізіледі.

Біздің зерттеуіміздің бірінші кезеңінде қазақтардың орыстарға байланысты қатынасының әлеуметтік арақашықтығы қарастырылды.

1-кесте

Қазақтардың орыстарға байланысты әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығы-мен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	26,5%	24,9%	21,8%	26,8%
жан досым	34,9%	29,6%	21,2%	14,2%
Көршім	43,1%	31%	16,2%	9,7%
жұмыстағы әріптесім	44,7%	32,1%	13,6%	9,7%
менің елімнің азаматы	46,1%	27,2%	12,1%	14,2%
менің еліме келген қонақ	43,4%	31,8%	16,2%	8,6%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	21,1%	14,8%	16,8%	47,3%

Алынған деректерге байланысты қазақтардың 51,4%-ы орыстардың этностық тобымен туыстасуға (некелік әріптестік) қарсы емес, ал 48,6%-ы оған қарама-қарсы пікірде. Кейбір еңбектерде этностың мезокұрылымы мен некелік мінез-құлқын сипаттау арасындағы тәуелділікті сипатталатын жағдайларда кездеседі. «Мызғымас мезокұрылымды этностарда некелескендердің оның белгілеген шегінен шығып кетуі, оның ішінде ұлтаралық некеге тұру, тіпті түрлі этнос өкілдерінің аралас тұрып, өмір сүретін аймақтарда тұратындықтарына қарамастан, мейлінше сирек кездесетін жай, әдетте ол барлық некелескендердің 5-10%-ынан аспайды» [2]. Мұндай жағдайды өз өкілдерінің некелесуіне айналасында қатаң талап қойып, этнос мүддесі тұрғысынан қас қапай қадағалап отыруына байланысты деуге болады. Бақылау сырттан да, іштен де қойылуы мүмкін. Егер некелік әріптестік таңдау әлеуметтік механизмдер арқылы бақылайтын болса, сырттан бақыланады да іштен бақылау, некелік әріптестікті таңдаған кезде агент өзінің әлеуметтік әрекетін этностық әлеуметтендіру барысында өз бойында қорланған ерекшеліктермен ұдайы салыстырумен болады, өзінің этностық ұғымы бойынша этносаралық неке белгілі бір мөлшердегі «маргинализациялану» әсері болып табылады: тұлға түрлі себептерге байланысты этностың мезокұрылымымен арасындағы байланысын жоғалтқан кезде, этносаралық неке этностың өз дәстүрі болмаған жағдайдың бәрінде.

Қазақтардың 64,5%-ы өзінің **жақын досы** орыс этносының өкілі болуын қалайды. Қазақтардың басым бөлігі (58,1%) орыстармен **көршілікте тұруға** дайын. Қазақтардың өте көп бөлігі (83%) орыс этносы өкілінің **Қазақстан азаматы** болуына келіседі. Қазақтардың 81,6%-ы орыстармен **бір ұжымда** қызметтес болуға қарсы емес. Орыстарды өз елінде **қонақ ретінде** (турист) көргісі келетін қазақтар 70,3%-ды құрайды.

Сонымен, қазақтардың орыстарға деген көз-қарастарын талдап қарағанда, олардың орыстармен Қазақстанда қарым-қатынаста және интеграциялық байланыстарда болуға ұмтылатындықтарын байқаймыз. Сұрауға тартылған қазақтардың орыстармен байланыста жартысынан астамы шағын әлеуметтік және басқа да түрлі қарым-қатынаста (ерлі-зайыптылық, туыстық, достық, көршілік) болуды қалайтындықтарын білдірген. Қазақтардың үштен бірінен астамының орыстармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы мейлінше алшақ (бір елде тұрды, туристік сапарларда бірге болды және т.б.). Әлеуметтік экспансивтілік – бір этнос өкілінің екіншісіне деген әлеуметтік сезімінің айқындығын және бағыттылығын байқатады. Қазақтардың төрттен бірі орыстарға деген сезімі теріс бағытта. Ол топқа негізінен қазақ тілді, орыс тілін білмейтіндер енді.

2-кесте

Қазақтардың украиндармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығым ен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспей мін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	16,3%	18,5%	29,9%	35,3%
жан досым	30,2%	20,4%	28,5%	20,8%
Көршім	34,3%	23,8%	27,1%	14,9%
жұмыстағы әріптесім	37,9%	22,6%	24,8%	14,7%
менің елімнің азаматы	36,2%	19%	23,4%	21,4%
менің еліме келген қонақ	45%	25,3%	17%	12,7%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	20,3%	10,8%	20,8%	48,1%

Нәтижелердің көрсетуіне қарап, қазақтардың үштен бірінен астамының (38,4%) украинның этностық тобынан жақын достар (некеге тұру) табуға қарсы емес екендіктерін аңғаруға болады, ал қазақтардың 65,2%-ы оған қарама-қарсы пікірде. Сонымен, қазақтардың 50,6%-ы украин этносының өкілімен некелескілері келеді. Қазақтардың басым бөлігі (58,1%) украиндармен көрші ретінде тұруға дайын. Қазақтардың 60,5%-ы украиндармен бір ұжымда

қызметтес болуға қарсы емес. Қазақтардың аса басым бөлігі (88,4%) украин этносы өкілдерінің Қазақстан азаматы болуына қарсы емес және оларды өз елінде көргілері келеді. Украиндарды өз елінде қонақ (турист) ретінде көргісі келетін қазақтар 70,3%.

Сонымен, қазақтардың украиндармен әлеуметтік арақашықтығы Қазақстанда олармен екіжақты қарым-қатынаста және интеграциялық байланыста болуға ұмтылатындығын көрсетті. Сұралғандардың үштен бірінен астамы (34,8%) етене жақын болатын (некелесу, құда-құдандалдық) байланыстарға дайын екендіктерін көрсетті. Көршілік, достық, бір ұжымда қызмет атқару нәтижесінде жақын, тығыз әлеуметтік арақашықтықта болу ықыласы қазақтардың жартысынан астамынан байқалды. Украиндарға байланысты көзқарастар бойынша қазақтардың басым көпшілігі олармен арада бейтарап, әрі мейлінше алыс әлеуметтік арақашықтық (ел азаматы және турист ретінде көру) ұстағанды жөн көреді.

3-кесте

Қазақтардың татарларға байланысты әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығымен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	23,6%	13,7%	24,6%	38,1%
жан досым	28,9%	17,5%	27,4%	26,3%
Көршім	31,6%	22,2%	24,2%	22%
жұмыстағы әріптесім	30,9%	20,1%	27,7%	21,4%
менің елімнің азаматы	34,6%	18,9%	22,8%	23,7%
менің еліме келген қонақ	41,5%	25,6%	18,5%	14,4%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	19,9%	12,9%	19,3%	48%

Нәтижелердің көрсеткіштерінен, қазақтардың үштен бірінен астамы (37,3%) татарлардың этностық тобының мүшелерімен **жақын арақатынаста** (некелесу) болуға қарсы емес, ал 65,2% қазақ оған қарама-қарсы бағыт ұстанады. Сонымен, 46,4% қазақ татар этносының қатарынан өзінің **жақын досын** көргісі келеді. Қазақтардың басым көпшілігі (53,8%) татарлармен **көрші тұруға** дайын. Ал 50,1% болатын қазақ татарлармен бір ұжымда қызметтес болуға дайын екендіктерін көрсетті. Қазақтардың басым көпшілігі (74,5%) татар этносы өкілдерінің **Қазақстан Республикасының азаматтары болуларына** қарсы емес, сонымен қатар оларды өз елінде көргілері келеді. Татарларды өз елінде қонақ (турист) ретінде көргісі келетін қазақтар 67,1 % құрайды.

Сонымен, қазақтардың татарлармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы Қазақстанда олармен екіжақты қарым-қатынаста және интеграциялық байланыста болуға ұмтылатындығын көрсетті. Қазақтар мен татарлардың мәдениетінің бір-біріне жақын болып көрінетіндігіне қарамастан, сұралғандардың үштен бірінен сәл ғана астамы (34,8%) жақынырақ болатын қарым-қатынас жасауға әзір екендіктерін көрсеткен. Қазақтардың басым көпшілігі татарларға байланысты бейтарап және алыс әлеуметтік арақашықтық ұстағысы келетіндіктерін (Қазақстан азаматы болу және туристік сапарға келу) байқатты.

Қазақтардың өзбектерге қатысты әлеуметтік арақашықтығын келесі жағдайлар бойынша сипаттауға болады: қазақтардың үштен бірі (33,2%) өзбек этностық тобы өкілдерінің қатарынан **жақын дос** табуға (некелесу арқылы) қарсы емес, ал 66,8%-ы оған қарама-қарсы пікірде. Сөйтіп, қазақтардың 44,9%-ы өзбек этностарының қатарынан **жақын досын** көргілері келеді. Қазақтардың жартысынан сәл астамы (52,6%) **өзбектермен көрші тұруға** дайын. Сонымен қатар қазақтардың 51%-ы өзбектермен **бір ұжымда жұмыс атақаруға** дайын. Қазақтардың жартысынан астамырағы (53%) өзбек этносы өкілдерінің **Қазақстан азаматы** болуларына қарсы емес және оларды өз елінде көргілері келеді. Өзбектерді өз елінде қонақтар (туристер) қатарында көруге дайын қазақтар 65,4%-ды құрайды.

Қазақтардың өзбектермен арадағы әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығымен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	15,7%	17,5%	25,3%	41,5%
жан досым	26,1%	18,8%	27%	28,1%
Көршім	32,6%	20%	23,7%	23,7%
жұмыстағы әріптесім	32,8%	18,2%	26,5%	22,5%
менің елімнің азаматы	32,1%	20,9%	21,3%	25,7%
менің еліме келген қонақ	42,8%	22,6%	20%	14,6%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	20,6%	13,3%	19,5%	46,5%

Сөйтіп, қазақтардың өзбектерге деген әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстан жерінде аралас-құраластық және интеграциялық жағдайда өмір сүруге деген ынтасы танылды. Тек сұралған қазақтардың үштен бірі ғана (33,2%) өзбектермен мейлінше жақынырақ (некелесу, құда-құдандалық) болуды қалайды. Қазақтардың жартысынан астамырағының өзбектермен жақын, бірақ тығыз болмайтын әлеуметтік арақашықтықта (достар, көршілер, жұмыста әріптестер болған) екендігі анықталды. Өзбек этносы өкілдерімен қарым-қатынастарда бейтарап, алысырақ болатын әлеуметтік арақашықтық сақтағандар басым көпшілік екендігі анықталды.

Қазақтардың ұйғырлармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығым ен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	19,8%	17,1%	24,6%	38,5%
жан досым	24,3%	15,8%	31,3%	28,6%
Көршім	31,3%	17,8%	24,9%	26%
жұмыстағы әріптесім	28,7%	20,3%	26,4%	24,5%
менің елімнің азаматы	35%	20,8%	19,1%	25,1%
менің еліме келген қонақ	43,2%	20,6%	18,9%	17,3%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	22%	12,6%	18,4%	47%

Қазақтардың ұйғыр этносы өкілдеріне байланысты ұстанған әлеуметтік арақашықтығын былайша сипаттауға болады: қазақтардың үштен бірінен астамырағы (36,9%) ұйғыр этностық тобының қатарынан **жақын туыс** (некелесу, құда-жекжаттық) табуға қарсы емес, ал 63,1%-ды құрайтын қазақтар ұйғыр этносының өкілдерінен іргелерін аулақ салғанды жөн көреді. Сонымен, қазақтардың 40,1%-ы ұйғыр этносының қатарынан **жақын дос** табуға дәмелі. Қазақтардың біраз бөлігі (49%) ұйғыр этносы өкідермен **көрші болудан** бас тартпайды. Қазақтардың 49%-ы ұйғыр этносының өкідерімен **қызметтес болуға** дайын екен. Қазақтардың 55,8%-ы ұйғыр өкілдерінің **Қазақстан азаматтары** болуына қарсылық білдірмейді сонымен қатар оларды өз елінде көруге де келіседі. Оларды қазақтың өз жерінде көруге (турист ретінде) қарсылық білдірмейтін қазақтар 63,8%. Бір сөзбен айтқанда, қазақтардың ұйғырларға деген әлеуметтік арақашықтығы олармен қазақтың өз жерінде қарым-қатынаста болуына және интеграциясына қарсы емес екендіктері анықталды. Соның өзінде үштен бір бөлігінен астамырағы (36,9%) олармен жақынырақ аралас-құраластыққа да баруға болады (некелесу, құда-

жекжаттық) деп есептейді екен. Ал, қазақтардың айтарлықтай басым бөлігі ұйғыр этносының өкілдерімен қарым-қатынастарда оларға тым жақындап кетпеді, неғұрлым алысырақтан қатынас жасауды, мүмкіндігінше әлеуметтік арақашықтықты аулақ ұстауды дұрыс деп есептейді.

6-кесте

Қазақтардың немістерге байланысты әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығы мен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	21,7%	14%	22,6%	41,75
жан досым	27%	16,1%	26,1%	30,8%
Көршім	30,8%	18%	27,6%	23,55
жұмыстағы әріптесім	33,1%	18,1%	24,4%	24,4%
менің елімнің азаматы	35,1%	18,9%	22%	24%
менің еліме келген қонақ	44,3%	23,7%	17,5%	14,6%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	24,3%	9,8%	18,5%	47,5%

Зерттеу нәтижесінің көрсетіп тұрғанындай, қазақтардың үштен бірінен сәл астамы (35,7%) неміс этностық тобынан **жақын туыс** (некелік әріптестік) **табуға келіседі**. 64,3%-ы ондай қарым-қатынасқа дайын емес. Сонымен, қазақтардың 43,1%-ы неміс этносына жататын өкілдерінің қатарынан **жақын дос табуға** ықыласты. 48,8% қазақ неміс этносының өкілдерімен **көрші болуға** әзір. Ал, 51,2% қазақ ұжымдарда немістермен бірге **қызметтес болуға** келісетіндіктерін білдірді. Қазақтардың басым көпшілігі (80,7%) неміс этносы өкілдерінің **Қазақстан азаматы** болуларына қарсы еместіктерін және оларды өз елінде көргісі келетіндіктерін білдірді. Немістерді қонақ (турист) ретінде өз елінде көруге дайын қазақтардың мөлшері 68% екен. Осылайша, қазақтардың неміс этносының өкілдеріне деген әлеуметтік арақашықтығы Қазақстанда олармен өзара қарым-қатынасқа және интеграцияға ұмтылушылық бар екендігін байқатты. Сұрауға тартылған қазақтардың үштен бір бөлігінен сәл астамы (35,7%) неміс этносының өкілдерімен мейлінше жиі әрі тығыз қарым-қатынас жасауға ықыласты екендіктерін білдірді (некеге тұру, құда-жекжаттық).

Сонымен, қазақтардың үштен бірінен астамы неміс этносы өкілдерімен жақынырақ, жиірек әлеуметтік арақашықтықта болуға пейілді екендіктерін танытты. Қазақтардың басым көпшілігінің неміс этносының өкілдерімен мейлінше бейтарап, әрі әлеуметтік арақашықтықты алшақ ұстайтындығы анықталды, қазақтардың немістермен арадағы әлеуметтік арақашықтығы олардың Қазақстанда немістермен әрекеттестікке және интеграцияға ұмтылатындығын көрсетті.

Бұдан әрі орыстардың қазақ, украин, татар, өзбек, ұйғыр және неміс этностарымен арадағы әлеуметтік арақашықтықтарын қарастыратын боламыз.

Орыстардың қазаққа қатысты әлеуметтік арақашықтығын төмендегіше сипаттауға болады: орыстардың басым көп бөлігі (64,9 %) қазақтардан жақын туыс (некелесу) табуға келіседі. Орыстардың үштен бірінен сәл астамы (35,1%) қазақтармен жақынырақ, жиірек қарым-қатынас жасауға дайын емес. Сонымен орыстардың 84,7%-ы қазақтарды жақын достарының қатарынан көргілері келеді. Орыстардың мейлінше басым бөлігі (81,6%) қазақтармен жақын көрші болғанды ұнатады. Орыстардың 90%-ы қазақтардың Қазақстан азаматы болуын құптайтындықтарын білдірген және оларды өз елінде көргілері келеді. Орыстардың 82,5%-ы қазақтарды өз елінде қонақ ретінде (турист) көруге ықыласты. Сонымен, орыстардың қазақтарға байланысты әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда байланысқа және интеграцияға түсуге ұмтылатындығын көрсетеді. Орыстардың тек үштен бірінен сәл астамы тығыз әрі жақын қарым-қатынас жасауға дайын емес. Ал, олардың басым көпшілігі қазақтармен әлеуметтік

жақын арақашықтықта болғылары келеді. Бұл деректер орыстардың ҚР-да тұрғылары келетіндігін көрсетеді.

7-кесте

Орыстардың қазақтармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығымен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	48,8%	16,1%	30,2%	4,9%
жан досым	70,3%	14,4%	8,9%	6,4%
Көршім	68,2%	13,4%	11,9%	6,5%
жұмыстағы әріптесім	71,5%	17%	6,5%	5%
менің елімнің азаматы	70,9%	19,1%	5%	5%
менің еліме келген қонақ	71,9%	10,6%	10,1%	7,5%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	15,2%	6,3%	24,6%	53,9%

8-кесте.

Өзбектердің қазақтарға байланысты әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығымен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	43,5%	23,9%	6,5%	26,1%
жан досым	71,7%	19,6%	-	8,7%
Көршім	74,5%	14,9%	2,1%	8,5%
жұмыстағы әріптесім	80%	13,3%	2,2%	4,4%
менің елімнің азаматы	91,3%	6,5%	-	2,2%
менің еліме келген қонақ	73,4%	13,3%	-	13,3%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	2,2%	2,2%	13,3%	82,2%

Қазақтардың өзбектермен, өзбектердің қазақтармен арадағы әлеуметтік арақашықтығын салыстыру барысында мыналар анықталды: өзбектер қазақтарға қарағанда, қазақтармен әлеуметтік арақашықтықты жақындата түсуге мүдделі екендіктерін көрсетті.

Өзбектердің басым бөлігі (67,4%) қазақтармен туыстасуға дайын екендіктерін білдірді. Өзбектердің 91,3%-ы қазақтарды **жақын досы ретінде** көргісі келетіндіктерін танытты. Өзбектердің аса көп бөлігі (89,4%) қазақтармен **тату көрші ретінде** өмір сүргілері келеді. 93,3% өзбек қазақтармен **бір ұжымда еңбектеуге** әзір. Өзбектер түгелге жуық (97,8%) қазақтардың **өз елінде өмір сүруіне** мүдделі және оларды өз елінде көргілері келеді. Өзбектердің 86,7%-ы қазақтарды өз елінде қонақ (турист) еткілері келеді.

Сонымен, өзбектердің қазақтармен әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда өзара қарым-қатынас және интеграциялы жағдайда жақындай түсуіне мүдделі екендіктерін танытты. Тек сұралғандардың үштен біріндейі ғана қазақтармен мейлінше қарым-қатынаста болуға (некелесуге, туыстасуға) дайын емес екендіктерін көрсетті.

28-кестеден көріп отырғаныңыздай, украиндардың жартысынан азы (45,4%) қазақтармен туыстасуға ықыласты екендіктерін көрсетті. 68,2% украин қазақтардан **жақын дос табуға** қарсы емес. Олардың басым көпшілігі (77,3%) қазақтармен **көрші тұруға** ықыласты. 77,2% украин қазақтармен **бір ұжымда жұмыс істеуге** дайын екендіктерін көрсетті. Сонымен қатар украиндардың басым көпшілігі (81,8%) **қазақтардың Қазақстан азаматы** болуына рұқсат етеді

екен. Сонымен бірге қазақтарды өз жерінде қонақ ретінде (турист) көргілері келетіндіктерін де жасырмапты.

9-кесте

Украиндардың қазақтарға байланысты әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығымен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	40,9%	4,5%	45,5%	9,1%
жан досым	45,5%	22,7%	27,3%	4,5%
Көршім	68,2%	9,1%	18,2%	14,5%
жұмыстағы әріптесім	54,5%	22,7%	18,2%	4,5%
менің елімнің азаматы	63,6%	18,2%	13,6%	4,6%
менің еліме келген қонақ	59,1%	9,1%	13,6%	18,2%
мен оны өз елімде көргім келмейді.	4,5%	4,5%	27,3%	63,6%

Осылайша украиндардың қазақтармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы олардың қазақтармен қарым-қатынастық жағдайында және интеграциялық үлгіде өмір сүруге құлықты екендіктерін көрсетті. Украиндардың жартысынан сәл астамырағы қазақтармен тығыз, әрі жақын әлеуметтік арақшықтық бойынша сыйласқанды жөн көреді екен. Ал украиндардың басым бөлігі қазақтармен арада бейтараптық қатынас ұстап алысырақтан жүздескенді дұрыс санайтын көрінеді.

10-кесте

Немістердің қазақтармен арадағы әлеуметтік арақашықтығы

Жауаптар	Толығым ен келісемін	Келісуге болады	Келіспеймін деуге болады	Келіспеймін
өзімнің жақын туысымдай (мысалы, неке бойынша серіктесім)	25%	41,7%	25%	8,3%
жан досым	41,7%	41,7%	8,3%	8,3%
Көршім	50%	50%	-	-
жұмыстағы әріптесім	41,7%	41,7%	8,3%	8,3%
менің елімнің азаматы	66,7%	33,3%	-	-
менің еліме келген қонақ	50%	33,3%	16,7%	-
мен оны өз елімде көргім келмейді.	-	-	27,3%	72,7%

10-кестеге көз сала отырып немістердің басым көп бөлігінің (66,7%) қазақтармен туыстасуға қарсы еместігін байқадық. Немістердің 83,4%-ы қазақтар қатарынан өздеріне **жақын дос болуына** қарсы емес. Сұралған немістер түгелімен қазақтармен **тату көршілікте** тұра алатындықтарын білдірді. Сонымен қатар, немістердің 83,4%-ы қазақтармен бір ұжымда **жұмыс ісеуге** құлықты. Сұралған немістер түгелімен қазақтардың **өз елінің азаматтары** болуын қолдайды. 83,3% неміс қазақтарды өз елінде қонақ ретінде (турист) көргілері келеді.

Сонымен, немістердің қазақтарға байланысты әлеуметтік арақашықтығы олардың басым көпшілігінің Қазақстанда қазақтармен тату-тәтті қарам-қатынаста және интеграция негізінде тұруға ұмтылатындығын көрсетті.

ТҰЖЫРЫМДАР

1. Қазақтардың орыстарға қатысты әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда аралас-құраластыққа және интеграцияға ұмтылатындығын көрсетеді. Орыстармен қатынасына

байланысты сұралған қазақтардың жартысынан астамы үшін жақын, тығыз әлеуметтік арақатынас тән (ерлі-зайыптылар, туған-туыс, құда-жекжат, достар, көршілер). Қазақтардың үштен бірінен астамынан әлеуметтік арақашықтықтың алыс екендігі байқалды (бір елде өмір сүреді, турсапарларда бірге болады дегендер сияқты) Әлеуметтік ұстамсыздық – бір этнос өкілінің екіншісіне деген әлеуметтік сезімінің айтылуы мен бағыттылығын көрсетеді. Қазақтардың төрттен бірінің орыс этносының өкілдері туралы сезімдері теріс бағытта екендігі аңғарылды. Ол топқа негізінен орысша сөйлемейтін қазақ тілді респонденттер көбірек қосылды. Керісінше, оған орыстардың қазақтармен өз тілінде түсінісу үшін қазақ тілін білмеуі де себеп болды деуге болады.

2. Қазақтардың украиндарға қатысты әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда аралас-құраластыққа және интеграцияға ұмтылатындығын көрсетеді. Тек сұралған қазақтардың үштен бірінен сәл астамының ғана (34,8%) жақынырақ қарым-қатынаста (некелесу, құда-құдандалдық) болғысы келеді. Көрші, достар, бір ұжымда жұмыс істеу нәтижесінде қазақтардың жартысынан астамында жақын, әрі тығыз әлеуметтік арақашықтық пайда болды. Украиндарға қатысты қазақтардың көпшілігі бейтарап, алыс әлеуметтік арақашықтық (ел азаматы болу және туристік сапарларда бірге болу т.б.) ұстанғанды жөн санайды.

3. Қазақтардың татарларға қатысты әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда аралас-құраластыққа және интеграцияға ұмтылатындығын көрсетеді. Сұралған қазақтардың үштен бірінен сәл ғана астамы (34,8%) жақынырақ әрі жиі қарым-қатынас жасауға (некелесу, құда-жекжаттық) дайын. Қазақтардың басым көпшілігі татар этносының өкілдерімен арада бейтарап, әлі алыс әлеуметтік арақашықтық сақталуын қалайтындықтарын (ел азаматы, турист ретінде) білдірді.

4. Қазақтардың өзбектерге қатысты әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда аралас-құраластыққа тән интеграцияға ұмтылатындығын көрсетеді. Сұралған қазақтардың үштен біріндейі ғана өзбектермен мейлінше жиі әрі жақын қарым-қатынаста (некелесу, құда-жекжаттық) болуды қалайды. Бірақ тығыз деуге келмейтін әлеуметтік арақашықтық (достар, көршілер, бірге жұмыс істу) аңғарылды. Қазақтардың көпшілігінің өзбекпен мейлінше бейтарап, әрі әлеуметтік арақашықтығы алшақ қарым-қатынас жасайтындығы анықталды.

5. Қазақтардың ұйғырларға қатысты әлеуметтік арақашықтығы олармен Қазақстанда аралас-құраластыққа тән интеграцияға ұмтылатындығын керсетті. Алайда сұралған қазақтардың үштен бірінен сәл астамы ғана (36,9%) ұйғырлармен жақынырақ (некелесу, құда-жекжаттық) қарым-қатынас жасауға дайын екендіктерін байқатты. Қазақтардың мейлінше көп бөлігі ұйғырларға байланысты бейтараптық қалып ұстанып, мүмкіндігінше аулақ болғылары келетіндіктерін білдірген.

6. Қазақтар немістерге байланысты үштен бірінен сәл астамы жақын, тығыз әлеуметтік арақашықтық білдірді. Ал қазақтардың көпшілігі немістермен қарым-қатынасында мейлінше бейтараптық сақтап әлеуметтік арақашықтығын алшақтау ұстағанды жөн санайды. Ал қазақтар немістермен арадағы әлеуметтік арақашықтығы бойынша олармен екіжақты қарым-қатынасқа және интеграцияға ұмтылатындықтарын аңғартты.

Әдебиеттер

1. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. СПб, 2003.
2. Сусоклов А.А. Этносоциология. М.1998.
3. Почебут Л.Г. Шкала социальной дистанции// Введение в этническую психологию.— СПб., 1995.— с. 179-181.

ИННОВАЦИЯЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТТЕГІ ОҚЫТУШЫНЫҢ ЭТНОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Әлемдегі жаһандану үрдісі еліміздегі күллі салаларға айтарлықтай әсер етуде. Оның ықпалы әсіресе, білім беру саласында ерекше байқалады. Қазақстанның ғылым мен білім жүйесі батыстық стандартқа көшкелі мәселе тіпті күрделене түскендей. Оның түрлі себептері бар. Әуелі, реформаны қолға алған жауапты адамдардың ойлау жүйесі мен дүниетанымы, келтіретін уәждері мен негіздеулеріне көңіл аударатын болсақ, келесі жайды байқаймыз. Олардың санасында кез келген инновацияны дәстүршілдікке, өткенге қарама-қарсы мағынада түсіну кең орын алған. Алайда, инновация міндетті түрде біздегі бар дәстүрге қайшы дүние ме? Инновацияның күші дәстүрдің беріктігіне, мызғымастығына қарсы тұратын өлшем бе? Егер басқарылатын жаңарту, мақсатты өзгеріс ескінің қарсылығын жеңуден тұрады деп санасақ, онда жүйедегі кері байланысты ескерудің еш қажеттігі жоқ. Мұндай жағдайда жоғарыдағы басшылардың жай ғана бұйрық берсе жеткілікті деп ойлауы заңдылық. Алайда, қол астындағыларға жаңалық енгізу мен өзгерістердің қажеттілігі туралы хабарландыру қағазын жіберсе, жаңа ұйымдық құрылымдар құрса (басқару инновациясы), бірден жоспарланған жаңарулар іске асады деп күтудің нағыз аңғырттық екеніне көп ұзамай олардың көздері жетеді. Кез келген ақпараттың тарау заңдылығы бастықтың айтқаны бұлжытпай орындалады деп дәмеленудің қате екендігін көрсетеді. Орыс мақалы ізгі ниетпен тозаққа жол төсеуге болатынын айтады. Әрбір басшы ұсынылған жаңа өзгерістерді қарамағындағылардың қалай қабылдайтынын біліп отыруы тиіс. Инновациялық үрдіске ұйым мен мекеменің барлық бөлімдегі әр адамын тарту ғана табысқа жетелейді. Жеке адамның ұйымдық қайта құруларға өз үлесін қосқан жағдайда ғана оның жақтасы әрі қорғаушысы болатынын, жауапкершілікті бірге бөлісетінін практика көрсетуде. Психологиялық тұрғыда адам өзін тек объект қана емес, оның көзқарасын, пікірін ескеретін субъект ретінде қабылдауын талап етеді. Егер инновация «жоғарыдан» емес, ұжымның «ішінен», төменнен ұсынылса, онда жаңалық енгізуге қатысты ұстаным, бағдар анағұрлым оң болар еді. Ғалымдардың инновацияны (инноватиканы) теориялық зерттеу барысында келген басты қортындыларының бірі мынадай: жаңа бір нәрсені енгізу ешқашан оқшауланған ортада жүзеге аспайды, керісінше, ол инновациялық үрдіске қатысатын барлық мүшелердің өзара әрекеттестігіне тығыз байланысты. Ал адам инновациялық іс-әрекеттің субъектісі ретінде тек қоғамда ғана емес, белгілі бір мәдениетте де тіршілік ететінін ескеретін болсақ, онда ұлттық менталитеттен, әдет–ғұрып, салт-дәстүрлерден атап кету еш мүмкін емес. Сырттан әкелгенді ойланбастан тікелей механикалық көшірудің теріс зардаптары туралы көптеген мысалдар келтіруге болады. Демек, этномәдени факторды ескермеудің ақыры неге соғатынын жауапты басшылар мен менеджерлер терең түсінуі тиіс. Инновацияға негативті реакцияның болуы мәдени және психологиялық кедергілерді ескермеуден туындайды. Жаңа өзгерістердің ұлттың құндылық деңгейінде жүретінін ұмытпайық. Мәселен, кредиттік оқыту жүйесі Батыс елдеріне тән «индивидуализм», «тандау еркі», «жеке жауапкершілік», «автономдық (дербестік)», «рационалдық», «заң үстемділігі», «адам құқығы» және т.б. басты құндылықтарға негізделген.

ЮНЕСКО-ның «Реформа және жоғары білімнің дамуы»(1995) атты бағдарламалық құжатында төмендегідей пікір айтылады: «Білім беруде шетелдік концепциялар мен құндылықтарды тікелей алып пайдалану әрі аймақтық және ұлттық мәдениет пен философияны ескермеудің түбі апарып соғатын теріс салдары бар. Бұл маңызды қорытындыны жоғары білім саласында реформа жасап жатқан мемлекеттер өз қаперіне алуы тиіс.

Білім берудің теориялық әрі практикалық мәселесімен айналысып жатқан отандық зерттеушілер (М.Х.Балтабаев, С.Ғаббасов, М.Е.Ержанов, С.Қалиев, К.Ж.Қожахметова,

Ш.М.Мұхтарова, Ж.Ж.Наурызбай, К.А.Оразбекова, Қ.Ф. Әубәкірова, С.Қ. Әбілдина, С.А.Ұзақбаева және т.б.) бүгінгі таңда орын алған мынадай қайшылықтарды атап өтеді:

1. ұдайы ұлғаю үстіндегі жаһандану үрдісі мен белгілі бір этномәдени өркениеттің жетістігі болып табылатын ұлттық– мәдени мұраны сақтау қажеттілігі арасындағы қайшылық;
2. әлемдік білім беру кеңістігіне кірігуден туындаған талаптар мен білім жүйесі арқылы ұлттық – мәдени төлтумалықты келесі буынға беру арасындағы қайшылықтар;
3. жоғары білім мазмұнындағы жалпы адамзаттық пен этностық бөлік арасалмағы арасындағы қайшылықтар;
4. болашақ маманды даярлаудағы кәсіптік бөлік пен этномәдени ерекшеліктерді ескеретін тұлғалық бөліктер арасындағы қайшылықтар.
5. этномәдени білім берудің даму бағыттары айқындалмауы және олардың этномәдени білім беруді теориялық негіздеуге қажеттілігі арасында;
6. этномәдени білім беру тәжірибесінде жинақталған жетістіктер мен кемшіліктердің анықталмауы және олардың жоғары және орта мектеп практикасында ескерілмеуі арасында қайшылықтар;

Жалпы жаһандану процесі бір елдерге айтарлықтай пайда әкелгенімен, өзге біреулерге түрлі ауырпалық пен қиындықтар тудыруда. Жаһандандырудың субъектісі беймәлім, жасырын («анонимность глобализации») сияқты көрінгенімен, оның артында белгілі бір күштер барын көзі қарақты адамдар жақсы түсініп отыр. Шын мәнінде барлық мемлекеттердегі жай халық оқиғаның барысына әсер ету мүмкіндігінен айырылып отыр. Құдды адамдар белгісіз бір ықпалды топтың манипуляциялауы мен басқару объектісі ғана тәрізді. Жаһандану ғаламдық көлемде тұлға мен әлеуметтік институттардың десубъектіленуіне әкеп соғуда. Түпкі мақсат халық үшін жұмбақ дүние.

Қазақстан әлемдегі көптеген елдер сияқты білім беру жүйесін реформалауды қолға алды. Бұл салада жұмыс істейтін адамдар небір өзгерістерді өз бастарынан кешіруде. Әсіресе, жоғары мектеп түрлі сынақтар жүргізетін эксперимент алаңына айналды. Өзгеріс қарқынының жоғарылығы сондай, алынған тәжірибе нәтижесін ғылыми рефлексиялауға мүмкіндік жоқ. Мағынасыз инновациялардан да адамдар шаршайды екен. Бірін бірі жоққа шығаратын концепциялар мен теориялар, еш қисынға келмейтін, қайшылыққа толы шешімдер төмендегі орындаушылардың күңкілін, ішкі наразылықтарын тудыруда. Бұл саланы тастап кеткендер де жетерлік.

Сонымен, автохтон қазақтар үшін вестернизация ретінде қабылданатын ғылым мен білім саласындағы өзгерістерге оң қатынасты қалай қалыптастырамыз? Ол үшін ұлттық салт-дәстүрлерге ХХІ ғасырдағы қоғамның инновациялық динамикасына қарсы тұратын архаизм, ескінің элементі деп қараудан бас тартуымыз керек. Шын мәнісінде, этномәдени дәстүрлер әмбебап тұрақтандырушы және селективті механизм ретінде әлеуметтік ағзаның күллі деңгейлерінде жұмыс істейді. Олай болса, дәстүр мен инновацияны бір-біріне қарсы қоюға болмайды. Ресейлік ғалым Арутюнов С.А. былай деген екен: "Любая традиция — это бывшая инновация, и любая инновация — в потенции будущая традиция. В самом деле, ни одна традиционная черта не присуща любому обществу искони, она имеет свое начало, откуда-то появилась, следовательно, некогда была инновацией. И то, что мы видим как инновацию, либо не приживется в культуре, отомрет и забудется, либо приживется, со временем перестанет смотреться как инновация, а значит, станет традицией"(1). Демек, жаһандану процесінің теріс салдарын шешім қабылдау құқығы бар биліктегілер мен қоғамдық пікірді жасаушы элитаның санасына этномәдени бөліктерді енгізу арқылы азайтуға болады. Мамандардың этномәдени санасын қалыптастыру білім беру жүйесінің маңызды бір міндеті болуы тиіс. Нақ білім беру жүйесінің оны қалыптастыруда мүмкіндігі үлкен. Бүгінде көп ұлысты (полиэтносты) Қазақстанның жас буынын әлеуметтендіруге тікелей атсалысатын педагогтар бойында этномәдени құзыреттілік қалыптастыруды көздейтін жаңа білім стратегиясын жасау қажеттілігі туындап отыр.

Еліміздің жаңа тарихына көз жүгіртсек, 1996 жылы Қазақстан Республикасы Президенті жанындағы Мемлекеттік саясат жөніндегі Ұлттық кеңес «Қазақстан Республикасындағы этномәдени білім» концепциясын бекіткен еді (авторы Ж.Ж. Наурызбай). Оны Елбасы Н.Ә. Назарбаев өз Өкімімен мақұлдады. Алайда практика көрсеткендей, бұл тұжырымдама жас ұрпақтың бөгде ағымдарға ілесіп кетуін тоқтата алмады. Оның жас ұрпақ санасына бәлендей әсері болмады. Неге? Өйткені, педагогтардың, мамандардың, шенеуніктердің этномәдени құзыреттілігі жетіспеді. Іс пен ұранның алшақтығы орын алды. Бұған кеңестік шинельден шыққан ұлты қазақ профессураларының екі түрлі стандарттағы әрекетін қосыңыз. Этнопсихология ғылымында «этнофор» (etnofor) деген термин бар. Ол гректің «ethnos – тайпа, халық + итальянның foга – сыртқы, тыс, алды» деген біріккен сөзінен шыққан (2). Оның мағынасы белгілі бір этностық мәдениет пен ұлттық психиканың дара иеленушісі дегенді білдіреді. Бет келбеті мен психологиялық қасиеттері сол ұлттың мүшесі екендігіне еш шүбә туғызбайтын және аталмыш ұлттың тілі мен салт-дәстүрін жетік білетін адамдар тобы этнотиптік өкіл ретінде саналады. Белгілі ғалым Л. Н. Гумилев өз теориясында этносқа қарсы тұратын жүйе ретінде қарама-қарсы, бір-бірімен сыйыспайтын этностардың қарым-қатынасқа түсуінің нәтижесінде дүниені теріс сезіну мен дүниені теріс тануға негізделген «этностық қасиетінен айырылған қауымдастықты» арнайы сипаттайды. Ол жаңа «химерлі этнос» ұғымын енгізді. Химерлік этностарға тән ерекшелік – оларға даму және ұзақ тіршілік ету мүмкін емес, олар ыдырап кетеді, өзіндік бір "этностық аннигиляция" іске асады. Сондықтан этностық қауымдастықтың осы түрі ерекше болып табылады. Химерлік этносты химерлік индивидуумдар құрайды. Осындай «химерлі индивидтер» кез келген этностың ішінде кездесіп отырады. Бүгінгі таңда Ресей ғылым академиясының ИЭА этносоциология және этнопсихология бөлімі Н.А. Лебедеваның жетекшілігімен этникалық сәйкестіктің «анықтығы-белгісіздігі» («определенности– неопределенности») ұғымдарын белсенді зерттеуде. Шет елдерде "salience ("дәлестігі", айқындығы) of ethnic identity" ұғымын келесі авторлар қарастыруда: Miller & Brewer, 1984; Gaertner, 1994; Brown, 2000; Taylor, 2002 және т.б. Этностық сәйкестіктің «айқындығы» («анықтығы») түсінігі ретінде негізінен индивидтің өз этносы қауымдастығының өкілі ретінде субъективті сезіну дәрежесін айтады. Бізше, биологиялық қазақтардың өзін қаншалықты қазақ ретінде («қазақылық») сезінуін түсінеміз.

Қазақстанды Ресей империясының отарлау саясаты республиканың экономикасына ғана емес, әлеуметтік-мәдени өміріне де өз ықпалын тигізді. Орыстандыру саясаты нәтижесінде ұлт ішінде өз дінінен, тілінен, мәдениеті мен тарихынан алшақтаған этномаргинал тұлғалар («мәңгірттер») тобы пайда болды. Білім беру саласы бағдарламалары мен оқулықтарының орыс мәдениеті мен Ресей тарихына негізделуі, ұлттық мектептердің жабылуы, жазу әліпбиінің кириллицаға көшуі қазақтың халық педагогикасы, ұлттық тәлім-тәрбиесі жүйесіне үлкен зардабын тигізді.

Мамандарды кәсіби даярлау мен оқытуда этномәдени құзыреттілікті қалыптастыру ескерілмеді. Ескерілсе де, бұл мәселеге ат үсті екінші реттегі болмашы нәрсе деп қаралынды. Халықтың мәдени-рухани құндылықтары мен ұлттық тарихын тасымалдаушы, жалғастырушы әрі сақтаушысы болып табылатын ұстаздың орнын жай мұғалім, жоғарыдағылар тапсырмасын бас шұлғып орындаушы педагог-функционарлер басты.

Отандық зерттеушілер этномәдени білім берудің сипаттамасы және оның негізгі категорияларын бөліп көрсетеді: этномәдени даму, этномәдени тәрбие, этномәдени оқыту. Оларға берілген зерттеушілер анықтамаларды қоштай отыра, этномәдени даму дегеніміз тұлғаның төл мәдени ортаға ену процесі деп санаймыз, онда тұлғалық жаңа құрылымдары бірнеше мәрте қайта жаңғыртылады және бекітіледі, соның негізінде тұлғаның тұрақты этностық құрылымы жеткілікті дәрежеде қалыптасады.

Сонымен, оқушыларға этномәдени білім беру деп олардың ана тілін, төл мәдениеті мен ұлттық құндылықтарын, сондай-ақ, жалпыадамзаттық мәдени қазынаны игертуді көздейтін, олардың мәдениетаралық ұлттық сана-сезімі мен этномәдени сәйкестілігін қалыптастырып, төзімділігін тәрбиелеуге бағытталған білім беру жүйесін айтамыз.

Зерттеушілер этномәдени білім берудің құрылымдық бөліктеріне мыналарды жатқызады:

- өзінің төл мәдениетін саналы, сыни тұрғыдан игеру нәтижесінде оқушыларды мәдениетаралық толеранттылыққа тәрбиелеу;
- этномәдени дәстүрлерді танып-білуде бейнеленген жеке тұлғалық мәнге ие болуын қамтамасыз ететін оқушылардың әлеуметтік ортада өзін-өзі танып-білуі мен өзін-өзі жүзеге асыруы;
- тұлғаның этномәдени сабақтастығының траекториясы мен оны мәдениетаралық диалогқа дайындау жағдайында педагогтар мен балалардың педагогикалық, әлеуметтік өзара әрекеті.

Этномәдени білім беруді әртүрлі әдіснамалық тұрғыдан (тұлғалық, іс-әрекеттік, әлеуметтік, аксиологиялық, мәдениеттану, өркениеттік, жүйелілік) қарастыруға болады.

Әр түрлі этнос өкілдері арасындағы өзара қатынастағы қолайсыздық, өзін жайлы сезінбеудің туындауының басты себебі адамдардың мінез-құлықтағы, бірін–бірі қабылдаудағы ұлттық ерекшеліктерді білмеуі, түсінбеуі не саналы түрде оны ескермеуінде жатыр. Іс-әрекет пен жағдайларға қатысты қатынастың, реакцияның әр түрлі болатынына мән бермеуінде. Осыған орай нәтижелі этносаралық әрекеттестікті қамтамасыз ету үшін этномәдени құзыреттілікті қалыптастыру мәселесі туындайды.

Этномәдени құзыреттілік ұғымына әр түрлі анықтамалар берілген (Н.Г. Арзамасцева, М.Л. Воловикова, А.С. Купавская, Н.М. Лебедева, Т.В. Поштарева, Т.Г. Стефаненко, J. Berry, P. Pedersen, D.W. Sue, T. Cross, I.B. Krause және т.б.). Мәселен, ресейлік ғалым Т.В. Поштарева өзінің докторлық диссертациясында «Полиэтностық білім ортасындағы оқушылардың этномәдени құзыреттілігін қалыптастыру» оны тұлғалық қасиет ретінде қарастырады: «этномәдени құзыреттілік – бұл төл немесе өзге этностық мәдениеттер туралы объективті білімдер мен көзқарастардың жиынтығынан тұратын, тиімді этносаралық өзара түсіністік пен әрекеттестікке мүмкіндік туғызатын дағдылар мен машықтар, мінез-құлық үлгілері арқылы жүзеге асатын тұлға қасиеттері» (3). Этномәдени құзыреттіліктің төрт түрін бөліп көрсетеді: *мәдени* (белгілі бір этнос мәдениеті мен оның өкілдеріне тән ерекшеліктерді, бейім-бағдарларды, құндылықтарды білу және түсіну); *коммуникативтік* (тиімді этносаралық түсіністік пен әрекеттестікті қамтамасыз етуге қажетті механизмдер мен тәсілдер); *әлеуметтік* (мәдениаралық байланыстың салдары, мәдениаралық бейімделудің ерекшеліктері туралы білімдер мен көзқарастар, сондай-ақ басқа этностық ортамен бірлескен іс-әрекетке қосылу машығы болуы); *тілдік құзыреттілік* (ана тілі, мемлекеттік және халықаралық (шет) тілдерді білу).

Психологиялық ғылымдарда этномәдени құзыреттілік мәселесі педагогтарға қарағанда аз зерттелінген. Әлеуметтік психология саласында бұл мәселені тұңғыш рет арнайы зерттеген А.С. Купавская (4). Ол өз зерттеуінде этномәдени құзыреттілікті метақұзыреттілік ретіндегі қарым-қатынас құзыреттілігімен байланыстыра қарастырған. Құзыреттілік тұрғысынан этномәдени құзыреттіліктің үш құрамдас бөліктен тұратын үлгісін ұсынады (когнитивтік, мотивациялық және мінез-құлықтық). Полимәдени оқытудағы түрлі бағдарламалардың нәтижелерін салыстырмалы талдай отыра өз нұсқасын ұсынады.

Қазақстандық ғалым Ш.М. Мұхтарова «Жоғары педагогикалық білім мазмұнының этностық компонентін қалыптастырудың теориялық негіздері» атты докторлық диссертациясында «жоғары педагогикалық білім мазмұнындағы этностық компонент» түсінігінің мәні ашып, болашақ педагогтың полимәдени тұлғасын қалыптастырудың заманауи тәжірибесін талдаған және ұрпақтарды этностық және этносаралық әлеуметтендіру процесіндегі мұғалімнің рөлін терең зерттеген. Ол психологиялық және педагогикалық әдебиеттерде кездесетін «кәсіби», «этномәдени» және «этнопедагогикалық құзыреттілік» терминдерін талдай келе, этномәдени білім беру концепциясы ең алдымен мемлекетқұрушы этностың (біздің жағдайда қазақтардың) ұлттық–мәдени ерекшеліктері мен менталитетін ескер отыра жүзеге асады деген пікірді айтады.

Біздің ойымызша, этномәдени құзыреттілік кәсіби құзыреттіліктің негізгі бір бөлігі ретінде саналуы тиіс. Халықаралық ғылыми және мәдениаралық байланыстардың қарқыны артқан сайын әр алуан мәдени ортада жұмыс істеуге қабілетті мамандарды даярлаудың маңызы

арта түседі. Сондай-ақ, болашақ мамандардың Қазақстандағы этносаралық үшін де түлектерді жаңаша этномәдени даярлау моделін (үлгісін) әзірлеуді қолға алу керек. Университет түлектерінің этномәдени құзыреттілігін қалыптастыру үдерісін жетілдіру мақсатында оқу жоспарлары мен оқыту бағдарламаларында кросс-мәдени психология, индигендік психология, қазақ ұлтының психологиясы сияқты пәндер арнайы кіргізілгені жөн болар еді. Әсіресе, халықаралық байланыспен істес болатын мамандықтар (шығыстану, халықаралық қатынас, журналистика және т.б. факультеттер) мен шетелдік студенттерді даярлайтын факультеттер үшін этномәдени құзыреттілік қалыптастыруға қажет әдістемелік материалдар пакетін әзірлеуге көңіл бөлінгені маңызды.

Әдебиеттер:

1. Арутюнов С.А. Народы и культура: Развитие и взаимодействие. - М., 1989. - С.160
2. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. - М., 1999. - 343 с.
3. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дисс. д.пед. наук. - Владикавказ, 2009. - 383 с.
4. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга : дисс. канд. психол. наук. - Москва, 2008. - 159 с.

Джакупов, С.М.

доктор психологических наук,
профессор КазНУ

Ю. Коняева

магистрант КазНУ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Личность и деятельность преподавателя вуза как предмет научного исследования привлекала и привлекает внимание специалистов различных областей – психологов, педагогов, культурологов, социологов и др. Подобный интерес вызван тем, что именно от профессорско-преподавательского состава во многом зависит организация деятельности и возможности самореализации субъектов учебно-образовательного процесса в высшей школе. В связи с чем вполне объясним высокий уровень требований к преподавателям, предполагающий их разностороннюю компетентность, авторитетность и подготовленность к профессиональной деятельности.

В настоящее время происходит смена приоритетов системы образования. Формирование знаниевых компетенций уступает место развитию устойчивых нравственных критериев, актуализации духовных потребностей, развитию смысловой составляющей познания мира и взаимодействия с ним. Личностная включенность, пристрастность, осмысленность, способность оказывать позитивное влияние на другого через раскрытие субъектных ценностей и смыслов составляют основу деятельности преподавателя вуза [1, 2, 3].

Своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она по своей природе детерминирована личностными ценностями преподавателя, которые обеспечивают ее содержание и направленность, придают смысл системе профессиональных действий. Вместе с тем ценностно-смысловые аспекты педагогической деятельности и личности преподавателя как носителя смыслов и инициатора смыслопорождения в ходе взаимодействия с учащимися изучены достаточно фрагментарно. Упускается из виду одна из важнейших детерминант процесса взаимодействия обучающего и обучающихся. Речь идет о «совместно-диалогической познавательной деятельности» (С.М. Джакупов), которая является тем пространством профессионального рефлексивного взаимодействия, которая создает для преподавателя

возможность анализа и оценки особенностей развития собственной смысловой сферы в диалоге со студентами.

Современные трансформации системы образования и общества способствуют тому, что педагогическая деятельность претерпевает значительные изменения. Происходит преобразование и расширение функций обучающего, он не только и не столько транслятор знаний, сколько проектировщик и конструктор условий и средств развития личности студента. Преподаватель осуществляет передачу не только образцов культуры мышления, эталонов практических и физических действий, но и норм отношения к окружающим [4]. Поэтому к нему предъявляются высокие требования не только в плане владения нормами и средствами педагогической деятельности, но и в личностном плане: они должны быть способны к собственному выбору и ответственности за его осуществление, обладать личной позицией, принять гуманистические ценности, как свои личные.

Представления о критериях профессионализма преподавателя вуза также претерпевают существенные изменения. Исследования Р.М. Грановской о современных представлениях студентов об авторитетном преподавателе и об источниках этого авторитета выявили следующие изменения: возросла значимость личностных свойств и соответственно уменьшилась значимость других («инструментальных») качеств, которые являются необходимыми для преподавателя [5]. В настоящее время активно изучаются такие аспекты развития личности обучающего, как коммуникативная компетентность, профессионально-определенная «Я-концепция», профессиональное сознание, профессиональная рефлексия, профессиональная компетентность, профессиональная педагогическая позиция.

Профессионализм педагога высшей школы традиционно связывается и с развитием его личности. Несмотря на многообразие исследований смысловой сферы профессионала, в педагогической психологии еще слабо разработаны представления о личности педагога, затрагивающие его смысловую сферу, мало изучены иерархические связи между структурными компонентами смысловой сферы, изменения смысловых образований личности педагога.

В исследовании А.К. Марковой сделан вывод о том, что профессионально компетентным является такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность преподавателя, в которой достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности субъектов образования [6]. Все это указывает на необходимость анализа развития личности преподавателя в контексте совместно-диалогической познавательной деятельности, поскольку она является системообразующим фактором процесса обучения как особой социально-психологической системы [7].

Описывая структуру процесса обучения как дидактической и психологической системы, мы особо подчеркиваем то обстоятельство, что только в совместно-диалогической познавательной деятельности происходит формирование и развитие диадно-диалогической системы «обучающий–обучающиеся». Процесс обучения мы представляем в виде триединой и трехуровневой системы. Изменения познавательной деятельности, происходящие на каждом уровне, приводят к наиболее эффективному процессу обучения сквозь призму раскрытия ресурсов диадно-диалогической системы «обучающий–обучающиеся» [7]. В рассматриваемой концепции система обучения раскрывается посредством анализа процесса формирования и развития совместно-диалогической познавательной деятельности и общего фонда смысловых образований как результата этого процесса. Интериоризация общего фонда смысловых образований субъектами учебного процесса выступает, по нашему мнению, в качестве важнейшего условия личностных трансформаций как студентов, так и преподавателя.

М.Н. Миронова подчеркивает, что обращение к категории «смысловые структуры личности» в связи с профессионализмом педагога связано со сменой парадигмы образования. Как указывает автор, содержание и целевые ориентиры образования и педагогической деятельности, ранее полностью совпадавшие, теперь расходятся. В связи с этим педагог-профессионал является не только субъектом педагогической деятельности, но и образовательного процесса, он реализует в профессиональной деятельности цели и ценности не

самой деятельности, а образования другого [8]. Она полагает, что основной предпосылкой развития профессионализма является выход педагога на гуманистический или духовный уровень развития личности. В этом случае развитие профессионализма обеспечивается комплексно: общее смысловое отношение позволяет педагогу принять ценность развития как личностно значимую, согласовать эту ценность с конкретными целями и средствами педагогической деятельности, осуществлять нравственную регуляцию деятельности. Высокий уровень развития смысловой структуры личности преподавателя позволяет осуществлять педагогическое творчество во всех его видах: и как создание нового в педагогической культуре, и как сотворчество личной культуры и личности человека, получающего образование, и как работа в личностно-ориентированных и развивающих технологиях. Только начиная с гуманистического уровня, педагог может принять «общечеловеческие» ценности как личностно значимые, а не только декларируемые, поэтому профессионализм педагога и его человеческое совершенство сходятся, совпадают [9].

Результаты эмпирического исследования позволили М.Н. Мироновой, разработать типологию смысловой структуры личности педагога, выделив и описав 5 основных типов:

1. Тип смысловой структуры – «развивающий», в которой доминирует гуманистический уровень (один или в сочетании с духовным). Смысл определяется здесь как Собеседник и Лицо, поэтому педагог может видеть в учащемся целостное, уникальное, сущностное бытие человека. Осуществляет со-творчество личной культуры и личности, получающей образование. Педагог реально может осуществить в профессиональной деятельности ценность развития человека, получающего образование.

2. Тип структуры – «развивающе-воспроизводящий». Это сочетание гуманистического и группоцентрического уровней. Смысл определяется как Учащийся или Собеседник. У педагога снижены возможности: принятия ценности развития как лично значимой, создания приоритета ценности развития получающего образование над конкретными целями педагогической деятельности, нравственной регуляции деятельности. Он не всегда может относиться к ученику как к личности и другому.

3. Тип структуры – «воспроизводящий», в которой доминирует группоцентрический уровень. Смысл определяется здесь как Ученик и Учащийся. Педагог ориентирован на воспроизводство знаний, умений, навыков или «учить учиться». Он может реализовать в профессиональной деятельности конкретные цели и средства педагогической деятельности, но не ценность развития получающего образование, так как не способен принять их как личностно значимые, видеть в ученике целостное, уникальное, сущностное бытие человека. Успешно решает типовые педагогические задачи, использует готовые технологии, точно следует образцам и требованиям.

4. Тип структуры – «воспроизводяще-деструктивный». Сочетание группоцентрического уровня с доминирующими эгоцентрическим и (или) предличностным. Смысл определяется как Ученик, Двойник, объект. Педагог ориентирован на воспроизводство знаний, умений, навыков, но одновременно он разрушает личность ученика.

5. Тип структуры «деструктивный» – доминирующие эгоцентрический и (или) предличностный уровни. Педагог не способен к педагогической деятельности, разрушает личность ученика [8].

В ходе эмпирического исследования Е.А. Березина определила динамику развития смыслов в профессиональной деятельности учителя. Автором раскрыты доминирующие личностные смыслы в профессиональной деятельности учителя: «гуманистический», «когнитивный», «социальный». У большинства педагогов со стажем до 5 лет доминирует «социальный» личностный смысл, у педагогов от 5 до 10 лет – «когнитивный» личностный смысл, и у педагогов 10 и более лет – «социальный» личностный смысл [10].

Результаты исследования Ю.В. Новожиловой, показали, что направленность профессиональной деятельности педагога обусловлена качественным своеобразием смысловой сферы – динамика смысловой сферы профессионала связана с движением профессиональных смыслов от эгоцентрических и группоцентрических смыслов к просоциальным и духовным. А

также профессиональные смыслы педагогической деятельности отличаются от общетрудовых смыслов большей дифференцированностью, связанностью, личностной значимостью [11].

Автором выявлены и описаны 4 типа направленности педагогической деятельности, определяющие различия в структуре и содержании смысловой сферы педагогов:

1. Смысловая сфера педагогов с направленностью педагогической деятельности на служение людям отличается: выраженностью просоциальных и духовных смыслов, широтой содержания, структурированностью и упорядоченностью профессиональных смыслов, гармонией личных и общественных смыслов педагогического труда, стремлением к нахождению новых смыслов педагогического труда в позитивном профессиональном будущем.

2. Смысловая сфера педагогов с ориентацией на саморазвитие отличается: центрацией профессиональных смыслов на личностный и профессиональный рост, на реализацию творческого потенциала; стремлением к расширению смыслового контекста педагогического труда и гармонизации жизненных и профессиональных смыслов.

3. Смысловая сфера педагогов с направленностью в профессиональной деятельности на администрирование и управление отличается: центрацией с профессиональных смыслов на собственном материальном благополучии, карьере, социальных достижениях, а также на ближайшем референтном окружении; структурной простотой, слабой дифференцированностью и связанностью профессиональных смыслов; центрацией профессиональных смыслов на прошлом; выраженностью смыслового конфликта, что отражается в дисгармонии жизненных и профессиональных смыслов и в целом в дезинтеграции мотивационно-смысловой сферы.

4. Смысловая сфера педагогов с ориентацией в профессиональной деятельности на коммуникацию отличается: осмыслением трудовой деятельности через призму законов и норм человеческих отношений и преобладанием группоцентрических смыслов с элементами просоциальных; широтой смыслового контекста и позитивной смысловой перспективой педагогического труда, но при этом недостаточной структурированностью и упорядоченностью профессиональных смыслов. Динамика смысловой сферы профессионала связана с расширением смыслового контекста, гармонизацией общественных и личных смыслов педагогического труда, с позитивной смысловой перспективой профессиональной деятельности.

Из рассмотренного следует, что обучающий рассматривается разными авторами и как личность, носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей и как активный субъект, который реализует в педагогической профессии свой стиль жизнедеятельности, проявляя готовность принимать на себя ответственность за решение педагогических задач. Смысловая регуляция профессиональной деятельности преподавателя является системообразующим фактором в структуре его личности и определяет профессиональную успешность или неуспешность, движение субъекта к личностной и профессиональной самореализации либо к неудовлетворенности процессом и результатами труда, к разочарованию в выборе профессии, потере жизненных ориентиров, к моральным и эмоциональным потерям. Проблема смысла жизни, всей жизнедеятельности, и в том числе профессиональной, является решающей в судьбе человека.

Таким образом, личность современного преподавателя, включенная в процесс обучения посредством совместно-диалогической познавательной деятельности, выступает в качестве своеобразного психологического средства, обеспечивающего высший уровень познавательной деятельности, доводя ее эффективность до максимума.

Литература:

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения: познавательная деятельность в процессе обучения. «LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co.» Saarbrücken, Germany, 2012 – 388 с
3. Мишенина Г. В. Влияние ценностно-смыслового отношения на формирование информационной культуры личности//Информационные технологии в образовании: Материалы

V научно-практической конференции-выставки в рамках Международного конгресса конференций, 19-21 октября 2005 г., г. Ростов-на-Дону. – Ростов н/Д.: Ростиздат, 2005. – С 196-198.

4. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–56.

5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – М.: Речь, 2007. – 656с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междун. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

7. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата: Изд-во КазГУ, 1992. – 194с.

8. Миронова М.Н. Личностно-смысловые детерминанты развития профессионализма педагога. – автореф. канд. дисс.. – М.: Б.и.: 2002. – 24 с.

9. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – с. 44-53.

10. Березина Е.А. Динамика личностного смысла в профессиональной деятельности учителя. – автореф. канд. дисс. – Курск, 2004. – 19 с.

11. Новожилова Ю.В. Динамика смысловой сферы педагогов высшей школы с разной профессиональной направленностью. – автореф. канд. дисс. – Хабаровск, 2008. – 26с.

Кузембаев Е. А.

*"Педагогика және психология" факультетінің білімгері,
Тараз мемлекеттік педагогикалық институты*

МҰҒАЛІМНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС – ӘРЕКЕТІНІҢ ҚҰРЫЛЫМЫ.

Тәуелсіз елдің тірегі – білімді ұрпақ десек, жаңа дәуірдің күн тәртібінде тұрған күрделі мәселе – білім беру, ғылымды дамыту. Өркениет біткеннің өзегі білім, ғылым, тәрбие екендігіне бүгінгі заман талабы айқын дәлел.

Оқушының бойына білім нәрін себетін басты тұлға – мұғалім. Яғни жас ұрпақты оқытуда тиімді жағдайлар жасау көбіне мұғалімге тікелей байланысты. Өйткені мұғалім алдында егеменді еліміздің болашағы – жас ұрпақты оқыту және тәрбиелеу міндеті тапсырылған.

Мұғалімнің қызметі өте күрделі әрі жан – жақты. Педагогикалық қызметтің ең негізгі міндеті – шәкіртті оқыту, тәрбиелеу, дамыту және қалыптастыру үрдісін басқару. Мұғалімді оқу – тәрбие үрдісіндегі басты тұлға ретінде қалыптастыруымыз керек.

Сондықтан мұғалімнен жан – жақты терең ғылыми білім, жоғары педагогикалық шеберлік, идеялық шыныққандық саяси – моральдық қасиет, табанды ерік – жігер, парасатты мінез – құлық талап етіледі.

Педагогикалық мамандықтың мәні педагогикалық іс – әрекетте іске асады. Педагогикалық іс – әрекет дегеніміз – адамзаттың жинақтаған мәдениеті мен тәжірибесін аға ұрпақтан келешек ұрпаққа беруге, олардың тұлғалық дамуына жағдай жасауға және қоғамда белгілі шараларды орындауға даярлауға бағытталған әлеуметтік іс – әрекеттің ерекше түрін айтады.

Кәсіби бейімділік пен педагогикалық шеберлікті меңгеру және жетілдіру үшін мұғалімге педагогикалық іс – әрекеттің құрылымын және оған байланысты теориялық білім мен практикалық ептіліктер мен дағдыларды білуі қажет. Психологиялық зерттеулер (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков т.б.) көрсеткендей, оқу – тәрбие үрдісінде мұғалімнің іс – әрекетінің өзара бір – бірімен байланысты түрлері кездеседі: Диагностикалық, бағдарлы – алдын ала болжай білу, ұйымдастырушылық, ақпараттық – түсіндірушілік, коммуникативтік – ынталандырушылық, кенструктивті жобалай білу.

Диагностикалық іс – әрекетті шәкірттерді зерттеумен және олардың даму, тәрбиелік деңгейін анықтаумен байланысты.

Диагностика – гректің *diagnosis* сөзінен шыққан – танып білу, анықтау деген мағынаны білдіреді, әрбір шәкірттің дене және психикалық дамуын, оның ақыл – ой және адамгершілік, тәрбиелік деңгейін, жанұя өмірі мен тәрбиенің т.б. жағдайларын білмей – оқу тәрбие жұмысын іске асыру мүмкін емес. Мұғалімге зерттеу әдістері мен шәкірттердің тәрбиелік деңгейін анықтайтын диагностиканы меңгеру керек, олардың қызығуын, бейімділігін, мектетеппен тыс іс – әрекетінің сипатын білуі қажет. К.Д. Ушинский: «Адамды жан – жақты тәрбиелеу үшін, ең алдымен оны жан – жақты білу керек» – деп айтқан.

Бағдарлы – алдын ала білу іс – әрекеті мұғалімнің тәрбие іс – әрекетінің бағытын анықтау іскерлігі болып табылады, оның тәрбие жұмысының әрбір кезеңінде нақты мақсаттары мен міндеттері, оның нәтижелерін алдын – ала болжай білу, демек, мұғалім нақтылы қандай нәтижеге қол жеткізу керек, оқушының жеке басын қалыптастыру және дамытуда қандай өзгерістер болатындығын жоспарлайды.

Сыныпта оқушылардың ұйымшылдығы жетіспейтін болса, қажетті ұжымдық қатынастар болмаған жағдайда немесе оқушылардың оқуға қызығуы төмен болғандығын анықтай отырып, осы диагноздық негізінде мұғалім тәрбие жұмысын оқушылардың ұжымдыққа немесе оқуға қызығуын дамытуға бағыттайды, оның мақсаттары мен міндеттерін нақтылай түседі, сыныпта жолдастық сезімді қалыптастыруға ұмтылады, өзара көмектесу, белсенділікті арттыруға ерекше мән береді.

Конструктивтік – жобалай білу іс – әрекеті бағдарлы – алдын ала болжай білу іс – әрекетімен тікелей байланысты. Егер де мұғалім оқушылардың арасында ұжымшылдық қатынастарды бекітуді жоспарласа, олардың алдында тәрбие жұмысын құра білу және жобалау міндетін қояды. Ол үшін мұғалім тәрбие ұжымын ұйымдастырудың педагогикасын және технологиясын, тәрбие түрлері мен әдістерін жақсы білуі керек, өзінің шығармашылық қиялын, конструктивтік жобалай білу қабілеттілігін дамыту, оқу – тәрбие жұмысын жоспарлай білуі керек.

Ұйымдастырушылық іс – әрекеті оқушыларды белгіленген тәрбие жұмысына қатыстыруымен және олардың белсенділігін ынталандырумен байланысты. Бұл үшін мұғалімге көптеген ептіліктерді қалыптастыруы қажет. Мәселен, шәкірттерді оқытуда және тәрбиелеуде нақтылы міндеттерді анықтай білуі керек, біріккен жұмыстарды жоспарлауда олардың ынтасын дамыту міндетті, талаптар мен тапсырмаларды біле білу, әртүрлі іс – әрекеттерді басқара білуі қажет. Бұл іс – әрекеттің негізгі элементі оқушыларды жұмысқа жұмылдыра білу. Ептілігі болып табылады.

Ақпараттық – түсіндірушілік іс – әрекеті барлық оқыту және тәрбие шын мәнінде белгілі дәрежеде ақпараттық үрдістерге негізделуіне байланысты мәні орасан зор. Білімді, дүниетанымдық және адамгершілік – эстетикалық идеяларды меңгеру – мектеп оқушыларын дамыту мен тұлғаны қалыптастырудың негізгі құралы. Мұғалім бұл жағдайда оқу – тәрбие үрдісінің тек қана ұйымдастырушысы емес, сонымен ғылыми, дүниетанымдық және адамгершілік – эстетикалық ақпараттың құралы болып табылады. Сондықтан да мұғалімді кәсіби – педагогикалық даярлау үрдісінде өзі сабақ беретін пәнді терең білуінің, оның ғылыми дүниетанымдық сенімінің мәні ерекше. Мұғалімнің өзінің оқу материалдарын қаншалықты меңгергеніне, оның түсіндіруінің сапасына, оның мазмұндылығына, логикалық жүйелігіне, анық та айқын тұжырымдарымен және деректермен толықтай қамтылғандығына байланысты.

Шешендік өнерін жете меңгерген ұстаз ғылыми жаңалық идеяларды жақсы біледі және оны оқушыларға түсінікті тілмен жеткізеді. Ондай мұғалім білімнің практикалық жағын жақсы меңгерген болады, оқушыларда ептілік пен дағдыны қалыптастыруда шеберлік танытады.

Коммуникативтік – ынталандырушылық іс – әрекет мұғалімнің оқушыларға ерекше ықпалымен байланысты, оның шәкіртке деген сүйіспеншілігі, адамгершілік мәдениеті, оқушылармен жағымды қарым – қатынастарды қалыптастыруы мен қолдай білу іскерлігі, өз басының үлгісімен белсенді оқу – танымдық, еңбек және көркемдік – эстетикалық іс – әрекетке ынталандыруы. Коммуникативтік – ынталандырушылық іс – әрекет шәкіртке құрметпен қарау,

жүрек жылуын сыйлау, қамқорлық жасау, сөздің кең мағынасында осының барлығының жиынтығы мұғалімнің оқушылармен ізгілікті қарым – қатынас стилімен сипатталады. Оқушылар өзіне жақын тұратын, олардың жан дүниесіне, қажеттілігі мен қызығуына үңіле білетін, сенімі мен құрметіне ие болған мұғалімге басқаша көзқараста болады.

К.Д.Ушинский мектепті қоғамдық тәрбиенің орталығы, ал оның ең маңызды тұлғасы мұғалім деп бағалайды. Білім беру мен тәрбие ісі көптеген жағдайларға байланысты деген. Олар мектептің өзінің ішкі жағдайы, мектепте қалыптасқан дәстүрлер мен тәртіптер, оқу бағдарламалары, оқулықтар мен оқу құралдары, ал осылардың ішіндегі ең негізгісі – мұғалім, оқу мен тәрбие сол мұғалімнің сапалы сабағына байланысты.

Талдау – бағалаушылық іс – әрекеті мұғалім, педагогикалық үрдісті іске асыра отырып, оқыту мен тәрбиенің жүрісін талдайды, оның жағымды жақтары мен кемшіліктерін анықтайды. Қол жеткен нәтижелерді белгіленген мақсаттар мен міндеттермен салыстырады. Талдау – бағдарлаушылық іс – әрекет өз жұмысында мұғалімге кері қатынас жасауға көмектеседі, оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуде нені орындау жоспарланды соны үздіксіз тексеріп отыру, не орындалды, осының негізінде оқу – тәрбие үрдісіне қажетті түзетулер енгізу, оны жетілдірудің жолдарын іздестіру және педагогикалық тиімділігін арттыру, озат педагогикалық тәжірибені кеңінен пайдалану.

Зерттеушілік – шығармашылық іс – әрекеті әрбір шығармашылықпен жұмыс істейтін мұғалімнің жұмысында кездеседі. Педагогикалық теорияны қолдану мұғалімнен белгілі шығармашылықты талап етеді. Педагогикалық және әдістемелік идеялар типтік оқу – тәрбие ахуалын бейнелейді. Оқыту мен тәрбиенің нақты жағдайлары әртүрлі, ал кейде қайталанбайды. Мәселен, оқушыларды құрметтеу және оған талап қою туралы жалпы теориялық ереже шындық тәрбие үрдісінде тәрбие заңдылығы ретінде бірнеше әдістемелік мағынада қолданылады: бір жағдайда балаға жұмыста көмек көрсету керек, екінші жағдайда оқушымен бірігіп, мінез құлқындағы кемшіліктерді талқылау қажет, үшінші жағдайда – жағымды іс – әрекетін атап көрсету, төртінші – жеке ескерту жасау немесе сендіру және т.б.

Бұл іс – әрекеттің екінші жағы сол жаңалықты түсінумен және шығармашылықты дамытумен байланысты, белгілі теория шеңберінен шығып, әртүрлі жағдайда оны байытады.

Шәкірттерді ұйымдастыра отырып, оқу тәрбие үрдісінде мұғалім әруақытта да олармен өзара қарым – қатынаста болады. Мұғалімнің шәкірттермен қарым – қатынасында ол – тек әлеуметтік қызметті атқарушы ғана емес, сонымен қатар және нақты жеке тұлға ретінде педагогикалық іс – әрекеттің құрамды бөлігі.

«Шеберлік дегеніміз – қол жеткізуге болатын нәрсе», – деп жазады А.С.Макаренко, – атақты шебер токарь, тамаша шебер дәрігер болатыны сияқты, педагог та тамаша шебер бола алады және болуға тиіс те. Біздің бәріміз де бірдей адамдар екенімізге мен кәміл сенімдемін. Мен 32 жыл жұмыс істедім, ал азды – көпті ұзақ уақыт бойы жұмыс істеген әрбір мұғалім, жалқау болмаса, шебер болып алады. Ал, сіздердің жас педагогтардың әрқайсысы біздің ісімізді тастап кетпесе, міндетті түрде шебер бола алады, ал оның шеберлікті қаншалықты меңгеруі – оның өзінің табандылығына байланысты болмақ.» – деген кеменгер педагогтың сөзін ойымызға сақтап, айтарымыз – Адамның бойында мұғалім мамандығына деген бейімділіктің болуы педагогтік шеберлікті меңгеруге көбіне көп әсер ететіні сөзсіз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Ушинский К.Д. «Балаларды тәрбиелеу және оқыту жөніндегі таңдамалы пікірлер» Алматы 1951ж. 66 – б.
2. Макаренко А.С. «Менің педагогикалық тәжірибемнің кейбір қорытындылары» Шығармалар. 5 том. 1960 ж. 264 – б.
3. Сейталиев Қ.Б. Тәрбие теориясы. Алматы. Мектеп. 1986 ж.

2 СЕКЦИЯ

ИННОВАЦИОННО-УНИВЕРСИТЕТ ОҚЫТУШЫСЫНЫҢ КӘСІБИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТІ

СЕКЦИЯ 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Тоқсанбаева Н.Б.

әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың
психология бөлімінің 2-курс студенті

Ахмуллаева Ш. В.

педагог-психолог

ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДАҒЫ ТҰЛҒАШІЛІК ҚАҚТЫҒЫСТАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ӘСЕРІН ТЕОРИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Тұлғалық қақтығыс – адамның ішкі дүниесінде көрініс беретін психологиялық қақтығыстар ішіндегі ең күрделісі. Бірде-бір тұлғашілік қақтығысқа түспеген адамды кездестіру мүмкін емес. Қақтығыстың бұл түрімен адам үнемі кездеседі. Тұлғалық қақтығыстың конструктивті мінездемелері тұлға дамуына қажет құбылыс болып саналады. Алайда деструктивті тұлғалық қақтығыстардың тұлға үшін өте үлкен қаупі бар, олар стресске әкелетін ауыр бастан кешірулерден бастап, ең соңында суицидке әкеліп соғады. Сондықтан да әрбір адам тұлғалық қақтығыстың негізін, пайда болу себептерін, шешу жолдарын білу шарт. Тұлғалық қақтығыс – тұлғаның ішкі психикалық дүниесінде болатын, қарама-қарсы бағытталған мотивтер арасындағы қақтығыс (қажеттіліктер, қызығушылықтар, құндылықтар, мақсаттар). Тұлғалық қақтығыстар көріну барысында бірнеше ерекшеліктерге ие болады:

1. Қақтығыс құрылымының ерекшелігі. Бұл жерде қақтығыстық қатынастардың субъектісі болатын жеке адам мен адамдар тобы болмайды.

2. Қақтығыстың көріну және өту формасының спецификасы. Мұндай қақтығыс ауыр бастан кешірулер формасында өтеді. Ол спецификалық жағдайлармен қатар жүреді: қорқыныш, депрессия, стресс. Тұлғалық қақтығыс жиі неврозға айналады.

3. Латенттілік. Тұлғалық қақтығысты үнемі аңғарып отыру қиын. Кей кездері адам өзі қақтығыс жағдайында жүргенін байқамай қалады немесе қақтығыстық жағдайда жүргенін эйфориялық көңіл-күймен немесе белсенді іс-әрекетпен жасыруы мүмкін.

Қарым-қатынас мәселесін зерттеп жүрген отандық психолог Н.Қ.Тоқсанбаева қарым-қатынастың ойлау процесіне әсерінің сипаты түрлі фактілердің жүйесіне тәуелді: шешіліп отырған тапсырманың қиындығы, тапсырманы бірлесіп шешіп отырған адамдардың білім дәрежелері және интеллектуалды қабілеттіліктері, олардың мотивацияларының, тұлғалық ерекшеліктерінің сәйкестігі және т.б. Бұл мәселені зерттеуде жүйелік бағыт принциптерінің бірінен кейін бірінің іске асуы, ең алдымен психикалық процестер детерминациясының жүйелілігін түсіну ерекше маңызды болып табылады деп атап көрсетті [1].

Тұлғашілік қақтығыстардың негізгі психологиялық концепциялары:

Зигмунд Фрейдтің (1856-1939) көзқарасындағы тұлғашілік қақтығыс мәселесі: З. Фрейд бойынша, адам өз табиғатынан қақтығысқа бейім келеді. Адамда туғаннан бастап оның мінез-құлқын анықтайтын екі қарама-қарсы инстинкт күресумен болады. Бұл инстинктерге: эрос (сексуалды, өзін-өзі сақтап қалу, өмір инстинктері) және танатос (өлім, агрессия, деструкция, бұзу инстинктері) жатады. Тұлғашілік қақтығыс эрос пен танатостың өмір бойғы күресінің нәтижесі

болып табылады. З. Фрейд бойынша бұл күрес адам сезімінің амбиваленттілігінде, олардың қарама-қайшылығында көрініс береді. Сезімдердің амбиваленттілігі әлеуметтік тұрмыстың қарама-қайшылығында күшейіп, қақтығыс жағдайына дейін жетеді.

Адамның қақтығыстық табиғаты З.Фрейдтің тұлға құрылымына байланысты көзқарасында нақты және толық көрсетіледі. З.Фрейд бойынша адамның ішкі дүниесі үш инстанциядан тұрады: Ол (Id), “Мен” (Ego), және Жоғарғы-Мен (Super-Ego).

“Ол” – бұл бірінші туысымен берілетін, басында иррационалды және қанағат алу принципіне бағынады. Ол санасыз импульстар мен реакцияларда болатын санасыз тілектер мен құмарлықтарда көрінеді.

“Мен” – реалды принципке бағытталған саналы инстанция. Иррационалды, санасыз “Ол” импульстарын “Мен” инстанциясы реалды принцип талаптарына әкеледі.

“Жоғарғы-Мен” – бұл “цензуралы” инстанция, реалды принципке бағытталған, әлеуметтік орта тұлғаға қоятын әлеуметтік нормамен, құндылықтармен, талаптармен шартталады. Тұлғаның негізгі ішкі қарама-қайшылығы «Ол», «Мен», «Жоғарғы-Мен» арасында қалыптасады және “Мен” инстанциясын бақылап, шешеді. Егер “Мен” инстанциясы “Ол” мен “Жоғарғы-Мен” арасындағы қарама-қайшылықты шеше алмаса, саналы инстанцияда тұлғаишілік қақтығысты тудыратын терең бастан кешірулер пайда болады. З.Фрейд өз теориясында тұлғаишілік қақтығыстың себебін ашып қана қоймай, одан қорғаныс механизмдерін ашып көрсетті. Мұндай қорғаныстың негізгі механизмі: сублимация, адамның сексуалды энергиясын оның басқа іс-әрекет түрлеріне алмастыру.

А. Адлердің (1870-1937) толымсыздық кешен теориясы. А.Адлер көзқарасы бойынша, тұлға мінезінің қалыптасуы адам өмірінің бірінші бес жылдығында қалыптасады. Осы кезеңде қолайсыз факторлардың әсері болса, адамда толымсыздық кешені болады. Аяғында бұл кешен тұлғаның мінез-құлқына, оның белсенділігіне, ойлау образына өз әсерін тигізеді. А Адлер бойынша, тұлғаишілік дау-дамай осылай анықталады.

А. Адлер тұлғаишілік қақтығыстардың қалыптасу механизмдерімен бірге, мұндай қақтығысты шешу жолдарын да көрсетті. (толымсыздық кешенін компенсациялау). Мұндай жолдың екеуін көрсетеді: біріншіден, әлеуметтік сезімді, әлеуметтік қызығушылықты дамыту. Дамыған “әлеуметтік сезім” қызықты жұмыста, қалыпты тұлғааралық қатынаста көрінеді. Адамда “дамымаған әлеуметтік сезім” қалыптасуы да мүмкін, ол әртүрлі негативті формада көрініс береді: қылмыс жасау, нашакорлық, ішімдікке салыну. Екіншіден, өз қабілеттіліктерін стимулдау. Бұл үш формада көрініс береді:

1. Адекватты компенсация;

2. Жоғарғы компенсация – эгоистік сипаты бар қабілеттіліктің біреуін гипертрофты дамыту;

3. Минималды компенсация – толымсыздық кешені субъектен тыс аурумен, пайда болған жағдаймен немесе өзге факторлармен компенсацияланады.

Карл Юнгтің (1875-1961) экстриверттілік және интраверттілік туралы білімі. К.Юнг бойынша, тұлғаишілік қақтығыс тұлғаның өзінің бағдарлауынан пайда болады. Ол 1921 жылы жарық көрген “Психологиялық типтер” кітабында тұлға типологияларын берді. Тұлға психологиясын К.Юнг төрт түрін бөліп берді: ойлау, түйсіну, сезім және интуиция. Психиканың әрбір функциясы екі бағытта көрінеді: экстриверттілік және интраверттілік. Осыдан шығып, К.Юнг тұлғаның сегіз типін анықтады: ойлаушы-экстриверт, ойлаушы-интраверт, түйсінуші-экстриверт, түйсінуші-интраверт, эмоционалды-экстриверт, эмоционалды-интраверт, интуитивті-экстриверт, интуитивті-интраверт.

К.Юнгтің типологиясында ең негізгісі – экстриверттілікке немесе интраверттілікке бағытталу. Бұл тұлғаишілік қақтығыста көрініс беретін бағдарды анықтайды. Экстриверт сыртқы ортаға бағдарланады. Ол өз ішкі дүниесін сыртқы дүниемен байланыстырып құрайды. Интраверт үшін сыртқы ортаның заңдары мен ережелері емес, өз ішкі дүниесінің бастан кешірулері маңызды. Экстриверт интравертке қарағанда тұлғаишілік қақтығысқа жиі түседі [2]

Эрих Фроммның (1900-1980) “экзистенциалды дихотомия” концепциясы. Тұлғаишілік дау-дамайдың себебін түсіндіру үшін, Э.Фромм “Экзистенциалды дихотомия” концепциясын ұсынды. Бұл теорияға сәйкес, тұлғаишілік дау-дамайдың себебі – адамның дихотомиялық табиғатынан. Ол адамның экзистенциалды мәселелерінде: өмір және өлім мәселесі, адам өмірінің шектеулігі, адамның үлкен потенциалды қажеттіліктері және оны қанағаттандыруға қажет мүмкіндіктердің шектеулі болуы [3]. Көптеген ойшылдардың айтуынша, дау-дамай – адамның өз ішінде болады және адам дау-дамайды өзі тасымалдаушы болып табылады. Э.Шосторм адамның ішкі күйін демократияның екі партиялы системасымен салыстырады. Э.Шосторм былай деген: “Әрқайсымыздың ішкі дүниемізде екі партиялы жүйе қалыптасқан, оның бір бөлімі – билік қолында, екіншісі – лоялды оппозицияда”. Мұндай ішкі жағдай паталогияға жатпайды, керісінше ағзаның қалыпты жағдайы болып табылады.

Қазіргі ресейлік зерттеулердің арасынан, тұлғаишілік дау-дамай мәселесі туралы түсінік беретін, тұлғаишілік дау-дамайдың бірыңғай методологиясын өңдеуге жеке бағыт көрсететін және де тұлғаишілік дау-дамайды қайғырумен немесе эмоционалды күйзеліспен бірге жүріп отыратын, түрлі бағыттағы тұлғалық тенденциялардың күресі ретінде қарастыратын жұмыстар кездеседі (К.А.Абульханова-Славская, Ю.Е.Алешина, А.Я.Анцупов, Л.Ф.Бурлачук, Н.В.Веселова, Ф.Е.Василюк, Е.А.Донченко, Е.Л.Доценко, Е.В.Зайцева, В.Г.Зазыкин, А.И.Захаров, О.И.Зотова, Г.И.Козырев, М.Ю.Колпакова, Е.Ю.Коржова, Н.В.Крогиус, И.И.Кряжева, О.В.Кузьменкова, Е.В.Лекторская, Е.Л.Милютина, Л.М.Митина, В.В.Столин, Т.С.Сулимова, Т.М.Титаренко, А.П.Чернышев, А.И.Шипилов, Ю.Н.Юрлова және т.б.).

Сонымен бірге, тұлғаишілік қақтығыс мәселесі шетелдік психологияда белсенді түрде зерттелген және зерттеліп келе жатыр (А.Адлер, Э.Берн, Л.Бинсвангер, М.Босс, К.Гольдштейн, Дж.Доллард, Р.Кратчфилд, Д.Креч, К.Левин, Н.Ливсон, Н.Миллер, К.Роджерс, В.Франкл, З.Фрейд, Э.Фромм, К.Хорни, К.Юнг және т.б.). Олар мұнда тұлғаишілік қақтығыстың бейсанамен байланысын және оның невроздардың қалыптасуындағы алатын орнын, оның дамуындағы әлеуметтік факторлар рөлін, сол кездегі жүріс-тұрыстың ерекшеліктерін, дәстүрлі психотерапевттік бағыттар аумағында ішкі тұлғалық конфликтілерге әсер ететін механизмдерін қарастырады.

Тұлғаишілік қақтығыс түсінігін қозғайтын ғылыми зерттеулерде, конфликтілер немесе ішкі қарама-қайшылықтар дамуында мағыналық қалыптасулардың рөлдері (Л.И.Анцыферова, В.Г.Асеев, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Ю.М.Забродин, Е.Е.Насиновская, Б.А.Сосновский және т.б.), өзіндік бағалау мен өзіндік қатынас (Л.В.Бороздина, Е.А.Залученова, С.Р.Пантилеев, Е.Т.Соколова және т.б.), іс-әрекеттің мотивациялық аспектілері (В.Г.Асеев, И.А.Васильев, М.Ш.Магомед-Элишов және т.б.) туралы сұрақ кеңінен қарастырылады.

Тұлғаишілік қақтығыс мәселесін көбіне авторлар «Мен»-концепциясына, тұлғаның өзі туралы көзқарастарына (Э.Берн, Б.С.Братусь, Л.С.Выготский, Е.Л.Доценко, И.С.Кон, О.В.Кузьменкова, В.С.Мерлин, Л.М.Митина, Ю.М.Орлов, К.Роджерс және т.б.); тұлғаның ішкі құрылымдарына кешендік қалыптасу ретінде (Ю.А.Александровский, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, В.В.Столин, К.Хорни және т.б.) назар аударғанда қозғалады.

Тұлғаишілік қақтығыстар, сонымен қатар, тұлғаның бейімделу функцияларының бұзылуы контекстінде (А.Г.Амбрумова, Л.Л.Бергельсон, О.И.Зотова, Н.В.Крогиус, И.К.Кряжева, Р.Кэттэлл, В.А.Тихоненко және т.б.); қажеттіліктер шиеленістері (А.Маслоу, К.Левин, Г.Мюррей, С.Б.Каверин және т.б.) және рухани факторлармен себептелген шиеленістер ретінде (Р.Ассаджиоли, В.Франкл, Н.А.Коваль және т.б.) қарастырылады. Кейбір зерттеушілер ішкі қарама-қайшылықтар дамуында әлеуметтік факторлардың алар орнына ерекше көңіл бөледі (К.А.Абульханова-Славская, А.Адлер, Б.Г.Ананьев, Л.Бинсвангер, Л.И.Божович, М.Босс, Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова, Г.Салливан, А.Спиваковская, Э.Фромм, К.Юнг және т.б.)

Тұлғаишілік конфликтінің шешілуі ең біріншіден, адамның өзіне, оның өзімен және қоршаған ортамен үйлесімді өмір сүруіне байланысты болады. Тұлғаишілік конфликт – бір субъектінің психикасындағы екі позитивті немесе екі негативті, позитивті және негативті тенденциялар арасындағы күрес. Кей жағдайда тенденцияда бір уақытта жағымды және теріс

сәттері де болуы мүмкін. Мысалы, қызметте жоғарылау – үйренген жеріңнен басқа қалаға тұрағынды ауыстыруға тура келеді.

Тұлғаишілік қақтығыс екі немесе бірнеше жақтың әрекеттесуімен болады. Бір тұлғада бір уақытта бірнеше бір-бірімен байланысты қажеттіліктер, мақсат, құндылықтар, қызығушылықтар болады. Олардың барлығы таза биологиялық сипатта болғанының өзінде, әлеуметтік шартталған. Сондықтан да тұлғаишілік қақтығыс – әлеуметтік қақтығыс болып табылады. Шынайы өмірде адам өз қажеттілігін қанағаттандыру үшін, өз “Менінің” ішкі күмәндануы мен сыртқы ортаның қарсыласуын жеңу қажет. Егер бұл мақсат белгілі бір себептермен орындалмаса, адам фрустрация жағдайына және қақтығысқа тап болады. “Индивид және топ психологиясы” кітабының авторлары фрустрация туғызатын төрт жағдайды бөліп көрсетеді:

1. Физикалық кедергі (қаржының болмауы);
2. Қажеттілікті қанағаттандыратын нысанның болмауы (кофе ішкім келеді, алайда дүкен жабық);
3. Биологиялық кемшілік(физикалық дефектісі бар, ақыл-ойы дамуы артта қалған адамдар);
- 4.Әлеуметтік жағдай әсері [4]

Сонымен қорыта айтқанда, тұлғаишілік конфликтінің бір түрі – санасыз түрдегі ішкі қақтығыс. Оның негізінде көп уақыт бұрын болған, біз ұмытып кеткен, алайда толығымен шешілмеген кез-келген қақтығыс жатады. Санасыз деңгейде бұрын шешілмей қалған дау-дамайды қайта шешу үшін қайта жаңғыртамыз.

Әдебиеттер:

- 1.Токсанбаева Н.Қ. Қарым-қатынас жағдайындағы ойлау процесінің ерекшеліктері // Қазақстан Республикасы Конституциясы және өркениеті, Ғылыми конференция материалдары. – Алматы, 2005. – 181 б.
2. А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов Конфликтология 3-е издание. СПб.: Питер, 2007.– 496 с.: ил.– (Серия «Учебник для вузов»).
3. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию / Г. И. Козырев. – М., 1999. – 30 с. 30-36б
4. Емельянов С. П. Практикум по конфликтологии / С. П. Емельянов. – СПб. : Питер, 2004. – 180 с.

Саметова М. Я.

*ГУ «Средняя школа имени Ж.Бусакова
с дошкольным мини-центром», школьный психолог*

Ахметова Г.Е.

*ГУ «Средняя школа имени Ж.Бусакова
с дошкольным мини-центром», школьный психолог*

Алматы

РОЛЬ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИИ С УЧИТЕЛЯМИ

Самооценка – это осознание собственной идентичности независимо от меняющихся условий среды. В основе самооценки лежит самосознание, так как на определённой ступени развития самосознание становится самооценкой. Самосознание – это знание к себе, отношение к этому знанию и как результат – отношение к себе, и проявляется оно в виде самооценки.

Ранний юношеский возраст интересен тем, что он находится на границе между эпохой детства и эпохой взрослости. По сути, это самая важная характеристика юношеского возраста. В этом возрасте поведение юношей и девушек претерпевает существенные изменения, поэтому актуальность темы не вызывает никаких сомнений.

Проблемами юношеского возраста, такими как взаимоотношение среди сверстников, самооценивание занимались многие отечественные и зарубежные ученые К. К. Платонов, А. Н. Леонтьев, Рубинштейн, А.К. Маркова и т.д. Изучению этого возрастного периода посвятили много времени и такие авторы как Кон И., Выготский Л.С., Божович Л.И., Давыдов В.В., Бернс Р., Бороздина и многие другие.

пособность к самооцениванию – исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, называемая термином Я-концепция. Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный продукт его психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним колебаниям и изменениям психическое приобретение. Она накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости. Самооценка играет огромное значение в юношеском возрасте, именно ее уровень оказывает влияние на социальное развитие человека, его адаптацию к новым социальным условиям.

У старших школьников завершается подготовка к самостоятельной жизни, формирование ценностей, мировоззрения, выбор профессиональной деятельности и утверждение гражданской значимости личности. В результате и под воздействием этих социально-личностных факторов перестраивается вся система отношений старшеклассников с окружающими их людьми и изменяется его отношение к самому себе. Из-за этой социальной позиции изменяется его отношение к школе, к общественно полезной деятельности и учёбе, устанавливается определённая взаимосвязь между интересами будущей профессии, учебными интересами и мотивами поведения. Также особое внимание следует уделить и роли взаимоотношений с другими людьми, окружающими ребенка. Отношение к другим людям и к деятельности в свою очередь обуславливает отношение человека к собственной личности, к самому себе. Правильное, оценочное отношение к другому человеку, является основным условием самооценки.

1. Направленность личности старшеклассников.

Н.Ф. Добрынин пишет: «Юношескому возрасту присущи своеобразные черты. Прежде всего надо отметить некоторые особенности роста и физического развития в этом возрасте. Заметное преобладание увеличения роста над приростом веса уже к концу подросткового возраста постепенно уменьшается. У юноши при нормальных условиях жизни уже нет диспропорции отдельных частей тела, нет свойственной подростку неуклюжести и несоразмерности движений. Постепенно исчезают беспокойства и те трудности, которые типичны для первого периода полового созревания. Последний перестаёт быть тем новым и неожиданным, во многом пугающим и смущающим. Новые впечатления, беспокойства подростка, уже не являются непонятными и необычными, к ним юноша привык, они беспокоят но меньше, хотя, понятно, острота их полностью не исчезает. Трата энергии, вызванная предыдущем возрастом в связи с этим, а также в связи с тем, что прирост веса становится больше относительно прироста роста, значительно уменьшается, внутренние силы всё больше увеличиваются.» Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что для юношеского периода физические данные уже не представляют той первостепенной важности как в предыдущем возрасте. Они не теряют своей актуальности, а как бы отходят на второй план.

На первый план выходят внутренние качества.

Об этом же писал и И.С.Кон. Он говорил о том, что на первой место ставятся умственные способности, знания, умение, навыки. Человек понимает, что внешность можно улучшить с помощью косметики, причёски, занятий спортом, скрыть недостатки. Но при этом в человеке остается его внутреннее содержание.

Юноша начинает ценить не только внешность, но и внутреннее содержание. И его ровесники больше внимания обращают уже не на внешность, а на личные качества человека. В этом возрасте человек начинает оценивать других по пословице: «По одежке встречают, по уму провожают».

2. Формирование самооценки.

Рост самосознания – это характерная особенность личности старшего школьника. Уровень самосознания определяет и уровень требования старших школьников к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными, предъявляют высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника. Особенно высокие требования учащиеся предъявляют к моральным, нравственным качествам одноклассников. В.Ф.Сафин изучал особенности оценки старшеклассников морально-волевых качеств своих сверстников. Оказалось, что старшеклассники в оценке свойств своих одноклассников моральные качества предпочитают волевым. Так, восьмиклассники только в 57% случаев отдают предпочтение моральным качествам, десятиклассники же 72% случаев. Это создаёт благоприятную почву для формирования моральных установок, чувств старшеклассников. Обнаружили и половые различия в оценке личностных качеств. Подавляющее большинство девушек оценивают своих товарищей преимущественно по моральным свойствам. У юношей эта тенденция выражена менее ярко. Однако и у юношей по мере перехода из класса в класс количество таких оценок увеличивается. В том же исследовании учащимся 8-х – 10-х классов предлагалось оценить в баллах рад проявляющихся в поведении своих сверстников моральных качеств. Оказалось, что восьмиклассники в целом дают более высокие оценки, чем десятиклассники, это объясняется тем, что десятиклассники предъявляют более высокие требования к морально-волевым качествам. Учителя оценивают те же самые качества восьмиклассников на 0,2-0,3 балла ниже, а десятиклассники на 0,3-0,4 балла ниже. Это говорит о возрастающей в процессе формирования старшего школьника самокритичности. Для личности старшего школьника, как показывают исследования, самооценка имеет большую значимость, что говорит о высоком уровне самосознания.

В самооценке старшеклассники проявляют известную осторожность. Они охотнее говорят о своих недостатках, чем о достоинствах. И девушки и юноши называют у себя и ‘вспыльчивость’, ‘грубость’, ‘эгоизм’. Среди положительных черт наиболее часто встречаются такие самооценки: ‘верен в дружбе’, ‘не подвожу друзей’, ‘помогу в беде’, то есть на первый план выступают те качества, которые важны для установки контактов со сверстниками, или те, которые этому мешают (вспыльчивость, грубость, эгоизм и т.д.)

Завышенная самооценка заметно обнаруживается в преувеличении своих умственных способностей. Это проявляется по-разному: кому легко даётся учёба, считают, что и в любой умственной работе они будут на высоте положения; те, кто выделяются успехами по определённому предмету, готовы верить в свой специальный талант; даже слабо успевающие ученики обычно указывают на какие-то другие свои достижения.

И.С.Кон подметил: «Чем важнее для личности оцениваемое свойство, тем вероятнее включение в процесс самооценки механизмов психологической защиты. По данным Я.П.Коломинского, старшеклассники, отвергнутые сверстниками, склонны преувеличивать свой групповой статус, пусть своё положение в коллективе более благоприятным, чем оно есть на самом деле». Так же, как и завышенная самооценка, заниженная самооценка неблагоприятно действует на старшеклассника. Возникает чувство неуверенности, страха, апатии. В этой ситуации таланты и способности не будут развиваться, и могут вообще не проявляться.

Наравне с семьёй можно поставить и школу, так как в этом возрасте имеет большое значение окружение юноши вне семьи. Учение – ведущая деятельность старшеклассника. Но мотивы учения с возрастом меняются. Для старшеклассника учёба, приобретение знаний становится теперь прежде всего средством подготовки к будущей деятельности. Но далеко не у всех. Старшеклассники определяют школу более функционально, как «учебное заведение, где

дают знания и воспитывают из нас культурных людей». Круг интересов и общения старшеклассников всё больше выходит за пределы школы, делая её только частью, но существенной частью, его окружающего мира. В средних классах школьников, главные интересы которых сосредоточены вне школы, сравнительно не много, и такие факты воспринимаются как тревожный сигнал. В девятых, десятых классах это уже статистически нормальное явление. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Хотя старшеклассники ещё принадлежат школе, референтные группы, с которыми он мысленно соотносит своё поведение, всё чаще находятся вне её. Значительно более сложными и дифференцированными становятся в юношеском возрасте отношения к учителям и с учителями. Как и родители, учитель имеет в сознании ребёнка несколько «ипостасей», соответствующих выполняемым учителем функциям:

- замена родителей;
- власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями;
- авторитетный источник знаний в определённой области⁴
- старший товарищ и друг.

В принципе старшеклассник готов удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Учитель, который отлично знает и преподаёт свой предмет, пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с учениками. Вместе с тем старшекласснику очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга, причём уровень его требований к такой дружбе всегда высок. Привязанность к любимому учителю часто имеет характер страстного увлечения и безоговорочной преданности. Но таких привязанностей не может быть много. У большинства старшеклассников тесная эмоциональная связь существует с одним – двумя учителями, и с возрастом эти отношения становятся всё более избирательными.

Юношеский возраст – не фаза «подготовки к жизни», а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути. Будут ли юношеские годы счастливыми и творческими или же останутся в памяти старшеклассника как заполненные мелкими конфликтами, унылой зубрёжкой и скукой, во многом зависит от атмосферы, царящей в школе, от его отношений с учителями. Психологические последствия школьных конфликтов иногда очень серьёзны. Преодолеть прошлый отрицательный опыт очень трудно. Поэтому критические замечания старшеклассников в адрес школы требуют самого серьёзного к себе отношения. Родители и учителя, старшее поколение, более взрослые опытные люди играют основную роль в развитии ребёнка, какими были родители в детстве у ребёнка, их отношение к нему, таким человек станет и в юношестве, с тем он и войдёт в жизнь. Какими были у него учителя таким же учителем будет он для своих детей. Взрослые влияют на формирование личности ребёнка, на становление его самооценки и определение его личностного «Я». Несмотря на то, что в юности самооценка должна быть адекватна в большинстве случаев, нельзя забывать и о том, что неадекватная самооценка встречается. Открытие себя как неповторимо индивидуальной личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. Юношеская рефлексия есть, с одной стороны, осознание собственного «Я» («Кто я? Какой я? Каковы мои способности? За что я могу себя уважать?»), а с другой стороны – осознание своего положения в мире («Каков мой жизненный идеал? Кто мои друзья и враги? Кем я хочу стать? Что я должен сделать, чтобы и я сам, и окружающий мир стал лучше?»). Первые обращенные к себе вопросы ставит, не всегда сознавая это, уже подросток. Более общие, мировоззренческие вопросы ставит юноша, у которого самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения. Этот самоанализ часто иллюзорен, как во многом иллюзорны юношеские жизненные планы. Но сама потребность в самоанализе – необходимый признак развитой личности и целенаправленного самовоспитания.

Литература:

1. Психология юношеского возраста / Под. ред. И. С. Кон. М., 1975. С. 14–15.

2. Выготский Л.С. Педология подростка: проблемы возраста// Собр.соч.: в 6 т. Т.4.С. 5-220; С. т .,1983. 244-269.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.М.,1986.
4. Бороздина Л.В. Притязания личности и самооценка // Вестник МГУ, серия 14, 3,1986.
5. Психологические проблемы юности / Под ред. В. Ф. Сафина. М., 1961. С.56.
6. Кон И.С. Какими они себя видят? М.,1975.
7. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии, 1975, 3.

Айдосова Ж.К.

магистр

Ахметова Д.Б.

докторант

Ким А.М.

*доктор психол.наук, профессор кафедры общей
и этнической психологии, ФФП, КазНУ имени аль-Фараби*

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ

Современный педагогический процесс — явление многогранное, отражающее сложности и противоречия общественной жизни. Проблемы, возникающие в этом процессе, все менее поддаются решению привычными способами. Формирование индивидуальности у преподавателя способствует воспитанию творческой личности студента.

В связи с различиями понимания индивидуального стиля преподавателя актуален системно-психологический анализ данного понятия и его исследований, проводимых в различных областях психологии. Так, на основе достижений дифференциальной психофизиологии и психологии изучались типологические свойства нервной системы как "природной" детерминанты стиля (Н.В. Блохина, З.И. Вяткина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.И. Петрова, Л.С. Подымова и др.). Под стилем в этих исследованиях понимается "обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности" [1]. Подчеркивается, что стиль обусловлен, но не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, что он формируется как "интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта", взаимоотношений "объективных требований деятельности и свойств личности" [2]. В контексте теории интегральной индивидуальности (О. Я. Андрос, А. А. Коротаев, В. С. Мерлин, Т. С. Тамбовцева, В. А. Толочек, Т. М. Хрусталева и др.) стиль рассматривается как единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней, как фактор, гармонизирующий личность профессионала, как важная предпосылка становления педагогического мастерства и удовлетворенности субъекта профессией.

В педагогике и педагогической психологии (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся. Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых индивидом для осуществления цели. Поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие. Предпосылками выработки индивидуального стиля деятельности являются: 1) наличие зоны неопределенности деятельности, возникающей в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных действий; 2) стремление субъекта выбрать

такую индивидуальную систему действий, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности характеризуется индивидуально-своеобразной системой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с окружающими предметными внешними условиями. В этом определении подчеркивается двоякая обусловленность стиля индивидуальностью и средой. *Индивидуальный стиль преподавания представляет собой совокупность своеобразных проявлений преподавателя как индивида, личности и профессионала, в деятельности которого органически связаны между собой все пути, принципы, методы, приемы, средства, способы и формы педагогического воздействия, переплавленные в нечто целостное.* Как целое стиль не передается: он оригинален, самобытен, неповторим, отличается «лица необщим выраженьем». Индивидуальное в деятельности преподавателя — это особые, неповторимые признаки внешнего и особенно внутреннего облика, присущие только этому учителю и отличающие его от других учителей. Это существенные индивидуально-неповторимые признаки, имеющие стержневой, личный характер [3].

А.К. Марковой была предложена классификация индивидуальных стилей преподавания. Основаниями классификации стилей деятельности стали: а) ее содержательные характеристики (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда); б) степень представленности ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в труде; в) динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); г) результативность (уровень знаний и умений учеников, их интерес к предмету)[4]. На этой основе были выделены четыре типа индивидуальных стилей деятельности преподавателя (табл. 1).

Таблица 1

Классификация индивидуальных стилей преподавания (по Марковой А.К. [4])

Группы стилей	Эмоциональные	Рассуждающие
Импровизационные	Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)	Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)
Методичные	Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)	Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)

Учителя с ЭИС отличает преимущественная **ориентация на процесс обучения**. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном сильных, интересующих его, опрашивает в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, когда они сформулируют вопрос самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный материал; менее интересный материал, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличают высокая оперативность, использование большого арсенала

разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)

Для учителя с ЭМС характерны **ориентация на процесс и результаты обучения**, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективное обсуждение. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)

Для учителя с РИС характерны **ориентация на процесс и результаты обучения**, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей, учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время урока у него меньше, чем у учителя с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. д.), давая возможность отвечающим детально оформить свой ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС)

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому числу учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

Системный анализ данных стилей будет проводиться согласно системному подходу В.А.Ганзена [5]. В основе системного подхода В.А.Ганзена лежит подход к человеку как к системе, в которой он выделяет 4 макроструктуры: **время** (представленность человека во времени – его индивидуальные характеристики), **пространство** (характеристика пространственных связей и отношений – личностные характеристики), **энергия** (эффективность и продуктивность трудовой деятельности – характеристика человека как субъекта труда), **информация** (жизненный опыт и индивидуальные особенности человека как индивидуальности) рис. 1.



Рисунок-1. Макроструктура человека по В.А. Ганзену [5]

Выработка индивидуального стиля деятельности происходит в процессе развития человека как субъекта деятельности. В контексте системного подхода А.К.Маркова берет за основу своей классификации аффект и мышление, соотнося их с волей и перцепцией. Импровизация может являться следствием внезапного восприятия (видения) определенной ситуации и ее решения (инсайт), волевого усилия, а методичность может предполагать последовательное раскрытие особенностей данной ситуации с приложением определенных волевых усилий. Ее классификация достаточно гармонично укладывается в системный анализ субъекта деятельности по В.А. Ганзену и ограничивается им. Именно поэтому она недостаточно систематична.

И.А. Зимняя, рассматривая понятие стиля педагогической деятельности (ИСПД), выделяет три фактора, влияющие на его формирование: а) индивидуально-психологические особенности учителя, включающие индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенности самой деятельности; в) особенности обучающихся [6]. Показатели ИСПД: авторитарность или демократичность общения с учащимися; преимущественная ориентация на результат или процесс труда; тип планирования работы (долговременность, кратковременность ориентировки, склонность к экспромту); наличие элементов творчества в работе учителя; эмоциональность, впечатлительность, степень «эмоционального выгорания»; уровень стрессоустойчивости; психодинамические особенности: импульсивность, уравновешенность, энергичность, напористость, быстрота темпа деятельности [6]. В этой классификации человек представлен гораздо более широко, в то же время менее структурированно.

Т.В.Максимова исходит из понимания ИСПД как системы способов, приемов и форм профессиональной работы учителя, отражающей своеобразие его индивидуальности. ИСПД вырабатывается не только сознательно, но и стихийно. Он соединяет в себе приемы и способы, сформированные как в результате сознательных усилий педагога по совершенствованию своей профессиональной деятельности, так и выработанные на интуитивном или неосознаваемом уровне. Автор выделяет два основных вида индивидуального стиля педагогической деятельности по характеру соотношения смысложизненных ориентаций и проявлений индивидуальности: 1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности, в котором смысложизненные ориентации и проявления индивидуальности находятся в гармоническом соотношении. В пределах этого вида выделены и охарактеризованы следующие разновидности ИСПД: а) ведущим фактором ИСПД являются смысложизненные ориентации; б) ведущим фактором ИСПД являются индивидуальные особенности учителя.

2. Индивидуальный стиль педагогической деятельности, в котором смысложизненные ориентации и проявления индивидуальности находятся в диссонирующих отношениях. В пределах этого вида ИСПД охарактеризованы следующие его разновидности: а) ИСПД, в котором преобладает диссонирующее влияние индивидуальных особенностей; б) ИСПД, в котором преобладает диссонирующее влияние смысложизненных ориентаций [7]. Данная

классификация имеет четкую структуру, однако, подобно классификации А.К.Марковой, рассматривает педагога преимущественно как субъекта деятельности.

В статье Н.В. Черепанова «Структура индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальных классов» выделяются следующие структурные компоненты индивидуального стиля педагогической деятельности: когнитивный, личностный и деятельностный [8]. Данные компоненты, согласно системному подходу Ганзена, соответствуют двум макроструктурам человека: личность и субъект деятельности.

Анализируя все вышеприведенные классификации индивидуального стиля деятельности педагога, а также его структурные компоненты, можно предложить следующую структурную схему ИСПД (рис. 2) :



Рисунок-2. Структура индивидуального стиля преподавания

За основу классификации берется уровень информации по каждой макроструктуре человека. На уровне индивидуальных качеств уровню информации соответствует пол. Здесь можно говорить о гендерных различиях переработки информации. Как известно, существуют гендерные различия восприятия и переработки информации. Педагогом может быть и женщина, и мужчина, и это уже будет в какой-то мере определять различия в формировании индивидуального стиля преподавания. В макроструктуре пространство – личность формируется определенным стилем общения и отношения с учащимися у каждого преподавателя. Данному уровню соответствуют способности, в частности, коммуникативные. Коммуникативные особенности личности могут выступать как способности, определяя успех в преподавании. Важное значение здесь имеет эмоциональный интеллект личности.

На уровне субъекта деятельности педагог выступает как представитель данной профессии, обладающий тем или иным стилем мышления. Здесь мы выделяем мышление как категорию, соответствующую уровню информации. Стили мышления определяют характерные для субъекта деятельности предпочитаемые стратегии понимания и объяснения, стили решения проблем [9]. Успех преподавания может быть обеспечен совпадением стилей учителя и ученика. Тогда характер объяснения учителя становится понятным ученику. Примером может служить теория стилей мышления Р.Стернбергера (“thinking styles”) [10].

И, наконец, краеугольным камнем в данной модели являются когнитивные стили преподавателя как индивидуальности. Когнитивные стили определяются как стабильные индивидуально-психологические способы приема и переработки информации. В них проявляется своеобразие, индивидуальная специфичность постановки и решения творческих задач. Здесь можно говорить о стиле жизни, об индивидуальном своеобразии творческого подхода к ней.

Таким образом, структура индивидуального стиля преподавания многокомпонентна и отражает всего человека: 1) как уникального индивида (во всем богатстве его возрастных, типологических и др. характеристик, но прежде всего, пола, отражающего информационную характеристику индивида), 2) личности (во всем богатстве ее характеров и др. характеристик, но

прежде всего, эмоционально-интеллектуальных способностей, определяющих успех преподавания как межличного взаимодействия), 3) субъекта педагогической деятельности (с характерными для него мыслительными стилями и стратегиями решения предметных, профессиональных задач), 4) индивидуальности с характерными для нее индивидуально-своеобразными творческими подходами в решении профессиональных и жизненных задач).

Список использованной литературы

1. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
2. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
3. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя// http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193139301&archive=1196815207&start_from=&ucat=& 2007, С.-58-66.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
5. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. –
6. Овчарова Р.В., Технологии практического психолога образования// <http://baza-referat.ru>
7. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность. – М.: Академия, 2000.
8. Черепанов Н.В. Структура индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальных классов// Педагогика и психология, теория и методика обучения. – № 5. – Шадринск, 2010. – С. 255-259.
9. Ким А.М. Современная психология понимания. – Алматы, 2012.
10. Sternberg R. Thinking Styles.

Жұбаназарова Н.С.

*психол.ғ.к., доцент жалпы және этностық
психология кафедрасы әл-Фараби атындағы ҚазҰу*

Пахратдинова Б.У.

4 курс студенті

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ҚҰНДЫЛЫҚ БАҒДАРЫНЫҢ НЕГІЗІНДЕ НАШАҚОРЛЫҚТЫ БОЛДЫРМАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖОЛДАРЫ

Қазақстан Республикасы нашақорлық пен есірткі бизнесіне қарсы күрес қазақ қоғамының гүлденуі мен ҚР азаматтарының құқықтық кепілдігінің еркіндеуі мен заңды мүдделерінің негізінде жасалған. Нашақорлыққа қарсы саясаттың қалыптасуының негізгі шарты ретінде, оның іске асатындығы, уақыттың барлығы және жағдайға бейімделуі болуы тиіс, сондай-ақ басқа да саладағы жалпы мемлекеттік саясаттың байланыстылығының болуы. Сонымен, қандай да болмасын есірткімен байланысты барлық жағдайларда бақылаушылықты күшейту керек. Нашақор қылмысына байланысты қатынастың соңғысының негізгі маңызы бар, яғни есірткінің заңсыз айналуымен байланысты қылмыстың жиынтығы.

Қоғамның экономикасына және оның рухани бастауларына материалдық және рухани-адамгершіліктеріне зиян келтіреді. Есірткіні қиянаттық қолдану өлімнің көбеюіне алып келеді, әсіресе жастардың арасында қылмысқа барушылықтың көбеюі, ол нашақорлардың күйреуі жағдайына әкеліп соғады.

Бүгінгі таңда кәмілетке толмағандардың арасындағы есірткі жағдайы Қазақстанда, ТМД елдерінде және бүкіл әлемдегі өткір мәселе болып отыр. Жеткіншектер нашақорлығы мәселесімен тікелей айналысатын наркологтар мен мамандар "Нашақорлық ауруы жылдан жылға жасарып келеді" деп дабыл қағуда. Өкінішке орай бұл бағытпен күресті есірткіге тәуелділік қалыптаса бастағанда емдей бастаса, оның салдары жеңілірек болады. Сол уақытта

алғашқы профилактика жұмысына көбірек көңіл аударылады. Нашақорлықпен байланысты сұрақтарда ақпараттар мен психологиялық көмекті негізінен қажет ететін буын – жалпы білім беретін мектеп, колледж, лицей орта және үлкен буындары, яғни "өтпелі" кезеңде тұрған жеткіншектер. Жеткіншектердің ең басты ерекшелігі – тұлғалық тұрақсыздығы. Қарама-қарсы қырлары ұмтылу, іс жүзінде көру тенденциясы мен бір-бірімен күресу, мінездегі қарама-қайшылықты анықтау мен өсіп келе жатқан баланың мінез-құлқы. Үлкендерге тән сезімнің қалыптасуы және "Мен концепциясын" ерекше ажыратуға болады[1].

Психологиялық мақсат адамның өзінің қажеттіліктері мен әрекеттің сәйкес келуін ұсынады, яғни бұл қажеттіліктердің жүзеге асуы психологиялық жағдаймен байланысты.

Біздің еліміздегі психологиялық кеңес беру жағдайы бұдан жиырма жыл бұрын еуропа мемлекетінің бастан кешіргендеріне ұқсас болып отыр, алғашқыда әлеуметтік процестерде терең өзгерістерге ұшырады және қоғамдық құрылымдардың әртүрлі сфераларында қажетті бөлігінің бірі болып табылды. Белгілі Британ психологы М. Хорберт бұл жағдайды былай сипаттайды: "кеңес берушілер барлық жерде... сіз оларды мектепте, өндіріс орындарында, ауруханаларда, әлеуметтік қызметтерден кездестіруіңіз мүмкін... неке, ажырасу, карьераны жоғарылату, жақынынды жоғалту сұрақтары бойынша кеңесшілер бар, ата-аналарды, студенттерді, зейнеткерлерге және т.б. кеңес беру. Осыған сәйкес кеңесшінің міндеті клиентті зерттеуге толығымен мүмкүндік беру және оның ары қарай толық құнды өмір сүруіне қайнар көзін анықтау мен жолын табу. Бұл өте ауқымды анықтама кеңес беру әртүрлі бағыттардың қолданылуға болатынына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, тіпті психологиялық кеңес беру бір бағыттың өзінде қолданылу облысына байланысты әртүрлі пайдаланылуы мүмкін. Отандық психологтардың кеңес кәсіби біліктілігі болып табылады. Осы бес стратегияның көмегімен кеңесшінің рөлі клиенттің жұмысы үшін мүмкіншіліктерді қамтамасыз етуден тұрады [2].

Индивидуалды кеңес берудің мазмұны клиенттің сұранысымен анықталады. Ол психологтың рефлексиясы психикалық даму нормасы түсінігіне және клиентпен өзара әрекеттестік позициясына сүйенеді. Г.С. Абрамованың көзқарасы бойынша, білім нормасы психологқа әлеуметтік, этикалық, адамгершікті дифференциациялауға және клиентпен өзара әрекеттестің міндеттері және онымен жұмыс стратегиясы саналы таңдауға мүмкіндік береді [3].

Жеткіншектердің арасында: егер есірткіні дәмін көру үшін тек бір рет қолданса, онда бұл жерде "қорқынышты" ештеңе жоқ деген түсініктер аз кездеспейді. Бірақта бұл қауіпті қателесу. Тіпті бірінші пайдаланғанның өзінде-ақ аллергиялық реакция дамиды, жасырын жүрек талмасы ушығады, ми клеткаларында және жүрек тамырларында оттегі жетіспеушілігі басталады. Адам ағзасының күйінің жағдайына байланысты есірткіге мұқтаждық бірінші рет пайдаланғаннан соң туады. Нашақордың бірінші кездесетіні -рахатқа бөлену үшін үнемі дозаны көбейтуге мұқтаждық. Бұл мәселе әсіресе, есірткіні пайдаланғаннан кейін– ақ үлкейе бастайды.

Нашақорлар көбіне уақытты жалғыз өткізеді, өзінің айналасындағыларға қатыспайды. Естің, зейіннің, ойлаудың, эмоцияның бұзылулары байқалады, яғни тұлғада дөрекі өзгерістер пайда болады. Адам неғұрлым жасырақ болса, соғұрлым оның ағзасына есірткінің әсері күшті болады. Есірткімен улану жеткіншектің бойын, физикалық және психикалық дамуын тежейді.

Жеткіншек жасындағы аддиктивті мінез-құлықтың қалыптасуына тұлғалық қасиеттердің және әлеуметтік-психологиялық факторлардың әртүрлі көзқарастары бар. Кейбір авторлар тұлға тұжырымдамасын және тіпті нашақорлыққа психопатологиялық икемделуді ұстанады, ал басқалары реалистік ұсыныстарды, яғни аддиктивті мінез-құлық жеткіншектердің топтық белсенділігінің негативті құбылыстарының жиынтығы болып табылады, әртүрлі тұлғалық бұзылуларға ие [4].

Жеткіншектердің про– немесе ассоциалды мінез-құлқында оның тек қаншалықты темпераменті, мінезі, интеллекті ғана емес, соншалықты әлеуметтік кеңістікке енуі анықталады. Әлеуметтік кеңістік деп шағын топтың субъектінің санасының түсінігінде баға және құндылық жүйесі арқылы оның мінез-құлқының мотивациясын әсер ететін жағымды немесе жағымсыз валенттілікке ие болуын атаймыз. Бұл жерден байқайтынымыз жеткіншек жастағы мінез-құлықтың мотивациясы топқа енгенде анықталуы аса маңызды болып табылады. Есірткіні

алғашқы рет пайдалану және оны аз немесе көп жүйелі пайдалану жеткіншектердің формалды емес тобының белсенділігімен байланысты. Есірткіні пайдаланатын топты тартуда наркологтардың қызығушылықтары мейлі ол жеткіншектердің стихиялы топ ассоциалды әрекетте жол -жөнекей пайдаланса да немесе шынайы нашақор болса да ішкі топтық процеске аударылып отыр. Нашақорлардың топтарының композициясы және құрылымы, олардың нормалары мен санкцияларында, динамикасы мен көрсеткіштерінде сипатталған [5; 14].

Жеткіншектерді есірткіге тартуға түсу процесінің арасында бірнеше кезеңдердің қатысуын шамалайды. Ең аз дегенде бұл: проэлюметтік топтан әлеуметтенуге түсу кримианалды немесе делинквентті топқа қатысу және соңында жетекші іс-әрекеті есірткіні пайдалану болып табылатын топқа қатысу [5.10-156.]. Айтылған кезеңдерге қоса жеткіншектің аддиктивті мінез-құлық қозғалысы да қамтамасыз етіледі.

Сонымен қатар, ішкі топтық заңдылықтардың қанағаттануын топтың өмірлік іс-әрекетінің ішкі топтық аспектісіне үнілмей түсіндіру қиындық туғызады. Бұл жерде бізге белгілісі, жеткіншек-нашақорлардың тобы салыстырмалы оқшаулану және аутсайдер болып табылады, үнемі жетіспеушілікті сезінеді немесе төменгі әлеуметтік мәртебеге ие.

Біздің елімізде қазіргі кезде қалыптасқан химиялық тәуелділікке таралу ситуациясы, медико-психологиялық қызметкерлердің алдына бірінші кезекте және жылдам шешетін нашақорлықтың профилактикасы және емдеу шарасын өңдеу міндеттерін қойып отыр. Осыған байланысты көрсетілген міндеттерді шешу үшін аддиктивтіліктің қалыптасуының өсу факторларын, жастардың тұлғалық және мінез-құлықтық ерекшеліктерін, психобелсенді заттарға тәуелділіктерін қоғамның алдына қоя білу қажет.

Көптеген зерттеушілер нашақорлану жасөспірім және жеткіншек жасында өтеді, сонымен қатар жеткіншек үшін полинашақорлыққа тән әртүрлі препараттарды сынау, мұнда химиялық тәуелділіктің қалыптасуы негізінен – 17-19 жас аралығында өтеді. Дәл осы жас кезеңінде жеңудің даму механизмі қарқынды жүреді. Отандық психологияда бұл мәселе Ф. Василюк еңбектеріндегі (қайғыру психологиясы) іс-әрекет теориясы контекстінде қарастырылды, М.Тышкова (қиын ситуациялардың мінез-құлық ерекшеліктері) және т.б. Біз батыс психологиясынан келген копингтің дәстүрлі түсінігіне сүйендік, оны қиын ситуациядағы өзара әрекеттестіктің индивидуалды тәсілі ретінде, яғни сол ситуацияның логикасына шартталған, оның адам үшін және оның өзіндік психологиялық мүмкіндіктері мәні анықталды [6]. Сірә, мұндай бағыт психологиялық жеңуге индивидтің мотивациялық және эмоционалды-тұлғалық сферасының ерекшеліктерін өзін ұстау процесінің байланысын ұсынады. Есірткіге тәуелділер өзін ұстау стратегиясына жоғары деңгейде көңіл бөледі; таңдаған тактикалары проблеманың адекватты емес типі қиыншылықтарды жеңу жетістігін субъективті сезінуге әкеледі. Ішімдікке Э. Эриксонның көзқарасы қызықты. Оның пікірінше, көңіл көтеру үшін пайдаланатын бар мүмкіншілігі бар есірткілік құралдарын кеңінен тарауы, соның ішінде ең көп тарағаны ішімдік, жеткіншектердің пайдалануы қандай факторға әкеліп соғады немесе ішімдікке және есірткіге тәуелділік бұған жай ғана түсіндіру мүмкін емес екенін көрсетеді.

Кез-келген есірткінің тікелей және ұзақ уақыт әсері оны пайдаланатын адам тұлғасының белгілі бір деңгейіне байланысты. Оны пайдаланғанда оның көңіл-күйіне, есірткіні пайдаланғанда алдыңғы мотивациясына, дененің күшіне және физиологиялық ерекшеліктеріне, есірткі әсерінің дозасына және күшіне, оны пайдаланудың тәсілі және жағдай. Есірткінің эффектісі тек әртүрлі адамдарда ажыратылмайды, сол адамның өзінде әртүрлі ситуацияларға байланысты.

Құндылықтар жүйесіндегі бақыланған дағдарыс, мінез-құлықтың жалпы қабылданған нормалары мен ережелерінде анықталғаны қоғам жетістік белгісі ретінде жинақтай бастады. Дәл осы бағытта өсіп келе жатқан ұрпақтың сәйкес қажеттіліктері, құндылық бағдарларының қалыптасуы және дамуы жүргізіледі. Жеткіншек арнайы орналасқан тұрғындардың заңсыз және жазасыз басқалардың есебінен өмір сүріп жатуын, олардың кейбіреуі тек материалды жетістіктерге ғана емес, сонымен бірге айналасындағылардың сенімен және ешқандай қарсылықсыз қоғамдағы билік құрылымдарына кіруін жиі көруі немесе естуі мүмкін. Мұның

барлығы жеткіншектердің өмірлік қалыптасуына және әлеуметтік бағдары мен идеалдарына әсерін тигізеді. Мінеки, неліктен бүгінгі күні мектепте ортаны құру, мінез-құлық ауытқуларының туындайтын жеткіншектер санасын қайта қалыптастыру. Жеткіншектің тұлғасының дамуы үшін мектеп мынадай үлкендермен араласуға, өзіне оның жағымды жақтарын алуға, олардың позитивті әлеуметтік тәжірибесін ұсына алуы мүмкін. Өзінің ішкі әлеміне сыйлы және қадірлі адамдардың нормасын, құндылықтарын және бағдарларын енгізе отырып, жеткіншек осы еліктеу элементтерінен өзінің идеалын қалыптастырады. Жоғарғы адамгершілік принциптеріне ие, гуманистік құндылықтар мен идеалдарды бөлісетін адамдармен қарым-қатынас жеткіншектердің өзінің мінез-құлқына қатынасын өзгертеді.

Жеткіншектердің тұлғалық қалыптасуының басты шарты көп жағдайда отбасындағы сәтсіз жағдайлар болып келеді. Мысалы, ата-аналар арасындағы жиі кикілжіңдер, ата-ананың балаға ұрсуы, балаларды физикалық жазалау олардың тежелу процесінің бұзылуына, тез ашуланғыштың пайда болуына, жоғарғы қозғыштық ұстамсыздыққа әкеледі. Көбінесе, келесі жағымсыз күйлер кездеседі; зұлымдық, қанағатсыздық, қорқыныш, сенімсіздік, жалғыздық, немқұрайлылық. Осы психикалық күйдің әрқайсысы сәтсіз ішкі алғышарттармен қосылып (жоғарғы қозғыштық, ойдың дамуындағы үзілулер, еріктің жетіспеуі т.б.) жағымсыз сыртқы әсердің жеткіншектің рухани әлеміне енуіне көмектесетін ішкі ортаны қамтиды. Алайда, жеткіншектің айналасында тежелген адамгершілік атмосфераны жақсы көретін, педагогикалық мәдениеті жетіспейтін ата-ананы да көруге болады. Көп балалы отбасына қарағанда жалғыз өскен бала өзімшіл және жалқау болып өсуі әбден мүмкін.

Кейбір отбасында балаларға жасалатын жылы жағдай, кез-келген белсенді әрекеттен шектеу инфантилдікке және критикалық ситуациядағы қиындықтарына қарсы тұра алмауына әкеледі. Қазіргі жеткіншектердің қажеттіліктерінің өсуі олардың мүмкіндіктерінің қанағаттандырылуының өсуінен әлдеқайда алда келе жатыр. Баланың қалыпты дамуы үшін жеткіншектің нені қажетсінетіні, неге қол созатыны және неге қабілетті осылардың арасында үйлесімді қатынас болуы керек.

Әдебиеттер:

1. Кон ИС. Психология юнешеского возраста. – М.,1979. С. 87-93.
2. Herbert M. Psychology to social work. London, 1986.
3. Г.С. Абрамова. Практикум по психологическому консультированию. – М., Academ A.,1996.
4. Битенский В.С. и др. Наркомания у подростков. – Киев, 1989.
5. Наркомания: Избавление от зависимости, лечение, профилактика /Авт.-сост.В.И. Петров. — М.: Современ. Литератор,1999.
6. Г.Я. Лукачер., Н.В.Макшанцева. Особенности формирования наркоманий и таксикоманий у подростков II Журнал невропатологии и психиатрии.1988. Вып. 9.

Хан А.В.

*студентка 4 курса отделения психологии ФФП,
КазНУ им.аль-Фараби.*

Ким А.М.

*доктор психол.наук, профессор кафедры общей
и этнической психологии, ФФП, КазНУ имени аль-Фараби*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СТИЛИ ЛИДЕРСТВА

В 90-х годах 20-го века активное развитие получило понятие эмоционального интеллекта (ЭИ). Уже ученые античного мира – Платон, Аристотель высказывали идеи о взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сфер психики человека [1], однако эта линия развития

психологической науки не стала доминирующей в западной психологии. В 20-м веке $\frac{3}{4}$ (абсолютное большинство) западных психологов идентифицировало себя как когнитивных психологов, что фактически означало приоритет в исследовании интеллекта без аффекта. Таким образом, введение в научный оборот западной психологии понятия ЭИ стало своеобразным протестом и проявлением разочарования в аналитическом расщеплении единой психики человека на когнитивную и аффективную сферы. Этот протест, тем не менее, был подготовлен непрекращающимся интересом исследователей к эмоциональной сфере человека и ее когнитивному содержанию.

Начало научного изучения ЭИ в западной психологии было положено выпуском первой книги о роли внешнего проявлении эмоций для выживания и адаптации, автором которой является Чарльз Дарвин. В 1872 году им было опубликовано «Выражение эмоций у человека и животных» [2]. Эдвард Ли Торндайк в 1920-х годах говорил о «дальновидности в межличностных отношениях», называя это «социальным интеллектом» [3]. Он видел основную функцию социального интеллекта в прогнозировании поведения. Его концепция гласит о том, что социальный интеллект – это познавательная специфическая способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т.е. «действовать разумным образом в человеческих отношениях» [4].

В 1937 г. Г. Олпорт связал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях и прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект предстал как особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальная приспособляемость [5]. Концепция Г. Айзенка позволяет сделать вывод о том, что социальный интеллект – результат развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий: «...социальный интеллект – это тип интеллекта, на формирование которого существенное влияние оказывает социальная среда...» [6].

В 1948 году Роберт Уард Липер выдвинул идею «эмоционального мышления» [7] как составной части «логического мышления». Однако более 30 лет после этого он имел мало последователей среди психологов и педагогов-теоретиков. Одной из причин этого стала трудность операционализации нового понятия и различения с традиционными формами интеллекта, исследования в этой области стали казаться бесперспективными [8].

В 1983 году возрождение интереса к идее эмоционального интеллекта проявилось во введенных Говардом Гарднером понятиях внутриличностного и межличностного интеллекта. В частности, внутриличностный интеллект рассматривался им как "доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением" [8]. На наш взгляд, термин «понимание» является здесь ключевым [9]. Действительно, практика бизнеса, (а в мире капитала бизнесом становится все – спорт, и искусство, и образование) сделала чрезвычайно востребованной способность человека понимать себя и других и эффективно взаимодействовать друг с другом на основе этого понимания, решать проблемы и реализовывать эти решения на основе командного взаимодействия. А там, где субъектом деятельности выступает команда, обязательно должен быть лидер, ее возглавляющий.

В современной американской психологии существует мощное движение, организационно оформленное как «Консорциум эмоционального интеллекта», которое проводит большую работу по практическому внедрению концепции ЭИ в сферу производства (продуктовых, сервисных и иных компаний). Эта явная прикладная направленность в исследовании ЭИ проявилась парадоксальным образом в том, что само понятие ЭИ стало брендом, связанным в общественном сознании не столько с академическими разработчиками (Руven Бар-Он, 1988 [10], Джон Майер, Питер Саловэй, 1990, [11]) сколько с человеком, который в соответствии с духом эпохи, лучше других сумел его продать (Д. Гоулман).

Согласно Д.Гоулману, ЭИ есть «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [12]. Концепция Гоулмана практична, ибо она представляет собой простейшую систему, («декартово произведение» 2х2), ясна и понятна. ЭИ предстает как система двух понятий: отражения и регуляции, каждый из которых может быть обращен на себя и других людей («самосознание и социальная чуткость», «саморегуляция и управление отношениями»).

В этой системе «самосознание» определяется как самопонимание испытываемых эмоций, своих сильных сторон и пределов своих возможностей, а также самооценка, адекватная этому пониманию); «самоконтроль» означает, что «готовность держать под контролем свои разрушительные эмоции и импульсы, готовность к активным действиям и использованию всех возможностей, гибкость приспособления к изменяющимся обстоятельствам и гибкость в преодолении препятствий, демонстрация открытости и позитивности»; «социальная чуткость» – это понимание тех чувств, которые испытывают другие люди и того, какой позиции они придерживаются, а также понимание того, кто именно способен влиять на происходящее, оно проявляется в предупредительности и участливости по отношению к желаниям и потребностям других людей); «управление отношениями» – это умение убеждать других и вести их за собой, эффективное разрешение конфликтов и развитие социальных связей). В некотором смысле, этот набор соответствует целям идеального воспитания. В целом, по Д.Гоулману, человек с высоким ЭИ лучше понимает себя и других и, соответственно, лучше управляет собой и другими и в этом смысле он – лучший лидер.

До своего пересечения с линией ЭИ концепции лидерства представляли собой разнообразные по объему и содержанию перечни лидерских качеств. Само определение лидерства носило ярко выраженный функциональный характер, определяясь как искусство влиять на людей, вдохновлять их на то, чтобы они по доброй воле стремились достичь неких целей. Однако подобное функциональное описание не позволяло ответить на главный вопрос – благодаря чему люди становятся лидерами. Перечням лидерских черт, носящим фрагментарный характер и составленным без какой-либо убедительной теоретической основы, не позволяли получить глубокого и целостного представления о психологической природе лидерства. Аналогично, популярные концепции стилей лидерства при всей своей распространенности в практике современного бизнес-образования носят скорее описательно-прагматичный характер.

В ином свете предстает концепция лидерства с позиций теории эмоционального интеллекта. Д.Гоулман органично связал понятия ЭИ и лидерства. Согласно Д.Гоулману, «эмоциональный интеллект — это умение лидеров управлять собой и отношениями с другими людьми» [11]. Одаренный лидер должен иметь «и сердце, и голову» – единство чувства и мысли. Любому лидеру, чтобы решать тактические и стратегические задачи, необходим эмоциональный интеллект, ибо лидеры осуществляют свои замыслы, мотивируя, направляя, вдохновляя, прислушиваясь, убеждая и, самое важное, вызывая живой отклик. Гоулман считает, что эффективные лидеры используют один или несколько стилей лидерства и искусно переключаются с одного на другой в зависимости от ситуации. Им выделены 6 стилей лидерства. Четыре из них – идеалистический, обучающий, товарищеский и демократический – способны зажечь, воодушевить людей, что приводит к повышению производительности, тогда как два остальных – амбициозный и авторитарный – хотя порой и нужны, но должны применяться с великой осторожностью.

Возьмем за основу эти 6 видов и рассмотрим, как проявляются в них различные компоненты ЭИ:

1.Идеалистический стиль требует понимания того, каковы ценностные ориентации другого человека, управление происходит при соотнесении ними и четким обозначением желанной цели;

2.Обучающий стиль хорошо понимает, в чем сильные стороны другого человека и управляет им, проявляя веру в его возможности, даже в ситуации неудачи.

3.Товарищеский стиль хорошо понимает, в чем заключаются эмоциональные нужды других людей и управляет, создавая «эмоциональный капитал», на который можно потом рассчитывать в трудную минуту.

4.Демократический стиль хорошо понимает, кто и какие идеи способен высказать и управляет, активно получая информацию от других людей.

5.Амбициозный стиль прекрасно разбирается в профессиональной стороне дела и управляет личным примером.

6.Авторитарный стиль хорошо понимает страхи людей и управляет, фокусируя внимание на ошибках и недостатках.

Предложенная нами интерпретация подхода Д.Гоулмана проясняет, каким образом лидеры различных стилей (или один лидер, гибко меняющий стили), достигают своих целей. Понимание является важнейшей составляющей ЭИ, оно подобно вектору, характеризуясь количественно и качественно (уровнем и направлением), определяет тактику управления в реальных жизненных и производственных ситуациях. Полагаем, что данная интерпретация связи ЭИ, понимания и лидерства может найти применение в различных сферах исследований по психологии спорта, образования и бизнеса.

Литература:

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта/ Вопросы психологии. -2007.-№5. – С. 57-65.

2. Charles Darwin. The Expression of the Emotions in Man and Animals. Electronic Text Center, University of Virginia Library <http://etext.virginia.edu/etcbin/toccer-new2?id=DarExpr.sgm&images=images/modeng&data=/texts/english/modeng/parsed&tag=public&part=14&division=div1>

3. Thorndike E.L. Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 1920. –P.227–235.

4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. – М.:Прогресс, 1965. - С.433-456.

5. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation.-N.Y., Henry Holt&Co,1937.-P.513-516. http://nrpsy.ru/vliyanie_allport_8kachestv.html

6. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд //Вопросы психологии», 1995.-№1. -С.160-161. <http://www.moluch.ru/archive/34/3856/>

7. Leeper R. W. The motivational theory of emotion //Stacey C. L., DeMartino M. F. (eds.). Understanding human motivation. -Cleveland, 1963. – P. 657-665. http://fpo.ru/files/study/k_2430_3_279.htm

8. Горскова Г. Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру// Ананьевские чтения: Тез. науч. -практ. конф. – СПб, 1999.-С. 45-48.

9. Ким А.М. Современная психология понимания.-Алматы: Изд-во Дайыр-Баспа, 2012. – 180 с.

10. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). // Psicothema. Oviedo (Spain). – 2006. – Vol. 18, suppl. – P. 13-25 <http://www.psicothema.com/pdf/>

11. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 396–422 http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Reprints/EIpubs%201990-1999.htm

12. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта.– М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. –С 301-308.

Төлешова Ұ.Б.,
Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті, п.ғ.к.,
Оразова Б.

жалпы және этникалық педагогика кафедрасының
«Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану»
мамандығының 2 курс магистранты

ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЫҢ ДИАГНОСТИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТҮЛҒА ДАМУЫНА ӘСЕРІ

Қазіргі күні Республикамызда әлеуметтік педагогика компоненттерінің еңбектің ұйымдастырылуы, саяси-құқықтық ұйымдардың жұмыс жасауы және білім берудің ерекшеліктеріне сәйкес қиындықтар туындауда. Олар: адамның қоғамға дұрыс бейімделе алмауы, өзін тұлға ретінде жүзеге асыра алмауы, мектепте немесе отбасында конфликтердің пайда болуы, қиын немесе қаңғыбас балалармен жұмыс жүргізудің өз деңгейінде жүзеге аспауы, баланың өз құқығын білмеуі, адамдардың өздеріне қажетті әлеуметтік көмекті ала-алмауы және т.б. себептерден қоғамымызда келеңсіз жағдайлар орын алуда. Бұлар өз кезегінде білікті де білімді әлеуметтік педагогтарды талап етеді. Бұл жұмыс мамандық қана емес, сонымен қатар басқа адамдарға қол үшін беретін, адами мәселелерін бірге шешетін, тиімді, дұрыс шешілу жолдарын табатын адамдар. Дегенмен бүгінгі таңда ұлттық болмысымызға кереғар, келеңсіз құбылыстардың жастар арасында кең етек алуы жас ұрпаққа қажетті заман талабына сай тәлім-тәрбие жүйесін жаңартуға, ұстаздардың сонымен қатар ата-аналардың алдына аса маңызды міндеттер қояды.

Әлеуметтік педагогтарды дайындаудың мәнін анықтау үшін, ең алдымен, «*әлеуметтік педагог*» мамандығына анықтама беру қажет, сондай-ақ оны «*әлеуметтік қызметкер*», «*әлеуметтік жұмыс*» секілді мағынасы мен тегі бойынша ұқсас ұғымдармен салыстыру керек.

Әлеуметтік педагог – басқалармен салыстырғанда біздің ел үшін жаңа мамандық. *Әлеуметтік педагог*– делдал, жеке тұлға, отбасы және қоршаған орта арасындағы, осы ортаның педагогикалық тұрғыдан мақсатқа сай қайта құрылуына ықпал ететін байланыстырушы буын».

«*Әлеуметтік педагог*» мамандығының біліктілік сипаттамасына жоғары оқу орындарындағы дайындық барынша толық сәйкес келеді. Жоғары оқу орындарындағы әлеуметтік педагогтарды дайындаудың мемлекеттік стандарттары білімдердің 4 бөлігін, 4 негізгі саласын қамтиды.

1. Жалпы мәдени дайындық пәндері:

дүниежүзі өркениеттерінің тарихы, фәлсафа, қазіргі заманғы жаратылыстану концепциясы, логика, этика, эстетика, социология, мәдениеттану, этнология, дін тарихы, дүниежүзілік көркем әдебиет, экономика, саясаттану, құқық, математика/информатика, сөйлеу мәдениеті, шет тілі, экология, дене тәрбиесі.

2. Медико-биологиялық дайындық пәндері:

анатомияның, физиологияның, балалар мен жасөспірімдердің гигиенасының негіздері, салауатты өмір салтының және аурулардың алдын алудың негіздері, алғашқы медициналық көмек.

3. Психологиялық-педагогикалық дайындық пәндері:

педагогикалық мамандыққа кіріспе, психология, әлеуметтік психология, педагогикалық психология, педагогикалық теориялар, жүйелер және технологиялар, әлеуметтік педагогика, арнайы психология және түзету педагогикасы, фәлсафа және білім берудің тарихы, педагогикалық жүйелерді басқарулардың негіздері.

4. Пәндік дайындық пәндері: мамандыққа кіріспе, әлеуметтік саясат, әлеуметтік педагогиканың теориясы мен тарихы, әлеуметтік жұмыстың негіздері, отбасын тану,

педагогикалық байланыс, педагогикалық социология, әлеуметтік педагогтың жұмысының әдістемесі мен технологиясы, балалықты әлеуметтік қорғаудың жүйесін басқару.

Әлеуметтік диагностика – дамудың тенденциялары мен себеп-салдарының байланыстарын анықтау мақсатындағы әлеуметтік құбылыстарды зерттеу үрдісі. Ол әдістер, тәсілдер жүйесі арқылы жүзеге асады. Әлеуметтік диагностика әлеуметтік мәселені талдау тұрғысында оны құрамдас элементтерге бөлумен сипатталып, осылардың негізінде кіші зерттеуді іске асырады. Сонымен, әлеуметтік педагог маман ретінде диагностикалық жұмыс барысында алынған мәліметтер негізінде әдістеме, әдістемелік нұсқаулар әзірлейді.

Диагностикалық – әлеуметтік ортаның, отбасының, баланың өмірлік әлеуметтік тұрмыстық жағдайы мен жеке ерекшеліктерін зерттей отырып мәселенің негативті және позитивті әсерлерін көрсетіп “әлеуметтік диагноз” қоямыз.

- Диагностикалық қызмет.

- Өз құзыреті шеңбері бойынша көмекті қажет ететін әлеуметтік қорғау.

- Әлеуметтік педагог кәмелетке жасы толмағандардың ата-аналарына құқықтық білім беру мен тәрбиесін ұйымдастыру.

Сынып жетекшісі медицина қызметкерімен және мектептің басқа да қызметкерлерімен, мысалға ата-аналар комитеті, құқық бұзушылардың алдын алу кеңесі, оқушылардың өзін-өзі басқару органы, кәмелетке толмағандардың құқығын қорғау жөніндегі комиссия, қоғамдық ұйымдармен өзара қарым-қатынасын орнатады. **Диагностика** – зерттеу процесі немесе объект туралы толық ақпарат алудың жалпы тәсілі.

Диагностика әлеуметтік технологияның маңызды компоненті болып табылады (мақсат – диагноз – болжам – бағдарлама – енгізу және талдау). Осыған байланысты әлеуметтік әлеуметтік қызметтің практикасында әртүрлі зерттеу әдістерінің принциптері, алгоритм процедуралары және тексеру тәсілдерін қосатынөзіндік диагностикалық технология қалыптасады.

Типтік технологияның алгоритімдік процедурасы мыналарды болжайды.

- клиентпен танысу, тапсырмаларды қою, диагностиканың пәнін бөлу және негізгі көрсеткіштерді немесе критерилерін таңдау.

- көрсеткіштерді өлшеу және талдау.

- әлеуметтік диагноздың қойылуын және нәтижесі мен қорытындысын дайындаумен тұжырымдау.

Диагностиканың объектісінің бірі болып жеке адам саналады (бала, ересек адам). Жеке адамның әлеуметтік-педагогикалық диагностикасына:

- тәрбие мен даму ерекшеліктерінің әлеуметтік спецификалық сапасын көрсету;

- әлеуметтік жағдайдың дамуын нақтылау;

- адамды әртүрлі әлеуметтік қарым-қатынастарға қоспай тұрып, оның әртүрлі қасиеттері мен сапасының өзгеруін немесе даму деңгейін анықтау. (әлеуметтік құрылымда, әлеуметтену мен бейімделу процесі, қарым – қатынас қабілеті, психологиялық сыйушылық т.б.)

- диагностикалық ерекшеліктерін суреттеу, жеке адамның «әлеуметтік портретін» құру.

Әлеуметтік педагог құрайтын міндетті құжаттардың есебіне – қамқорлықтағылардың медико-психолог педагогикалық мінездемелері кіреді.

Диагностика барысында балалардың әлеуметтік өмірінің проблемалық кеңістіктегі жіктелуін анықтайды:

- Таңдау бостандығы және әлеуметтік шығармашылық (белсенділік жолы) проблемалары – қалыптасқан әлеуметтік өмір нормаларындағы баланың сұранысы мен қажеттілігін қанағаттандыру жолындағы қиындықтар: баланың өз бағыты деңгейінде адамдарға өз қарым-қатынасын көрсетуі, өзінің жаңа статусын орнатуы, әлеуметтік ортаға ықпалы, т.б.;

- әлеуметтік қатынастардың жаңа нормаларын жасаудағы қиындықтар;

- әлеуметтік бейімделу және бейімделе алмау проблемалары ағымдағы әлеуметтік өмір нормаларына үйрену және меңгеру кезіндегі қиындықтар, баланың денсаулығы мен өміріне қатерлі әлеуметтік қауіпті нормаларды бұзу кезінде туындайтын қиындықтар;

- әлеуметтік бірігу және ажырату проблемалары – бала мүмкіндігі мен қажеттілігі, отбасының әлеуметтік мүмкіндігі, отбасы мүшелерінің сұранысы, бірігу немесе ажырау кезіндегі қиындықтар; қажетсіз байланыстар мен қарым-қатынастар, әлеуметтік байланыстарды кеңейту немесе бұрынғыларынан шығу кезіндегі дамудың қиындықтары.

Диагностикалық функцияны жүзеге асыру барысында әлеуметтік педагог келесі талаптарды өз қызметінде басшылыққа алады:

- жалпы технологиялық талаптарды сақтау: диагностикалық құралдардың ең тиімдісін тандап, мақсатты анықтау, тікелей алынған мәліметтерді іріктеуден өткізу, нақты қамқорлықтағылармен жұмыс жасауда әлеуметтік – педагогикалық қызметтің мәні мен мазмұнын анықтап, диагноз қойып, алынған мәліметтерді қайта жөндеп түсіндіріп, жағдайдың дамуына болжам құру қажет.

- этикалық норманы сақтау. Қамқорлықтағы адамдардың құқығын қорғау; зерттеу барысында еріктілік принципін сақтау; тексерілушіге зерттеудің мақсатын хабарлау; оны алынған мәліметтермен кім танысатыны жөнінде хабардар ету, оны зерттеу нәтижелерімен таныстыру; оған бұл нәтижелерді таныстырып, сонымен қатар өзінің педагогикалық мақсаттарды кәсіби қызметке ие болу; диагностикада қолданылатын құралдардың теориялық негізін білу; кәсіби этиканы сақтау; квалификациялық нормативтер, қолданбалы әдістерге картотека жасау (нәтижелерді құпияда сақтау, әдістердің жүзеге асырылуына кәсіби дайынсыздарды араластырмау).

Әлеуметтік педагог сонымен қатар мамандардың қызметіне жүгіне отырып, олардың мәліметтерін өз жұмысында отырып диагностикалық операцияларды дербес орындай алады.

Әлеуметтік педагог диагностикалық қызметтің нәтижесін «жеке адамның мінездемесіне», «жеке адамның медико-психолого-педагогикалық мінездемесіне» біріктіріп дайындайды. Құжаттың бұл түрінің бырыңғай үлгісі осы уақытта жоқ.

Осы тәрізді жеке адамның мінездемесін – картасын дайындауда, әлеуметтік педагог диагностикалық әдістердің кең спектрін қолдана алады. Олар: әлеуметтік-психологиялық, психологиялық, социологиялық, педагогикалық, медициналық. Олардың әр қайсысына бөлек сипаттама берейік.

Бақылау – адамның қызметіне араласпай оның жүріс – тұрысын, сыртқы көріністерін зерттеуде қолданылатын, таным және зерттеу әдісі. Әлеуметтік – педагогикалық бақылау нақты дайындықты қажет етеді; адамның жүріс-тұрысын ойдағыдай білу үшін сыртқы көріністерді (әрекет, қозғалыс, сөйлеу, мимика) дәл шығаруда ептілік керек, ең бастысы олардың әлеуметтік мағынасын дұрыс түсіндіруге үйрену. Баланың микросоциумдағы мінез-құлқын зерттеу кездейсоқ бақылау деуге болмайды. Тек қана жүйелі және мұқият ойланған істер мен айтылғандар жеке адамның шынайы ерекшеліктері мен олардың заңдылықтарының қалыптасуын бере алады. Әдетте бақылау қарым-қатынас пен қызмет барысында араласпай табиғи жағдайда жүргізіледі. Бақылаушының қылықтары мен сөздері керек болған жағдайда жазылып отырады және мұқият талданады. Бақылау алдында неге ерекше назар аудару керектігін қамтитын жоспар құру қажет. Сонымен қатар әлеуметтік педагог төмендегідей әдіс-тәсілдерді қолданады.

Әңгіме – әлеуметтік-педагогикалық жұмыста ауызша қарым-қатынас негізінде ақпараттарды алу мен түзету жеке адамның ішкі дүниесіндегі қиыншылықтарды түсінудегі маңызды тәсіл болып табылады. Әңгіменің табысты алдын-ала қойылған байланысқа тәуелді; оның дайындық дәрежесіне байланысты; әлеуметтік-педагогикалық әңгімені құрай алу қабілетіне байланысты. Әңгіме алдында сұрақтың мақсаты мен міндетін қысқаша тақырыпты баяндалып өтіледі. Сосын мағынасы бойынша бейтарап және жәй сұрақтар қойылады. Талдауды, ойлауды, еске алуды активтендіруді қажет ететін қиын сұрақ әңгіменің ортасында қойлады. Сұрақтар тақырып пен мәселесін принциптері бойынша бірігеді. Бұл жағдайда әңгіменің жаңа бағытқа көшуімен қоса түсіндіру мен назар аударуын қадағалау керек.

Сауалнама жасау – зерттеудегі адамдардан сұрақ арқылы, көптеген статистикалық материалдарды жинау әдісі. Сауалнама зерттелінуші адамға тікелей қатысты немесе үшінші адамға туралы материалдар алуға септігін тигізеді. Адамның эмоционалды және жігерлі

сферасын зерттеуде анкета әдісін қолдану шектеледі, өйткені эмоционалды қайғыру мен жігерлі әрекеттері, эмоция мен тілек туралы ауызша жеткізу болып табылмайды. Анкетированийның табыстылығына сынаушының жақсы көңіл-күйде болуының үлкен маңызы бар, сыналудың нақты қызығушылығымен зерттеуге сенуі қажет.

Диагностикалық – әлеуметтік ортаның, отбасының, баланың өмірлік әлеуметтік тұрмыстық жағдайы мен жеке ерекшеліктерін зерттей отырып мәселенің негативті және позитивті әсерлерін көрсетіп “әлеуметтік диагноз” қоямыз.

Ұйымдастырушылық-тәрбиелеу мен дамытуға арналған бағдарламаларды, жоспарларды жүзеге асыруда педагогтардың валантерлардың, балалардың қоғамдық құнды қызметтерін ұйымдастырудағы болжамдық және эксперттік мекемелер мен микрорайондық әлеуметтік педагогикалық даму жоспарларын, бағдарламаларын, жобаларын жасау. Оның құрылымы; балалар тобы мен балалар тұлғасын әлеуметтік педагогикалық тұрғыдан жобалау, ұқсас материалдармен құжаттарды экспертизалау.

Коммуникативті ұйымдастырушылық-әлеуметтік педагогикалық жұмысқа аудандық тұрғындарды, ерікті көмекшілерді қосу, олардың отбасымен баламен жұмыс жасау кезіндегі әртүрлі әлеуметтік институттардың өзара өзара қызмет барысында және жекелік қарым – қатынастарын жақсарту.

Қорғаушылық – әлеуметтік педагогтың, тұлғаның құқығы мен мүддесін қоғауда барлық құқық нормаларын қолдану.

Әлеуметтік компенсаторлық – нақты отбасындағы тұлғалық жағдайлардың әрекетінен шыққан баланың әлеуметтік зиян шегуі компенсациясына байланысты әртүрлі кешенді шараларды жүзеге асыру және жасау.

Делдалдық – баланың қызығушылығына байланысты отбасы арасында білім беру мекемелерін қоршаған ортамен байланыстырудағы қарым– қатынасты жүзеге асыру.

Қазіргі заманғы әлеуметтік педагогиканың ерекшелігі – оның гумандылық бағыттылығы, балаға деген бірыңғай талаптармен қатар тәрбиешімен бала арасындағы сый құрмет немесе бірігіп қызмет ету, бірге шығармашылықпен айналысу, достық қарым-қатынас теңдікке негізделіп жүргізіледі. Әлеуметтік педагогиканың қоғамдық мәні қиын қайғылы жағдайларға душар болған адамдарға көмек көрсету. Оларға өмірден өзорнын табуға, өз мүмкіндіктері мен қабілет ынтасы негізінде одан әрі дамуына жәрдемдесу. Әлеуметтік педагогиканың әлеуметтік тәрбиелік және білім беруші тұрғыдан өзіндік ерекше әдістері бар педагогиканың дербес сала ретінде қарастырылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Галагузова Ю.Н и др . Социальная педагогика. М. ВЛАДОС 2003
2. Л.В.Мардахаев “Социальная педагогика” М.2005г.
3. Бурганова Р.И. Научные основы подготовки социальных педагогов к работе со студенческой молодежью в сфере досуга: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Алматы, АГУ им. Абая, 2001. -148 с.

Шағырбаева М.Д.,
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.к.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

«Мәдениет» термині латын сөзінен шыққан. Оның алғашқы мағынасы жерді өңдеу. Қазіргі кезде «мәдениет» ұғымын жалпы мағынада адамзат пен қоғамның қызметінің барлық түрлерінің қайта өзгеруі мағынасында және осы қызметтің нәтижесі ретінде түсінеді. Мәдениет – бұл адамдардың өмір жағдайларын меңгеру дәрежесін айқындайтын, қоғамның тарихи даму барысында дамыған, қол жеткізетін, бұл материалдық және құндылықтар деңгейі.

Енді «кәсіби–педагогикалық мәдениет» түсінігінің мәнін айқындайтын болсақ, мақсатты түрде «кәсіби мәдениет» және «педагогикалық мәдениет» ұғымының қарастырып алуымыз қажет.

Бір кәсіпке қатысты адамдар топтарының бір ерекшеліктері ретінде кәсіби мәдениетті айқындау арнайы қызмет түрлерінің жинақталуына әкелетін еңбекті бөлу нәтижесі болып табылады.

Кәсіби қызмет әлеуметтік-мәдени құбылыс ретінде мақсат, міндеттер, пән, құралдар, әдістер, нәтижені қосатын күрделі құрылымға ие.

Маманның кәсіби мәдениетінің жоғары деңгейі кәсіби міндеттерді шешу қабілетінің дамуымен, яғни дамыған кәсіби ой және сана -сезім қабілетімен сипатталады.

Кәсіби мәдениет-бұл адамның белгілі бір деңгейдегі кәсіби міндеттерді шешу қабілеті және әдістерді меңгеру болып табылады.

«Педагогикалық мәдениет» ұғымы ұзақ уақыттар бойы педагогикалық әдебиеттерде әдеттегі сана сезім категориясында сипатталып келді және ғылыми түсінік беру қарастырылмады. Педагогикалық мәдениет ұғымының астарында үлгілер, өзін-өзі ұстау, мінез-құлық ережелері, педагогикалық тактының, педагогикалық шеберлік пен техника, педагогикалық сауаттылық пен білімдердің жиынтығы ретінде қарастырылды.

Мәдениеттанулық тұғырларды белсенді жасай бастағанда философия, әлеуметтану, педагогика және психологияда педагогикалық мәдениеттің жеке бағыттары мен жақтарына арналған зерттеулер жүргізілді; оқытушы тұлғасының рухани және физикалық, коммуникативті, технологиялық, адамгершілік-эстетикалық, әдіснамалық мәдениеті мәселелері зерттелуде.

Педагогикалық мәдениет мәселелері зерттеуші ғалымдар С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, В.А. Сластениннің т.б. еңбектерінде қарастырылды. (педагогикалық қызметтің ерекшеліктерін талдаумен, педагогикалық қабілеттерді зерттеу, оқытушының педагогикалық шеберлігімен байланысты).

Педагогикалық мәдениет кәсіби қызмет ерекшеліктері мен кәсіби сапа жүйесінде көрінетін оқытушының жалпы мәдениетінің маңызды бөлігі ретінде қарастырылады. Бұл кәсіби-педагогтың интегративті тұлғалық сапасы, педагогикалық қызметтің тиімді алғышарттары мен жағдайлары, педагогтың кәсіби құзіреттілігінің жинақталған көрсеткіші және кәсіби өзін-өзі жетілдірудің мақсаты.

Сондықтан да, кәсіби –педагогикалық мәдениеттің мазмұны жетекші құрылымдар мен қызметтер, жеке-кәсіби сапалар жүйесі ретінде қарастырылады.

Кәсіби– педагогикалық мәдениеттің мәнін түсіну үшін кәсіби және жеке мәдениеттің байланысын, оның ерекшеліктерін ашатын келесі әдіснамалық алғышарттарды білу қажет (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин бойынша):

- кәсіби-педагогикалық мәдениет– бұл педагогикалық шындықтың жан жақты сипаттамасы;
- кәсіби-педагогикалық қызмет –педагогикалық қызмет саласындағы жалпы мәдениетті ерекше жобалауды қарастырады;
- кәсіби-педагогикалық қызмет – құрылымдық-функционалдық компоненттер қатарын қосатын жүйелі білім беру;
- кәсіби –педагогикалық мәдениеттің талдау талдау бірлігі болып өз табиғатында қызметтің шығармашылығы болып табылады.
- педагогтың кәсіби-педагогикалық мәдениетін жүзеге асыру және қалыптастыру ерекшелігі әлеуметтік-педагогикалық тәжірибеде жинақталатын жеке-шығармашылық, психофизиологиялық және жас ерекшелік сипаттамасымен негізделеді.

Көрсетілген әдіснамалық негіздемелерді есепке алу кәсіби-педагогикалық мәдениет үлгісін негіздеуге мүмкіндік береді. Оның құраушы компоненттері *аксиологиялық, технологиялық және жеке тұлғалық –шығармашылық* болып табылады.

Кәсіби-педагогикалық мәдениеттің аксиологиялық компоненті:

Аксиология – құндылықтар, оның мәні және шығуы туралы философиялық ілім.

Кәсіби-педагогикалық қызметтің аксиологиялық құрылымы білім берудің дамуының замануи кезеңінде таратылатын педагогикалық құндылықтардың жиынтығын қрастырады. Педагогикалық қызмет үдерісінде нақты идеялар, тұжырымдар, білім, білік жиынтықтарын меңгеру болып табылады. Нақты сол уақытта қоғам және жеке педагогикалық жүйеге үшін маңызға ие білімдер, идеялар, тұжырымдар педагогикалық құндылықтар ретінде көрінеді.

Педагогтың құндылықтары – бұл кәсіби қызметінде олармен орындалатын сипаттамар мен мазмұнын үлгілетін және оның қоршаған ортаға, өзіне, қарым-қатынасын айқындайтын ішкі қызметтің эмоционалды меңгерген реттеушісі.

Педагогикалық құндылықтар объективті – себебі, олар қоғамның, білімнің, жалпы білім беретін мектептердің тарихи даму барысында қалыптасады және педагогикалық ғылымда ерекше бейнелер мен көзқарастар түріндегі қоғамдық сана -сезім үлгісі ретінде көрінеді.

Әлеуметтік-педагогикалық қызметтің жағдайлары өзгеруі, мектептер мен қоғам даму қажеттіліктерінің дамуында тұлғалар өзгереді, педагогикалық құндылықтар да қайт бағаланады. Педагогика тарихында оқыту теориясының эволюциясы схоластикалықтан – түсіндірмелі-иллюстративті, одан мәселелік-дамытушы болып нақты қадағаланып келеді.

Тұлғаның педагогикалық –құндылықтарды меңгеру деңгейі педагогикалық сана сезіміне байланысты, яғни, педагогикалық құндылықтарды бекіту, педагогикалық идеялар, педагогикалық құбылыстар оның жеке тұлғалық бағалау үдерісіне байланысты.

Кәсіби-педагогикалық сана сезім күрделі реттеуші қызметті орындайды: ол өзінің жеке «ядрасы» айналасында *оқу, әдістемелік, тәрбиелік, ғылыми, қоғамдық-педагогикалық* қызметтің барлық көпбейнелі құралдарын құрастырады. Педагогтың қызмет түрлерінің иерархиясы жекелік дамуды ынталандырады. Әрбір оқытушы кәсіби қызметінің бөлігін белсендендіреді және сол педагогикалық құндылықтар ол үшін кәсіби және өмірлік қажеттіліктер болып табылады. Соңғы он жылдықта білім беру құндылығы мәселесі белсенді жолдауламен сипатталуда. Педагогикалық құндылықтардың көпүлгісі оны жіктеудің қажеттілігін негіздейді. Бірыңғай жіктемелер жоқ, педагогикалық құндылықтар қызметтің нәтижесі мен шарты болып табылған. Олар түрлі уақытта пайда болған. Осыған байланысты *қоғамдық-педагогикалық, кәсіби-топтық және жеке тұлғалық* құндылықтар деп бөледі.

Қоғамдық-педагогикалық құндылықтар – қоғамдық санада мораль, дін, философия ретінде көрінетін түрлі әлеуметтік жүйеде қызмет көрсететін құндылықтар мазмұны мен сипаттамасын бейнелейді. Бұл идеялар, көзқарастар, нормалар және ережелер тәрбие қызметін және барлық қоғам шеңберінде қатынас жасауды реттеуші.

Кәсіби –топтық құндылықтар белгілі білім беру институттар шеңберінде мамандар топтары бекіткен кәсіби –педагогикалық қызметті реттеуші идеялар, тұжырымдар, нормалардың жиынтығы.

Тұлғалық-педагогикалық құндылықтар – бұл жеке тұлғаның құндылықтар бағыттарының жүйесі, оның мақсатты және ынталандырушы бағыттылығын бейнелейтін күрделі әлеуметтік-психологиялық білім. Бұл компонент тұлғаның дүниетанымдық сипаттамасын көрсетеді. Әрбір педагог қоғамдық-педагогикалық және кәсіби –топтық құндылықтарды саралай отырып, өзінің тұлғалық құндылықтар жүйесін құрады, оның элементтері аксиологиялық қызмет формасын қабылдайды. Мұндай функциялар тобына мыналарды жатқызуға болады: маманның тұлғалық қалыптасу тұжырымдамасы, қызмет тұжырымдамасы, кәсіби мектептердегі білім беру үдерісінде технологияларды құру туралы, оқушылармен өзара қарым-қатынастың ерекшеліктері туралы, өзін кәсіби маман ретінде көзқарастары және т.б.

Кәсіби-педагогикалық мәдениеттің технологиялық компоненті:

Кәсіби-педагогикалық мәдениеттің технологиялық компоненті педагогикалық қызмет ұғымымен тығыз байланысты. Сондықтан да кейбір әдебиеттерде ол кәсіби –педагогикалық қызметтің қызметтік компоненті ретінде қарастырылады.

Педагогикалық мәдениет педагогтың тұлғалық сипаттамасы бола отырып, түрлі кәсіби міндеттерді шешуді қаматамасыз ететін кәсіби қызметіндегі құрал ретінде ұсынады. Міндеттерді шешу үдерісі педагогтың кәсіби –педагогикалық мәдениетінің компоненті ретінде педагогикалық қызметтің технологиясын құрайды.

«Технология» ұғымы алғашқы кезеңде адамның қызметінің өндірістік саласымен байланыстырып келді, бірақ соңғы кездері педагогикада белсенді қолданып келеді. Педагогикалық технологияға деген үлкен қызығушылықты бірнеше мынандай себептермен түсіндіруге болады:

Білім беру ұйымдарының алдында қойған көптеген міндеттердің бірі тек теориялық зерттеулерді дамытып қана қоймай, сонымен қатар оқу үдерісін технологиялық қамтамасыз ету мәселелерін дамыту болып табылады.

Теориялық зерттеулерде заңдарды үлгілеу, теориялар мен тұжырымдарды құру, сонымен қатар, қолданбалы зерттеулер ғылыми нәтижелерді біріктіретін педагогикалық тәжірибелерді сараптайды;

Классикалық дидактика қалыптасқан заңдылықтары, ұстанымдары, формалары мен оқыту мен тәрбие әдістері барлық уақытта ғылыми негіздеген жаңа идеяларды, тұғырларды, оқыту әдістерін қабылдау бермейді, тіпті кей кездерде жананы енгізуді ұстап тұрады;

Оқу үдерісіне информатиканы, техниканы кеңінен ендіру педагогикалық үдерісті жүзеге асыратын дәстүрлі әдістерді толығымен өзгертуді талап етеді.

Кәсіби-педагогикалық мәдениет контекстінде педагогикалық технологияны қарастыра отырып, оның құрылымындағы мынандай элементті бөліп көрсетуге болады, педагогикалық қызметтегі технология ретінде педагогтың тұтас оқу-тәрбие қызметіндегі әдістер мен құралдардың жиынтығы.

Педагогикалық қызмет технологиясы педагогикалық талдау бойында педагогикалық міндеттердің жиынтығын шешу арқылы мақсатты және жоспарлау, ұйымдастыру, бағалау және түзету қарастырылады.

Уақыт белгілері бойынша педагогикалық міндеттер стратегиялық, оперативті және тактикалық болып бөліні.

Педагогтың мектеп педагогының педагогикалық қызметінің ерекшеліктері есепке ала, оның кезеңдерінің ретімен және логикалық негізделуімен педагогикалық міндеттерді келесі топтарға бөлуге болады:

Сараптамалық-рефлексивті – тұтас педагогикалық үдерістің рефлексиясы және талдау міндеттері, оның элементтері; субъект-субъект қарым-қатынасы, туындыған қиындықтар т.б.

Құрылымдық-болжаушы – тұтас педагогикалық үдерістің құру міндеттері, оның мәні мақсатты жоспарлау және педагогикалық үдерісті құрастыру, оның дамуын болжау;

Ұйымдастырушылық-қызметтік – педагогикалық үдерісті икемді түрлерін жүзеге асыру міндеті, педагогикалық қызметтің әр түрлі түрлерінің үйлесуі, студенттік топтардың, жеке студенттердің қызметін, өзінің қызметін және ұжымның қызметін ұйымдастыру т.б.;

Бағалау-ақпараттық – педагогикалық жүйенің даму болашағы мен жағдайы туралы ақпараттарды өңдеу, сақтау, жинақтау міндеттері; оны объективті бағалау;

Түзетушілік-реттеуші – сыртқы құбылыстарға бейімделу және оны жоюды қамтамасыз ету міндеттері.

Педагогикалық міндеттерді топтарға бөлу кәсіби қызметтің субъектісі ретінде оқытушы үшін типті міндет болып табылады, нақты педагогикалық шындықты шешуде оның жеке тұлғалық шығармашылығы да рөл атқарады.

Кәсіби-педагогикалық мәдениеттегі жеке шығармашылық компоненті:

Педагогикалық мәдениетте тұлғалық – шығармашылық мәдениет педагог тұлғасының шығармашылық бастамасын бейнелейді. Педагогикалық шығармашылық педагогтың бойында тұлғалық сапалардың, бастамалар, жеке еркіндік, өзіндік, дербес жұмыс жасай алуы, жауапкершілік, тәуекелге бару, сайыстарда тәуелсіз болу сияқты сапалардың болуын талап етеді. Педагогикалық мәдениет шығармашылық аймақ және тұлғаның педагогикалық мүмкіндіктерін жүзеге асыру болып табылады.

Педагогикалық құндылықтарда тұлға өзінің жеке күштерін көрсетеді, өзгелерге әсер ете отырып, адамгершілік, эстетикалық, құқықтық және басқа қатынастарды иемдене отырып, өзінің дамуын анықтайды, қызметінде өзін жүзеге асырады.

Шығармашылық қызметтің маңызды алғышарттары болып, қоршаған педагогикалық шындықтан өзінің кәсіби менін айқындап алу қабілеті табылады.

Шығармашылық тұлғадан тыс пайда болмайды, және ол тұлғадан тыс контекстте түсінікті болуы мүмкін емес. Сондықтан да педагогикалық мәселеге көңіл аудара отырып, педагогикалық қызметтің ерекшелігін, педагогтың өзіндік жеке шығармашылық сапасының пайда болуын есепке алу қажет.

Кәсіби мектеп педагогының педагогикалық шығармашылығының ерекшелігі кәсіби қызметінде бір уақытта объект және субъект болып студент немесе оқушы тұлғасы– болашақ маман бола алады. Шығармашылық Педагогикалық кәсіптің өзгеше қырларын айқындайды. Соған байланысты педагогикалық шығармашылыққа тән мынандай бейнелер табылады:

Педагогтың шығармашылық ізденіс нәтижелері бірден бағаға ие болмайды;

Оқытушының студенттермен, оқушылармен, ұжымдағы оқытушылармен педагогикалық үдерістегі бірлескен шығармашылығы кәсіби қызметтің мақсатының бірлігіне негізделген;

Педагогтың педагогикалық шығармашылық әлеуетінің пайда болуы оның әдістемелік, оқу – тәрбие үдерісінде техникалық қамтамасыз етілуімен байланысты;

Педагог өзінің эмоционалдық психологиялық жағдайын басқара алуы керек, және осыған оқушыларды үйрету қажет, олармен шығармашылық үдерісті ұйымдастыра білу және олардың бастамаларымен басып тастамай, толық педагогикалық өзін өзі көрсете алу және өзін өзі жүзеге асыруына толық жағдай жасау білу керек;

Сонымен, педагогикалық шығармашылық –психологиялық, жеке, интеллектуалдық күштер мен педагог тұлғасының қабілеттерін жүзеге асыру үдерісі.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Исаев В.Ф. профессионально-педагогическая культура педагога.
2. Акмеология: Учебник / Под ред. А.А. Деркача. – М., 2002.
3. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. – М., 1994.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1995.
5. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. – М., 1964.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2002.
7. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
9. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М., 1990.
10. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. – М.; Воронеж, 2001.
11. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-методическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М., 2001.
12. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993-1999.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974.

Қасымова Р.С.

*әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті, п.ғ.к*

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ МӘДЕНИЕТІ

Қазіргі кезде Қазақстанда білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл оқу-тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр. Себебі, білім беру парадигмасы өзгерді, білім берудің мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас, жаңаша қарым-қатынас пайда болуда. Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде педагогтардың инновациялық іс-әрекетінің ғылыми-педагогикалық негіздерін меңгеруі өзекті мәселелердің бірі деп есептеледі.

Ғылым мен техниканың жедел дамыған, ақпараттық мәліметтер ағыны күшейген уақытта ақыл-ой мүмкіндігін қалыптастырып, адамның қабілетін, талантын дамыту білім беру мекемелерінің басты міндеті. Ол бүгінгі білім беру кеңістігіндегі ауадай қажет жаңару, ұстаздың қажымас ізденімпаздығы мен шығармашылық жемісімен келеді. Сондықтан да әрбір білім алушының қабілетіне қарай білім беруді, оны дербестікке, ізденпаздыққа, шығармашылыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын жаңартылған педагогикалық технологияны меңгеруге үлкен бетбұрыс жасалуда. Өйткені мемлекеттік білім стандарты оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру үшін, жаңа педагогикалық технологияны ендіруді міндеттеп отыр. Қазіргі уақытта ұстаздар инновациялық әдістерді сабақ барысында пайдалана отырып оқу процесінің сапалы, әрі қызықты өтуіне ықпалын тигізуде.

Инновациялық процестерді ендіруге, үш өзара байланысты күштер анықталған: енгізілген технологияның ерекшеліктерімен; жаңашылдардың инновациялық әлеуетімен; жаңалықты енгізу жолдарымен.

Жаңа инновациялық оқыту технологиясы кәсіптік қызметтің ерекше түрі болып табылады. Инновациялық оқыту технологиясын меңгеру үшін педагогтың ең бай тәжірибесін жұмылдыру қажет. Бұл өз қызметіне шығармашылықпен қарайтын, жеке басының белгілі іскерлік қасиеті бар адамды қажет ететін жұмыс. Шындығында да әрбір педагог жаңа инновациялық технологияны меңгеру барысында өзін-өзі дамытады және өзін-өзі қалыптастырады. ХХІ ғасырда болашақ мамандарды даярлау, олардың кәсіби бейімделуін қалыптастыру мәселелері – уақыт күттірмейтін қоғам талабы.

Оқытушы мамандардың жаңа инновациялық технологияларды қолдануға даярлығын қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық үлгісін зерттеуші – ғалымдардың жасағанын білеміз.

Мотивациялық өлшемдеріне танымдық қызығуды қалыптастыру бейнесі жатады. Оған мамандарды қалыптастыру, құндылық қарым-қатынастар, педагог маманның өзінің кәсіби шеберлігін дамытуға талпынуы, мамандығын ерекше жақсы көруі, ұрпақ тәрбиесінде ұстаздың жетекші орнын сезінуі, кәсіби жеке біліктілік деңгейін көтеруге бағыттылығы, инновациялық іс-әрекетке ұмтылуы жатады.

Мазмұндық өлшемдеріне маманның инновациялық мәдениеттілік дайындығы, мазмұндық-мәндік әдіснамалық дайындығының деңгейі, мамандығы бойынша білімі, педагогикалық біртұтас білім жүйесі, педагогикалық заңдылықтары, қозғаушы күштерінің жалпы теориялық білім негіздерімен қарулануы жатады. Маманның жеке тұлға теориясының ғылыми негіздерін меңгеруі, педагогикалық іс-әрекет негіздерін білуі, педагогикалық қарым-қатынас негіздерін жақсы меңгеруі, білім алушының барлық мүмкіндіктерін пайдаланғанда инновациялық қызметтің оңтайлы болатындығын сезіне алуы кіреді.

Бейімділік өлшемдеріне педагогтың барлық жағдайда бейімделе алу қабілеті жатады: атап айтсақ бейімділік жағдаятына бағдарлана алуы, орта өзгерістеріне сай қолайлы инновациялық технологияларды таңдай алуы, маман мәртебесінен, ұстаздық мәртебеге ауысуын сезіне білуімен бейімділік іс-әрекетті жүзеге асырудың жаңа әдіс – тәсілдерін өз ісіне пайдалана алуымен ерекшеленеді.

Танымдық өлшемдері маманның әлеуметтік қоршаған ортаны жедел тани алуымен, өзінің кәсібилілігін жүзеге асырудың нәтижелілігін көруі, инновациялық технологияларға қызығушылық танытумен, жаңаны енгізумен ерекшеленеді. Педагог өзінің кәсіптік білімін өз тәжірибесінде қолдана білуі, инновациялық педагогикалық технологияларды жедел оқып меңгеруі, үйренуі, жаңаны ізденуі жатады.

Технологиялық өлшемдері оқытудың әдістемелік мақсаттары, оқыту үрдісі, оның міндеттерін анықтай алуы, оқытудың нәтижесін болжай білуі және психологиялық-педагогикалық білімдерді меңгерумен анықталады. Оған педагогтың оқу-тәрбие процесінде сабақты тиімді ұйымдастыра білуі, оқу үрдісін диагностикалай алуы және сабақтың нәтижесі жоғары болатындай ең тиімді инновациялық технологияны таңдай алуы жатады.

Шығармашылық өлшемдеріне шығармашылық ептілікті, шығармашылық белсенділікті маманның шығармашылық-ізденушілік дамыту қабілеті кіреді. Оған педагогтың ғылыми-зерттеу жұмыстарына өзіндік талдау жасай алуы, өз білімін көтеруге, жан-жақты жетілдіруге

талпыныстың болуы мен инновациялық әдістерді қолдануға өзіндік жаңалықтар, өзгерістер енгізумен және жаңалықты шығармашылықпен қолдана алуы жатады.

Осы аталған көрсеткіш өлшемдердің әсерінен білім, кәсіп, іскерлік, дағды, іс-әрекет, игеру, нәтиже жиынтығы құралады.

Әрбір педагогтың инновациялық іс-әрекетін қалыптастырудың педагогикалық шарттары: инновация туралы білімі, инновацияны меңгеруі, инновациялық іс-әрекет диагностикасын меңгеруі, инновацияны тәжірибеге ендіру жұмыстары, инновацияны практикада дұрыс қолдана алуы және педагогтың инновациялық мәдениетінің болуы. Педагог маман оқу-тәрбие процесінде инновациялық әдіс-тәсілдерін енгізіп, әрбір білім алушылардың білімге деген қызығушылықтарын, талпынысын арттырып, өз бетімен ізденуге шығармашылықпен еңбек етуге жол ашып көрсетуі қажет. Педагог білім алушының іс-әрекетін болжап, оқу-тәрбие жұмыстарында инновациялық технологияларды дұрыс ұйымдастырып, жіберген кемшіліктерін уақтылы түзетіп, жаңалық енгізуге бағыттап, рухани ұстанымын берік меңгерген, тәрбиелік мәні мол тұлғаға бағытталған қызметпен айналысқан, педагогикалық шынайылықпен ұштасқан педагогты инновациялық мәдениетті деуге болады.

Инновациялық процестің негізі— жаңалықты қалыптастырып жүзеге асырудың тұтастық қызметі. Инновация білім деңгейінің көтерілуіне жағдай туғызады. Инновациялық технологиялардың түрлері сан алуан, білім алушылардың білім, біліктілік сапасын арттырудағы оларды таңдау және одан шығатын нәтижені білу, педагогтың кәсіби біліктілігіне тікелей байланысты.

Қорыта келгенде, педагогтың инновациялық мәдениеті әрбір білім алушының білім алуы, дамуына сай келетін бағдар таңдап алатындай дәрежеде тәрбиелеу; өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, дамыту; аналитикалық ойлау қабілетін дамыту; жалпы мәдениеттілік, адамгершілік, азаматтылық, т.б; шығармашылыққа құштар, ізденімпаз, тұлғаның рухани өсуінің мотивациясын қалыптастыру қызметі.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Қабдықайыров Қ. Инновациялық технологияларды диагностикалау. Алматы:2004ж.
2. Жүнісбек Ә. Жаңа технология негізі –сапалы білім. // Қазақстан жоғары мектебі, Алматы: №4,2008ж.
3. Нағымжанова Қ. Инновациялық технологияның құрылымы. Алматы: Өркен,2007ж.
4. Көшімбетова С. Инновациялық технологияны білім сапасын көтеруде пайдалану мүмкіндіктері. Алматы:Білім,2008ж.

Анарбек Н.,

*к.п.н., доцент кафедры общей
и этнической педагогики
КазНУ им. аль-Фараби*

ТИПЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Проблему коммуникативной культуры выделяют в своих исследованиях В.А.Кан-Калик, Н.В.Бордовская, А.А.Реан, Г.К.Нургалиева, Д.М.Джусубалиева, Э.А.Урунбасарова, В.В.Шахгулари и другие. Эти и другие авторы оперируют при характеристике профессиональной деятельности педагога такими понятиями как коммуникативное взаимодействие, коммуникативные умения, коммуникативные качества, свойства личности, коммуникативность, коммуникативные процессы. Современные трактовки понятия коммуникативной культуры педагога приведены в таблице 1.

Определения коммуникативной культуры в психолого-педагогической литературе

Автор	Определение коммуникативной культуры
А.В.Мудрик	компонент профессиональной культуры личности специалиста, представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении
И.И.Зарецкая	компонент педагогической культуры
Е.В.Шевцова	характеризует как условие и предпосылка эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования
З.А.Исаева, В.В.Шахгулари	в основе лежит общая культура личности, которая представляет собой высокий уровень ее развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в стиле деятельности и поведения.
О.П.Соколова	определяется как система знаний, умений, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении
Т.Л.Владимирова	совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств личности, оказывающая успешное воздействие на учащихся и позволяющая наиболее эффективно организовывать процесс обучения и воспитания и регулировать коммуникативную деятельность в процессе решения педагогических задач

Резюмируя, различные формулировки понятия **коммуникативная культура педагога**, считаем возможным детерминировать ее как компонент профессионально-педагогической культуры, представляющая собой совокупность знаний, умений педагогического общения и коммуникативных качеств личности.

Компоненты коммуникативной культуры педагога: содержательный, мотивационный, личностно-деятельностный (рисунок 1).



Рисунок 1. Структура коммуникативной культуры педагога

Коммуникативная культура педагога является одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической культуры. Необходимость ее формирования обусловлена тем, что преподаватель университета постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с теми, кто становится партнером по контакту: с обучающимися, коллегами, учеными. Эти отношения возникают и развиваются в процессе совместной деятельности, важнейшим условием осуществления которой является общение.

Существует несколько классификаций общения. Нам близка точка зрения ученых, которые разделяют на виды общения по критерию ведущей деятельности преподавателя. Так, А.А.Леонтьев исходит из того, что общение – это процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не межиндивидуальные, а социальные. Они возникают в **силу общественной потребности**, общественной необходимости и реализуют общественные отношения [1].

Основными видами деятельности преподавателя исследовательского университета являются преподавательская и исследовательская. Рассмотрим, каково соотношение преподавания и исследования в деятельности преподавателя традиционных университетов в некоторых странах Европы. Штатные преподаватели вузов Франции подразделяются на две категории преподавателей-исследователей [2]: лекторы и преподаватели университета.

Чтобы стать **преподавателем-лектором** необходимо: иметь степень доктора наук, быть занесенным в предварительный квалификационный список (существует с 1993 года), участвовать в конкурсе наряду с другими кандидатами на одну из должностей университета, быть избранным на эту должность специальной комиссией, которая рассматривает кандидатуры.

Чтобы стать **преподавателем университета** необходимо:

- в течение нескольких лет заниматься исследовательской работой, иметь научные публикации;
- иметь степень государственного доктора наук;
- получить право быть включенным в предварительный квалификационный список;
- получить право руководить научно-исследовательской работой, которое предоставляется специальной комиссией после собеседования с кандидатом на должность преподавателя университета и рассмотрения всех его научных работ.

Таким образом, обязательным условием для получения штатной работы преподавателя университета является *научно-исследовательская работа* претендента. Также, помимо штатных существуют ряд должностей, на которых работают по контракту, в том числе и по совместительству. Лучшие западные университеты являются крупнейшими научными центрами; в США, Великобритании, ФРГ сосредоточены более половины всех ученых. В США труды университетских профессоров составляют до 2/3 наиболее авторитетной научной литературы.

Профессора в Швеции – государственные служащие. Существуют три *категории профессоров*: штатный профессор, назначаемый государством; штатный профессор, назначаемый вузом или исследовательскими организациями; внештатный профессор, назначаемый вузом или исследовательскими организациями. В таблице сведены характеристики должностей преподавателей Швеции [2].

В 1986 году сохранены такие категории преподавателей как профессор, лектор, адъюнкт (таблица 2), для которых преподавательская и научно-исследовательская деятельности равнозначны, а уже с 1990 года – наличие степени доктора наук должно стать обязательным условием при приеме на работу всех категорий преподавателей, как и в вузах ФРГ, необходимым условием для преподавания является наличие степени доктора наук.

Интересным представляются различные труды по исследованию **преподавательского состава** вуза, особенно те из них, которые вышли за рамки рутинной статистики и предложили такие понятия как элита, научная элита. К примеру, ученый данного направления В.Г. Резаков определяет *научную элиту* как узкий контингент выдающихся исследователей, добившихся

выдающихся результатов в научной и научно-организационной деятельности; как многогранную социально-профессиональную общность, и считает, что для ее изучения необходимы дополнительные социальные, культурологические, психологические критерии и индикаторы ее идентификации [3].

Таблица 2

Характеристика должностей ППС шведских вузов

Должность	Срок	Направленность деятельности	
		исследовательская	преподавательская
профессор	пожизненно, на 3 года	предоставление отпуска на 1 семестр	нагрузка – 132 часа (лекции + семинары + экзамены)
ассистент профессора	3	приоритетна	
доцент	6 (иногда 3)	1 раз в 3 года имеет право полного освобождения от преподавания	75 часов в учебном году (у/г)
ассистент- исследователь	6 (иногда 3)	приоритетна	25 часов в у/г
лектор	6 (иногда 3)	разработка учебных планов и пособий	396 часов у/г
адъюнкт	6 (иногда 3)		693 часа в у/г

Им предложены следующие *индикаторы идентификации научной элиты*: представительство в научных советах, получение наград и премий, публикации в престижных изданиях и число патентов; рейтинг по «цитат-индексу» и т.д. Отсюда и крылатая фраза, распространенная среди американских преподавателей наиболее престижных вузов: «*publish or perish!*» «*публикуйся или погибай!*».

Как видим, к претенденту на должность **профессора** в разных странах предъявляют одинаковые требования: *научная компетентность*, которая предполагает умение самостоятельного исследования, планирования и эффективного руководства исследовательской работой; *педагогическая компетентность* – руководство аспирантами, активное участие в преподавательской деятельности.

Таким образом, считаем возможным выделить следующие типы коммуникативной культуры преподавателя исследовательского университета: культуру межличностного общения, культуру профессионально-педагогического общения, культуру научно-исследовательской деятельности [4].

В математической науке есть понятие «достаточности» и «необходимости». Так вот, достаточным условием для преподавателя университета является научная и педагогическая компетентность. Необходимым условием для преподавателя исследовательского университета является выработка всех трех типов коммуникативной культуры.

Список использованных источников:

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1979
2. Научно-технический прогресс и перестройка системы образования в Швеции: Научно-аналитический обзор. – М.: Институт научной информации по общественным наукам, 1994. – 92с.
3. Резаков В.Г. Интеллектуальная элита и ее положение в современном мире //Педагогика, 2003. – №2. – С.34-41
4. Анарбек Н. Педагогика общения. – Алматы, 2010. – 156 с.

3 СЕКЦИЯ

ЖОО ПЕДАГОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЙРЕУІ ЖӘНЕ КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯСЫН АЛДЫН АЛУ

СЕКЦИЯ 3

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВУЗА

Кабакова М.П.

*кандидат психологических наук,
доцент КазНУ имени аль-Фараби*

Ли А.

магистрант КазНУ имени аль-Фараби

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время идет процесс модернизации казахстанской системы образования. Реформирование, прежде всего, направленно на достижение международных стандартов образования и интеграцию в мировое образовательное и информационное пространство. В «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы» отмечается, что ее основная цель – «повышение конкурентоспособности образования, развитие человеческого капитала путем обеспечения доступности качественного образования для устойчивого роста экономики» [1, с.2]. Основная и главная цель современного образования – воспитание всесторонне, гармонично развитой личности. Внедрение кредитной технологии обучения в систему высшего образования РК привнесла многие качественные изменения в образовательный процесс, и вместе с тем явилась условием становления самостоятельности будущих специалистов. На сегодняшний день процесс модернизации системы высшего образования продолжается: осуществляется переход от университетов классического типа к исследовательским университетам, совершенствуется кредитная система обучения. Соответственно все участники (субъекты) образовательного процесса – преподаватели и студенты, находятся в состоянии постоянных перемен, поиска инновационных путей развития вуза, страны в целом, и раскрытия своих собственных ресурсов, что сравнимо с жизнью на вулкане. Конечно же, на долю профессорско-преподавательского состава приходится практически вся нагрузка по внедрению нововведений, а, следовательно, это отражается на их социально-психологическом самочувствии. В частности, на физическом и эмоциональном состоянии, близком синдрому выгорания, выражающегося в хронической усталости, апатии ко всему происходящему. Следовательно, при проведении различных реформ в системе «человек-человек», каковой является система образования, важно и необходимо принимать во внимание все психологические факторы и последствия нескончаемых инноваций на самочувствии ее активных исполнителей. Следует отметить, что уже начаты и проводятся исследования данного характера. Одно из таких исследований проведено центром социологических исследований и социального инжиниринга на базе КазНУ им. аль-Фараби. Проект осуществлялся совместно с Фондом Первого Президента РК – Лидера Нации. Исследование проводилось в мае-июне 2011 г. в следующих регионах: г. Алматы, г. Астана, Актыубинская область, Карагандинская область, Южно-Казахстанская область, Павлодарская область, Восточно-Казахстанская область, Семипалатинская область. В процессе анкетирования было опрошено более 3500 студентов в 12 вузах. Цель исследования – социально-психологическое самочувствие студенческой молодежи. В результате были получены следующие данные [2]:

1. Необходимость дополнительного обучения, повышения квалификации (34,9%).
2. Необходимость постепенного внедрения инноваций и их социальная адаптация (33,3%).
3. Усталость людей от перемен и их боязнь (19,1%).
4. Психологические трудности в восприятии инноваций, необходимость ломки стереотипов (9,5%).
5. Отсутствие достаточной материальной базы (9,5%).

По данному исследованию были сделаны следующие выводы:

– инновационные процессы, происходящие сегодня в сфере образования, несмотря на некоторые сложности и противоречия, набирают силу, что стимулируется изменением характера социально-экономических отношений, требованиями рынка труда и мировыми стандартами в области образования и человеческого развития;

– значительная часть студентов – более 60% одобряет реформы, констатируя положительный характер изменений и соответствие направленности реформ основным структурным и содержательным требованиям к подготовке высококвалифицированных специалистов;

– более 2/3 опрошенных студентов в наибольшей степени довольны общими условиями освоения образовательных программ. При этом по мнению студентов цели воспитания гражданственности и патриотизма реализованы лишь на 50%.

Как было сказано выше, преподаватель, как субъект педагогической деятельности, является главным действующим лицом в системе образования. Процессы кардинальных изменений высшей школы и общества требуют от преподавателей переориентации сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру инновационной педагогической деятельности. Труд преподавателя высшей школы можно характеризовать как труд высокой сложности, который сочетает в себе преподавательскую, научно-исследовательскую, воспитательную и организационную функции. Изменения, которые произошли в технике и в технологии обучения, не могли ни сказаться и на изменениях в характере и содержании труда преподавателей вузов, а, следовательно, изменились мотивы и стимулы преподавательского труда. Однако постоянные инновации требуют готовности к их принятию, больших морально-психологических и физических сил преподавателей в их реализации.

В литературе, посвященной анализу социально-психологических препятствий инновационным изменениям, употребляются самые разные термины для обозначения этих препятствий: «моральный барьер», «психологический барьер», «социально-психологический барьер» и т.д. Одни исследователи рассматривают социально-психологические препятствия в системе «человек-нововведение», другие – в системе «человек-человек», то есть в системе взаимоотношения людей, устанавливающихся по поводу нововведения и порождаемых им изменений. Одни авторы понимают под психологическим барьером трудности в деятельности человека, вызванные особенностями его состояния и «консервирующие потенциал его активности», другие – психологические препятствия, мешающие оптимальному протеканию процесса адаптации личности к новым факторам внешней среды, вызванные либо особенностями ситуации, либо особенностями личности.

Ф.М. Русинов считает, что психологический барьер, в условиях инновационных изменений, представляет собой совокупность действий, суждений, умозаключений, ожиданий или эмоциональных переживаний работников, в которых осознанно или неосознанно, скрыто или явно, преднамеренно или нет, выражаются негативные социально-психологические состояния этих работников, вызванные нововведениями [3].

Американские ученые М. Альберт, А. Хелоури предлагают методы, с помощью которых можно снизить сопротивление нововведениям:

1) образование и передача информации – подразумевается открытое обсуждение идей и мероприятий, что поможет сотрудникам убедиться в необходимости перемен до того, как они будут проведены;

2) привлечение подчиненных к принятию решений – дает возможность тем, которые оказывают сопротивление, свободно выразить свое отношение к этим новшествам, потенциальным проблемам и переменам;

3) облегчение и поддержка – являются средством, с помощью которых сотрудники легче вписываются в новую обстановку;

4) переговоры – доля обеспечения одобрения новшества подразумевает, что согласие сопротивляющихся «покупают с помощью материальных стимулов»;

5) кооптация – означает предоставление лицу, которое может оказать или оказывает сопротивление переменам, ведущей роли в принятии решений о введении новшеств и в их осуществлении;

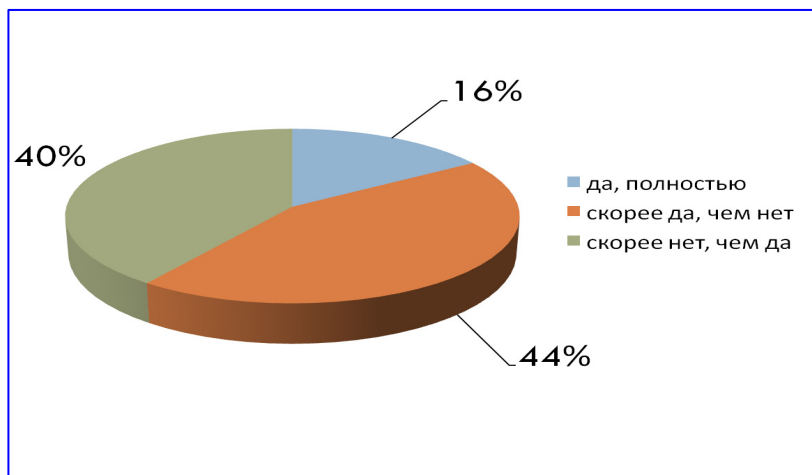
6) маневрирование – с целью уменьшения сопротивления переменам означает выборочное использование информации или составление четкого графика деятельности и мероприятий, чтобы оказать желаемое воздействие на подчиненных;

7) принуждение – есть угроза лишить работы, продвижения, повышения профессиональной квалификации, повышения зарплаты или назначения на новую должность с целью получения согласия на перемены [4].

В последнее время в российской науке проводится немало исследований различных состояний преподавателей (психических состояний на уроке, межличностных отношений, социального самочувствия, состояния здоровья и т.д.). В публикациях по материалам исследований показана их взаимообусловленность (Ю.Е. Сосновикова, А.О. Прохоров, Е.И. Рогов, А.А. Овсянников, В.С. Шувалова, О.В. Шиняева, Л.Я. Рубина, Н.П. Абаскалова и другие). Авторы предлагают отдельные направления профилактики и коррекции состояний, которые дополняют друг друга или имеют много общего. Мы полагаем, что изучение различных состояний преподавателя необходимо проводить в комплексе. Мониторинг состояний преподавателей позволяет оценить причины, определить способы, ослабляющие негативные проявления различных реформ и внешней среды для каждого вуза.

Однако в казахстанской науке проблема влияния инноваций в системе образования, как наиболее часто реформируемой, на отношение и социально-психологическое самочувствие преподавателей еще не стала предметом специальных исследований. В этой связи мы сделали попытку восполнить данный пробел, и провели социально-психологический опрос преподавателей КазНУ им. аль-Фараби. Всего опросом было охвачено 135 преподавателей трех факультетов (философии и политологии, исторического и филологического). Исследование было проведено в рамках курса «Психология высшей школы» в ноябре-декабре 2012г. Целью данного опроса был психологический анализ самочувствия преподавателей посредством оценки климата в коллективе и удовлетворенности своей деятельностью. На рисунках 1 и 2 показаны основные итоги пилотажного исследования.

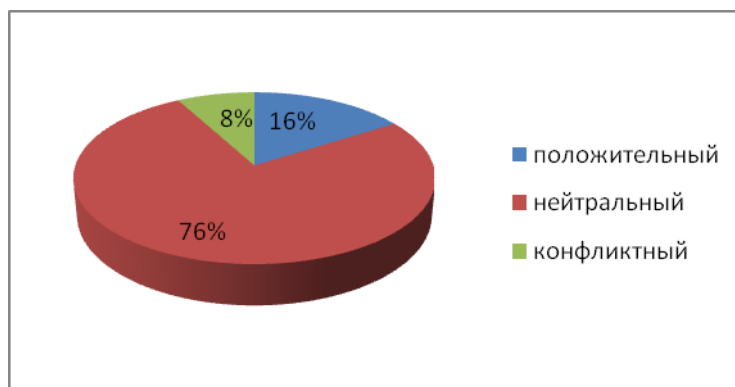
Рис 1. Ощущаете ли Вы удовлетворение от работы?



Меры, способствующие росту чувства удовлетворения трудом у преподавателя:

1. Повышение заработной платы – 72%
2. Улучшение материально-технических условий – 56%
3. Перераспределение трудовой нагрузки – 32%
4. Улучшение морально-психологического климата – 8%

Рис 2. Социально-психологический климат в коллективе



Результаты пилотажного исследования:

1. Удовлетворение от работы получают в целом 60% преподавателей (рис 1). Однако необходимо улучшение материально-технических условий – 56% и перераспределение трудовой нагрузки – 32%. Дополнительно было указано – увеличение времени для творческой работы преподавателя. Стимулирование его творческой активности, в том числе посредством системы моральных поощрений.

2. Заработной платой удовлетворены 20%.

3. Социально-психологический климат в коллективе оценивается преимущественно как положительно-нейтральный (рис 2). В качестве пожеланий было высказано улучшение менеджмента вуза.

Соответственно можно сделать следующие выводы. Удовлетворенность своей работой и социально-психологический климат в коллективе – факторы, влияющие на эффективность труда и самочувствие преподавателей. В условиях инновационных изменений отдельные компоненты социально-психологического климата могут являться преградой, барьером нововведениям, не могут и способствовать быстрому, относительно безболезненному становлению нового, созданию «условий наибольшего благоприятствования» для инноваций. Эти формы проявления социально-психологического климата в условиях нововведений зависят от многих факторов, от значимости нововведения и порождаемых им изменений для коллектива, от масштаба и структуры изменений, от прошлого инновационного опыта коллектива и т.д.

В качестве преодоления кризисных состояний в процессе модернизации мы предлагаем внедрять в ВУЗах тренинги социально-психологического характера (анти-стресс тренинг, мотивационный тренинг и т.п.), а также проводить различного рода мероприятия, направленные на профилактику эмоционального выгорания сотрудников.

Литература:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118. – Астана: МОН РК, 2010. – 52с.
2. Абдирайымова Г.С., Примбетов М.К., Алтынбеков А.Б. Реформирование системы высшего образования в Казахстане: восприятие происходящих событий (по результатам социологического исследования) // Сборник материалов 1 международной научно-практической

конференции в Москве «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития страны». – Москва, 2012.

3. Психологические аспекты управления / Под ред. Ф.М. Русинова, В.И. Антонюка. – М.: Экономика, 1984. – 160с.

4. Цицюрская Л.Д. Психологические барьеры при инновациях в сфере образования //Вестник КАСУ. – 2005. – №1. –С. 130-135. – <http://www.vestnik-kafu.info/journal/1/27/>

Пивкина В.А.

студент

Ким А.М.

*доктор психологических наук, профессор
КазНУ имени аль-Фараби*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПОНИМАНИЯ СЧАСТЬЯ

Исследования эмоционального интеллекта появились в научных статьях в начале 1990-х годов. Этот концепт завоевал заслуженную популярность и привлекает многих исследователей. Причины такой популярности связаны как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности (Mayer, Salovey, Caruso, 2002; Brackett, Salovey, 2004; Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2003).

В современной литературе понятие «эмоциональный интеллект» весьма расплывчато, однако выделяют следующие определения, такие как:

- способность действовать в гармонии с внутренней средой своих чувств и желаний [1], [2];
- способность понимать отношение других, посредством эмоций, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [3];
- эффективный контроль и управление эмоций, и использование их для улучшения мышления [4], [5];
- эмоционально-интеллектуальная деятельность [1, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Общим для всех выделяемых определений является то, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта предполагает обладание выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении [10].

Однако сама проблема эмоционального интеллекта до сих пор вызывает споры в научных кругах. Обсуждаются различные определения ЭИ и его связи с другими психологическими конструктами [11]. Данное положение оправдывает наше внимание к проблеме связи эмоционального интеллекта и счастья, как психологического конструкта, наиболее родственного понятию эмоционального интеллекта, прежде всего потому, что оба понятия относятся к психологической категории эмоций.

Согласно исследованиям последних лет, положительные эмоции делают восприятие мира человеком более открытым и позволяют анализировать и находить новые решения проблем. Кроме того, положительные эмоции делают человека более дружелюбным, а с увеличением количества друзей человек получает лучшие шансы эволюционного выживания [12].

Еще один довод в пользу изучения данной проблемы обозначил Мартин Селигман, основатель позитивной психологии в своем выступлении в 1998 году. Он отметил, что за последние пятьдесят лет психология забыла свою миссию: воспитание психически здорового и стойкого человека и призвала направить исследования на положительные аспекты человека, его благосостояния и благополучие [13].

Значительная часть людей, если не все, хотят быть счастливыми. Существуют вполне конкретные данные, подтверждающие этот тезис [14]. Так, например, Кинг и Нала (King&Nara, 1998) на двух выборках респондентов-американцев показали, что счастье и смысл жизни значат гораздо больше для «хорошей жизни», чем деньги, или нравственная добродетель [15]. Скевингтон, Мак-Артур и Сомерсет (Skevington, MacArthur, & Somerset, 1997) методом фокус-групп обнаружили, что счастье воспринимается как важнейшая составляющая качества жизни и более значимой, чем деньги, здоровье или сексуальная жизнь [16].

Однако, само понятие счастья сформулировано нечетко, хотя большинство людей отдает себе полный отчет в том, что это такое. Методом опросов выявлено, что под счастьем люди подразумевают либо состояние, когда человек испытывает радость или другие позитивные эмоции, либо удовлетворенность жизнью [14].

Чего можно достичь с помощью знаний о психологических аспектах переживания счастья, в чем бессильны другие подходы? Первое из возможных, это – сделать людей счастливее. Тщательно исследовалось воздействие на счастье некоторых видов терапии и изменений в стиле жизни [14].

Подобные работы очень важны, поскольку многие виды психотерапии, как выяснилось, никак не влияют на ощущение счастья. Исследования доказали эффективность использования для этих целей методов «приятных занятий» и некоторых вариантов когнитивной терапии. Тренинг социальных навыков имеет другую цель, но успешно применяется для борьбы с депрессией; его проведение среди не страдающих депрессией людей приводит к сходным результатам: улучшает социальные взаимоотношения. Было установлено, что изменение форм досуга, например, более активные занятия спортом, действенно как для страдающих депрессией, так и для других людей. Досуг — это та сфера, которая находится в нашей власти, а следовательно, ею можно управлять, чтобы усилить чувство удовлетворенности (M.Argyle, 1987).

Другой довод относится к стремлению сделать счастливее общество. Счастье — это не только личное дело, оно также является достоянием социума. Особенно это касается коллективистских обществ, благополучие которых частично зависит от условий совместной деятельности, например досуга и социальной сплоченности. Если речь идет о рабочем коллективе, то важен его масштаб (лучше, когда он меньше) и структура (лучше, если она менее иерархична), а также степень участия сотрудников в принятии решений. Если удастся точно выяснить, каково воздействие денег на счастье, появится возможность давать советы властям и в экономической сфере. Международные организации занимаются проблемами качества жизни в разных странах. Сначала они рассматривали только экономические мероприятия, затем включили в свои программы вопросы здравоохранения и образования. Счастье же рассматривается как субъективное благополучие, которое не всегда тесно связано объективными показателями. И такой аспект принимается во внимание как важный пункт деятельности этих организаций в странах с крайне низкими показателями счастья. Однако проводить кросс-культурные сравнения непросто; счастье может принимать различные формы в разных культурах; могут существовать и отличающиеся способы ответа на одни и те же вопросы [14].

В настоящее время исследования счастья проводятся не только в психологии. Так, Британский исследовательский центр NewEconomicFoundation с 2006 года выводит мировой сравнительный индекс счастья (МИС). На основании этих исследований был составлен рейтинг, в который вошли 143 страны мира, представляющих 99% населения земного шара [17]. Брюс Хидей, ученый из Мельбурнского университета в течение 24 лет исследует факторы, в наибольшей степени влияющие на ощущение счастья. Б. Хидей утверждает, что чувство удовлетворенности и радости зависит от вполне конкретных параметров: семейного благополучия, в котором, в свою очередь, важнейшую роль играет эмоциональная уравновешенность партнеров; жизненных приоритетов; соотношения труда и отдыха; физических параметров, главным из которых является вес [18].

Целью нашего исследования является понимание такого психологического феномена как счастье в его взаимосвязи с другим психологическим конструктом – эмоциональным интеллектом. Новизна настоящего исследования обусловлена недостаточной экспериментальной разработанностью в отечественной психологии проблемы счастья (субъективного благополучия) во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, а также тем, что для исследования выбраны студенты.

Актуальность выбора испытуемых студенческого возраста обусловлена тем большим значением, которое имеет сегодня молодежь в процессах инновационных преобразований нашего общества. Это получило отражение даже в структуре преподавательских компетенций, которая определяется западными теоретиками высшего образования как студенто-центрированное обучение, и именно оно является сегодня фактором, определяющим успех обучения (“learning-centered paradigm” [19], [20], [21]).

Понимание этой новой парадигмы подобно переоценке ценностей, которое сопровождает переход к рыночным реалиям, когда не «Я – преподаватель», а «Он» (клиент, студент) определяет критерии успеха. В подобном смещении акцентов нет ничего обидного, если обратить внимание на те изменения, которые произошли в студенческой среде и определяются как «глобализация в образовании» и «академическая мобильность» [20], [21].

Современный мир диктует определенные требования к компетенциям студента. Большие потоки информации и частые взаимодействия с людьми рассеивают внимание, где выходом из проблемы является его высокая избирательность. Быстрое понимание необходимого содержания предъявляемого сообщения не ограничивается только ментальными функциями. Большое значение в данном процессе играет и аффективная сторона психики, и, безусловно, положительные эмоции, которые повышают продуктивность работы в мотивационном плане, что особенно важно для студентов.

Сфера образования сегодня является важнейшей и для каждого отдельного человека, и для страны в целом. На сегодняшний день образование должно давать не только профессиональное, но и личностное развитие студенческой молодежи. Школы и университеты должны формировать не только компетентных работников, но и здоровых людей, адаптированных и успешных в любой сфере жизни, позитивно оценивающих свое будущее и настоящее.

Литература:

1. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // *Вопр. психол.* 1997. № 4. С. 20–27.
2. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view // Strongman K.N. (ed.). *International review of studies on emotion* // V.T. Chichester: Wiley, 1991.
3. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence // Stenberg J., Ruzlis P. (eds). *Personality and intelligence*. Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1994.
4. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // *J. Pers. Assessment*. 1990. V. 54. N 3, 4. P. 772–781.
5. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence. [Electronic resource.] 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 242–244.
7. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М: КСП+, 2003.
8. Mayer J.D. Emotional intelligence information. [Electronic resource.] 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
9. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. N.Y., 1993. P. 433–442.
10. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // *Вопросы психологии*. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

11. Робертс, Р.Д., Мэттьюс, Дж., Зайднер, М. Люсин, Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–24.
12. Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
13. Compton, William C (2005). "1". An Introduction to Positive Psychology. Wadsworth Publishing. // http://www.cengagesites.com/academic/assets/sites/4004/0534644538_compton_introduction%20to%20positive%20psychology.pdf
14. Аргайл М. Психология счастья 2-е издание. – Спб.: Питер, 2003. // http://www.koob.ru/argyle_m/psihologiya_schastya.
15. L.A. King, C.K. Napa. What Makes a Life Good? *Journal of Personality and Social Psychology* 1998, Vol. 75, No. 1, 156-165
16. Skevington, MacArthur, Somerset. On Subjective Well-being and Quality of Life. [Electronic resource.] 2008. Mode of access: <http://hpq.sagepub.com/content/13/6/764.refs>
17. Daniel Gilbert. Stumbling on Happiness. // <http://www.happyplanetindex.org/>
18. Bruce Headey, Ruud Muffels and Gert G. Wagner. "Long-running German panel survey shows that personal and economic choices, not just genes, matter for happiness" цит. из <http://www.pnas.org/content/107/42/17922.full?sid=830c52db-fd58-412a-b18b-3c2af98de8cd>
19. Fink L.D. Creating Significant Learning Experience. - John Wiley & Sons, 2003. - 295 p.
20. Ким А.М. Современная психология понимания, Алматы: Дайыр-Баспа, 2012. - 180 с.
21. Назарбаев Н.А. Послание. <http://akorda.kz/ru/mainpage>.

Мукашева А.Б., д.п.н.,
доцент кафедры общей и этнической педагогики
Мухатаева Д.И.,
преподаватель
кафедры общей и этнической педагогики

ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Профессия учителя относится к разряду профессий «человек-человек», а это подразумевает постоянный контакт и общение с людьми разного возраста, культуры, мировоззрения, темперамента, характера. Соответственно, как и в любой другой профессии в педагогической деятельности есть свои специфические особенности – это большой круг общения и взаимодействия, необходимость принятия моментальных решений из различных педагогических ситуаций, а иногда и поиск конструктивного выхода из различных конфликтных ситуаций, решение задач обучения, воспитания, развития. Педагогическая деятельность, как известно, очень ответственна и многогранна, иногда сочетается с завышенными требованиями к педагогу, общественными нагрузками, что приводит к определенному физическому и психологическому напряжению, поэтому, она более других профессий подвергается профессиональным деформациям. Возраст, стаж работы, содержание и специфика педагогической деятельности, а также индивидуально-психологические особенности личности педагога определяют проявление профессиональных деформаций.

Профессиональная деформация личности – это изменения, нарушающие ее целостность, снижающие уровень адаптации и эффективность профессионального функционирования. Профессиональные деформации, развиваясь под влиянием условий и характера профессиональной деятельности, нарушают целостность личности; снижают ее устойчивость и адаптивность; негативно сказываются на эффективности профессиональной деятельности.

«Деформации личности возникают чаще всего под воздействием хронической фрустрации или стресса» – считает Е.В. Руденский. Фрустрация (англ. frustration – "расстройство, срыв

планов, крушение") – специфическое эмоциональное состояние, возникающее в тех случаях, когда на пути к достижению цели возникает препятствие и сопротивление, которые или реально непреодолимы, или воспринимаются как таковые.

Также он выделяет признаки, характерные для состояния фрустрации:

1. Наличие потребности, мотива, цели, первоначального плана действия.
2. Наличие сопротивления (препятствие-фрустратор). Сопротивление может быть внешним и внутренним, пассивным и активным.

В ситуациях фрустрации человек может проявлять себя либо как зрелая личность, либо как инфантильная. Человек с адаптивным поведением усиливает мотивацию, сохраняет саму цель и повышает уровень активности для достижения этой цели. У инфантильной же личности, с неконструктивным поведением, фрустрация проявляется в агрессии вовне или на себя или в уходе от разрешения сложной для личности ситуации (Е.В. Руденский). *Стресс* – эмоциональное напряжение, которое возникает в результате неприятных переживаний. К сожалению, в современной жизни мы практически ежедневно получаем стресс и зачастую вынуждены находить выходы из стрессовых ситуаций. Все это, не лучшим образом отражается на нашем психическом и физическом самочувствии, что тоже приводит к личностной и профессиональной деформации.

Н.В. Прокопцева выделяет следующие типы профессиональной деформации личности педагога: 1) *Общепедагогические* деформации, которые характеризуются сходными изменениями личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Проявляются в назидательности, завышенной самооценке, в излишней самоуверенности, догматичности взглядов, в отсутствии гибкости. 2) *Типологические* деформации, вызванные слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функций педагогической деятельности в поведенческие комплексы. 3) *Специфические* деформации личности педагога обусловлены спецификой преподаваемого предмета. 4) *Индивидуальные* деформации появляются из-за преобладания каких-либо индивидуальных особенностей личности педагога. Ими оказываются повышенный уровень тревожности или акцентуация характера [1].

В современной литературе можно найти и другие характеристики педагогических деформаций. Например, очень интересная характеристика деформаций педагогов представлена В.В. Гафнером: «Авторитарность», «Демонстративность», «Дидактичность», «Педагогический догматизм», «Доминантность», «Педагогическая индифферентность», «Консерватизм», «Педагогическая агрессия», «Ролевой экспансионизм», «Социальное лицемерие», «Поведенческий трансфер», «Информационная пассивность».

Авторитарность педагога проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. При этом обнаруживается снижение рефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога. *Демонстративность* у педагога проявляется в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Известная демонстративность педагогу профессионально необходима, но, если она начинает определять стиль поведения, снижается качество педагогической деятельности и демонстративность становится средством самоутверждения.

Дидактичность выражается в стремлении учителя все объяснить самому, а в воспитательной работе – в нравоучении и назидании. Дидактичность педагога проявляется часто в семье, неформальном общении, приобретает характер профессионального занудства. Наиболее часто дидактичность обнаруживают эмоционально сдержанные преподаватели естественно-математических и технических дисциплин, имеющие стаж работы более 15 лет.

Педагогический догматизм возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Догматизм проявляется в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной

самооценке и развивается с ростом стажа работы, сопровождаясь снижением общего интеллекта.

Доминантность обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. В большей мере доминантность, как оказалось, проявляется у холериков и флегматиков в удовлетворении потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет своих учеников. Доминантность как профессиональная деформация присуща почти всем педагогам со стажем работы более 10 лет.

Педагогическая индифферентность характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическое равнодушие развивается на основе обобщения личного отрицательного опыта педагога. Педагогическая индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися (авторитарная центрация). Развитию *консерватизма* способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы педагогического воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. Обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении формирует у педагогов предубеждение против инноваций.

Педагогическая агрессия проявляется во враждебном отношении к нерадивым и успевающим учащимся, в приверженности к "карательным" педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу.

Ролевой экспансионизм проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных педагогических проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемого предмета.

Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

Поведенческий трансфер характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость – переносится, проецируется на профессиональное поведение педагога, и он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения.

Информационная пассивность педагога проявляется в нежелании совершенствования навыков работы с информацией и повышения своей информационной компетентности (информационной культуры), прекращении своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания своего предмета.

Обученная беспомощность формируется тогда, когда субъект убеждается, что ситуация, в которой он оказался и которая ни в коей мере его не устраивает, совершенно не зависит от его поведения, от предпринимаемых им усилий эту ситуацию изменить [2].

Применение различных методик, инновационных корректирующих технологий и профилактических средств, способствуют преодолению профессиональных деформаций. От устойчивости педагога к профессиональной деформации в прямой зависимости находится становление его профессиональной компетентности. Как утверждают ученые, компетентность педагога и профессиональная деформация взаимосвязаны и взаимообусловлены таким образом, что с одной стороны, развитие профессиональной деформации снижает уровень

профессиональной компетентности, с другой – высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональной деформации.

Профилактика и преодоление возможных деформаций личности педагога является одной из важнейших задач психолога, так как от того в каком психологическом климате находится педагогический коллектив, зависит и психическое здоровье учащихся.

Профилактика профессиональной деформации представляет собой совокупность предупредительных мероприятий, ориентированных на снижение вероятности развития предпосылок и проявлений профессиональной деформации. В настоящее время как казахстанскими, так и зарубежными исследователями уже выделены конкретные возможные пути профилактики профессиональной деформации. Так, казахстанские ученые (Ахметова Г.К., Мынбаева А.К.) в монографии «Профессиональные деформации личности педагога: теоретические основы и профилактика» отмечают, что профилактика, в первую очередь, должна быть направлена на восстановление наиболее оптимального психического состояния педагога, на повышение уровня его самоактуализации, также она должна содействовать личностному и профессиональному росту педагога, формированию стрессоустойчивости и навыков саморегуляции [3, С. 62].

Э.Ф. Зеер и другие исследователи обозначают некоторые стратегии профессиональной реабилитации, позволяющие в какой-то мере снизить негативные последствия деформаций:

- повышение социально-психологической компетентности (коммуникативная социально-психологическая компетентность – ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия и аутокомпетентности);
- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- прохождение тренингов личностного и профессионального роста;
- рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста (рефлексия — внутренняя психическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний; самопознание человеком своего духовного мира);
- профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста; овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;
- повышение квалификации и переход на новую квалификационную категорию или должность [4, С.70].

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является *саморегуляция* эмоционального состояния. Саморегуляция — это управление своим психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием.

Эффекты саморегуляции:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности),
- эффект восстановления (ослабление проявлений утомления),
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Способы саморегуляции:

- смех, улыбка, юмор;
- размышления о хорошем, приятном;
- различные движения типа потягивания, расслабления мышц;
- чтение стихов;
- рассматривание цветов в помещении, пейзажа за окном, фотографий, других приятных или дорогих вещей;
- «купание» (реальное или мысленное) в солнечных лучах;

- вдыхание свежего воздуха;
- высказывание похвалы, комплиментов кому-либо просто так [5, С.56].

Мы также добавили бы сюда:

- танцы под энергичную музыку;
- прослушивание любимой музыки (классической, танцевальной и т.д.);
- общение с любимыми людьми и животными.

В практике образовательных учреждений существует проблема возникновения профессиональной деформации как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные (часто неосознаваемые) психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении. Поэтому особо хотелось бы отметить эффект восстановления педагогов. В науке существует такое понятие как рекреология. Рекреология – это науки о процессах и методах восстановления живых сил человека. Рекреационные концепции развиваются в рамках рекреологии – междисциплинарной науки о рекреационных системах, основанной на научных принципах экологии человека. Эти принципы впервые сформулированы научным коллективом, занимающимся рекреологией и рекреационной географией, под руководством Владимира Сергеевича Преображенского.

По функции в процессе воспроизводства живых сил человека рекреацию можно подразделить на простую (компенсация) и расширенную (развитие сил).

В реальной жизни выделяют четыре формы рекреации:

- в течение рабочего дня (I), инклюзивная, т.е. включенная в рабочее время;
- в конце рабочего дня (II), ежедневная;
- в конце недели (III), еженедельная;
- в конце рабочего года (IV), отпускная.

Функции этих четырех форм воспроизводства живых сил человека различны:

I – компенсаторная, II – компенсаторно-расширенная, III – расширенно-компенсаторная, IV – расширенная.

Взаимосвязь четырех форм рекреации очевидна: они составляют единое целое - жизненный цикл рекреационной деятельности, для реализации которого необходимы соответствующие каждой форме массивы рекреационного времени (минуты, часы, дни, недели) и особым образом организованная среда. Таким образом, рекреология может выступать как один из важнейших способов профилактики профессиональной деформации педагогов, так как использование средств рекреационной деятельности позволяет воздействовать на общее эмоциональное состояние педагога, изменение структуры его личности, расширяет духовные потребности педагогов, формирует позитивное отношение к другим людям, к самому себе, профессиональной деятельности.

К основным задачам профилактики профессиональной деформации педагога мы относим:

- содействие личностному и профессиональному росту педагогов, через прохождение тренингов личностного и профессионального роста.
- активизация способности к саморазвитию;
- выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- оказание помощи педагогам, у которых возникают трудности в общении, профессиональной деятельности;
- стимулирующая психодиагностика;
- повышение уровня самоактуализации;
- предупреждение профессиональных деструкций;
- интенсивная поддержка педагогов при решении профессиональных проблем, конфликтов, кризисов (оказание помощи в самореализации).

Эта работа должна строиться в нескольких направлениях:

- изменение условий труда и окружающей среды – косвенное воздействие на профессиональную деформацию;
- осознание, осмысление педагогом происходящего с ним и перестройка себя, своей профессиональной деятельности, отношений — непосредственное воздействие на деформированные черты;
- с помощью рекреационной деятельности погружение педагога на ограниченный временной отрезок в благоприятную среду, где через изменение психического состояния, настроения, выстраивание новых отношений происходит восстановление оптимального психического состояния педагога, его позитивных взаимоотношений с учащимися, коллегами, повышение уровня самоактуализации, активизация способности к саморазвитию, формирование стрессоустойчивости и навыков саморегуляции.

Таким образом, профилактика профессиональной деформации педагога, по нашему мнению, есть система мер, направленная на восстановление оптимального психического состояния педагога, его позитивных взаимоотношений с учащимися, коллегами, совершенствование навыков саморегуляции, предупреждение профессиональных деструкций, содействие личностному и профессиональному росту педагогов со стороны коллег, практикующих психологов, активизация способности к саморазвитию и формирование стрессоустойчивости.

Список использованных литературы:

1. Руденский Евгений Владимирович. Социально-психологические деформации личности учителя – сайт: www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pe...
2. Прокопцева Надежда Владимировна. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога. – сайт: www.dissercat.com/content/psikholog...
3. Гафнер Василий Викторович – сайт: <http://famous-scientists.ru/11180>
4. Ахметова Г.К., и др. Профессиональные деформации личности педагога: теоретические основы и профилактика/ Ахметова Г.К., Мынбаева А.К., Маликова Н.А. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 102 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2005. – 336с.
6. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: учебное пособие.— М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.— 304 с.

Абдуллаева П.Т.,

ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

жалпы және этникалық педагогика

кафедрасының аға оқытушысы

Ботабаева Б.,

«Педагогика және психология»

мамандығының 2 курс студенті

ПЕДАГОГТЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ МӘДЕНИЕТІ

Педагогикалық мамандық жеке тұлғаның эмоционалдық тұсына біршама маңызды талаптарды қояды. Бұл күнделікті және сағат сайынғы үлкен рухани күш жұмсауды талап ететін «жүрек және жүйке жұмысы» деп орыс ғалымы В.А. Сухомлинский айтып кеткен.

Көп жағдайда эмоциялық шиеленістің болуы жас педагогтарда байқалады.

Педагогтың бойында эмоциялық шиеленістің болуы, көп жағдайда оқушыларға кері әсерін тигізіп жатады және мұғалімнің бойында ынжықтық, пассивтілік сияқты тұлғалық қасиеттерді

калыптастырады сондай-ақ кәсіби іс-әрекетіне көңілінің толмауын қалыптастырады. Педагогтың бойында бұндай эмоциялық күйдің болуы келесідей көріністерге ие: қолдың дірілі, беттегі мимикалық өзгерістер, жүректің жиі соғуы. Бұл педагогтың жеке тұлғасына ғана кері әсерін тигізе отырып, сондай-ақ педагогикалық іс-әрекетіне деген қабілеттің жоғалуымен айқындалады.

Кейбір жағдайларда эмоциялық шиелініс мынадай критикалық жағдайларға апарады: егер жас педагог өзін өзі ұстауын жоғалтып агрессиялық іс-әрекеттер көрсетіп (дауыс көтеру, жүйкелік іс-әрекет, жылдам қадам және т.б.) жатады. Осындай дәрежедегі эмоционалдық әрекеттер шебер педагогтың қызметінде де байқалып жатады. Бұл педагогтың кәсіби жарамсыздығын көрсетеді.

Педагог өзінің қызметінде, жағымсыз факторларға қарамастан, алдына қойылған талаптарда дұрыс әрі жеңіске жететін шешім қабылдап, өзінің эмоционалдық күйін қадағалау керек, оқушылар үшін мақтаулы тұлға болуға тырысатындай болуы қажет. Алайда ішкі сезімінің шиеленістік көрінісі пайда болған кезде, сыртқы эмоция ұстанымы тыныштыққа әкелмейді, керісінше, бұл көрініс денсаулыққа кері әсерін тигізеді.

Педагогтар кәсіби топ ретінде, өзгелерден денсаулығының физикалық және психикалық көрсеткіштерімен ерекшеленеді. Көптеген зерттелген деректер бойынша, жас мұғалімдердің өзі жүрек ауруы, жүйкелік мінездің асқынуына байланысты дәрігерлерге көрінеді екен. 15-20 еңбек өтілі бар тәжірибелі педагогтарға «педагогикалық дағдарыс», «жүдеу» сияқты эмоциялық күйзелістер тән.

Соңғы жиырма жылда зерттеушілерді адамдармен жұмыс істейтін мамандардың спецификалық кәсіптердің науқас түрлері қызықтыруда. Олар: дәрігер, педагог, психолог, тәрбиеші, саудадағы жұмысшылар, басқарушылар, менеджерлер және т.б.

Уақыт өте келе мұндай қызметтердің өкілдері сезімталдық шаршау, бостыққа, «эмоциялық күйзеліс» синдромына шалдығады. Дені сау адамдардың эмоциялық шиелініс ахуалы адамдармен интенсивті қарым-қатынастағы психологиялық жағдайының мінездемесіне байланысты бұл термин 1974 жылы американдық психиатр Х.Дж. Фрейденберг енгізілген. Тұлғаның психикалық эмоционалдық күйзелісі қазіргі кезде психологиялық қорғаныс механизмі деп түсіндіріледі. Эмоционалдық күйзеліс маманның, энергетикалық және сезімдік ресурстарға ие болу және оларды құрту әрекетінің көрінісі ретінде.

"Эмоционалдық күйзеліс" синдромының дамуына ішкі және сыртқы факторлар әсер етеді. Синдромның дамуына әсер ететін ішкі факторларға қарқынды қатынас пен эмоцияға байланысты созылмалы қауырт психоэмоционалды еңбек түрі; контингенттің жоғары нормалары (мысалы, сыныптағы оқушылар); жұмысты ұйымдастыру мен жоспарлаудағы нақтысыздық; атқаратын қызметі үшін аса жоғары жауапкершілік (клиенттері, оқушылары, пациенттері үшін қатты қам жеу); кәсіби қызметтегі қолайсыз психологиялық ахуал ("жетекші – қызметкер", "әріптес – әріптес", "мұғалім – "оқушы" жүйесіндегі кикілжіңдік); психологиялық тұрғыдан ауыр контингент (жас ерекшеліктеріне байланысты балалардың акцентуантты мінезі, неврозы, тәртіп бұзушылығы) жатады. Бұл факторлардың әсер ету нәтижесінде педагог мынадай эмоционалдық ресурстарға ие болады: мән бермеушілік, жүйкені сақтау, яғни эмоционалдық күйзеліске ұшырамау.

«Сезімдік күйзеліс» көп жағдайда өзін-өзі ұстаушы адамдарда тез пайда болады. Қызба, сылқылдақ, сезімтал адамдарда «күйзеліс» белгісі баяу жүреді. Басқа тұстан қарағанда, кәсіби қызмет барысында туындаған жағдайларды тым эмоционалды қабылдайтын адамдарда бұл симптом тез пайда болады. Бұл көбінесе жас мамандардың өзіндік жұмысына үлкен жауапкершілікпен қарауынан туындайды. Әрбір кәсіби қызметте туындайтын шиелініс жүректе терең орын қалдырады, ол одан әрі жалғасын табуға итермелейді, қиналып ойану және ұйқысыздыққа соқтырады. Содан соң сезімдік ресурстар жүдетеді, одан қорғану мәселесі туындайды, яғни психологиялық қорғанысқа жетелейді.

Кәсіби қызметіне деген әлсіз мотивация «Сезімталдық күйзеліс» белгісінің дамуына апарады. Мұндай жағдайда ойлану, қатынасу, балаларға деген қызығушылық көрініс табады,

және күйзелестің мына формалары – парықсыздық, рухани мейрімсіздік дами түседі. Күйзелеске көбірек ұшырағандар: агрессивті, өзін-өзі ұстай алмаушыла, шиелініскен әрекетке әсері ретінде.

Осының салдарынан эмоционалдық қажу сезімі, әлсіреу, оқушыларға деген негативті қатынастың дамуы, өзіне деген кәсіби сенімсіздік, өз кәсібін негативті түрде қабылдау; агрессивті сезімдер (жек көру, жактырмау, күйзеліс), көңіл-күй түсіп кету, пессимизм, апатия; психологиялық сырқаттану (әлсіреу, қайғыру, ұйқысыздық, асқазан және ішек аурулары және т.б) сияқты күйзелістің белгілері дамиды. «Сезімдік күйзеліс» барысында кәсіби көмек көрсету, оның дәрі-дермек қабылдауы және түрлі психотерапиялық көмек көрсетумен анықталынады. Бірақ мұғалімге көп жағдайда медициналық көмек емес, өз тұлғалық қасиеттерін, дағдыларын сақтап қалуға әлеуметтік-психологиялық қолдау қажет.

Кәсіби қызметте керек емес сезімдік шиеленістен арылу үшін, педагогтың эмоционалдық мәдениетін жоғарлататын жүйелі жұмыстардың маңызы зор. Оның маңызды көріністері- сезімдік ұстанушылық, айқындылық, ықыластылық.

Кәсіби қызметінде маманның сезімдік ұстанушылығының жоғары сатысы «сезімдік күйзеліс» және сезімдік шиеленіс синдромдарының дамуына қарама-қарсы тұрады. Бірақ үнемі балалармен педагогикалық байланыста болатын мұғалімге, сезімдік ұстанушылықтан басқа, балалар әрекетіне ықыластылықпен, жылдам және түрлі сезімдік жауап қайтару, яғни сезімдік икемділік қажет. Ол ондай әрекеттерімен сезімді экспрессивті және ықыласты мұғалім екендігін көрсетеді. Сезімдік экспрессивтіліктен, әрекетке қатысты түсінушілік, түр өзгерісі, мәтінмен түсіндіріледі.

Бұл үшін педагог барлық ауырлық пен күрделі жұмысты сезініп келесідей мінез-құлық формаларын меңгеруі қажет: «Мен сабырлы күйдемін. Мен сабақты сенімді өткізудемін. Балалар мені тиянақты зер сала тыңдайды. Өзімді сабақ үстінде еркін сезінемін. Мен жаңа сабаққа жақсы дайындалып келдім. Барлық балаларды жақсы білемін және көріп тұрмын. Сабақты ойдағыдай өткіземін. Балаларға менімен қызықты. Мен сенімдімін, күш– қуатым мол. Мен өзімді жақсы басқарамын. Көңіл-күйім сергек, көңілді. Оқыту өте қызықты. Оқушылар мені сыйлайды, менің талаптарымды бұлжытпай орындайды. Маған сабақ үстіндегі қызметім, жұмысым ұнайды.

Қорыта келе, педагогтың эмоционалдық мәдениеті бұл педагогтың кәсіби құзыреттілігінің көрсеткіші болып табылады. Педагог өзін тек маман ретінде ғана дамытып, сонымен қатар өзінің эмоционалдық тұрақтылығын дамыту қажет.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 б.
2. Долгова В. И., Напимеров А. А., Латюшин В. Я. Формирование эмоциональной устойчивости личности. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 б.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 б.

4 СЕКЦИЯ

ОҚЫТУШЫНЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

СЕКЦИЯ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Бердібаева С.Қ.

жалпы және этникалық психология кафедрасының
профессоры, психология ғылымдарының докторы

Сахиева Ф.

Phd докторанты,

Санар А.

магистр

Марденова Ж.

психология бөлімінің студенті

Өтеген С.

психология бөлімінің студенті

БІЛІМ САЛАСЫНДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ПСИХОЛОГИЯСЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Бүгінгі білім саласында өтіп жатқан түпкілікті үлкен өзгерістер, жаңа бағыттағы университеттердің ашылуы, интеллектуалды күштерді кәсіби бағдарлануға шоғырландыру, білімді дамытудың кешенді ғылыми– практикалық бағдарламасын жасау, білім құрылымдарын жаңаша жетілдіру сұрақтары жаңа уақыт талаптарынан туындап отыр. Жаңа бағыттағы білім беру ұйымдары өте нәзік әлеуметтік орган, әлеуметтік мәдени жаңа шарттар талабына сай бола отырып өзінің білім беру ортасын инновацияларға негіздеп жасауда.

Әлеуметтік-экономикалық жағдайлардың қиындауы білім саласында да қиындықтар тудыруда. Бұл күндері білім беру саласы негізгі әлеуметтік институт ретінде базалық құндылықтарды адамзат баласына беру үшін көптеген жаңа білімдерді жасайды, ол білім саласындағы көптеген өзгерістер мен жаңалықтармен тікелей байланысты. Көптеген зерттеушілер қазіргі білім саласын «инновациялық жарылыс» деп те атайды. Әлеуметтік зерттеулер бойынша білім саласының 70 проценті жаңа бағыттар іздеумен, оны ендірумен, меңгерумен байланысты белсенділік танытуда және ғылымда практика сұранысына қатысты жұмыс жасайды.

Жаңадан педагогикалық инноватика деген бағыт та пайда болды. Көптеген зерттеулер педагогикалық бағытта жүріп жатыр, ал психологиялық зерттеулер өте аз. Инновациялық процестің әлеуметтік-психологиялық аспектілері және инновацияны меңгеру мен жүзеге асыру процесіндегі психологиялық мәселелерді шешу кезек күттірмейтін сұрақтардың бірі.

Білім саласына ендіріліп жатқан инновациялардың адам факторымен ара қатысы толық зерттелмей жатыр, адам факторымен қоса оның әлеуметтік-психологиялық жақтары да зерттеуден тыс қалып жатыр. Инновацияға байланысты тұлғаның әрекеттерінің нәтижесі мотивациясымен байланысты болады. Мотивтер ғана адам күшін қозғаушы күш, белсенділікке

итермелейді. Психологияда мотивацияны көп зерттелді, алайда инновациялық іс-әрекеттің мотивациясы жайлы арнайы зерттеулер жүргізілмеген.

Сондықтанда инновациялық процестерді басқаруға деген мотивациялы-ғылыми негізделген педагогикалық практика қажеттіліктері және сол қажеттіліктерді қанағаттандыратын практикалық-психологиялық ұсыныстар мен ғылыми зерттеулердің арасында анық қарама-қайшылық көрінеді. Инновациялық процеске қатысатын бұл қайшылықтар ғылыми мәселе тудырады. Инновациялық процестерге қатысушылардың мотивтеріне, педагогтардың творчестволық ізденіс мотивациясында қандай объективті, субъективті факторлар әсер етеді осы сұрақтарды негіздеу қажет.

Педагогтардың инновациялық іс-әрекетінің мотивациясының психологиялық механизмдерін теориялық бағытта зерттеп, қолданбалы бағытта инновациялық іс-әрекет пен сол инновацияны қабылдаған коллективті басқарудың оптималды жолдарына психологиялық-практикалық ұсыныстар беру керек.

Зерттеулер көрсеткендей инновациялық педагогикалық іс-әрекетте туындайтын педагог инноваторлардың негізгі мотивтеріне: педагогикалық мамандыққа байланысты құндылықтарға негізделген мотивтер, әлеуметтік өнегелік мотивтер, кәсіби және тұлғалық өзін бекіту мотивтері жатады, ал инновациялық белсенділікке әсер ететін жетекші факторларға инновациялық атмосфера және қоғамдағы дағдарыс, жаңа кіргізілген нәрсенің типтері мен ұзақтығы, жаңашыл дүниелер, инновациялық педагогикалық коллективті басқару моделі, педагог инноваторлардың мотивациялық сферасындағы айырмашылықтарды табу сұрақтары, жас ерекшеліктер мен жыныстық және индивидуалды психологиялық жағымен де байланысты.

Инновация – ғылыми ғылыми-техникалық нәтижелердің жиынтығы немесе интеллектуалды еңбек өнімі, нарықта сұранысқа ие болу, бәсеккеге қабілетті маман шығару, сәйкес инфрақұрылымның болуы. Инновациялық іс-әрекет-әрекеттердің күрделі динамикалық жүйесін жасайды, әртүрлі әдістердің өзара әрекетін құрайды, оқу процесін жаңаша бағытта жетілдіреді.

Инновациялық процестерге білім процесіндегі жаңалықтар жаңа бағыттар жаңа ғылыми нәтижелерді қолданып жатқан оқу-тәрбие процесін инновациялық деп қарастыруға болады. Білім беру процесіндегі инновациялық процестің мәні мен түсінігі ғылымдағы прогресске, әлеуметтік өзгерістерге, педагогикалық іс-әрекетте білім беру процесін модернизациялау қажеттілігіне әкелді.

Білім беруді дамытудың бір мүмкіндігіне инновацияларды, педагогикалық жаңалықтарды ендіру, жасау, басқару, қабылдау және бағалау жатады. Инновациялық процесс-жаңа нәрсені жасау, меңгеру, қолдану және маңызды өзекті жаңалықтарды жаңа идеяларды (теориялар, әдістемелер, технологиялар) тарату бойынша мотивацияланған мақсатқа сай саналы процесс ретінде білім беру сапасын көтереді.

Инновациялық білім беру процесінде екі маңызды педагогикалық мәселені көруге болады, педагогикалық тәжірибелерді зерттеу, психологиялық-педагогикалық ғылым жетістіктерін практикаға дейін жеткізу. Білім беру процесінде жаңалықтарды, жаңа идеяларды теориялық және практикалық аспектіде қолдану қажет. Білім беру сапасын көтеру мен басқаруды жаңаша бағытта жасауда инновацияларды қолданудың объективті факторларына инновациялық іс-әрекеттің дамуын жеделдететін жағдайларды жасау, ал субъективті факторларына субъектілердің инновациялық іс-әрекетке психологиялық дайындығы (жаңа көзқарасы, жеке басының өзгеруі, педагогикалық жаңалықтарға таңдамалы зерттеу сипатында қатынас жасау, өзінің жеке тәжірибесін жетілдіру, басқалардан үйрену, оны қолдану, ғылыми жаңалықтарды қабылдау оны игеру, өз экспериментін қою білу) жатады.

Инновациялық іс-әрекет сатыларына білім беру мен тәрбие міндеттерін шешу жолдары жайлы ұсыныстарды негіздеу, соған қатысты әдістемелерді кеңінен қолдану, шектелген немесе көпшілікке таратуды толық меңгеру болып табылады. Алайда инновация онымен бітпейді мәселені шешудің жаңа бағытын тапқанша инновация дамытылады, жасала береді, жаңалықты қабылдау сипаты оқытушыдан тікелей байланысты қосымша әрекеттер талап етеді, ғылым мен

білім интеграциялануы керек, дәстүрлі әдістер проблеманы шеше алмаған жағдайда міндетті түрде инновация қажет.

Инновациялық іс-әрекеті бар жоо оқытушыларын бағалаудың психологиялық критерийлерін білуіміз керек. Білімнің, ғылымның, практикалық іс-әрекеттің интеграциясы жоо мен жоо кейінгі деңгейдің сапасының негізін қалайды. Психологияда соңғы кезде «адам капиталы» ұғымы пайда болды. Яғни инвестиция процесі мен қалыптасқан білім, дағдылардың, қабілеттердің, мотивациялардың жиынтығы процесінде адам еңбек өнімділігін көтеруге әсер етеді және қызметкерлердің жайлы жағдайы қамтылады.

Адам капиталының динамикалы бәсекелесінде қазақстандық жоо білім беру қызметінің халықаралық нарықтағы бәсекеге қабілеттілігін көтеру қажет. Тек жоғары кәсіпті мамандар ғана оны ары қарай дамытады. Яғни барлық оқытушыларды инновациялық іс-әрекетке жұмылдыру, ол үшін жоо қазіргі жаңа менеджментті талап етеді. Ең негізгі мәселе осы инновациялық іс-әрекетке оқытушылардың психологиялық дайын болуы мен дайындығы. Көптеген қызметкерлер өз әрекетін сол ұйымның міндеттерімен сәйкестендірмейді, стратегиялық бағытында соған қатысты бағдарланбайды.

Жоғарғы оқу орындарында инновациялық процестің жүзеге асуы, оқытушылардың инновациялық іс-әрекетке араласу деңгейі, ректораттың инновациялық іс-әрекетті басқаруы мен қолдауы, инновацияларды тарату дәрежесі, оқытушылардың кәсіби шеберлігі, әлеуметтік кәсіби мотивациясы, оқу-тәрбие процестерін анализдеу, оның психологиялық аспектілерін қарастыру мен басқару психологиясы, менеджмент психологиясы, инновациялық іс-әрекет психологиясы сияқты қажетті сұрақтар дәл шешілмей жатады.

Білім саласындағы инновациялық іс-әрекеттің негізгі аспектілері аясында көптеген сұрақтар да өз шешімін таппай жатады. Мәселен, инновациялық іс-әрекетті басқаруды ұйымдастыру оның психологиялық аспектілері, инновацияларға қатысты персоналдарды топтастыру және өзгерістерге қатысты қарсыласу себептерін анықтау. Мүмкіндігінше стратегиялық инновациялық маркетинг пен инновациялық менеджментін жасау керек, яғни жоо басшылары жүргізетін басқарудың стратегиялық бағытының жаңа жоғарғы деңгейі жаңа продукцияны (инновациялық іс-әрекетті) ендіру, білім беру процесін модернизациялау, бәсекеге қабілетті маман дайындау бағытында белсенді жұмыс жасау қажет.

Қазақстандық білім беру жүйесінде инновациялық іс-әрекеттер белсендіріліп, олар инновациялық саясатқа көшуде. Технологиялық инновацияларды (білім саласындағы жаңа өнім беретін инновациялар), ұйымдастырылатын инновацияларды (педагогикалық еңбекті ұйымдастыру мен басқару), экономикалық инновацияларды (мысалы қосымша төлем ақы арқылы қосымша қажетті білім беру немесе алу, әлеуметтік курстарды оқу), әлеуметтік инновацияларды (кадрлық саясат бойынша жаңалықтар ендіру, кадр дайындау мәселесіне жаңаша көзқарас, кәсіби мамандарды дайындау, қызметкерлердің біліктілігін көтеру, әлеуметтік кәсіби адаптация, еңбекті бағалау мен құрметтеудің жаңа жолдары, еңбек гигиенасы, кәсіби денсаулық, ақыл-ой мен физикалық еңбекті рационалды қолдану, білімді, мәдениетті көтеру), заң инновацияларды (білім саласындағы нормативті құқықтық құжаттар, педагогикалық кадрларды аттестациялау, аккредитациялар, білім беру стандарттарының құқықтық нормалары) қолдану бағыты ғана білім саласын модернизациялаудың негізі болып табылады.

Оқытушылардың іс-әрекетін сауатты бағалау жоо «брендін» жылжытуға, инновациялық іс-әрекетті дамытуға әкеледі, көптеген артықшылықтары болады, атап айтқанда, жоо инновациялық іс-әрекетке оқытушылардың дайындығын, потенциалын анықтайды. Алайда оқытушыларды профессионал тұрғысынан қарау үшін олардың индивидуалды және субъективті тұлғалық сапаларын зерттеу керек, соның негізінде өз еңбегін орындау тиімділігін қамтамасыз ете алады. Сондықтанда жоо оқытушылардың индивидуалды жауапкершілігін анықтайтын және қойылған мақсатқа бағдарланатын инновациялық құралдар мен басқару әдістері қажет болады.

Соның негізінде оқытушылар өзбеттілі творчестволық ізденістерге, эксперимент жасауға, жаңаны іздеуге ұмтылады өздерінің кәсіби тәжірибелеріне сүйенеді. Көптеген алдыңғы қатарлы

шет елдерде көптеген концепциялар бизнесте жасалып, ұлттық идеялар деңгейін көтереді–шығындарды азайтып мамандардың кәсіби шеберлігін дамытады, кірісті көбейтеді, жағымды жағдайлар жасайды.

Мысалы KPI (Key Performance Indicator) концепциясы мотивацияның объективті және тиімді жүйесін құруда маңызды рөл атқарады – бизнесте клиенттерді қызықтыру мен ұстап тұру, қызметкерлердің профессионализмін көтереді, кіріс арттырады, шығынды азайтады. ЖОО осы концепцияны ендіру арқылы келелі міндеттері мен мақсаттарын анықтайды. KPI арқылы жоо құрылымдық бөлімдерінің мониторингін жасап, оқытушылардың инновациялық іс-әрекетке деген мотивациясы жүйесін жасауға мүмкіндік береді.

Басшылар әрбір оқытушының еңбегінің соңғы нәтижесін анықтай алады. Оның алгоритмі– оқытушыларды KPI арқылы рангілеу мен маңыздылығын анықтау, оқытушылардың инновациялық іс-әрекетке деген мотивациясын KPI анықтайды, таңдайды, KPI негізінде оқытушылардың инновациялық іс-әрекетке қатысты мотивация жүйесін реттейді, құжаттарын жасайды, информациялар ондағы келесі ережелерді сақтайды: жан жақты болу, кәсіби сфераны нақты көре білу, өсу перспективасына көңіл бөлу, алынған мәліметтердің сенімді болуы.

KPI-базасы арқылы оқытушылардың инновациялық іс-әрекетке деген мотивациялар жүйесі тек нәтижеге ғана бағытталмайды оқытушының жеке тұлғалық сипаттамасын да бағалауға мүмкіндік береді, яғни KPI арқылы іс– әрекеттің қай облысы, оқытушының қандай сапасы сол оқытушы үшін негізгі болады және қайсысы жоғары бағалауға жатпайтынын көрсетеді. Яғни KPI негізінде тиімділікті өзіндік бағалау мен жоо оқытушысының потенциалын өзіндік бағалау жатыр.

Оқытушы іс-әрекетінің тиімділігін бағалау қол жеткен табыстарға қанағаттану немесе қанағаттанбауды көрсетеді. Ал оқытушылардың потенциалын бағалау өзінің кәсіби мүмкіндіктерін бағалауын және тұлғаның кәсіби табыстарын көрсетеді Яғни жоо оқытушылары өзінің кемшіліктері мен артықшылықтарын, өзінің күшті және әлсіз жақтарын саналы шынайы ұғынуы керек. Сондықтанда педагогтардың психологиялық ресурстарын қайта орнына келтіру бойынша арнайы жұмыс жасау керек, инновациялық іс– әрекетке адаптациялануына көмектесу, денсаулықтарын сақтай отырып нервтік қиналуды болдырмау. Осыған байланысты педагогтардың творчестволық өзін тарату қажеттіліктерін дамыту, себебі творчество бейімделудің ең маңызды механизмі болып табылады, әрі оны тұлғалық сапаға қажетті деп санау адамға өзгеріп жатқан ситуацияға тез бейімделуге, информациялық кеңістіктің жаңалықтарын тез қабылдау, түсіну мүмкіндігін береді.

Білім саалсындағы инновациялық іс-әрекетке қатысты қиындықтардың бірі оқытушылар мен студенттердің инновациялық мінез-құлыққа психологиялық дайындықтарының жеткіліксіздігі. Негізгі себептері мынада, инновацияларды меңгеруге деген төменгі мотивация, төлем ақыға байланысты мәселелер, инновациялық білім беру тәсілдерін әлсіз ұйымдастыру сұрақтары негізгі орынды алады.

Білім саласында қажетті инновацияларды жобалау, инновацияларға қатысты кедергілерді психологиялық талдау үшін жоо психологиялық қызмет жүйесін құра отырып соның аясында инновациялық іс-әрекет пен инновациялық мінез-құлыққа байланысты психологиялық қолдау беру мен оны психологиялық алып жүру керек. Интеллектуалды өнімдерді сату арқылы білімдер экономикасын жасау көптеген мемлекеттердің арманы. Қазіргі уақытта өкінішке орай жоо болашақ мамандарды дайындауға деген творчестволық ізденістер жағы әлсіреп бара жатыр. Мамандарды «көптеп тираждап» шығару жағдайы белең алып жатқанда тұлғаларды стандартизациялау мәселесі туындап біздің ұрпақтың индивидуалды өзіндік ерекшеліктерін жоғалтып алу қаупі туып отыр.

Сондықтанда мамандарды жаңа уақыт талаптарына сай дайындау мәселесін жаңаша қарастыру білім сапасын бағалаудың ұлттық жүйесін жасауда мамандықтың психологиялық-педагогикалық аспектілерін, психологиялық физиологиялық мүмкіндіктерін тұлғаның психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып мамандық дайындаудың және бітірушінің жаңа моделін жасау үшін білім саласындағы инновациялық іс-әрекетті белсендіру қажет.

Педагогикалық практикада барлық инновациялардың қозғаушысы немесе кедергісі оқытушы. Жаңа білімдер парадигмасы оқытушының жеке басының гуманитарлық деңгейіне бағдарланған. Оқытушының жеке тұлғалық дамуы кәсіби шеберлігін ұлғайту да емес, оның дағдарыс кезеңдерінің жаңа мағыналы деңгейлеріне көтерілуінде. Оқытушының басты міндеті-өз оқушыларында белсенді өмірлік позициялар қалыптастыру, оларды теориялық білімдермен, практикалық дағдылармен қаруландыру, еңбек іс-әрекетіне белсенді дайындау. Сондықтанда мұндай жағдайда оқытушының жеке басына деген әлеуметтік талаптар көбейеді. Оқытушының арнайы ғылыми, психологиялық-педагогикалық дайындығы, творчестволық ойлауы мен практикалық өнері дамуы қажет.

Инновациялық іс-әрекеттің шарттары мен механизмдері туралы айтқанда ондағы психологиялық кедергілерді айтпау мүмкін емес. Кәсіби іс-әрекетте әдетте үйренген жүйеден шығып кету, жаңаны қабылдауда туындаған қорқыныштар, соның негізінде пайда болатын теріс сезімдер көптеген дискомфортты күйлерді тудырады. Соның бірнеше психологиялық себептері төмендегідей: конформизмге бейімділік (жаңалықты енжар қабылдау), басқаларға ұқсауға тырысу, олардан айрымашылығы жоқ сияқты болу, адамдар арасында «ақ қарға» болудан қорқу, басқаларды аз сынау, ұят болады артық деп түсіну стереотиптері, жеке бастық мазасызданулар, өзіне сенбеу, төменгі өзіндік бағалау, өз идеяларын ашық айтуға батылсыздық.

Инновациялық мінез-құлық деген ол бейімделу емес, өз индивидуалдылығын, өзіндік маңыздануын максималды дамыту, психологиялық барьерлерді жеңу.

Сонымен қорыта келе білім саласында инновациялық іс-әрекетті жетілдіру мен педагогикалық еңбекті бағалау мен мәртебесін көтеру мен білім берудің жаңа концепциясын жасауда халықаралық тәжірибелерді алу керек, оқу процесі мен қоршаған ортаның белсенді өзара әрекеті қажет, ата-аналар беретін тапсырыстарға білім беру қызметінің сай болуы, жоо болашағы, күйі, оқу процесін ұйымдастыруға қанағаттану, ата-ананың, жоо келген студенттің психологиялық жайлылықты сезінуі, социализация деңгейін көтеру, білім алуға деген мотивацияны жасау керек.

Жоо арнайы инновациялық орталық құру, орталықтың міндеті білім салаларында инновациялық іс-әрекетті бірнеше бағыт бойынша жүзеге асыру керек. Орталықтың мақсаты білім беру іс-әрекетіндегі жаңа мазмұнды құралдарды табу, білім саласының субъектілерінің кәсіби педагогикалық біліктіліктері мен инновациялық типтегі мінез-құлқын қалыптастыратын білім инновацияларын және инновациялық білім беру бағдарламаларын жасау. Сонымен қатар орталықтың тағы бір функционалды міндеті инновациялық жаңалықтар мен жасаған дүниелерді эксперттік қолдау және ғылыми-білім консультациясын ұйымдастыру. Жас ғалымдардың ғылыми инновациялық жоба жасауларына қолдау беру. Бірнеше арнайы практикумдар беру: инновациялық білімнің психологиялық-педагогикалық аспектілері, инновацияларға психологиялық дайындық, инновациялық мінез-құлықты қалыптастыру психологиясы, инновацияларға байланысты туындайтын когнитивті стресстерді жою.

Жаңа оқыту инновациялары нақты адам үшін оның қажеттіліктерімен, қызығушылықтарымен қаншалықты сәйкес келетінін және менталитетімізді ескеріп зерттеу керек, оларға психологиялық көмек беруге болады. Жаңа оқыту инновацияларын ендіргенде білім беру саласын психологиялық қолдау, тұлға дамуының мониторингі, оқытуда психологиялық денсаулықты сақтау технологиясын тарату шартында жұмыс жасай алу қабілетін дамыту мәселелері де психологиялық көмекті қажет етеді. Сонымен бірге «Инновациялық іс-әрекетті басқарудың әлеуметтік-психологиялық аспектісі», «Білімдер кеңістігінде инновациялық өзгерістерге қарсыласу процестерінің психологиялық аспектісі мен ұйымдастырудағы технология мен оларды жеңу» және басқада психологиялық бағдарламаларды жасап, оқу-тәрбие процесіне ендіру қажет.

Инновациялық іс-әрекетті жүзеге асыруда көптеген мәселелер мен конфликтілер туындайды осы тұрғыдан жоо арнайы психологиялық қызмет жүйесін ендіру уақыты келді деп санаймын.

Әдебиет:

1. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М., 1996.-170 с.
2. Сербиновская Н.В. Психология инновационной деятельности . – М , ЮРГУЭС, 2012.– 88 с.
3. Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций. – СПб., 2010.-200 с.
4. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций. – М.: УВШЭ, 2007.-270 с.

Жұбаназарова Н.С.

*психология ғылымының кандидаты,
ал-Фараби атындағы жалпы және педагогикалық
психология кафедрасы доцент*

Абеуова Б.

Магистранты

АГРЕССИВТІ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ТҮЗЕТУДЕГІ АТА-АНАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖҰМЫС

Жеткіншектік кезеңнің басты мазмұны балалықтан ересектік кезеңге өту болып табылады. Дамудың барлық жақтары сапалық қайта құрылуларға ұшырайды, психологиялық жаңа құрылымдар қалыптасып, пайда болады. Бозбалалық кезең – тұлғалық кезеңдердің қалыптасуындағы ең жауаптысы әрі маңыздысы, күрделісі. Бұл жас кезеңін балалық пен ересектіктің арасындағы үшінші әлем деп есептейді [1].

Дамуы біркелкі емес ерте жас өспірімге қарағанда физикалық және психикалық дамуы сәйкестеліп біркелкіленеді. Э.Эриксон бойынша бұл кезеңнің орталық процесі тұлғалық ерекшелену, жеке даралық жетілу сезімі, өзіндік «Мен» қалыптасуы болып табылады. Жас өспірімдік кезеңде жаңа және басты психологиялық іс-әрекет түрі рефлексия, өзіндік сана болып табылады. Міне неліктен жоғарғы сыныптағылардың өздері туралы, өз қабілеттері жайлы жаңа нәрсені білу құштарлығы басым. Олардың өзіндік санасы болашаққа деген ұмтылыста. Бұл кезең романтикаға толы, әрі болашақ өмір қалай қалыптасатындығына алаңдаушылықта болады [2].

Жоғарғы сынып оқушыларына тән нәрсе – бұл әлеуметтік жағдайдың біркелкі еместігінде. Бір жағынан алдыңғы жас кезеңіндегі мәселелер туындаса, онан соң жастық ерекшелік, үлкендерден жекешелену, ересектік сезінулердің өзектілігі, тұлғалық тұрақсыздықтар жалғасады. Екінші жағынан олардың алдында өмірлік өзіндік айқындалу міндеті тұрады. Мұндай ішкі және сыртқы факторлардың немесе дамудың әлеуметтік жағдайлары тұлғаның жоғарғы сынып кезеңіндегі жастық дамуын анықтайды

Тұлға қалыптасуында өзіндік құндылықтардың маңыздылығы артады, өзіндік сана дамуы жүзеге асып өзіндік қатынасы күрделенеді, ажыратылған өзіндік бағалаулар қалыптасып, жалпыдан тұлғалық жеке қасиеттер бойынша өзіндік бағалаулар көрініс береді, яғни белгілі бір жетістік пен сәтсіздіктерге қарай өзіне көзқарастар пайда болады . Бұл кезде өзін-өзі тану өзіндік «Мен» – ге қатысы бойынша эмоциялық қысымды жоғалтып, қалыпты эмоциялық деңгейде жүреді.

Бұл кезге болашаққа деген талпыныс сипаты тән. Өмір мәнін, әлемде өз орнын іздеу ерекше көрініс береді. Л.И.Божовичтің [3] пікірі бойынша, – «бұл болашаққа қараған адамдар және барлық осы кезеңдегілері негізгі тұлға бағыттылығы болып табылады». Д.Б. Эльконин [4], 15-17 жастағыларда оқу-кәсіби іс-әрекет жетекші болады, сондықтан белгілі бір танымдық және кәсіптік қызығушылықтар, зерттеу икемділіктерінің белгілері, өмірлік жоспар құру мен өнегелік ұстанымдары, өзіндік сана қалыптаса бастайды. Жас өспірімдік кезеңнің басты қайта құрылуы – тұлғаның өзіндік айқындалуы. Бұл көп астарлы ұғым, бірақ негізгі белгісі өзіндік ішкі ересектік сезімде болу, қоғамда өз орнын иемдену, өзін және өмірдегі мүмкіндіктерін түсіну. Шетел

психологиясында өзіндік айқындалуға ұқсас термин ретінде Э.Эриксон жасаған «психосолеуметтік ұқсастық» категориясы беріледі.

Көптеген зерттеушілер бұл кездегі негізгі құрылым деп тұлғалық және кәсіби өзіндік айқындалу деп есептегенмен, әйтседе кейбір мәліметтер (Дубровина И.В. [5]) бұл жаста өзіндік айқындалудың өзі емес, оған деген тұлғалық, кәсіби, психологиялық дайындық қалыптасады.

Өзіндік анықталу уақытты жаңаша қабылдаумен байланысты – өткен және болашақ, осы шақты келер шақ тұрғысынан қабылдау. Егер балалық жаста уақыт саналы түрде қабылданбаса, енді уақыт үйлесімділігі байқалады: «Мен»-ді өткен шақ пен келер шақ қамтиды. Бірақ уақытты қабылдау әлі қарама-қайшы. Уақыттың қайта бұрылмауы уақыттың тоқтап қалу субъективті сезімін сезінумен ұштасады.

Өзіндік анықталу, бұл кезеңде тұлғаның тұрақтануы дүниеге көзқарастардың қалыптасуымен байланысты. Дүниеге деген көзқарастары қарама-қайшылыққа толы болса да олар пайымдаулардың тұтастылығын жақтап қалады. Бұл жас өспірімдік кезеңге тән. Дүниелік көзқарастар тұлғаның элеуметтік бағдарын қамтиды, яғни өзін қоғамның бір бөлшегі деп түсіну. Жалпы адамзаттың өмір сүру мәні мен өзіндік мағынаны іздеу жүреді.

Өзіндік анықталумен тығыз байланысты тағы бір маңызды жайтты айтсақ ол оқу мотивациясының өзгеруі. Жоғарғы сыныптағылар оқуға, білімге деген қатынастарын, кәсіби өзіндік анықталумен байланысты екенін түсіне отырып өзгерте бастайды. Кіші жас өспірімдерге қарағанда олар бағаға салғырт қарамайды. А.В.Петровский есептегендей, жоғарғы сыныпта оқуға саналы қарым-қатынас қалыптасады [6].

Жоғарғы сынып оқушыларының өзіндік санасының дамуымен байланысты олардың айналаға деген сенімді көзқарасы орныға бастайды. Құрбыларына деген сенімді тұлғалық қарым-қатынастар түсіну мен өзін ашуды тудырады. Ересектермен қатынаста негізгісі тек өзіндік «Мен»ді түсіну емес, өзін өмір жоспары бойынша тану.

Ал, тұлғалық даму ерекшеліктер жөнінде келесідей айтуға болады. Жоғарғы сынып оқушыларының өзіндік санасы жаңа сапалы сипатқа ене бастайды, ол нақты өмірлік мақсаттар мен ұмтылыстар бағдарында тұлғаның моральді-психологиялық қасиеттерін бағалауы мен түсіну қажеттіліктерімен байланысты. Егер жасөспірім өзін нақты сол кезеңмен салыстырса, ал ересек жасөспірім болашақпен салыстыра бағалайды.

Жоғарғы сынып мектеп оқушысының адамгершілік даму ерекшелігінің сипаты – мінез – құлықтағы адамгершіліктік сана, рухани сенімдердің қалыптасуы ролінің күшеюі. Дәл осы жерде әр түрлі жағдайлар мен жайттарда өзіндік дұрыс мінез-құлықтық бітістерді игеру қалыптасып, өзіндік қағидалар мен ұстанымдарына сүйене отырып әрекет жасауға қажеттілігі артады. Жоғарғы сынып оқушылары кіші жас өспірімдермен салыстырғанда тұлғаның адамгершілік қасиеттерін анағұрлым терең түсініп, ұғынып, осыған сәйкес ұғымдарды зерек түсінеді: «Басқалардың істеп жатқан теріс әрекеттерін көре тұра бейқам өтіп кеткен адамды адал деуге болмайды.»; «Аңғарымпаздық тек қана адамның қажеттілігін көріп қоймай, оны сезініп және қандай көмек керектігін түсініп, сол адамды ренжітіп алмай көмек беруге тырысу».

Үлкен сынып жасында ересектік сезімі бір жағынан өткір әрі тереңдей түседі. Ересек оқушылар өздеріне «кішкентай» деп қарауды қынжыла қабылдайды. Екінші жағынан бұл жастың соңына қарай объективті ересектену бойынша өзіндік даралық сипатын көрсету үшін өзіндік мәнерлену, өзіндік тұрақтану сезімдеріне ұштасады [7].

Жасөспірім кезеңі ең ауыр кезең болып саналады. Көбінесе жасөспірім кезеңінің ауырмашылығын жыныстық жетілуімен байланысты болып саналады. Тұлғаны тәрбиелеу процесіндегі күрделі мәселелерді шешу маңызды орын алады. Ұйымдастырушылық, қарым-қатынасқа түсе алушылық қабілетінің дамуы жасөспірімдік шақта өте маңызды болып табылады. Бұл жаста ұйымдастырушылық, қарым-қатынасқа түсе алушылық дағдыларының төмен болуына қарамастан, басқа жасөспірімдермен қарым-қатынасқа түсуге деген қажеттілік артады. Сондықтан болашақта тұлға жан-жақты болуы үшін қарым-қатынас дағдыларын дамыту керек.

Жасөспірімдердің өмірінде қарым-қатынастың маңыздылығы зор, күннен күнге дамып келе жатыр. Кәсіби іс-әрекеттің жақсы болуы, қоғамдағы өмірдегі активтілік қарым-қатынасқа байланысты [8]

Агрессивті балалар отбасында ата-ана мен бала арасында өте үлкен дистанция болған кезде өседі. Балаларда агрессивті мінез-құлық ата-анасы оның дамуымен қызықпайтын, баласына ата-аналық жылуын бермейтін отбасыларда көп кездеседі. Кейбір отбасыларда шыдамды, сабырлы түсіндірулердің орнына жазалауды күш қолдану арқылы көрсетеді, бұл баланың агрессивті болуына әкелетін бірден-бір себептердің бірі.

Бала дүниеге келген кезде қабылдайтын өзінің кіші қоғамы, оның отбасы. Осы отбасында бала ата-анасымен, бауырларымен қарым-қатынас кезінде мінез-құлықтың, қарым-қатынастың түрлерін меңгереді. Осы бала бойында қалыптасқан мінез-құлық формалары мен қарым-қатынас үлгілері бала бойында жасөспірім кезінде де, ересек кезінде де, тіпті өмір бойы көрініс береді. Баланың дұрыс емес мінез-құлқына ата-анасының реакциясы, бала мен ата-ана қарым-қатынасы, отбасының гормониялық немесе дисгормониялық деңгейі, туған аға-іні, әпке-қарындастарымен қарым-қатынасы – баланың отбасындағы және сырттағы агрессивті мінез-құлқына әсер ететін факторлар. Осы факторлар қоршаған ортамен қарым-қатынаста өмір бойы көрініс береді.

Отбасылық қарым-қатынасқа қараған кезде біз алдымен отбасының “толық немесе жартылай толық” екенін анықтауымыз керек. Баладағы агрессивті мінез-құлықтың қалыптасуына, оның отбасында әкесі мен анасының бірге тұру тұрмауы әсер етеді. Мысалы, Геттингтің анықтауы бойынша жасөспірім қанішерлер толық емес отбасыларынан жиі шығады.

Егер қай жаста болмасын балаларда ата-анасымен немесе екеуінің біреуімен жағымсыз қарым-қатынаста болса, олар баланы ешнәрсеге жарамсыз деп санаса немесе бала ата-ананың жылуын сезбесе, онда бала қылмыстық іс-әрекетке жақын болады; басқа балалар мұндай баланы агрессивті деп санайды; өз ата-анасымен қарым-қатынаста агрессивтілік көрсетеді. Арнайы тапсырыс бойынша адам өлтіретіндер құлдыраған, баласымен ісі жоқ ата-аналар отбасынан шығады деп тұжырымдайды Шайнметц. Бала күнінде анасы көп көңіл бөлмеген, ата-ана жылуын сезбеген әйелдер, кейін өз отбасында да бала тәрбиелеуде ұру, балағаттау, ашуын баласынан алу сияқты іс-әрекеттерге бейім болады Қазіргі кездегі бала агрессиясы біздің өмір жағдайымыздың бүгінгі өзекті мәселесі, ол нақты психологиялық ерекшеліктерді қозғайды, ол баланың қоршаған адамдарға ғана тиесілі болмай (ата-аналары, тәрбиешілер, мұғалімдер, құрбылары), баланың өзіне және қоршаған ортамен қарым-қатынасында елеулі қиындықтар тудырады.

Агрессия бала дамуында сәтсіздіктерге әкеп соқтырады. Лонгитюдтің зерттеу нәтижесінің көрсеткіші бойынша агрессивтілік қажетінше нақты, уақытына қарай мүмкіндіктері мол, бала кездегі агрессия біртіндеп орта буындағы жасөспірім кезінде бекем антиәлеуметтік әрекетке ауысуы мүмкін. 8 жасар балаларда агрессиялы әрекеттердің жоғары деңгейде болуы және әлеуметтік байланыстан қашқақтауы, ары қарай оқу іс-әрекетінде қиыншылықтарға соқтырады, мектепте үлгерімі төмен, интеллектуалды дамуы төмен деңгейде, бейімделуі нашар болуы мүмкін.

Бала жастағы агрессивтілік оның өзін қоршаған ортамен қатынасынан емес, оның бүкіл жан-жақты тұлғалық дамуын анықтайды. Бала агрессиясын зерттеуге арналған, алғашқы зерттеу біздің елімізде 20-30 жылдары өткізілді, бала дамуы педагогикалық зерттеу негізінде өткізіліп, бұл проблема сол күйі бүтіндей ашылмай қалды. Осы кездегі бала психологияшының алдана қойған міндеті: бала психикасына әсер ететін әдістер өңдеу, балаға тәрбие және тәрбиенің артықтығы жайында болады. Бала тәрбиесі мен дамуына жағымды тәсілдер іздеуге, жеке тұлғаның қасиеттеріне диагностика жасауға, интеллектің даму деңгейіне көбірек көңіл бөлінді, сондай-ақ тұлға дамуында, ауытқу қиындықтары, агрессивтілікпен ішкі қаупін зерттеу мүмкіндіктеріне де көңіл бөлінді.

Агрессивтілік деңгейі мен компоненттілік деңгейінің арасында кері корреляциялық тәуелділік бар. Агрессивтіліктің деңгейі неғұрлым жоғары болса, қарым-қатынастағы

компоненттіліктің деңгейі соғұрлым төмен болады және керісінше; әдетте, агрессияның деңгейі төмен төмендегенде қарым-қатынастағы компоненттілік өсе бастайды.

Қорыта келе, агрессивтілік деңгейі жоғары ұлдар мен қыздарда коммуникативті дағдылар жақсы дамыған деп болжай аламыз.

Психокоррекциялық жұмыстарды жүргізу барысында, ата-аналарға және педагогтерге әрдайым кеңес беріліп, бала бойында туындаған проблемалар бойынша оларды да, психокоррекциялық жұмыстарға қатыстыру қажет. Бала тәрбиесіне қатысы бар ересектермен жеткілікті жұмыс жасағанда ғана біз өз еңбегіміздің нәтижесін көреміз.

Әдебиеттер:

1. А.В.Запорожец. Особенности агрессивного поведения – М, 1991ж.
2. С.М. Жақыпов, Т.К. Күнсләмова. Жеткіншектердің тұлғалық дамуындағы агрессиялық мінез-құлықтың ерекшеліктері. Логос. 2005 №1 85-87б.
3. Кобзева О.В. Проявление агрессивности в критические периоды //Материалы IV научно – практической конференции. – Апатиты КФ ПетрГУ, 2001 г.
4. Г.Паренс, Агрессия наших детей. М. 1997ж, 160бет.
5. Овчарова Р.В.Технология практического психолога образования. М: ТЦ Сфера, 2000.
6. Шерьязданова Х.Т., Дусманбетов Г.А. Казахстанский подросток: движение в зону риска // Вестник «Кайнар», №3, 2001. – С. 79-93.
7. Степанов В.Г. "Психология трудного школьника" Москва, 1998 г.
8. Наш проблемный подросток: Учебное пособие под редакцией Л.А. Ретуш СПб.: Союз,1999 г.

Орынбаева Э.Е.,

*№2 Алматы мемлекеттік гуманитарлы– педагогтік
колледжінің психология және өзін-өзі тану пәнінің оқытушысы*

Лиясова А.А.,

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дің аға оқытушысы

ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ИНТЕРАКТИВТІ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

ҚР 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында білім берудің қазіргі кездегі негізгі мақсаты білім алып, біліктілік пен дағдылыққа қол жеткізуі ғана емес, олардың негізінде дербес, әлеуметтік және кәсіби біліктілікке – акпаратты өзі іздеп табу, талдау және ұтымды пайдалану деп көрсетілген. Әлемнің жетекші елдерінің көпшілігі олардың білім беру жүйесі мен білім берудің мақсатын, мазмұны мен технологияларын оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды. Еліміз Егемендік алып, Тәуелсіз мемлекет ретінде дүниежүзілік қауымдастыққа танылып, жаңа демократиялық қоғамның дүниеге келуі, Қазақстан педагогика ғылымының жаңа бағытта сипат алуына кең жол ашып отыр. [1].

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан-2030 бағдарламасында, Қазақстан Республикасының «Білім туралы Заңында, 2005-2010 жылға арналған білім берудің мемлекеттік бағдарламасында, 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында республиканың әлемдік білім кеңістігіне енуін ескере отырып, білім берудің мазмұны мен оқытудың барлық әдістемелік жүйесін қайта қарау қажеттілігін атап ,білім берудің жаңа моделін құрудың, сынақтан өткізу мен енгізудің міндеттерін атап көрсеткен. Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі саясатының мақсатының бірі –жан-жақты, білімді, шығармашылық қабілетті, танымдық белсенділігі жоғары жеке тұлғаны қалыптастыру. Дарынды, білімді жастар ғана егемендігіміздің ертеңін баянды етіп, қоғамның әлеуметтік– экономикалық дамуына үлес қоса алады.

Бүгінгі күнгі педагогика ғылымының көкейкесті мәселелері – әлемдік білім беру кеңістігіне сай бейімдеп білім алу, кәсіби қалыптастырудың сапасын жақсарту, біліммен

қамтамасыз етудің ғылыми-әдістемелік жүйесін түбегейлі жаңарту, оқытудың әдістері мен ұйымдастыру түрлерін өзгерту, педагогикалық ғылымдарды ұйымдастыруды қайта құру, ондағы алдыңғы қатарлы оқу-тәрбие тәжірибелері мен қазіргі қоғамның сұраныстарының алшақтығын жою, білімдегі жаңашылдықты саралау, білімді жетілдіру үдерісіндегі үздіксіздікті қамтамасыз етуде оның ролін арттыру. Әлемдік педагогикалық ойлар және оқыту практикасының тарихында оқытуды ұйымдастырудың әртүрлі формалары белгілі. Олардың пайда болуы, дамуды және кейбір түрлерінің жойылуы да дамушы қоғамның талаптары мен қажеттіліктеріне байланысты. Дамушы қоғамның әрбір жаңа тарихи этапы оқытуды ұйымдастыруда өзінің жаңа бір іздерін қалдырып отырды. [2].

Білім негізі – бастауышта демекші, қазіргі кезде бастауыш мектептің оқу-үрдісіне, тәрбиесіне қойылатын талаптар даму үстінде сонымен қатар мұғалімдердің дайындығына, кәсіптік шеберлігіне қойылатын талаптар да өзгеруде. Осыған байланысты мұғалім оқу-тәрбие үрдісін интерактивті технологияға негіздеп ұйымдастырғаны жөн.

«Технология» деген ұғым көп жылдар бұрын өндірісте қолданылып келді. Сол өндірістік технологияның дамуымен бірге бұл ұғым педагогика саласына да ене бастады. «Технология» деген сөздің түп тамыры гректің *techné* – өнер, шеберлік, кәсіп + *Logos* ғылым білім деген сөздерден шыққан. Екі түбірдің бірлігінен өндіріс процестерін жүргізудің тәсілдері мен құралдары туралы ғылым деген мағынаны білдіреді. Алғашында бұл ұғымды А.С.Макаренко «техника» деген терминмен пайдаланып келді. Ол педагогикалық техниканы ұстаздар мен оқушылардың бірлескен іс-әрекетінің ең тиімді ұйымдастырылуы деп түсіндірді. А.С. Макаренко ұстаздардың кәсіби әрекеті үшін сөйлеу техникасын, қимылын, мимика т.б. қарастыруды жөн көрді. *Технология – дегеніміз қандай да болсын істегі, шеберліктегі, өнердегі адамдардың, ал педагогикалық технология – педагогикалық мақсатқа қол жеткізудегі қолданатын барлық қисынды ілім амалдары мен әдістемелік құралдардың жүйелі жиынтығы* – деп түсіндіреді М.В.Кларин. ***Педагогикада оқытудың бірнеше моделін атап көрсетуге болады:***

1. пассивті – оқушы оқытудың объектісі ролін атқарады (тыңдау және көру).
2. активті /белсенді/ оқушы оқытудың субъектісі болып шығады (өзіндік жұмыс, шығармашылық жұмыс, лабораториялық– практикалық жұмыс).
3. интерактивті – *inter* (өзара), *akt* (әрекеттесу). Оқыту процесі барлық оқушылардың тұрақты белсенді өзара қарым-қатынасы арқылы жүзеге асырылады. Оқушы мен мұғалім оқытудың тең құқылы субъектісі болып табылады.

Бүгінгі оқыту жүйесінде әртүрлі жаңа технологияларды пайдалану тәжірибеге еніп, нәтижелер беруде. Әсіресе, бастауыш сынып мұғалімдері мектептердегі жаңару процесін қызу қолдап, жаңалықтарды жылдам қабылдап, оларды тәжірибеде пайдалануда үлкен белсенділік танытуда. Ұстаздардың педагогикалық тәжірибесінде «технология» ұғымымен бірге «*интерактивті оқыту*» ұғымы кеңінен қолданылуда. Сөздікте көрсетілгендей интерактивті оқыту өзара әрекет тактикасы мен стратегиясын жасау, бірлескен іс-әрекет ұйымы деген мағына білдіреді.

Интерактивті оқыту ағылшын тілінен аударғанда *interactive learning* арнайы ұйымдастырылған оқушы мен мұғалімнің бірлескен іс-әрекеті және ол ойындар мен жаттығуларға негізделген. **Интерактивті оқу технологиясы деп** – нәтижесінде оқу әрекеті барысында олардың өзара мотивациялық, интеллектуалдық, эмоционалдық және басқа да жақтарын жетістіктерге жетуді сезіну ситуациясын тудыра алатын, оқушыларға педагогикалық әсерлі танымдық қарым-қатынас құруға кепілдік беретін, мұғалім мен оқушының іс- әрекетін оқу ойындары түрінде ұйымдастыру тәсілдерін айтамыз. [3].

Интерактивті оқытудың мақсаты – оқу процесінің барлық сатысында бірлескен әрекетке жағдай жасау. Әр оқушыны жеке тапсырмамен жұмыс істете отырып, топ мүддесін ойлауға үйрету. Әрқайсысын өз міндетін жауапкершілікпен атқаруға жетелеп, ортақ нәтижеге қол жеткізуге ұмтылдыру.

Интерактивті әдістер деп адамның психологиялық өзара әрекеті мен қарым-қатынас негізінде болатын әдістерді атаймыз. Шындығында мұғалім үшін орталық орын бір жеке оқушы

емес, өзара қатынастағы топтағы оқушылар жиыны, олар сұрақты өзара талқылап, сол төңіректе дауласып, өзара әсер арқылы бір-бірін стимулдайды және белсенділігін оятады. **Интерактивті әдістерді қолдану** – оқушылардың ең басты интеллектуалды белсенділігіне әсер етеді, яғни топта ұжымдық тапсырманы орындауда қарсыластық, бәсекелестік сезімі белсенділікті оятады.

Мұндай білім беру барысында оқытушыдан үлкен белсенділік пен шығармашылық талап етіледі. Интерактивті әдістерде қолданғанда оның эффективтілігі тек оқыту барысында емес, тәрбие мәнісінде де көрініс табады. *Интерактивті оқыту әдістерге:* Эвристикалық әңгіме, Дискуссия әдісі, «Ми шабуылы», «Іскерлік ойын» әдісі, «Дөңгелек стөл» әдісі, практикалық жұмыс курстары. Сонымен қатар, әр түрлі энтузиаст мұғалімдердің белсенді түрде сабақты өту тәсілдері жатады.

Эвристикалық әңгімелесу. Әдістеме өз атауын Сократтың «эвристика» деп аталатын оқыту әдісінен бастау алады (гректің ашамын, табамын, іздеймін деген сөзінен шыққан). Әдістің ежелгі нұсқасы сократтық әңгімелесу негізінде пайда болған оқыту жүйесі.

Дискуссия интерактивті оқыту әдісі ретінде тек соңғы жылдарды пайдаланыла басталды. **Дискуссия әдісі** (оқу дискуссиясы) эвристикалық әңгімелесудің «жиіктен шыққан» түрін көрсетеді, яғни нақтырақ айтатын болсақ, оқу программасы бойынша арнайы жоспарланған теориялық сұрақтарды талқылау болып табылады.

«Ми шабуылы» әдісі әлі де болса жоғарғы оқу орнында оқыту әдісі ретінде толықтай сіңіскен жоқ. Бұл әдіс басқару және ғылыми зерттеулер аясында пайда болған. Көбінесе экономикалық басқару аймағында, менеджментте қолданылады. **«Ми шабуылы» әдісінің алтын ережесі** – әңгіме қатысушыларына немесе зерттеушілерге сын пікір немесе оның айтқан ойына қарсы пікір білдірмеу, зерттелушіге толықтай ой бостандығы беріледі.

Дөңгелек стөл әдісі педагогикаға саясат және ғылым аймағынан келген. «Дөңгелек стөл» саясаткерлер мен ғылыми бағыттағы қызметкерлердің маңызды мәселені шешу үшін жиналатын болған.

«Іскерлік ойын» әдісі бастапқыда оқыту аймағында қолданылмаған, тек қана басқару сферасында қолданылған. Ал қазір іскерлік ойындары көптеген практикалық аймақтарда кеңінен қолданысқа ие: зерттеу жұмысында, проектті ұйымдастыру процесінде, шынайы өндіруші ситуацияларда мәселеге ұжымдық шешім табуда пайдаланылады.

«Іскерлік ойын» оқыту әдісі ретінде әскер ойындар түрінде қолданылады. Әскери жұмыстағы ойын – «іскерлік ойын» – командирды өз солдаттарын басқаруға, ал солдаттарды өздерін қиын шарттарда басқаруға үйретеді. Яғни іскерлік ойын оқыту әдістемесі ретінде оқушыларды басқару ұмтылыс қабілетін дамытады. [4].

Ендігі кезекте интерактивті әдістердің сипаты ретінде **тренингті** айта аламыз. Тернинг кейде өзінің қатысушыларының бір бірімен тығыз байланысына сәйкес іскерлік ойын әдісіне ұқсас келеді. Тренинг оқушылардың өзара әрекеттесуі арқылы әр түрлі тақырыптарды талқылау барысында оқытуда жоғарғы эффективтілікке қол жеткізетін әдістердің бірі. [

Интерактивті оқытудың негізі тікелей оқушылардың оқу ортасымен байланысты. Бұл ұғымды терең түсіну үшін әсіресе оқушылардың іс-тәжірибесін білім алудың қайнар көзі деп түсіну керек. Дәстүрлі оқытуда мұғалім оқу ақпаратын «фильтр» секілді өзінен өтікізіп оқушыға жеткізеді, ал интерактивті оқытуда көптеген ақпарат басылымдары іс-әрекетке көмекші рөлін атқарады. Интерактивті оқытуда сабақ өткізу кезінде мұғалім кеңесші, серіктес рөлін атқарады. Ал топ белсенді түрде әрекет ете отырып, бірін-бірі қолдау, толықтыру арқылы сұхбат құруға үйренеді. Екі оқушының сұхбатына үшіншісі де араласа алады. Ол қарсы топтың оқушысы болуы да мүмкін. Қарсы топтан болғандықтан ол сұхбатқа өзінің сұрағымен немесе екі оқушының сұхбатында айтылмаған тақырыпқа қатысты тың дерегімен де кіре алады.

Бүгінгі таңда жаңа технологияның әдіс-тәсілдер топтамасына дендеп енген интерактивтік оқыту әдіскер ғалымдардың назарын өзіне барынша аударып отыр. Себебі бұл әдіс оқушының бойында төмендегідей әдет-дағдыларды қалыптастырады.

- оқушы өзін-өзі батыл, еркін сезінеді. Үйреніп жатқан пәнге деген қызығушылығы артады. Яғни, өз қажеттілігі үшін үйренуге ынтасы артады;

- өзіне бөлінген тақырып бойынша сөйлеу барысында ойлануға, ізденуге, шығармашылықпен жұмыс істеуге тіпті өзінің бүкіл түйсігін, сезімін белгілі бір мәселеге жұмылдыруға үйренеді;

- оқушылар топ болып, жұп болып әрекет етуге үйренеді;

Бұл тәсілмен өткізілген сабақта мұғалім әр оқушыға жеке көңіл бөле алады. Себебі әрбір оқушының жеке өзіне ғана бөлінген тапсырмасы болады. Мұнда әр оқушы өз жұмысының нәтижелі болуын көздейді. Сөйте тұра олар, топ болып, жұп болып жұмыс істейтіндіктен бірлескен әрекеттерінің де жеткілікті болуын мақсат етеді. Сондықтан білімі төмен оқушылар озат оқушылардан кей жерлерде тапсырманың орындалу барысынан көмек алса, ал озат оқушылар топтың әрекетте артта қалмауы үшін серіктесіне көмек береді. Осылайша интерактивті оқыту оқушыларды мәселені бірігіп шешуге үйретеді. Бірігіп жұмыс істеу әрі жеңіл, әрі қызық, әрі тиімді. [5].

Қорыта келгенде, интерактивті оқытуды оқу-тәрбие үрдісінде пайдаланғанда оқушыны субъект тұрғысынан қарастырғанда оқытудың нәтижелі, білімнің сапалы болатындығы және ең бастысы, оқушылардың пәнге деген жауапкершілігі, қызығушылығы артып, оқушының өз бетінше жұмыс істеуге ынтасы аянып, ізденушілік–шығармашылық, зерттеушілік қабілеттері артады.

Интерактивті әдіс мұғалімнің жаңа роліне сай сабақ жүргізудің ең басты әдісі болып саналады. Оның мәні мынада: сабақ үстінде оқушылардың өзара араласуын көздейді. Бұл әдіс оқушылардың білімі мен дағдысын дұрыс тексеріп, меңгерген материалдың сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Мұндай бағыт конструктивизм теориясына негізделген. Бұл теория бойынша, әрбір адам өзі өмір сүретін ақиқатты құруға өзі ат салысады, бірақ ақырында бұл ақиқат жойылуы мүмкін, себебі біздің бәріміз бір ортада өмір сүреміз. Мұғалім ретінде біз оқыту процесін, тану және оқу материалын қабылдауды қалай түсінетіндігіміз жөнінде міндетті түрде ойлануға тиіспіз. Өйтпеген жағдайда, біз оқушыларға нені және қалай оқытып жатқанымызды өзіміз білмейтін болып шығамыз. Оқытудың бұл әдісін тек “қызық болғандығы үшін” ғана пайдаланатын мұғалімдер бұған нақты мысал бола алады. Интерактивті оқыту процесі терең түсіну мен өзіндік талдаудың қатар пайдаланылуы негізінде өтуі тиіс.

Әдебиеттер:

1. ҚР 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. //Қазақстан жоғарғы мектебі.– 2004. – №1.
2. Основы педагогического мастерства /Под.ред. Зязюна М., Просвещение, 1989.-302 стр.
3. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. Алматы: АГУ им. Абая 2002.-90 стр.
4. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологий. М.: Народ. Образование, 2001. –289 стр.
5. Кларин М.В. Интерактивные обучение – инструмент освоении нового опыта // Педагогика. –2000 № 7.

Дудина Л. И.,

*Учитель начальных классов школы-гимназии
вальдорфской ориентации,
учителей начальных классов, Уральск*

Кунанбаева М.Н.

ст.преподаватель КазНУ имени аль-Фараби, Алматы

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Сейчас в Казахстане появляются школы вальдорфской ориентации, где меняются традиционные взгляды на обучение и воспитание. Учителя и психологи этих школ проходят международные курсы, семинары для усвоения вальдорфской системы обучения и воспитания.

Одна из достоинств вальдорфской методики состоит в том, что она дает возможность учителю непрерывно сопровождать детей и участвовать в становлении их личности не только в начальных классах, но и в старших. Основателем этой системы считают Рудольфа Штайнера. Согласно точки зрения педагога Каролины фон Гейдебранд, последовательницы Рудольфа Штайнера, современное человечество достигло грандиозных вершин в научном постижении природы и ее сил, что одних знаний недостаточно, чтобы постичь чудо формирующегося человеческого тела, животворных «образующих сил», ибо здесь природа работает как художник (творец), и она открывается лишь художественному рассмотрению. Мы также придерживаемся мнения, высказанного старейшим вальдорфским педагогом Кайзу Вирккунен из Финляндии. Она пишет о том, что ребенка, индивидуальное и уникальное существо, нельзя отдавать в такое учебное заведение, которое полностью отождествляет его с другими детьми и лишает индивидуальных черт характера.

В Штайнер-школах выдвигается требование индивидуального воспитания, при этом учитывают и условия практической деятельности: индивидуальное воспитание не должно осуществляться за счет общего воспитания и обучения других детей. Решения, найденные Штайнер-школами, представляют собой синтез двух как будто несовместимых противоположностей. Например, воспитание с учетом темпераментов представляет собой синтез индивидуального и коллективного воспитания. В Штайнер-школе постигается цель всего воспитания – способствовать развитию человека как личности. При этом все-таки необходимо, чтобы при воспитании обращалось достаточно внимания на характерные черты ребенка данного возраста. Личность требует воспитания, но ее воспитание должно быть конкретным и точным. Надо стремиться к совершенствованию характерного поведения человека, как средства, которое он будет применять в дальнейшем.

Особенно активно формирование личности человека происходит в начальных классах, когда дети начинают осваивать знания самостоятельно и систематически. Усвоение знаний при этом зависит от многих индивидуальных характеристик, которые имеют типические особенности как темперамент. Темперамент как типологическое свойство человека, зависит от нервно-динамических характеристик психических процессов. Согласно теоретическому анализу темперамента с точки зрения физиологии ВНД академиком И.П. Павловым и его последователями, тип темперамента зависит от типа нервной системы по силе, подвижности, уравновешенности: «безудержный», «живой», «спокойный» и «слабый» тип. Согласно классификации на основе гуморального учения Гиппократ «безудержный» тип соответствует холерическому типу темперамента, «живой» – сангвиническому, «спокойный» – флегматическому, «слабый» – меланхолическому. В.М. Теплов также трактовал свойства нервной системы через физиологическую основу индивидуальных различий. При этом им были открыты новые свойства нервной системы [1]. Также в исследованиях В.С. Мерлина на основе формально-динамических свойств психической деятельности и свойств нервной системы были выделены следующие основные параметры темперамента: эмоциональная возбудимость, возбудимость внимания, сила эмоций, тревожность, реактивность произвольных движений (импульсивность), активность волевой деятельности, пластичность и ригидность, резистентность, субъективация, сензитивность или чувствительность, экстравертированность и интровертированность, темп психических реакций. При определении темперамента у учащихся важно учитывать их возрастные особенности, а также руководствоваться жизненными показателями свойств нервной системы. «Чистые» темпераменты встречаются довольно редко. Чаще всего у человека сочетаются черты разных типов, хотя преобладают свойства какого-то одного. Кроме того, сразу все свойства темперамента заметить трудно, да и возраст также накладывает свои отпечатки на проявление темперамента. Весь состав свойств темперамента возникает не сразу, а разворачивается в определенной последовательности. Она обусловлена как общими закономерностями созревания высшей нервной деятельности и психики ребенка в целом, так и специфическими закономерностями созревания каждого типа нервной системы. В связи со слабостью возбудительного и тормозного процессов, неуравновешенностью, очень высокой чувствительностью, более быстрым восстановлением сил в детском возрасте

типологические свойства ярче обнаруживаются у представителей уравновешенного, инертного и слабого типов, так как у них проявление типа контрастирует с возрастными особенностями поведения. Существуют различные описания типов человеческих характеров, постоянно создаются новые классификации. В штайнеровских школах используют несколько классификаций такого рода. Следует помнить о двух требованиях, которым они должны отвечать. *Во-первых*, классификация должна быть всеохватывающей, и ни одно из явлений не должно выпадать из поля ее зрения. *Во-вторых*, классификация должна быть работающей, то есть открывать новые возможности понимания человека. Если неправильно понять учение о темпераментах, то может показаться, что темперамент имеет недостатки характера. Но в реальности зная свои особенности можно их компенсировать или сделать достоинством. Каждый человек с тем или иным темпераментом может быть одарен по-своему. Главное умение в этом случае сводится к умению выявлять одаренность, чтобы в дальнейшем её развивать.

Для выявления темперамента психологи используют направленное наблюдение как основной метод. В штайнеровской школе пользуются понятиями «воспитанного» и «невоспитанного» темперамента. Темпераменты представляют собой четыре стороны человеческого существа, но лишь один из них является преобладающим. Часто в человеке уживаются несколько типов темпераментов. В таком случае пройдет время, прежде чем появится уверенность, какой из типов темпераментов укоренится в будущем. Всегда в классе есть дети, темперамент которых надолго остается загадкой для учителя. В условиях современного мира тип темперамента часто скрыт под слоем отклонений в нормальном развитии. Например, сангвиник ведет себя как малоподвижный и тихий меланхолик. Существует предположение (И. Кант), что разные народы, племена, национальные группы обладают только им свойственными типами темпераментов. Разные возрастные периоды в развитии человека характеризуются также разными качествами темперамента. В этом смысле все дети обладают свойственным детскому возрасту темпераментом – все дети сангвиники.

К основным показателям темперамента относится сила нервного процесса возбуждения, которое проявляется в высоком уровне работоспособности при длительной напряженной в работе, а также в устойчивости и достаточно высоком положительном эмоциональном тоне. В характере мы можем наблюдать смелость в разнообразных и непривычных условиях; устойчивое внимание как в спокойной, так и в шумной обстановке. О силе (или слабости) нервной системы ребенка свидетельствуют такие жизненные показатели, как сон, восстановление сил (быстрое или медленное), как ведет себя в состоянии голода. Показателем уравновешенности относят: сдержанность, усидчивость, спокойствие, равномерность в динамике и настроении, отсутствие в них периодических резких спадов и подъемов, ровность и плавность речи. Показателем подвижности нервных процессов является быстрое реагирование на все новое в окружающей среде, легкая и быстрая выработка и изменение жизненных стереотипов (привычек, навыков), быстрое привыкание к новым людям, к новым условиям, способность без «раскачки» переходить от одного занятия к другому, от сна к бодрствованию, быстрота запоминания и легкость воспроизведения, быстрота возникновения и протекания чувств, проявление лабильности в речи, моторике, в темпе деятельности. О сензитивности или чувствительности судят по тому, какова наименьшая сила внешнего воздействия, необходимая для того, чтобы у человека возникла та или иная психическая реакция. Реактивность проявляется в том, с какой силой и энергией человек реагирует на то или иное воздействие. Пластичность – ригидность проявляются в том, насколько легко и быстро приспосабливается человек к внешним воздействиям. Пластичный быстро перестраивает поведение при изменении обстоятельств, ригидный делает это с большим трудом. Существенным показателем темперамента является экстра – интровертированность, активность и эмоциональность.

В том случае, если учителю трудно определить темперамент ребенка только на основании наблюдений за его реакциями в повседневной жизни, можно также обратить внимание на конституцию, то есть физическое строение. Так холерик по своему строению

напоминает четырехугольник. Грудная клетка и подбородок выдаются вперед, широкие прямые плечи могут быть немного приподняты вверх так, что шея кажется по сравнению с ними короткой, голова глубоко посажена. Конечности короткие, сильные, длинная спина. Меланхолик кажется вытянутым в длину и одновременно суженным. В строении головы меланхолика преобладает лобная часть. Сангвиник трудно изобразить схематически. Он слишком хорошо и пропорционально сложен, мягко грациозен. Кожа на лице тонкая и прозрачная, глаза так и сияют. Флегматик имеет округлые формы, предрасположенный к полноте, с покатыми плечами «мягкий увалень».

Из наблюдения школьной практики можно также сделать следующие выводы. Каждое утро в вальдорфской школе учитель здоровается с учениками за руку. Так рукопожатие холерика твердое, горячее. У меланхолика рукопожатие робкое. Он протягивает руку, сжатую в кулак, рука или кончики пальцев холодные. У сангвиника рука теплая. Флегматик подает мягкую, потную руку, чаще всего холодную.

Темперамент проявляется во всех жизненных выражениях ребенка. Когда дети рисуют, лепят или пишут красками, они на самом деле отражают свой темперамент. Даже изделия, изготовленные на уроках рукоделия, носят характер, свойственный темпераменту своего изготовителя. С каждым темпераментом связан определенный цвет. Если первокласснику, поступающему в школу, предоставляется возможность свободно выбрать по своему вкусу цветной карандаш для рисования, он, вероятно, выберет цвет, соответствующий своему темпераменту. *Холерик* обычно выбирает *красный* цвет, имеющий активный или даже агрессивный характер. *Меланхолик* прибегает к темному, отдаленному *синему* цвету. *Сангвинику* нравится яркий *желтый* цвет, похожий на солнце. *Флегматик* выберет спокойный, уравновешенный *зеленый* цвет.

В тетради эпох, которые ведутся в вальдорфских школах, дают возможность ученику индивидуально выразить себя, а учителю служат хорошим источником для определения темперамента ученика. Работу *холерика* легко узнать по крепкому следу карандаша, в котором сначала проявляется только стремление к применению физической силы. На рисунках холерика уже в первом классе видны перспективные черты, которые обычно отсутствуют на рисунках детей данного возраста. *Меланхолик* рисует слабой, дрожащей рукой, проводя неясные прерывистые линии. Все его рисунки маленькие и как будто разрозненные. Изображая лес, он нарисует тоненькое одинокое дерево среди снежных сугробов. В своих рисунках меланхолик придирается к мелочам, вдаётся в подробности. Если его направлять, то на рисунках обнаружится стремление к точному и обдуманному общему планированию. Работа над тетрадью бросит мрачную тень на светлую жизнь *сангвиника*. Он любит все красивое, но ничего красивого своими руками создать не может. На его рисунках должно быть показано все. Цвета и формы находятся в беспорядке, который противоречит представлениям сангвиника о жизни. *Флегматик* сначала ничего не хочет рисовать. Достаточно того, что на листе бумаги имеются несколько прямых зеленых штрихов, продолжающихся от одного края листа до другого, несмотря на сюжет рисунка. Заканчивая последний штрих, флегматик испытывает радость труда. Затем он находит покой в спокойном движении, связанном с работой. Флегматик выполняет работу во весь разворот и продолжает ее до тех пор, пока все не будет нарисовано как следует.

Есть дети с холерически-меланхолическим темпераментом и с холерически-сангвиническим, так же как и дети с флегматически-меланхолическим и флегматически-сангвиническим темпераментом, но один из типов темпераментов является преобладающим. Чаще всего такие смешанные темпераменты бывают очень удачными для их владельца. Встречаются весьма спокойные, уравновешенные холерики – это холерики, сдерживаемые меланхоличностью, и холерики, угловатость которых сглаживается сангвиническими чертами характера, способностью к переживанию. Сангвинистически-флегматические дети – открытые, теплые и мягкие, внушающие симпатию. У флегматически-меланхолических детей свойственная флегматикам мягкость застывает, принимая твердую и неподвижную форму. Их

поначалу трудно чем-либо увлечь. Противоположные темпераменты (холерик и флегматик, сангвиник и меланхолик) никогда не могут объединяться в одном смешанном типе темперамента. Они являются антагонистами.

Рекомендации по воспитанию темперамента. Основным принципом воспитания детей в соответствии с их типом темперамента является принцип «подобное подобным». Самой большой ошибкой было бы действовать против темперамента ребенка. Если учитель открыто встречает ребенка с тем темпераментом, каким он обладает, то между ними возникает поле свободного развития и движения темперамента. Постепенно появляется возможность поддержки в ребенке тех сил, которые помогут ему преодолеть ограничения, накладываемые определенным типом темперамента. В вальдорфской школе дети одного типа темперамента сидят рядом. Чаще всего детей с активными темпераментами сажают впереди: холериков – по правую руку от учителя, то есть более сильную, а сангвиников – по левую. За сангвиниками сидят флегматики, а за холериками – меланхолики. Меланхолики должны сидеть в наиболее освещенном месте класса, лучше около окна.

Выбросы силы холерика происходят регулярно, и воспитатель должен им противостоять. Холерик должен почувствовать, что взрослый сильнее, что он непоколебим и внутренне спокоен, а в случае необходимости может ответить «холерическими вспышками» на его выходки, чтобы холерик на минуту испугался и пришел в сознание. Холерик не нуждается в любви и привязанности. Часто он не допускает даже простого прикосновения к себе, в воспитателе признает силу и способности, стремится к уважению и благоговейному отношению к учителю. Так называемое «свободное воспитание» наносит ему непоправимый ущерб, ему позволено бесконечно самовыражаться. Такое «воспитание» равносильно отсутствию всякого воспитания. После первых «боев» холерик глубоко прочувствует, что взрослый оказался все-таки сильнее, и он удовлетворен этим. Отношения между учителем и учеником затем развиваются как дружеские отношения тайного братства: «Мы вдвоем знаем, кто здесь самый сильный». Когда учитель дает задание холерику или просит его выполнить какое-либо поручение, просьба может иметь оттенок признания силы холерика: «Я знаю, что ты это умеешь и на тебя можно положиться». Но благодарить холерика не нужно. Если холерик совершает ошибку или не оправдывает доверия, не следует требовать слишком многого, необходимо оберегать его внутреннее чувство чести. Внешне холерик слабо выражает свое отношение к достижениям учителя. Для него само собой разумеется, что учитель знает свое дело лучше всех.

Чувство собственного достоинства у холерика обладает свойством «выходить из берегов», так как переполняет его душу. Поэтому ему следует давать такие задания, которые не будут приносить ему постоянного успеха. Это могут быть различные задания по ведению хозяйственных дел в классе. Если холерик начинает вести себя беспокойно, значит подходит время выброса сил. Необходимо его послать побегать с какими-либо поручениями. Затем, когда он устанет, можно продолжить работу.

Бывают такие моменты, когда правило «подобное подобным» с холериком не работает. Если он сердится и взрывается, совсем необязательно взрываться в ответ, достаточно спокойно и безразлично заметить о беспорядке, который он устроил. К разговору с холериком о его дерзком поведении следует обращаться на следующий день, обрисовав то, что сделал. Картина для холерика возникает неприглядная, но совершенно правдивая. Ему делается стыдно за свою неумеренную силу. Именно в эти мгновения в холерике зарождается понимание необходимости силы иного качества.

Применение учения о темпераменте не ограничивается тем, как учитель строит отношения с учениками. Образы темпераментов достигают сознания ребенка, когда он слышит звучание темперамента в стихах и испытывает от этого удовлетворенность, становится более уравновешенным. Маленькому холерику необходимо иметь пространство, где бы он мог свободно двигаться, прыгать, бегать, валяться. Холерик в узкой комнате невыносим. Полезно давать холерику такие задания, которые превышают его силы, чтобы он понял, что он не такой уж всемогущий, каким себя ощущает. Так действуют рассказы о героических поступках.

Холерик ожидает от взрослого энергичного, но понимающего поведения. Душа ребенка не выносит насмешек и иронии. Деликатный же юмор воспринимается холериком с благодарностью.

С меланхоликом следует обращаться только через оберегающий, защищающий жест. Эти робкие и хрупкие дети нуждаются в большом количестве тепла, чтобы почувствовать себя в безопасности. Всякое проявление вспыльчивости приводит их в состояние шока. Если вы захотите услышать от них правдивый рассказ о происшедшем, можете быть уверены, что не добьетесь правды, так как меланхолик из страха будет обманывать. С меланхоликом нужно беседовать с глазу на глаз. Одним из условий правильного развития отношений с меланхоликом является признание его внутренней независимой жизни. Одновременно с ростом уважения к нему со стороны взрослых в меланхолике вспыхивает огонь эгоцентризма. Рост меланхолика происходит в этом внутреннем лихорадочном огне, и учитель должен уметь правильно регулировать его температуру. В меланхолике живет настоящее ощущение прекрасного, он влюблен во все хорошее, доброе. Но основной движущей силой всей его внутренней жизни является тем не менее эгоцентризм. Воображение меланхолика создает картины собственной исключительности и совершенства. Живущие в его душе образы помогают упорно и с энтузиазмом идти по пути самосовершенствования. На образах и основывается воспитание меланхолика. Ему необходимо давать идеалы и образцы для подражания. Меланхолик – нежный ребенок, требующий много заботы и любящего понимания. Этот маленький эгоист хочет чувствовать себя в центре внимания. Ему необходим человек, которому он мог бы довериться. Меланхолику свойственны мысли о сострадании. Много душевной и духовной пищи требуется ребенку – меланхолику. Нужно выбирать для него такие сказки, истории, биографии, которые взволнуют, заставят забыть о собственных проблемах. Когда взрослый рассказывает ребенку о том, что он сам переживал или что испытали люди, которых он знает, то это действует целительно и смягчает детскую меланхоличность. Нужно побуждать меланхолика к здоровым физическим движениям, что достигается не только спортом, но и ритмически-музыкальными способами. Эвритмия, в которой ребенок может связать свою душевную жизнь с движениями тела, принесет ему облегчение и исцеление. Он преодолеет препятствия, состоящие в том, что он должен открыть перед другими свою сущность.

В светящемся мире сангвиника в центре находятся самые близкие люди – мама, учитель. Все, что делает сангвиник, он делает для любимых им людей, доставляет им удовольствие, так как от этого становится светлее и мир самого сангвиника. По работе маленький сангвиник скользит, не придавая ей большого значения. Особая целеустремленность появляется лишь в том случае, когда его деятельность приносит кому-либо радость или наслаждение или когда его существо пронизывает чувство любви, жалости или сочувствия. В сангвинике одновременно уживаются уступчивость и непостоянство. Он легко увлекается, отзывчив на чужую беду, его легко уговорить. Для него весь мир – любовь. Поэтому все, что он делает в школе, он делает из любви к учителю. Здесь кроется секрет того, как через трудоемкие поиски постоянного контакта учитель находит ключ к сангвинику. Для сангвиника ритм – это жизнь. Но этот ритм очень быстрый, сангвинику трудно на чем-либо сосредоточиться. Только взрослый может удержать его сначала на короткое, а потом на все более длительное время за каким-либо занятием. Чем сильнее ребенок любит воспитателя, тем лучше у него будет что-то получаться. Как ритмично дыхание, кровообращение, так должны быть ритмичны повседневная жизнь и игра сангвиника. Нет ничего более важного в воспитании, чем спокойный ритм ежедневного образа жизни. Хорошо чередовать занятия с отдыхом. Чем активнее работает фантазия ребенка при рассматривании меняющихся картинок, тем дольше сосредоточен он на этом занятии.

Флегматики относятся к тем ученикам, глядя на которых у учителя опускаются руки: «Как его можно чему-нибудь научить и чем-то увлечь?» Учитель должен относиться к флегматику так же, как флегматик к окружающему миру – с непреходящим спокойствием. Учитель видит всех остальных учеников в классе, флегматиков он не замечает. Но таким является только внешнее поведение учителя. На самом деле, во сколько раз уменьшается внешнее внимание учителя к ученику, во столько же раз возрастает внутренний мыслительный интерес. Поведение флегматика не должно вводить в заблуждение учителя. Дети любят

общество взрослых людей, несмотря на свою неуклюжесть. Медленно во флегматике просыпается чувство одиночества, и он начинает просыпаться. Флегматик все чаще и чаще подходит к учителю со своими тетрадами. Постепенно начинают происходить и другие изменения в отношениях между учителем и учеником. В конце концов отношения становятся непринужденными, если учитель даст возможность флегматику первому сделать шаг к такому сближению. Флегматику хорошо в теплом, прочном доме. Он очень близок к природе, мечтателен. У него хорошие способности ко всему. Он все делает основательно. Рядом достаточно быть лишь одному человеку, с которым надежно, спокойно. В воспитании флегматика нужна разумность. Многого можно достигнуть в его душевном и духовном развитии, если сохранять его относительно спокойным. Кажущаяся флегматичность и равнодушие взрослого действует на флегматика так, что он начинает стремиться к преодолению своего равнодушия, особенно если он любит этого взрослого. Для ребенка-флегматика главным в воспитании является следующее: пробуждать интересы и распространять их на все области жизни. Обычно во флегматиках скрывается много сангвиничных черт, поэтому под флегматичной неподвижностью часто живет довольно чувствительная натура. Очень важно бережно обходиться с «толстокожей мимозой». Оберегающее ровное тепло со стороны взрослых преодолевает все преграды на пути к неуклюжему маленькому «слоненку». Именно в этом нуждается ребенок. Применение учения о темпераментах в вальдорфской школе не ограничивается исключительно тем, как учитель строит отношения с учениками. Четыре типа темпераментов пронизывают весь учебный процесс, особенно в младших классах. Дети видят себя, как в зеркале, не только в соседе по парте, но и в тех картинах, которые рисует перед их взором учитель и в которых они узнают себя. Когда образы темпераментов отовсюду достигают сознания ребенка, он испытывает чувство удовлетворенности, становится более уравновешенным и может развивать себя в соответствии со своими наклонностями. Учитель должен постепенно научиться обращаться с классом как с четырехструнным инструментом.

Литература:

1. Теплов Б. М. Способности и одаренность. — Учен. зап. Гос. науч.-исслед. ин-та психологии, т. 2. — М., 1941, с. 3—56.
2. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — М., 1964. — 304 с

Ерназарова С.Т.

старший преподаватель, КНМУ им. С.Д. Асфендиярова

Марданова Ш.С.

преподаватель, КНМУ им. С.Д. Асфендиярова

Кашаганова К.Т.

преподаватель, КНМУ им. С.Д. Асфендиярова

Абсатарова Г.П.

преподаватель КНМУ им. С.Д. Асфендиярова

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Логика анализа требует уточнить в связи с этим и общие параметры *педагогической трактовки* понятия **умственное развитие**.

Целостность как методологический принцип настоящего исследования обуславливает необходимость рассмотрения категории «умственное развитие» в контексте категории «общее развитие ребенка».

Фонд научного знания позволяет сегодня рассмотреть феномен умственного развития человека достаточно многосторонне.

Во-первых, с позиций с у щ н о с т и умственного развития младших школьников. Ведущей категорией анализа здесь выступает **мышление**, которое рассматривается и как определенная **человеческая способность** (Рубинштейн С.Л., Брушлинский А.В.) , и как

компонент познавательной деятельности (Давыдов В.В., Гальперин П.Я, Талызина Н.Ф., Шабельников В.К., Пономарев Я.А. и др).

По определению С.Л. Рубинштейна, мышление есть форма опосредованного познания, которое, отправляясь от эксплицитно данного, известного, определяет то, что дано имплицитно, то есть задано, неизвестно, выступает по ходу этого процесса как искомое. / 1 / Данное определение стало исходным для последующих исследований феномена мышления.

Используя наблюдения В.А. Мазилова, выделим следующие характеристики мышления как научной категории:

- мышление – это психический процесс, который является обобщенным и опосредованным отражением общего и существенного в действительности;
- оно выполняет регулирующую функцию по отношению к поведению человека, поскольку связано с образованием целей, средств, программ деятельности;
- оно является также свойством сложной функциональной системы, складывающейся в мозгу человека (т.е. высокоорганизованной материи);
- это – процесс социально обусловленный: приемы и операции имеют социальное происхождение; мышление невозможно без знаний, добытых в ходе человеческой истории; социальны и цели мыслительной деятельности человека.

На наш взгляд, для исследования умственного развития детей младшего школьного возраста важно дополнить эту характеристику научными выводами **о неразрывной связи социально обусловленного психического процесса «...самостоятельного искания и открытия существенно нового» с речью**. Развитие же речи непосредственно связано с развитием сложных форм психической деятельности, обеспечивающей деятельность мыслительную (например, произвольного внимания, активного запоминания, волевого поведения). Феномен понимания также рассматривается как результат речевой деятельности. Отсюда, правомерна точка зрения о том, что **эта неразрывная связь и составляет мышления**. / 2 /

Во-вторых. Не отмечается больших расхождений и в понимании **функций** мышления. Все научные школы признают четыре основных его функций: понимание, решение проблем и задач, целеобразование, рефлексия.

В-третьих. Отработка **критериальной шкалы** оценивания процесса умственного развития младшего школьника требует уточнения соотнесенности понятий «**мышление**» и «**интеллект**».

В эмпирическом сознании и практике «**интеллект**» отождествляется с понятием «ум» – способностью видеть за поверхностью явлений их скрытую сущность и на этой основе предусмотреть развитие событий и соответственно с этим построить свое поведение. В научной практике закрепилось психологическое определение интеллекта как способности мышления, рационального познания.

По определению Вильяма Штерна, **интеллект** – это способность к целостному **приспособлению** к меняющимся обстоятельствам. Определения других исследователей позволяют характеризовать его и как присущий каждому человеку психологический **механизм**, который находится в действии постоянно и служит **условием, предпосылкой приобретения, переработки** поступающей информации. Этому механизму свойственны **избирательность, последовательная логизация** (выделение существенных связей и отношений между реальностями и составляющими), **постоянство**. / 4 / В качестве характеристик интеллекта рассматривают такие **качества** как **рассудительность, память, воображение**.

По мнению многих исследователей, **интеллект** есть качество **одаренности**, поэтому сохраняет свое значение постоянным. Умственное же развитие – категория динамическая. «Интеллект легче измерить, чем определить». / 3 /

В связи с последним положением важно отметить большой фонд научных разработок, в том числе, фундаментальных, **в аспекте соотношения понятий «одаренность» и «творческое мышление»**. Ведущее место здесь занимают психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве и в начальной школе (Запорожец А.В.,

Эльконин Д.Б., Давыдов В.В и др.), принципы проблемного обучения, реализуемые в школе и ВУЗе (Брушлинский А.В., Кудрявцев Т.В., Лернер И.Я., Махмутов М.И.), принципы развивающего обучения (Давыдов В.В. и др.).

Синтезом идей работ Лейтес Н.С., Теплова Б.М., Крутецкого В.А., Игнатъева Е.И., Голубева Э.А., Русалова В.М., Равич-Щербо И.В., Запорожца А.В., Подъякова Н.Н., Брушлинского А.В., Кудрявцева Т.В., Берлайн Дж., Пономарева Я.А. стала концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина. Автор считает, что психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. Синтетическая структура творческой одаренности по А.М. Матюшкину состоит из следующих структурных компонентов: доминирующей роли познавательной мотивации; исследовательской творческой активности; возможности достижения оригинальных, нестандартных решений; возможности прогнозирования и предвосхищения; способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. / 5 / Концепция обосновывает в качестве доминирующего фактора в функционировании творческого человека – личностный, показателем которого выступают познавательная мотивация и поисково-исследовательская активность.

Такое понимание творческой одаренности достаточно близко отдельным положениям Е.П.Торренса, который оперирует понятием «креативность». По утверждению исследователя, креативность – не специальная, а общая способность, которая базируется на констелляции общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению. Е. Торренс определяет креативность через характеристики процесса, в ходе которого человек становится чувствительным к проблемам. Дефициту или пробелам в знаниях, к смешению разноплановой информации, к дисгармонии элементов окружающей среды. При обнаружении отсутствия информации или дисгармонии ее элементов у человека возрастает чувство напряженности, которое заставляет искать пути его ослабления. Творческий путь решения проблемы состоит в том, что человек пытается избежать общепринятых и очевидных решений, исследует проблему, выдвигая множество гипотез, проверяя свои догадки, пока не найдет решения. Напряженность не спадает до тех пор, пока о решении не будет сообщено кому-то. / 6 /

Е.Торренс во многом опирался в своей работе на теорию дивергентного (творческого) мышления Дж. Гилфорда, который определяет дивергентное мышление как процесс создания оригинальных и необычных идей с помощью многовариативного поиска решения проблемы. Дж.Гилфордом были введены четыре свойства творческого мышления: б е г л о с т ь – способность продуцировать большое количество идей; г и б к о с т ь – способность применять разнообразные стратегии при решении проблем; о р и г и н а л ь н о с т ь – способность продуцировать необычные, нестандартные идеи; р а з р а б о т а н н о с т ь – способность детально разрабатывать возникшие идеи. / 7 /

К этому перечню Е. Торренс добавляет еще три характеристики: а д е к в а т н о с т ь ; с о п р о т и в л е н и е з а м ы к а н и ю ; а б с т р а к т н о с т ь н а з в а н и я . / 7 /

В контексте нашего исследования, выводы перечисленных выше работ интересны в той их плоскости, которая позволяет рассматривать процессы умственного развития ученика как проекцию подготовки к дальнейшей творческой деятельности человека, а не как заданный уровень его возможностей.

Педагогическая интерпретация и педагогический анализ категории «интеллект» выводят на такие его определения как «способность решать задачи», «процесс переработки информации», «способность усваивать и добывать новые знания», «система познавательных функций», «фактор регуляции деятельности». Однако раскрывая одну из сторон сущности и характеризуя лишь часть целого, они не становятся действенным методологическим «инструментом» проектирования и практической реализации в конкретных технологиях преподавания.

Многолетние наблюдения позволяют автору настоящего исследования трактовать интеллект и как специфическую форму организации индивидуального ментального опыта, которая обеспечивает возможность продуктивного восприятия, понимания и объяснения происходящего.

В широком смысле слова «менталитет» есть своеобразный генетический код общества, народов, человечества, прогнозирующий ход истории. / 8 / С философско-методологической точки зрения менталитет есть форма и способ отражения происходящего, являющегося своеобразной реакцией или рефлексией сознания, выраженными в поведении. Менталитет основан на системе определенных мировоззренческих принципов, фиксирующих ценности, которые сложились в жизни, в ментальности народа и (или) провозглашены как норма. / 9 /

Отсюда ментальный (индивидуальный) опыт есть своеобразное критериальное основание (своеобразный фильтр выбора) отношения человека к Миру, которое и определяет методологию алгоритма его деятельности.

Национальное же образование теснейшим образом связано с идентификацией личности, с самоопределением человека в отношении социальных общностей, типов культуры, ценностных ориентаций. Понятие идентичности в настоящее время является рабочим в социологии, философии, психологии, педагогике. Этносоциологи подчеркивают, что идентификация заключается в реальных механизмах осознания себя представителем определенной общности. / 10 /

На наш взгляд, именно ментальный опыт может стать необходимым педагогу связующим частей целого, формируемым педагогическим процессом качеств и свойств личности, в данном случае, умственных способностей.

Если соотносить интеллект с особенностями организации индивидуального ментального опыта, то можно предположить, что любой ученик «заполнен» собственным опытом, который и определяет характер его интеллектуальной активности в тех или иных конкретных ситуациях. Отсюда правомерен аксиоматический вывод: каждый школьник объективно нуждается в создании условий, содействующих интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения своего ментального опыта. В гуманистически ориентированном образовании внутренний опыт рассматривается как **контекст учения**, в частности, поощряется интуитивность, фантазии, выражение чувств, накопленные вне школы жизненные впечатления. Как известно, именно эти качества культивируются народной педагогикой, что и позволяет расценивать **ментальный подход** в качестве **основополагающего принципа** при моделировании некоей педагогической **системы** умственного развития младшего школьника.

В этом аспекте народная педагогика близка педагогике гуманистической. По-своему преломляя и выражая общие идеи и знания о человеке и его воспитании, она изначально является ментально ориентированной педагогической системой, где трансляция этнически значимых ценностей (социального опыта, норм поведения, традиций, идеологии) регулируется чувством природосообразности и естества.

Однако имеющие место попытки дифференциации организации учения по видам, формам и содержанию ментального опыта кажутся мало состоятельными. / 11 / Дети, безусловно, различаются по своим стартовым интеллектуальным возможностям. Есть основания предполагать, что в нынешних непростых социально-культурных и экономических условиях эти различия будут только возрастать. Однако, как отмечается абсолютным большинством исследователей, при любых условиях каждый ученик имеет некий исходный интеллектуальный «капитал» и внутренний резерв по его наращиванию. *Умственное развитие и есть процесс перевода этого внутреннего резерва к параметрам, заданным современным образованием и реализуемым в «траектории» организованных и педагогически выверенных, благоприятных для целенаправленного развития задатков ребенка условий.* / 12 /

В целях определения дидактических аспектов проблемы умственного развития необходимо конкретизировать представление о сущности развиваемых задатков. Здесь можно выделить несколько направлений.

Так, например, С.Л. Рубинштейном была выдвинута гипотеза, что *ядром* или *общим компонентом* различных *умственных способностей* является свойственное каждому человеку *качество* процессов *анализа и синтеза, уровень их развития.* / 13 /

В современной отечественной психологии успешно развивается теория, согласно которой развитие умственных способностей связано с формированием *когнитивных* структур человека – систем репрезентации свойств, отношений и разносторонних связей объектов и субъектов деятельности. Они – основа процессов *анализа, синтеза, абстракции* и *обобщения*. При этом развитие когнитивных структур идет по принципу системной дифференциации – от более простых к более сложным. Качества процессов анализа и синтеза, свойственные конкретному человеку, должны зависеть от достигнутого уровня развития когнитивных структур. Вместе с тем качества процессов анализа и синтеза должны определять саму способность когнитивных систем к формированию, то есть к дифференциации и интеграции. Таким образом, связь здесь двусторонняя: чем выше эти качества, тем более высокий уровень развития структур может быть достигнут при прочих равных условиях, а чем выше это развитие, тем выше и качество текущих процессов анализа и синтеза / 14 / Цель когнитивного обучения – развитие интеллектуальных функций, формирование мыслительной деятельности. Здесь актуализируются так называемые *трансверсальные*, то есть логические знания и способы их получения. В основе такого обучения лежит когнитивная психология, изучающая механизмы получения информации о мире или о том, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти, как преобразуется в знания и поведение. Речь идет о построении своеобразных «моделей переработки информации» и использовании методов саморазвития мышления. Развитие трансверсальных способностей – стремления **УЗНАВАТЬ НОВОЕ, САМООРГАНИЗОВЫВАТЬСЯ, СТРУКТУРИРОВАТЬ** – основной комплекс задач. На первое место здесь выступает приобщение к активной читательской деятельности. В чтении заложены две линии развития личности – социальная и когнитивная, – являющие собой фундаментальные свойства психического отражения (антиципации), то есть способности представлять возможный результат действия до его осуществления. На этой способности строятся умения направлять, планировать, контролировать познавательную деятельность. / 15 /

На базе общепсихологических теорий деятельности и интериоризации возникла фундаментальная психологическая теория *позатипного формирования умственных действий* – учение о процессах и условиях, определяющих формирование осмысленных действий, а на их основе – представлений и понятий об объектах. В силу данного учения, переход внешнего (практического) действия в умственное (внутреннее) есть сложный, поэтапный процесс образования умственных действий, которые и обеспечивают человеку всестороннюю ориентацию. / 16 /

Фонд научного знания позволяет также достаточно полно рассмотреть проблему умственного развития школьников с позиций особенностей и закономерностей развития мышления (как основной категории умственных характеристик) в школьном возрасте.

Согласно данным возрастной психологии способность действовать в уме наиболее интенсивно развивается именно в школьном возрасте, когда формируются основные навыки учебной деятельности. Характеризуя новые качества психики, которые появляются у детей младшего школьного возраста, В.В. Давыдов указывает: "Чем больше "шагов" своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане. / 17 /

Глубоко исследовалась способность действовать в мысленном плане Я.А. Пономаревым. Для проверки уровня развития этой способности исследователь использовал особые задачи. Результаты этих экспериментов и результаты эксперимента автора настоящей диссертации

показали, что систематическое выполнение разнообразных заданий в уме способствует развитию объективации и самоконтроля у младших школьников. Результаты учащихся экспериментальных классов при выполнении заданий на основе осмысливания операций в уме значительно превосходили результаты своих сверстников из контрольных классов, выполнявших те же учебные задания на основе действий по образцу. / 18 /

Вместе с тем, исследования показывают, что в начальных классах объем получаемых знаний и включения их в практику относительно мал и лишь в редких случаях выделяются дети с намечающейся качественно-своеобразной направленностью мышления. Дифференциация на доминирующие виды математического, естественнонаучного, лингвистического, художественного и др. мышления констатируется позднее.

Таким образом, концептуальная модель включает:

1. Совокупность умственных действий, обеспечивающих процесс усвоения учебного материала

- умственное действие выделения существенного: анализ ситуации учебной задачи и выявление оснований для ее выполнения

- действие определения критерия классификации: разбиение учебных задач на классы по существенному основанию

- действие нахождения аналогии: усматривается подобие в задачах, исходя из аналогичного характера моделирования зависимости между величинами

- действие нахождения тождества: установление тождества между знаковыми моделями разнo степени обобщенности и текстом-описанием

2.Рефлексию как механизм усвоения

- способность к сопоставлению своего прошлого опыта и опыта нового, приобретаемого
- способность корректировать и переорганизовывать знания
- способность к осознанному выбору вариантов деятельности
- способность к построению процесса собственной деятельности через изменение ее условий

3.Речь как средство взаимодействия и самовыражения

- словарь (необходимый и достаточный лексический запас)
- способность к преобразованию языковых моделей, в том числе вербальных
- способность к интерпретации – переводу на различные невербальные (вербальные) языки учебной информации и ее объяснение

Модель носит описательный характер и служит основанием или критерием для оценивания дидактической системы, создающей условия для педагогического управления переводом одного состояния готовности ребенка к организации процесса усвоения к другому.

Литературы:

1. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: изд-во АН СССР, 1958. – 146 с.
2. Мазиллов В.А. и др. Познавательные процессы и способности в обучении. Уч. пособ. Для студентов педвузов. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
3. Брушлинский А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение. – М., 1983.
4. Штерн Вильям. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. // Перев. с нем. – Пг., 1922. – 280 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопросы психологии. – № 6. – 1989.
6. Де Боно Э. Рождение новой идеи: о нешаблонном мышлении. -М., 1976.
7. Туник Е.Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности. -Санкт-Петербург, 2000.
8. Конаратбай Т., Таубаева Ш. Казахский менталитет и образовательное пространство // Вестник высшей школы Казахстана. – 1998. – № 5. – С. 169 – 174 (на каз.яз.)

9. Лоуш и Бальма. Принципы персонального тестирования (на англ.яз.) – США, 1966.
10. Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
11. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности. // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 54 – 59.
12. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: Владос, 1999. – 200 с.
13. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 339 с.
14. Ратанова Т.А. Общая психология: диагностика умственных способностей детей. – М.: Флинта, 1998. – 88 с.
15. Скитневский В.О. Роль когнитивного обучения в современной образовательной технологии. / Сб. матер. Республ. научно-методической конференции «Проблемы развития негосударственного сектора образования и подготовки специалистов на пороге XXI века». – Алматы, 1999. – 244 с. – С. 65 – 66.
16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
17. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики. – Сб.: Обучение и развитие. Матер. к симпозиуму. – М., 1966.
18. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. – М., 1967.

Таубаева Ш.Т

П.э.д., профессор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

Жетписова А.Е.

Жалпы және этникалық педагогика кафедрасы,

«Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану»

мамандығының 2 курс магистранты

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ОҚЫТУШЫСЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТТІҢ СУБЪЕКТІСІ РЕТІНДЕ

Кілтті сөздер: жоғары мектеп оқытушысы, инновациялық іс-әрекет, субъект, педагогикалық ұжым.

Қазіргі кезде әрбір оқытушының алдына қойылып отырған басты міндеттерінің бірі - оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияларды меңгеру. Мұндай жағдайда қоғамның әр мүшесінің шығармашылық әлеуетін жүзеге асыру қажеттілігі айтарлықтай артады. Сонымен қатар, инновациялық үдерістер, басқару мәселесі педагогикалық инноватиканың құрылымында негізгі түйін болып табылады.

Инновациялық іс-әрекеттің түрлі аспектілерін, білім берудің мазмұнын дамыту, жаңалықты енгізу мәселелерін Ю.К. Бабанский [1], В.А. Сластенин [2], А.В. Лоренсов [3], В.П. Кваша [4], В.Я. Ляудис [5], Қ.Қ. Қабдықайыров, С.Н. Лактионова, Ш.Т. Таубаева [6], М.М. Жанпейісова, Ж.А. Қараев, Ж.У. Кобдикова және т.б. қарастырған.

Инновациялық іс-әрекет – педагогикалық еңбектің өнімділігін сапалы өзгертетін оқыту мен тәрбиелеудің жаңа үлгілері мен әдістерін құру үдерісі. Педагогтың инновациялық іс-әрекетінің қалыптасуы: өзінің жеке қасиеттерін есепке ала отырып, басқалардың инновациялық тәжірибесін өзгерту, жетілдіру, қабылдау қабілетімен; жаңа ғылыми идеялар мен басқалардың тәжірибесімен хабардар бола отырып, өз жұмысының нәтижесін ұғыну қажеттілігімен; жаңа ғылыми зерттеулер, олардың әдістемелік жүзеге асуын үздіксіз тәжірибеге енгізумен; педагогикалық инновацияның жаңа әдістері мен тәсілдерін өз бетінше жасаумен; педагогикалық кертартпалықпен, артта қалушылықпен белсенді күресумен сипатталады [7].

Болашақ оқытушының инновациялық даярлығын қалыптастыруды әр магистрантқа қатысты дербес бағдарламамен жүзеге асыру қажет. Нақты мұғалімге, шығармашылықпен жұмыс істейтін инноватор мұғалімге жасаған дербес жеке бағдарламадан көпшілікке, педагогикалық ұжымға арналған бағдарламаны жасауға көшуге болады, яғни жалқыдан жалпыға өту принципін басшылыққа алған жөн.

Оқытушының инновациялық іс-әрекетін қалыптастыру теориясы мен практикасында ғалым М.В. Кларин зерттеулерінің орны ерекше. Ғалымдардың зерттеулері бойынша инновациялық іс-әрекет диагностикасы үш кезеңде өтеді. (1 – сурет)

Кез-келген іс-әрекет субъектісі болады, ол топтық немесе жеке болуы мүмкін. Субъект мақсат қояды, жоспарлайды, ұйымдастырады және оған жету жолын бақылайды. Басқаша айтқанда, субъект іс-әрекет мазмұны мен формасын анықтайды.

Отандық және шетелдік психологияда субъектілік бастау оның ішкі мотивациясы негізінде белсенділігінің бастамасымен байланыстырады.



1-сурет. Инновациялық іс-әрекет диагностикасы

Субъект түсінігі тұлға теориясында маңызды рөл атқарады. XX ғасырда шетел психологиясында аталмыш мәселе Э. Фромм (1997), Г. Оллпорт (1953), К. Юнг (1996, 1998), В. Франкл (2000), А. Маслоу (1967) К. Роджерс (1975), А. Адлер (1995, 1997), Ф. Перлз (1995), А. Бандура (1986, 1997) және т.б. еңбектерінде қарастырылған. Аталмыш авторлардың зерттеулерінде адамның өмірлік жолындағы субъект ретіндегі пайда болатын мәселелер мен қарама-қайшылықтарға бағытталған субъект сипаттамалары анықталған [8].

Г. Оллпорт адам белсенділігі феноменін зерттей отырып, психогендік қызығушылықтар адамдарды өз өмірін қиындатып, ықшамдатуға мәжбүр етеді, сол қысымды төмендетуге талпынғыш адамдар ештеңе өндіре алмайды деп тұжырымдады.

В. Франкл адам мінез-құлқы рухани өлшеммен ауыздықталған құндылықтар және мәндермен анықталады.

К. Юнг адамның шығармашылық мәнін ескере отырып, адам миссиясы – әлемді жетілдіру деп пайымдады.

А. Маслоу, адамның айрықша құзыреті – өз әрекетін қайталау емес құру болып табылады деп есептеді. Адамның белсенділігінің, шығармашылығының, өнімділігінің жоғары көрсеткіші өзін өзектендіру түсінігімен анықталады. Өзін-өзі өзектендіру – өзін жүзеге асыру, өзінің қалаған адамы болып қалыптасуы. Өзін өзектендіруші адам өзіне ғана шоғырланбайды, ол бір іске бекінген, өз өмірі маңызды құндылықтарға арналған: шындық, заң, әділдік, әдемілік, қайырымдылық және т.б.

А. Адлердің индивидуалды психологиясында адам мен қоғам өзара әрекеті идеясы дамыды. Оның пікірінше, адам тек жайлы, қолайлы жағдайда ғана өмір сүре алады. Егер әлеуметтік өзара әрекеттестікте адам бойында қорқыныш, үрей, олқылық сезімдері қалыптаса бастаса оны толтыру тетіктері іске қосылады.

Өзіне сенімсіздік сезімінің орнын толтыру барысында екі түрлі адамдар қалыптасады – агрессивті және сақтанғыш.

Ф. Перлз гештальт психологиясының өкілі ретінде, ағзаны тепе-теңдік қалпында тұратын, қажетті атқаруы тиіс жүйе ретінде қарастыру керек деп есептейді. Гештальт құру үшін, адам өзіне не қажет екенін білуі тиіс және өзін қоршаған ортаны қажеттілігін қанағаттандыру мақсатында басқара білуі керек.

Адам субъект ретінде батыстық психологияда еркіндік түсінігі контекстінде қарастырылады. З. Фрейд бойынша адамның еріксіздігі, тәуелсіздігі оның байсанасындағы балалық шағында қалыптасқан ақпаратпен анықтайды. Э. Фромм үшін еркіндік – бұл таңдау еркіндігі немесе ақыл-ой негізінде әрекет ету еркіндігі. Р. Мэй еркіндікті өзін – өзі түсіну, икемділік, ашықтықпен байланысты, өзін өзгертуге дайын, өз дамуын басқара алуға қабілетті адам ретінде анықтайды. А. Бандуре бойынша, адам еркіндігінің негізі өзіне субъект және объект ретінде әсер ету болып табылады.

Р. Хоррс субъектілік теориясын құра отырып, адам субъект ретінде белгілі бір автономия дәрежесін міндетті түрде иемденеді деп айтады. Э. Деси және Р. Райсен автономияның дамуы сыртқы мотивациямен байланысты интраекция, бірегейлендіру, кіріктіру, ішкі мотивация, өз мінез-құлқын бақылау барысында уайымдау кезеңдерінен өтеді.

Шетел психологиясында субъект даму контекстінде қарастырылады. Субъект дамуы түрлі қарама-қайшылықты шешумен байланыстырады. С.М. Рубинштейн бойынша, субъект сана мен іс-әрекет бірлігінде пайда болады; субъект өз әрекетін және әлеммен өзара қатынасын бөледі.

А.В. Брушлинский пікірінше, субъект іс-әрекетке бейім, қарым-қатынасқа түскіш, жоғары даму деңгейіне жеткен адам. Ол белсенділігімен, бостандығымен, шығармашылығымен, тұтастылығымен, біліктілігімен ерекшеленеді.

Мәдени-тарихи психология іс-әрекеттік тұғыр шегінде субъект түсінігіне үлкен мән береді. В.В. Давыдов психология теориясында бұл түсініктің маңыздылығын айта отырып, ол адамдардың психологиялық ерекшелігін түсіндіру үшін теориялық негіз болады: іс-әрекет субъектісі жүйе құрушы бастама болып табылады [9].

А.Н. Леонтьев индивидтің екі мәндік өмірін атап өтті: қарым-қатынас субъектісі ретінде және пәндік іс-әрекет субъектісі ретінде [10]. Адам субъект ретінде денелік және атқарымды, ол белсенді әрекет етеді, мақсатқа бағыттала өз әрекетін құрады және оның нәтижесін болжайды; өзін қоғамнан бөліп қарастырады, өзін сезінеді және қоршаған ортамен салыстырады. П.В. Гальперин анықтамасы бойынша «субъект» түсінігі белсенділік деңгейін анықтауға арналған.

Адам өзін субъект ретінде көрсету формасы оның жауапкершілігімен байланысты. Жауапкершіліктің туындауының алғышарты таңдау мүмкіндігін тудырады. Жауапкершілік арқылы адамның адамгершілік сипаттамасы, оның құндылықтары көрінеді.

Субъектілік сонымен қатар мотивациямен байланысты субъектіліктің жоғарғы түрі жағдайлар және әрекет арқылы берілетін жеке тұлғалық болып табылады.

А.Н. Леонтьев субъектінің нақты іс-әрекеті оның қажеттіліктері бағыттап, реттеп отырады деп есептейді. Субъектінің педагогикалық іс-әрекеттегі психологиялық ерекшеліктерін зерттеген ғалымдар, педагогтың субъектілігі өзіне әрекет етуші ретіндегі қатынасы деп есептейді.

Е.Н. Волкова педагог субъективтілігінің негізгі сипаттамаларын былай анықтады: белсенділік, ақсат қоя білуі, өзін-өзі ұғыну, өзін-өзі басқару, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау мұның бәрі іс-әрекет үдерісі барысында жүзеге асады, сонымен бірге еркіндік, жауапкершілік, бірегейлік.

Адам іс-әрекет субъектісі бола алады егер:

- іс-әрекет адам үшін мәнді болса, әрі оның түрткілері іс-әрекеттің объективті түрткілерімен сәйкес келсе;
- ол іс-әрекеттің жүзеге асуын өз мойнына алған жағдайда;
- іс-әрекетті орындау барысында белсенділік көрсетсе.

Дегенмен іс-әрекеттің толыққанды субъектісі болу үшін адам оны жүзеге асырудың мәдени тәсілдерін білуі керек.

Жоғары мектепте инновациялық іс-әрекетті басшылық жүзеге асырады, ол инновациялық іс-әрекет субъектісі болуы шарт. Педагогтар бұл міндеті шешуге атсалысу арқылы іс-әрекет субъектісі бола алады.

Инновациялық іс-әрекет иерархиялық құрылымнан тұрады. Ол білім беру жүйесі деңгейінде, білім беру жүйесінің кіші жүйе деңгейінде және педагогтардың жеке іс-әрекет деңгейінде жүзеге асуы мүмкін. Әр оқытушы бұл деңгейлерде инновациялық үдерістерді басқаруға әсер ете алады. Педагог инновациялық іс-әрекет субъектісі ретінде «субъектіліктің» үш деңгейін жүзеге асыра алады. Жеке субъект түсінігі инновациялық іс-әрекетте ұжымдық субъект түсінігінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады.

Оқу-тәрбие үдерісінде педагогикалық ұжымның ортақ мақсаты болуы мүмкін бірақ, инновациялық іс-әрекет мақсаты, өзін-өзі дамыту мақсаты ортақ болмауы мүмкін. Егер оқытушылар инновациялық іс-әрекеттің субъектісі қызметін атқармаса, онда ұжым инновациялық іс-әрекет субъектісі ретінде дами алмайды. Субъектінің алғашқы және бастапқы сипаттамасы қоршаған шындықты және өзін өзі өзгерту қажеттілігінің көрінісі болып табылады.

Осылайша педагогикалық ұжымның инновациялық іс-әрекет субъектісі ретіндегі сипаттамасы оның педагогикалық шындықты мақсатқа бағыттала, саналы түрде өзгерте алу қабілеті болып табылады. Белсенділік саналы сипатқа ие. Педагогикалық шынайлықты өзінің талаптарына сай өзгерту ұжымнан тұрақты мақсатты талап етеді. Сәйкесінше педагогикалық ұжым инновациялық іс-әрекет субъектісі ретінде мақсатты тұжырымдау қабілетіне ие болуымен сипатталады.

Дегенмен, оқытушы субъектілігі оның белсенділігімен, іскерлік сыни көзқарасымен, түсініктілігімен, мақсатты тұжырымдай алуымен, таңдау еркіндігімен және сол таңдау үшін жауапкершілігімен байланысты. Субъективтіліктің қалыптасуы өзін-өзі дамыту әрекеті арқылы жүзеге асады. Субъективтіліктің дамуына оны қоршаған адамдардың қатынасы рөл атқарады.

Субъект әрекетінің ішкі бөлінісі іс-әрекет еркіндігін қамтамасыз етеді. Мақсатты таңдау, оны жүзеге асыру әдістері мен құралдарын таңдау еркіндігі субъектіліктің маңызды сипаттамасы.

Педагог қаншалықты инновациялық іс-әрекет субъектісі болып табылатынын, іс-әрекет мазмұны, формасы, бағытын анықтаудағы оның рөлі және субъект қызметінің қай бөлігін атқаратындығымен анықтауға болады. Педагогтың инновациялық іс-әрекет субъектісі ретінде жоғары деңгейде дамуы оның құндылықтық-бағдарлық көрегендігін көрсетеді.

Қоғам даму қарқынының өсуі өзгермелі жағдайға бейім адамды даярлауды талап етеді. Қызметкерлерді дайындау мен олардың кәсіби біліктілігін арттыруды анықтайтын экономика және басқа салалардың даму динамикасы түлектердің бойында үздіксіз білім алуға деген талап пен қабілетті қалыптастыру қажеттігін тудырып отыр. Қазіргі қоғамға дербес, өз болашағына жауапкершілік ала алатын, шығармашыл, өз дамуына құндылық ретінде қарайтын, үздіксіз білім алуға қабілетті адамдар керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Жантеева З.У. Педагогика высшей школы. –Алматы: Мектеп, 1989. -175 б.

2. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. -М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1997. –224 с.
3. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс: методическое пособие для руководителей общеобразовательных учреждений /Под ред. М. М. Поташника. – М. Новая школа, 1994. – 64 с.
4. Кваша В.П. Управление инновационными процессами в образовании: автореф. ... канд.пед.наук.: –Минск, 1994. -22с.
5. Ляудис В.Я. Наука и инновации / Ляудис В.Я.. М., 1995. 99.
6. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н., Кушпаева Г.Б. Инновационный потенциал преподавателя высшей школы: современные реалии и проблемы успешности преобразований в контексте смены образовательных моделей // Современный преподаватель высшей школы – Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2007
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности деятельности. –Минск: БГУ, 1976. -176с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2007. -607 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. –М.: ИНТОР, 1996. -541 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность Сознание. Личность: Учеб. пособие для студ. Вузов / Науч. ред. и предисл. Д.А. Леонтьева. –М.: Смысл. Академия, 2004. -352 с.

Садвакасова Ж.К

*м.ю.н., преп. кафедры гражданско-правовых дисциплин,
Казахской Академии Труда и Социальных Отношений*

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как известно, интеграция науки, образования, и практической деятельности является основой качества высшего и послевузовского образования. В последнее время в психологии используется термин «человеческий капитал».

Это означает, что человеком в процессе инвестиций и накоплений сформирован запас знаний, навыков, способностей и мотиваций, который содействует повышению производительности труда и благосостоянию работников [1]. В условиях динамичной конкуренции человеческий капитал становится главным ресурсом повышения конкурентоспособности казахстанского вуза на международном рынке образовательных услуг. Именно высококвалифицированные кадры обеспечат дальнейшее развитие. А это означает, что вовлечение всех преподавателей в инновационную деятельность вуза является одной из задач современного менеджмента вуза.

При этом, главной проблемой является готовность преподавателей к такой деятельности. В теории и практике психологии рассматриваются такие вопросы как: готовность личности к трудовой деятельности, готовность преподавателей к педагогической деятельности и т.д. Говоря о психологической готовности к деятельности, ученые акцентируют внимание на таких понятиях как: мотивация, психолого-педагогические знания, качества личности. В данной статье изложены результаты исследования проблемы мотивации преподавателей к инновационной деятельности вуза в аспектах психологической готовности. Отсутствие конкретных задач и соответствующей системы оценки и мотивации приводят к тому, что сотрудники не координируют свои действия с задачами организации и не имеют возможности ориентироваться в стратегических приоритетах.

Для реализации задач стратегии и оперативной деятельности вуза преподавателями такие показатели должны быть подобраны системно и сбалансировано относительно целей и стратегии развития вуза, поскольку результат деятельности преподавателя невозможно

адекватно оценить, не имея четкого представления о том, для чего он нужен. В этой связи в качестве метода управления можно выбрать сбалансированную систему показателей.

Преподаватели, пройдя через измерение эффективности своей деятельности, начнут лучше понимать требования, предъявляемые вузом, и в порядке обратной связи к такой деятельности смогут концентрироваться на результативности своей деятельности. Отметим, что грамотная оценка деятельности преподавателей вуза для продвижения «бренда» вуза, развития инновационной деятельности имеет целый ряд преимуществ, среди которых:

- определение готовности преподавателей к инновационной деятельности вуза;
- определение результатов работы, уровня знаний и профессионального потенциала преподавателей;
- создание целенаправленной программы развития педагогического коллектива;
- мотивация преподавателей вуза к профессиональному совершенствованию и карьерному росту.

Однако рассмотрение преподавателя с позиции профессионала предполагает изучение таких индивидуальных и личностных качеств субъекта, которые обеспечат эффективное выполнение своего труда. Поэтому вузам необходимы инновационные средства и методы управления, ориентированные на постановку целей и определение индивидуальной ответственности преподавателей. Это поможет мотивировать преподавателей вуза искать новое, экспериментировать, стремиться к самостоятельному творчеству. При этом они будут ориентироваться на критерии, которые вырабатываются в ходе накопления профессионального опыта.

Отметим, что сегодня в мире современного бизнеса в таких странах как Япония, Корея, Сингапур, Англия, Германия, США используются концепции KPI, которые подняты на уровень национальной идеи [2]. Key Performance Indicator (KPI) – это ключевой индикатор выполнения, играющий важную роль в построении объективной и эффективной системы мотивации. KPI – это система, которая используется для достижения главных целей любого бизнеса, таких как привлечение и удержание потребителей (клиентов), рост профессионализма сотрудников, увеличение доходов и снижение затрат [2].

Многие управленческие концепции используют KPI, но остановимся на системе сбалансированных показателей (ССП), разработанной Р. Капланом и Д. Нортон. СПП является инструментом стратегического и оперативного управления, который позволяет увязать стратегические цели компании с бизнес-процессами и повседневными действиями сотрудников на каждом уровне управления, а также осуществлять текущий контроль за реализацией принятой стратегии [3]. При этом следует отметить, что «все сотрудники компании должны понимать, что при достижении целей компании могут быть достигнуты цели сотрудника» [3].

Внедрение KPI в высшем учебном заведении поможет руководителям вуза сфокусироваться на главных, приоритетных в данном периоде задачах и направлениях деятельности вуза. На основе KPI можно разработать систему мониторинга работы структурных подразделений вуза. Но самым важным является то, что KPI дает возможность разработки системы мотивации преподавателей вуза к инновационной деятельности. Руководители вуза смогут точно определить каждому преподавателю конечные цели его труда.

При этом важно подробно охарактеризовать механизм и этапы их достижения. Алгоритмом является следующая последовательность:

- проанализировать действующую систему мотивации преподавателей;
- определить важности и ранжирование KPI преподавателей;
- выбрать и определить KPI преподавателей к инновационной деятельности, которые будут включены в систему;
- разработать документы, регламентирующие функционирование системы мотивации преподавателей к инновационной деятельности на основе KPI.

Набор KPI может меняться, а информация, представленная в KPI должна придерживаться следующих правил:

- быть всесторонней, то есть необходимо обратить внимание на все стороны профессиональной сферы, а особое внимание на перспективы роста;
- быть достоверной, то есть сведения должны быть получены из надежных источников, которыми могут быть печатные издания, сведения, полученные от профессионалов, данные психологического анализа деятельности и т.д.;
- быть объективной, то есть необходимо давать реальную картину со всеми ее достоинствами и трудностями.

Система мотивации преподавателей вуза к инновационной деятельности на базе КРІ направлена на оценку не только результата, но и на оценку личностных характеристик преподавателя, то есть с помощью КРІ можно показать, какие области деятельности, какие качества преподаватель считает для себя приоритетными, а в каких не претендует на высокую оценку. Соответственно эта система должна отвечать следующим критериям:

- функциональности;
- ориентированности на инновационную деятельность;
- эффективности.

Следовательно, в основе КРІ лежит самооценка эффективности и самооценка потенциала преподавателей вуза к инновационной деятельности. Оценка эффективности деятельности преподавателей отражает удовлетворенность или неудовлетворенность достижениями успеха. Оценка потенциала преподавателей вуза связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает профессиональный успех личности.

Таким образом, значительное влияние на качественную характеристику профессиональной мотивации личности оказывает самооценка и уровень притязания личности, что предполагает самоактуализацию и саморегуляцию. Другими словами, преподаватели вуза должны достаточно полно осознавать свои реальные достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны.

Список использованных источников:

1. Карпов А.В., Конева Е.В., Маркова Е.В., Скитяева И.М. и другие. Психология труда. – М., 2005. – 350 с.
2. Ключков А.К. КРІ и мотивация персонала. – М., 2010. – 155 с.
3. Прайснер А. Сбалансированная система показателей в маркетинге и сбыте. – М., 2009. – 303 с.

Тусупжанова Д.Т.

учитель по самопознанию

Кокпектинской средней школы, Семей, ВКО

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Нравственное воспитание учащихся складывается из изучения теоретических основ морали, формирования у них нравственных представлений и понятий и в тесной связи с этим из организации опыта их нравственного поведения и деятельности, отвечающих требованиям морали нашего общества.

Нравственные отношения между людьми – составляющая всех общественных отношений, моральный фактор поведения и деятельности человека. Каждый человек владеет определенными моральными категориями, оперирует тем или иными моральными ценностями, использует их в своей жизни. Они становятся мотивами его действий и поступков. Иногда говорят о немотивированных действиях, когда и сам человек, и окружающие его люди не могут

эти действия или поступки объяснить. Но это совершается редко, чаще всего в состоянии душевного волнения. Такие действия играют большей частью существенной роли в поведении человека. Главный побуждающий субъективный фактор поступка – его внутренний мотив.

Общество предъявляет человеку определенные моральные требования, которые отражаются в его сознании в виде соответствующих представлений и понятий, систему которых иногда называют моральным сознанием человека. Такое сознание предписывает человеку стиль жизни, помогает понять смысл, суть счастья и несчастья, обязанности и долга, субъективно регулирует поведение человека. Содержание нравственных представлений и понятий обусловлено как общечеловеческой моралью, так и классовой принадлежностью человека, особенностями общественных отношений, сложившихся жизненной практикой.

В поведении человека проявляется его активность, направленная на других людей. Эта активность, в свою очередь, обусловлена осознанными психологическими стимулами поведения, мотивами. Функционированием нравственных мотивов и обусловлена связь между содержанием и методикой нравственного воспитания, с одной стороны, и его психологией – с другой.

Мотивация – это движущая сила сознательного поведения человека. Она занимает ведущее место в структуре личности, как бы пронизывает характер, мировоззрение, направленность поведения и деятельности. Мотивы чрезвычайно многогранны и разнообразны не только по содержанию, где они просто безграничны, но и по психологическим категориям. Например, , подросток сделал своей соученице подарок в день 8 Марта не только в силу традиции, но и испытывая душевное влечение к ней, которое стало мотивом его поступка. Девушка долго простояла в очереди, чтобы приобрести билет на концерт известного артиста. Она удовлетворила свою духовную потребность в общении с музыкой. Преодолевая боль от травм, спортсмен долго тренировался и одержал победу в соревновании. Главный мотив волевого напряжения спортсмена – стремление к успеху. Ученик выполнил совершенно неинтересное для него задание по поручению учителя. Это сделано в силу его отношения к учителю: раз он так сказал, значит, так нужно. Отказывая себе во многом, юноша долго копил себе деньги на компьютер. Он достиг поставленной, доминировавшей в его отношении к расходованию денег. Мотивами поступков часто становятся идеалы человека и многое другое.

Одна из основных функций нравственной мотивации – оценочная: мотивы смысла действия, оправдания или осуждения поступков. Эта функция помогает контролировать направленность поведения человека, способствует взаимодействию нравственных мотивов с потребностями, склонностями, интересами человека, формированию устойчивых чувств моральной правоты, нравственного удовлетворения.

С оценочной функцией тесно связана побудительная, основанная на волевых качествах личности. Благодаря которой, человек может управлять своими переживаниями, подавлять отрицательные склонности и влечения. Смыслом побудительной функции становится не только стремление к самоутверждению, но и, прежде всего совершение положительных поступков ради других людей, во имя интересов коллектива, общества, что, в свою очередь, приводит к рождению новых стимулов морального развития и совершенствования человека.

Важную роль в поведении человека играет прогностическая функция нравственной мотивации. В жизни нередки ситуации, когда человек стоит перед проблемой выбора того или иного решения, и выбор этот определяется нравственной мотивацией. Скажем, выгодно мне, но выгодно ли другим? Или: о моем плохом поступке никто не узнает, но хорошо ли я все-таки поступаю? Возникает определенная борьба мотивов, результатом которой должно стать мотивированное решение. Дать ему прогностическую нравственную оценку, то есть оценить нравственные последствия поступка, – значит реализовывать прогностическую функцию мотивации.

Необходимость нравственной мотивации поведения обусловлена потребностью людей в общении, решением всех основных жизненно значимых задач во взаимодействии с другими людьми в условиях коллектива.

В нашей практике широко распространено обсуждение поведения отдельных учащихся: на собраниях классного коллектива, групп. При правильной организации обсуждение становится школой самовоспитания личности. Что мы подразумеваем под правильной организацией обсуждения? Это прежде всего его демократический характер. Каждый, в том числе и учитель, имеет право обсуждения на равных, без торможения и окриков «сверху». Поскольку обсуждение происходит в ученическом коллективе, постольку и руководить им должен кто-то из учащихся. Классный руководитель может присутствовать на этом собрании, как рядовой участник. Вполне вероятны ошибки, в качестве его рядового участника, иногда серьезные, в суждениях выступающих. Педагог может лишь вносить в них коррективы, должен убеждать, но не навязывать собственное мнение подросткам. Учащимся должна быть понятна цель обсуждения. При этих условиях учащийся действительно будет видеть мнение коллектива, понимать и ценить его.

В 14-15 лет существенно меняется отношение к взрослым. Взаимоотношение между младшим и старшим поколениями всегда были и остаются серьезной социально-психологической и педагогической проблемой. И разрешение этой проблемы является одной из самых главных трудностей в работе с подростками и юношами, в организации взаимоотношений в ученическом коллективе и учащихся со взрослыми.

15-16 лет – немалый период в жизни человека, особенно в наше бурное и стремительное время. Широкий круг официального и личного общения, безграничный поток самой разнообразной информации, опыт, знания – все это дает учащемуся право требовать для себя известной самостоятельности и в суждениях, и в поступках, и в решениях, обостряет у него чувство собственного достоинства. Это особенно ярко проявляется теперь, когда происходит демократизация нашего общества, когда внимание человека ориентировано, прежде всего, на человека, на защиту его прав. Подростки чутко реагируют на общественную жизнь, и то, что происходит в стране в настоящее время, резко обострило присущее возрасту стремление к независимости, к самостоятельности. Молодежь не переносит нудной морали, зато она очень ценит общение с ней на равных, уважение к себе, самокритичность взрослых.

Эмоции и чувства – это проявления отношения человека к окружающей действительности, к самому себе. Нередко они становятся сильными субъективными факторами отношения человека к происходящему и психологическими причинами его поступков.

Дети, подростки, юноши характеризуются особой полнотой и разнообразием эмоциональной жизни, более богатой и яркой, чем жизнь взрослых. Но эта, положительная по своей сути особенность таит в себе и известную опасность, потому что, сильные эмоциональные переживания несовершеннолетних могут вызвать большие потрясения личности и привести к непредсказуемым иной раз поступкам. Об этом нельзя забывать. Игнорирование эмоциональной жизни детей и подростков обеднит развитие их личности, в конечном счете может привести к апатии, равнодушию, общей эмоционально-волевой неполноценности. Воспитание подлинного гражданина, внимательного к людям, отзывчивого, способного понять переживания других невозможно без эмоционального отношения к воспитаннику, без формирования у него глубоких эмоций и чувств. Необходимо постоянное эмоциональное общение учителя и ученика, взаимное проникновение в мир мыслей, чувств, переживаний друг за друга. Холодный, равнодушный к своим питомцам педагог не может полноценно выполнять возложенные на него функции. В лучшем случае он научит подростка чему-то, даст ему знания, поможет сформировать определенные навыки и умения, но никогда не проникнет в его духовный мир, не завоеует его доверие и расположение, не сможет положительно повлиять на формирование его личности.

Важно знать и учитывать особенности взаимоотношений учащегося с людьми, его общения, потому что в общении подростки получают большую и разнообразную информацию, учатся трудиться вместе с людьми, овладевают навыками коллективизма, нравственного поведения, учатся объективной самооценке, умению смотреть на себя как бы со стороны.

Таким образом, большое значение для педагога имеют знание, понимание и учет психических состояний учащихся – важного субъективного фактора их поведения и индивидуальный подход – учет и максимальное использование особенностей личности, ее общего развития, выявление психофизического потенциала подростка, его задатков и способностей, создание условий для их роста и совершенствования, коррекция недостатков личности и поведения и их устранение.

Список использованных источников:

1. Тусупжанова Д.Т. Психологический аспект нравственного воспитания личности.
2. Төлешова Ұ.Б., Асқарқызы С. Оқушыларға кәсіби бағдар берудегі педагог психологтың қызметі.
3. Наубаева Х.Т. Әлеуметтік тренингті үйлесімді пайдаланудың психологиялық маңыздылығы.
4. Чорманова Ә.С., Мұғалімнің кәсіби іс – әрекетіндегі педагогикалық шеберліктің рөлі.

Төлешова Ұ.Б.,
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті, п.ғ.к.,
Асқарқызы С.
жалпы және этникалық педагогика кафедрасы
«Педагогика және психология» мамандығының I курс магистранты
ал-Фараби атындағы ҚазҰУ

ОҚУШЫЛАРҒА КӘСІБИ БАҒДАР БЕРУДЕГІ ПЕДАГОГ ПСИХОЛОГТЫҢ ҚЫЗМЕТІ

Тәуелсіз Қазақстанды әлемдегі алдыңғы қатарлы елдермен терезесі тең іргелі мемлекетке айналдыру, әлемдік дәрежеге көтеру бүгінгі жастардың үлесіне тиетіні анық. Олай болса, біздің басты міндетіміз жаңа заман үрдісіне сәйкес экономикалық әлеуметімізді молайту үшін қажыр-қайрат көрсете білетін, ғылымның мол жетістіктерімен қаруланған, бейіндік қабілеті шындалған оқушы тәрбиелеу болып табылады. Әлемдік тәжірибе мектеп бітірушінің әлеуметтік және қоғамдық өмірдегі тұрақты өзгерістерді ескере отырып, қоғам өміріне еркін енуіне дайындығын қамтамасыз ететін кәсіби бағдардың қарқынын арттыру қажеттілігін көрсетіп отыр.

Қазақстан ғасырлар тоғысында тәуелсіз елге айналып, саяси, әлеуметтік және экономикалық жүйесі әлемдік өркениет үлгісінде қайта құрылуы– білім беру ұйымдарында кәсіби бағдарды ұйымдастырумен ерекшеленеді, содықтан да оқушылардың мамандық таңдау қабілетін анықтаудағы педагог – психологтың әдіс-тәсілдерді дұрыс қолдана білу ерекше маңызды болып табылады.

Қазақстан республикасы Президентінің 2007 жылғы халыққа Жолдауында әлемнің алдыңғы қатарлы дамыған 50 елдің қатарына қосылу міндеті қойылған. Оны жүзеге асырудың бір өлшемі– еліміздің білім беру жүйесін одан әрі жетілдіріп, болашақ жас мамандарды жоғары сапада дайындау болып табылады. Алайда, жақсы маман болу үшін жақсы кәсіби бағдар берілуі қажет.

Кәсіби бағдар – бұл мақсаттардың бірлігі мен тұтас басқарумен біріктірілген өзара байланысты бөліктерден тұратын біртұтас жүйе. Ол бөліктер:

- қызығудың дамуы;
- оқушының әртүрлі іс – әрекет түрлеріне бейімділігі (ойын, танымдық, еңбек);
- кәсіби психодиагностикалау;
- кәсіби кеңес беру;
- кәсіби іріктеу;
- кәсіби бейімделу және кәсіби тәрбие беру.

Саналы түрде таңдалған мамандық тұлғаның болашақ өміріне әсер етеді. Оның өзін – өзі жүзеге асыруыны, әлеуметтенуінің, кәсіби өсуінің нәтижелігін анықтайды. Жасөспірімдердің қоғамдық сұраныстарға жауап беретін мамандықтарды таңдауына бағыт беру – қазіргі кезеңдегі өзекті мәселелердің бірі.

Кәсіби бағдар беру мақсаты – жас ұрпақты саналы түрде мамандық таңдауға дайындау, үйрету екендігі белгілі. Ол үшін мынадай нәрселер қажет:

-оқушылардың бойында ішкі психологиялық – әлеуметтік мәнділікті реттейтін қызмет түрлерін тәрбиелеу;

– түрлі еңбек қызметтері мен сыйластық қатынастарын тәрбиелеу;

– кәсіпті өз бетінше, саналы түрде жеке қасиеттерін есепке ала отырып орындау бағытын жетілдіріп тәрбиелеу.

Кәсіби бағдар берудің негізгі бөліктері төмендегілерден тұрады:

1. Кәсіби бағдар беруді акпараттандыру.
2. Қоғамдық пайдалы өнімді еңбекке жас кезінен бастап үйрету.
3. Кәсіби бағдарға арналған кеңестер беру.
4. Кәсіптік бейімделу.

Кәсіби бағдар беруді акпараттандыру – оқушыларға түрлі еңбек қызметтері және кәсіп ерекшеліктерімен, олардың нарық жағдайы және әлемдік өркениеттегі даму бағыттарымен, ел, аймақ экономикасына тигізетін әсері, рөлі туралы мәліметтермен қамтамасыз ету. Қоғамдық пайдалы өнімді еңбек түрлеріне жас жеткіншектерді баулу. Түрлі жұмыстарды атқаруға баланың икемділігін байқау, жеке қасиеттерін тәрбиелеу арқылы өнімді еңбекке үйрету. Оларға тәжірибелік жұмыстар кезінде өз бетінше еркіндік беріп шығармашылыққа баулу. Кәсіби бағдар беруге арналған кеңестер. Мұндағы басты нәрсе – кәсіп таңдауда негізгі қоғамдық және идеялық сананы қалыптастыру. Оқушылардың жеке қасиеттері кәсіп талаптарына сай келуі қажет. Мұндай кеңестерге қазіргі оқып жүрген жастардың тең жартысы зәру. Әсіресе, оларға мына топтар жатады.

1. Өз бетінше мамандық таңдай алмаған оқушылар.
2. Мамандық таңдауда ата – аналарымен келісе алмаған жастар.
3. Өз таңдаған мамандықтың дұрыстығына көз жеткізгісі келген жасөспірімдер.
4. Тәртібі нашар, толқу үстінде жүрген оқушылар.

Ендеше кәсіби бағдарға ұсыныс беру түрлерін төмендегіше көрсетуге болады.

1. Акпараттық – анықтамалық.
2. Психологиялық – педагогикалық.
3. Медициналық.

XXI ғасыр білімділер ғасыры десек, ғылым мен білім саласында еңбек ететін жастарымыздың алдында үлкен жауапкершіліктер тұр. Демек, сол жастарға кәсіби құзыретті маман болып қалыптастыруына бағдар беру – басты мақсатымызға айналуы тиіс [2,13 -146].

Оқушыларға кәсіби бағдар беру және болашақ мамандығын анықтап алуға ықпал жасау мектеп алдында тұрған міндеттердің бірі. Сондықтан психология мен педагогикада осы мәселеге үлкен көңіл аударылады. Әр мектептің оқушыларды мамандыққа баулу және кәсіби бағдар беру жұмысының жоспары құрылып, оны жүзеге асыруға педагог – психологтың қосатын үлесі мол болуға тиіс. Балаларға мамандық таңдату оңай жұмыс емес. Бұл мәселені зерттеушілер П.П. Блонский, Г.Н. Стычинский, В.А. Сухомлинский, Ю.П.Сокольников, А.П.Сейтешов, Г.А.Уманов, Л.К.Кермов және олардың шәкірттері баланы жас кезінен болашақ мамандығын саналы түрде анықтауға ата-аналар, психологтар мен педагогтар өз үлестерін қосуы керек екенін атап көрсеткен. Бүгінгі таңда қоғам алдына қойылған негізгі міндеттердің бірі жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру.

Қазіргі жаңа кезеңдерде ғылымдар жүйесінде, кәсіби өзіндік анықталу мәселесін зерттеу өзектілігі қоғам талаптарына орай еңбек сипаты мен мазмұнының аумақты, жылдам өзгеруіне байланысты кәсіби бағдар мен мамандық таңдауға психологиялық дайындықты қалыптастырудың теориялық және әдіснамалық өңдеулерін жүзеге асыру мәнді сұрақтардың бірі. Кәсіби бағдарлану мен кәсіби анықталу, соған байланысты іс-әрекетті саналы өзіндік реттеу мәселелерінде дәстүрлі және диагностикалық зерттеуді қолдану, психологиялық, педагогикалық,

практикалық кеңес беруді, мамандыққа дайындауды, еңбек субъектісі ретінде болашаққа бағыт бағдар беруді кеңінен қолдануды күшейтіп негіздейді. Қазіргі қоғамда жоғары сынып оқушыларының кәсіби іс-әрекет пен мамандық таңдауға саналы дайындығының ішкі субъективті факторын зерттеу қажеттілігі психология, педагогика ғылымдары үшін әрқашан маңызды болып табылады.

Кәсіби бағдар (профессиональная ориентация) – әрбір тұлғаның индивидуумдық мүдделері мен еңбек рыногының қажетсінуін есепке ала отырып халыққа кәсіп таңдауда, іріктеуде не кәсіп ауыстыруда көмектесуді қамтамасыз ететін отбасының, оқу орындарының мемлекеттік, қоғамдық және коммерциялық ұйымдардың ақпараттық және ұйымдас-тырушылық практикалық іс әрекеті. Кәсіптік бағдар беру кең өрісті жалпы, политехникалық және еңбекке дайындау негізінде оқушылардың жеке бейімділігін, қабілеттерін және қоғамдық қажеттіліктерді есепке ала отырып, дер кезінде еңбектік іс әрекеттің түрлерімен таныстыруға бағытталған мектептің оқу тәрбие процесінің құрамды бөлігі.

Елбасымыз алдыға міндет етіп қойғандай өзіндік өмір өрнегін жасай алатын, өзіндік даму арнасын белгілеп, өмірдің қиыр көкжиегіне батыл қадам басатын бүгінгі бәсекенің қатал заңына икемді ұрпақтың тұғыры мектептен басталады. Оның алғы шарты оқушы бойында өмірлік бейімділіктерді қалыптастырумен орындалады.

«Қандай мамандықты таңдау керек?»– деген сұрақ әрбір жасөспірім үшін ең негізгілердің бірі болып табылады. Адамның өмірі әрі қарай осыны шешумен байланысты. Дұрыс таңдалынған мамандық еңбекте және қоғамдық іс-әрекетте неғұрлым жоғары көрсеткіштерге жетуге мүмкіндік туғызады, ал еңбек үрдісімен және оның нәтижелерімен қанағаттану шығармашылықтың максималды көрінісіне, жақсы эмоционалды күйге, барлық өмірлік жоспарды адам ретінде де, қоғам ретінде де неғұрлым толық жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Бұдан біз мамандықты таңдау оған қабілеттерінің сай келуі неғұрлым маңызды сипатты алатындығын және мұның өзінің терең себебі бар екенін көре аламыз. Сол себептердің бірі жастардың өз өмір жолын таңдауға қатысты жоспарларымен, жұмысқа қанағаттанумен, сондай-ақ әлеуметтік-экономикалық жақтарымен байланысты.

Мамандық таңдауда Ж.Аймауытовтың жастарға айтқан ақылы “Мамандықтың жаманы жоқ, бірақ мұның кез-келгеніне икемділік қажет. Бұл жай кенелту тамақ асыраудың жолы емес, үлкен өнерді зор шеберлікті қажет ететін нәрсе,-дейді. Кімде кім өзіне біткен ыңғайына қарай өз жолымен қызмет етсе өз басына да, әлеуметке де үлкен пайда келтірмек. Өз орнында істеген адамның жұмысы да өнімді берекелі болмақ әр өнер, әр қызмет мемлекетке, әлеуметке қажет. Әлеумет те, мемлекет те, әр адамның еңбегі берекелі, пайдалы болуын тілейді, неғұрлым әр мүшесінің еңбегі жемісті болса, соғұрлым әлеумет тұрғысы да тез оңалмақ”.

Кәсіби кеңестің ең маңызды компоненттерінің бірі алдын – ала *кәсіби диагностика* жасау болып табылады. Алдын-ала диагностикалау жұмысының мазмұны оқушылардың тұлғалық және жан-жақты ерекшеліктерін, олардың қызығушылығын, қабілетін, икемділігін, кәсіптік өлшемін, нерв жүйесінің жеке ерекшеліктерін оқып үйрену.

Кәсіби диагностикалауда мектеп педагог – психологінің жұмысының тиімділігі оқушының өз өмірін бағыттарын анықтауға белсенділігіне байланысты. Мектептегі алдыдан – ала кәсіби диагностикалаудың ең басты міндет оқушылардың белгілі бір мамандыққа тұлғалық психофизиологиялық қасиеттің сай келуі мен жарамдылығын анықтау болып табылады. Адамның психофизиологиялық ерекшеліктері – бұл оның психикасының, дамуы, организмнің құрылысын, денсаулық жағдайының ерекшеліктері жатады.

Әрбір адамның өзіндік психофизикалық ерекшеліктері болады. Ол адамдарды белгілі бір кәсіпке дайындығы мен жарамдылығын айтамыз. Тұлғаның ең маңызды ерекшелік, диагностикалауға кіретін құндылық бағдары қызығушылығы, қажеттілігі, икемділігі, кәсіптік өлшемі, кәсіптік бағыттылығы, кәсіп таңдаудағы мотиві, мінез сипаты, теспераменті, денсаулық жағдайы т.б.

Кәсіби диагностикада кәсіби бағдар беру мақсатына байланысты әр бір оқушыны зерттейді. Осының нәтижесінде мамандықты таңдау оған баланың дайындығын, ынтасын және қабілетін анықтайды. Ол үшін мынадай әдістерді қолдануға болады: оқушылардың құжаттарын, іс – әрекетінің жемісін (жеке іс, сынып журналы, шығармашылық жазбалар, жеке оқушының

шығармашылық жеңістері) талдау; практикалық іс – әрекетін, жүріс – тұрысын (мектепте, қоғамдық орындарда, үйірмелерде) зерттеу, анкета мәліметін зерттеу; әңгіме-сұхбат; психологиялық эксперимент; тәуелсіз мінездемені жинақтау әдісі.

Профессиограмма – белгілі бір кәсіпті меңгерген және кәсіптік өсуі үшін қажетті әр түрлі деңгейдегі қызметкерлердің мінездемелерінің жиынтығын сипаттау. Профессиограммада кәсіпті меңгеру қабілеті мен уақыты, кәсіптің негізгі талаптары туралы ақпараттар болады. Әр түрлі кәсіп профессиограммалары жинақталған арнаулы жинақтарда болады.

«Қандай мамандықты таңдау керек?»– деген сұрақ әрбір жас адам үшін ең негізгілердің бірі болып табылады. Адамның өмірі әрі қарай осыны шешумен байланысты. Дұрыс таңдалынған мамандық еңбекте және қоғамдық іс-әрекетте неғұрлым жоғары көрсеткіштерге жетуге мүмкіндік туғызады, ал еңбек үрдісімен және оның нәтижелерімен қанағаттану шығармашылықтың максималды көрінісіне, жақсы эмоционалды күйге, барлық өмірлік жоспарды адам ретінде де, қоғам ретінде де неғұрлым толық жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Бұдан біз мамандықты таңдау оған қабілеттерінің сай келуі неғұрлым маңызды сипатты алатындығын және мұның өзінің терең себебі бар екенін көре аламыз. Сол себептердің бірі жастардың өз өмір жолын таңдауға қатысты жоспарларымен, жұмысқа қанағаттанумен, сондай-ақ әлеуметтік-экономикалық жақтарымен байланысты.

Оқушыларда кәсіби бағдар жұмысы дұрыс жүргізілсе және студенттердің кәсіби бағытталуы жоғарғы деңгейде қалыптасса білікті маман қалыптасары анық, алайда бүгінгі таңда педагогтардың кәсіби компетентілігі мәселесі туындап отыр. Қорытындылай айтқанда қазіргі нарықтық заманда әрбір мамандықтың өзіндік ерекшелігі мен орны бар. Сол мамандыққа жас оқушыны бағыттау, бағдарлау мақсатында кәсіби бағдар жұмысы жүргізіледі. Әр бір тұлға қоғамда өз орнын табуға құқылы. Мамандық таңдау үлкен жауапкершілікті қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Н.Ә.Назарбаев. «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» (Қазақстан халқына Жолдауы). 28.02.2007ж.
2. Әділшінова З. «Кәсіби құндылық бағдарды қалыптастыру» Қазақстан мектебі, 2008ж. №10. 13 – 14б.
3. ҚР жалпы білім беретін мектептер тұжырымдамасы. Қазақстан мұғалімі 2001ж. 15 ақпан
4. Аймауытов Ж. Психология мен өнер таңдау // Алматы: «Рауан», 1995.-251-263 б.
5. Егенисова А.Қ. «Жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар берудің психологиялық ерекшеліктері» Білім 2009ж. №4 79б.

Наубаева Х.Т.

*психология ғылым докторы, профессор,
Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің
педагогика және психология факультетінің деканы*

ӘЛЕУМЕТТІК ТРЕНИНГТІ ҮЙЛЕСІМДІ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Еліміздің болашағы ұрпақ тәрбиесіне және білім деңгейіне байланысты. Бүгінгі таңда жастарға әлемдік деңгейге сәйкес білім мен тәрбие беру, оның рухани байлығы мен мәдениеттілігін, ойлауын, іскерлігін, төзімділігін, сонымен қатар кәсіби біліктілігін арттыру өркениетті қоғамның міндеті болып табылады.

Қарым-қатынас қоғам дамуының құралы және негізі болып табылатын мәдениет деңгейін бейнелейтін, тарихи дамудың нәтижесі. Әдетте қарым-қатынас мәселесі әлеуметтік психология арнасында қарастырылады. Қазіргі таңда қарым-қатынасты совет психологтарының Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов және т.б еңбектерінен тұлғаның әлеуметтік әрекеттену факторы екендігін көреміз.

Қарым-қатынас құрылымында әлеуметтік-перцептивті, интерактивті және коммуникативті компоненттері ерекшеленген (Г.М. Андреева). Қарым-қатынас еңбек, оқу, ойын әрекетінің ажырамас құрамды бөлігі. Қарым-қатынасты зерттеуді мына нәрселерге сүйенеміз:

- біріншіден, қарым-қатынас іс-әрекеттің ерекше типі –коммуникациялық іс-әрекет;
- екіншіден, қарым-қатынас кез-келген іс-әрекеттің іске асырылу шарты;
- үшіншіден, қарым-қатынас арнайы берілген іс-әрекеттің нәтижесі.

Қарым-қатынас– бұл белгілі-бір өзара қатынас қалыптастыру мақсатындағы –мазмұны мен идеялармен, қызығулармен, көзқарастармен, көңіл-күйлермен және т.б. өзара әрекеттермен дамиды.

Сондықтан жоғарыда айтылған компоненттер іс-әрекеттің орындалу шарттары болып табылады.

Қазақтың көрнекті психологы, профессор С.М. Жақыпов «Оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекет психологиясы» атты еңбегінде, табиғи оқу процесінде танымдық іс-әрекеттерді зертханалық зерттеу нәтижелеріне негізделген оқыту процесінің әр түрлі жағдайларындағы бірлескен–диалогтық танымдық іс-әрекетті дамытып қалыптастыру жолдарымен жүзеге асатындығын, сыртқы жағдайдағы бірлескен–диалогтық танымдық іс-әрекетті зерттеудің нәтижелері оқу мен оқыту процесінің тиімділігін басқарудың тәсілдерін әзірлеуге, сондай-ақ, жоғары білімнің әр түрлі оқу жүйелеріндегі тұлғаны дамытуға мүмкіндік беретіндігін атап өткен [1]. Ғалымның бұл пікірінен тұлғаның жан-жақты үйлесімді қалыптасуы бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыру арқылы тиімді нәтиже беретіндігін көреміз.

Қарым-қатынасты анық түрде бір-біріне ықпал ететін нақты тұлғалардың әрекеттесу процесі ретінде В.Н. Мясичев зерттеді. Оның еңбегінде тұлғааралық қарым-қатынасқа қолдау немесе кедергі болатын жағдайлар, сонымен қатар қарым-қатынастың тұлға дамуындағы рөлі сипатталған.

Адам басқа адамдармен қарым-қатынас пен өзара әрекет нәтижесінде тұлға болып қалыптасады. Қарым-қатынас түсінігі коммуникация ұғымына жақын. Қарым-қатынас акты келесі компоненттер бойынша талданады және бағаланады: адресант – қарым-қатынас субъектісі, адресат – хабарлама кімге бағытталған, хабарлама – берілетін мазмұны, код – хабарлама жіберілетін құрал, байланыс каналы және нәтиже – қарым-қатынас нәтижесінде қол жеткізілгендер.

Тұлға – бұл басқа адамдардың арасында белгілі позицияны иеленетін қоғамдық іс-әрекеттің себепші субъектісі ретіндегі адам. Тұлғаның психологиялық ерекшеліктері, ол неге талпынады және неден қашады, сонымен қатар ұғыну, ұйымшылдық дәрежесі, оның белсенділігінің интенсивті және қорытынды нәтижесі, өмірлік тапсырманы шешуге сәйкес бағытталуынан көрінеді [2].

Осы орайда өмірге жаңа заман жастары үшін «жалаң» теориялық білім жеткіліксіз. Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің даму барысында осындай міндеттерді шешуде білімді, жан-жақты, сапалы кәсіби дайындығы бар жеке тұлға болудан басталады. Сол себепті оқытушылар мен психологтарға толыққанды қабілеті жоғары, өзіндік сана – сезімі жетілген, мәдениетті, барлық жағдайда қарым-қатынасқа түсетін, одан үйлесімділік жасай алатын азамат дайындау жүктелінген. Білім беру ұйымдарында қазіргі жаңа және классикалық әдістердің үйлесімділігі мен олардың жан-жақтылығы, инновациялық технологияларды ендіру талап етіліп отыр. Оқу және тәрбие процесінде дәстүрлі сабақ, семинар, дәрістер қолданылумен қатар тренинг, рольдік ойындар, дискуссия түрінде ұйымдастыру тиімді. Өйткені қалыптасатын дағдылар, жаңа өмірге бейімделу, өзара қарым – қатынасты қалыптастыру, қиыншылықтарды жеңу, өзін өзі тану арнайы жаттығулар арқылы жүзеге асырылады.

Психологиялық тренинг қалай ұйымдастырылады және жүргізілу барысы туралы сөз алдында, «тренинг» ұғымын толық ашып алу қажет. Тренингтің үйрену, білім беру және дамыту ұғымдарына сәйкестігін анықтау. Мұнда: Біріншіден, Үйрену – зерттеу немесе нұсқаушының білім, дағды және тәжірибе жинау үрдісі; Екіншіден, Білім беру немесе оқыту тар көлемді әрекеттегі мәселені талдап, кең мағынада шешуде білім және құндылықтарды жүйелі меңгеру

үрдіс; Үшіншіден, Дамыту – жеке адамда саналы және бейсаналы үйрену мүмкіндіктерін кеңейту және икемдіктерінің өсуі [3].

Тренинг және білім беруді процесс деп салыстыруға болады. Тренинг – бұл механикалық процесс. Тренинг мақсаты – адамды нақты тапсырманы орындауға қажетті білім, шеберлік және бағытпен қамтамасыз ету. Тренингте өзгеріс, нәтиже бірден көрінеді. Осы міндеттерді шешу кезінде ұйымдастырылатын тренинг теңдігі түрлері де ерекшеленеді. Рольдік тренинг, видеотренинг, қарым-қатынас тренингі, іскерлік қарым-қатынас тренингі, мәдениетаралық өзара әрекет және т.б. Тренингтер белгілі бір ортадағы мәселелер мен қиындықтарды түзету, өзін-өзі шығармашылық тұрғыда дамытуға, тұлғаның әлеуметтік ортада өзіндік реттелуіне мүмкіндік болатын қажетті жағдайды туғызуға көмектеседі.

Тренингті ұйымдастыру мен жүргізуде өзіндік принциптерді ұстану маңызды орын алады. Тренинг принципіне жататындар:

1. Белсенділік принципі.
2. Зерттеу және шығармашылық қатынасындағы принцип.
3. Мінез құлық объективтілік принципі.
4. Қарым-қатынаста субъект, субъектілік принципі.
5. Шындық принципі.
6. Қазір, осы жерде принципі.

Сондықтан қарым-қатынасты дамытуға арналған тренингтік жаттығуларды қолданудың мақсаты тұлғаның қалыптасуында маңызды міндеттерді шешеді [4]. Олар, тиімді қарым-қатынас орнату, сенімсіздіктен, қобалжудан, қорқыныштан, қарым-қатынастағы қиындықтардан арылу, үйлесімді қарым-қатынасқа деген дайындығын дамыту, тыңдай білу, жанашырлық, қақтығысты жөну, іскерлігін игеру және т.б.

Тренингтің ең маңызды мәселесі – өзінің жек даралық қасиеттері арқылы тұлғаның өзін-өзі ашуына, жан-жақты үйлесімді қалыптасуына жағдай жасау. Ал, ол үшін ең бастапқы жағдайда адам өзін жеке тұлға ретінде қабылдап және түсіне білуге үйренуі қажет.

Тренингтердің жағымды нәтижелі болуына жаттықтырушының білімді болуы маңызды орын алады. Ол үшін жаттықтырушыға бірнеше талаптар қойылады:

- қоршаған жағдай туралы мағлұмат;
- қатысушылар саны қаншалықты үлкен;
- бөлме көлемі қандай;
- бөлме жаңғырығы, акустикасы қатысушыларға түгелдей естіледі ме;
- жаттығудың негізгі құрылымы қандай;
- қандай оқу құралдары қолданылмайды;
- жаттықтырушы бөлменің қай бұрышында тұрады;
- плакат, тезис, резюмелер қолданылады ма;
- орындықтар қалай орналасқан;

Сондықтан адам өмірінің барлық жақтары қарым-қатынас, мінез құлықты тәжірибе жүзінде зерттеу, әлеуметтік жағдайлардың әсері, ортақ іс-әрекетті ұйымдастырудың ерекшелігі – әлеуметтік-психологиялық тренингті қолдану тиімді жолы.

Психологиялық тренингтің басты жоспары – ұйымдастырылған іс-әрекетті соңына дейін жеткізу болып табылатынында. Тренинг барысында жеке бастың дамуы туралы мәселелер нәтижелі шешіледі және коммуникативті дағдылар жемісті қалыптастырылады. Сабақ, оқу процесінде ұйымдастырылған әлеуметтік – психологиялық тренингтер білімгерлердің қарым-қатынастары жақсарады, өздерін белсенді қатысушы және басқаларға әсер етуші жағдайда сезінеді, топтың толық сеніміне кіреді. Әр бір бастаған іс-әрекеттің толық аяқталуын қадағалайды. Ең бастысы – басқаларға өзінің ойы мен сезімін, уайымы мен күдіктенуін сенуге қорықпайды. Кейбір тренингтерді арнайы жоспарланған адамдарға ғана емес, отбасы мүшелеріне, достары және жолдастарға да жүргізуге болады. Тренинг арқылы жақын адамдардың адамдық қасиеттерін ашып, бағалауға көмек беріледі, сөйлеу мәдениетін, тұлғаның қоғамда өзін ұстау іскерлігін және әдептілік ережелерін сақтауды енгізеді. Дұрыс

ұйымдастырылып, жүргізген тренинг жеке тұлға қалыптасуының жетекші құралы екендігіне толық сенімдеміз.

Әлеуметтік психологиялық тренинг мақсаттары ұсынылған тапсырмалар мен жаттығулар жүйесінде нақтыланады және практикалық психологияның бір бөлігі болғандықтан топтық психологиялық жұмыста белсенді әдістерді пайдалануға бағытталады. Негізгі әдістер – толық талқылау және рольдік ойындар. Топтағы қатысатын адамдардың саны 7-15. Жалпы циклдағы сабақтың ұзақтық саны бірнеше күннен бір айға дейін созылады. Қатысушылар күнделікті және аптасына 2-3 рет кездеседі, ұзақтығы 1-3 сағат.

Психологтар мен педагогтар кез келген іс-әрекет жеке адамға қажет болған жағдайда ғана орындалатып, оның нәтижелі болатына көз жеткізе алады. Осы орайда білімгерлердің тұлғалық бейнесінің қалыптасуына қарым-қатынас мәдениетінің толық болуы үшін білімі, дүниетанымы, сезімталдығы, дағдысы мен икемділігі және ең маңыздысы қарым-қатынасқа ұмтылысы, белсенділігі, ішкі талап тілектерінің болуын қажет етеді.

Жетекші, жаттықтырушы, ұйымдастырушы немесе жүргізуші мына төмендегі мақсаттарды негіз етіп алуы жүктелінді:

- жеке тұлғаны дамыту;
- қатысушылардың әлеуметтік – психологиялық компонентілігін, білімін көтеру;
- қатысушылардың белсенді әлеуметтік позициясын көтеру, қалыптастыру;
- өзінің және қоршаған адамдардың өмірінде маңызды өзгерістер жасау мүмкіндіктерін дамыту;

- өзін-өзі және басқаларды толық тану;
- жеке тұлға құндылықтарын ашу, білімдерін көтеру, бәсекелестікті жоюға әсер ету [5].

Жаңа заман білімінің мақсаты – біліктілік пен білімді игеру ғана емес, сонымен бірге жеке тұлғаны дамыту, оның төмендегідей тұғырларын қалыптастыру:

- Жүйелі түрде ойлай білетін;
- Белгісіз жағдайлар ортасында өздігінен шешім қабылдай білетін;
- Орындалып жатқан жұмысқа жауапкершілікпен қарайтын;
- Қызмет бабында кездесетін мәселелерді өз бетінше және тиімді түрде шеше білетін;
- өзін-өзі жетілдіруге тұрақты түрде талпынатын (өзін-өзі таниды, қадағалайды, дамытады);

Психологтар мен педагогтар кез келген іс-әрекетті жеке адамға қажет болған жағдайда ғана орындатып, оның нәтижелі болатына көз жеткізе алады. Осы орайда адамның тұлғалық бейнесінің қалыптасуына қарым-қатынас мәдениетінің толық болуы үшін білімі, дүниетанымы, сезімталдығы, дағдысы мен икемділігі және ең маңыздысы қарым-қатынасқа байланысты.

Сонымен қарым-қатынас адамның өмірлік іс-әрекетінің, әсіресе білім, ғылым, өнер салаларында бөлінбейтін біртұтас бөлшек. Топта үйлесімді қарым-қатынас орнауы үшін оқытушы міндеті білімгердің іс-әрекетін сапалы ұйымдастыру, ақпаратты жүйелеу, оны қабылдауға жағдай жасай отырып, бағыт, бағдар беру болып табылады. Оның дәлелі ретінде психологиялық тренингтер жүргізу арқылы тұлғаның қарым-қатынас икемділігі мен дағдыларын қалыптастыру.

Әдебиеттер:

1. Джакупов С.М. Управление деятельностью студентов в процессе обучения: Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2002.
2. Бакли Р., Кейпл Д. Теория и практика тренинга. – Питер, 2002.
3. Торн К., Макей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – Питер, 2001.
4. Изен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг игры и упражнения. – П., 2000.
5. Көмекбаева Л.К. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті ұйымдастыру. – А. – 2002.
6. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – эксимо-пресс, 2001.
7. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг – Р; 2000.
8. Құдайқұлов М.А. Способности умения и навыки. – Алматы., 1986.

Джумагалиева И.Т.
*АО НЦПК «Орлеу» институт повышения
квалификации педагогических работников
г.Актау*

ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ» УЧИТЕЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Проблема изучения профессионализма учителя является одной из важнейших в современной психолого-педагогической науке. В последние десятилетия в связи с переходом Казахстана к новой парадигме среднего образования наблюдается всплеск интереса ученых к личности специалиста как открытой психологической системе, способной к самореализации в разнообразных условиях приобретения им профессионализма. Сегодня учителя-профессионала рассматривают, прежде всего, как мастера педагогического труда, как высококомпетентного в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалиста, умеющего репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки.

Что же представляет из себя само понятие «профессионализм» педагога?

Содержательный анализ теоретико-методологической литературы по данной проблеме показал, что в словарях и справочно-энциклопедических изданиях по психолого-педагогическим дисциплинам, к сожалению, само понятие «профессионализм» педагога чаще всего отсутствует. В лучшем случае оно подменяется близкими по смыслу понятиями.

В энциклопедическом [1] и педагогическом [2] словарях раскрывается понятие «профессионал», «профессиональный», «профессия», «профессиональная ориентация», «профессиональное образование». «профессиональное самоопределение». Вместе с тем, такие определения, как «педагогический профессионализм» и «профессионализм» остаются вне внимания авторов-составителей.

Систематизация и анализ учебной литературы по теории и истории педагогики 60-70-х годов показал, что термин «профессионализм» не встречается. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что это понятие в те годы не использовалось.

Только в учебных пособиях Г.И. Щукиной и Т.А. Ильиной раскрываются такие понятия как «педагогическое мастерство» и «талант учителя» как самостоятельные категории.

Что касается учебно-методической литературы конца 80-х годов (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, С.П. Баранов, Р.Л. Болотина) то, здесь мы видим, что начинают активно использоваться понятия, связанные с профессионализмом учителя: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональные функции, профессиональные качества, профессиональные ценности.

Интересная интерпретация понятия «профессионализм» дается в монографии А.И. Мищенко, Л.И. Мищенко, Е.М. Шиянова «Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования» [3]. В результате проведенного анализа авторы пришли к выводу, что до середины 30-х годов была обоснована совокупность требований к деятельности учителя на уровне его профессиональных функций, до середины 70-х годов разработаны и описаны модели личности учителя, немного позднее появилась профессиограмма личности учителя как модель, которая отражает единство цели содержания педагогического образования.

В начале 80-х годов В.А. Сластенин в своих многочисленных трудах последовательно разрабатывает теорию профессиональной подготовки учителя. В его авторской концепции,

которая и сегодня не утратила своего значения, делается акцент на необходимости непрерывного общего и профессионального развития личности учителя.

В 80-е годы слово «профессиональный», «профессионализм» начинает чаще использоваться в таких словосочетаниях, как «профессиональное образование», «профессиональная подготовка», «профессиональная компетентность», «профессиональный подход», «профессиональное мышление», «профессиональная ориентация», «профессиональное саморазвитие». В те годы появляется множество исследований, связанных с изучением профессионализма учителя, а каждое третье название научных статей и диссертаций – с понятием «профессиональный».

В учебном пособии В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.М. Шиянова «Педагогика» [4] понятие «педагогический профессионализм» становится конститутивным, рассматривается его сущность, подается научное обоснование основных компонентов (профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, профессиональное творчество, профессиональные умения, профессиональное мастерство), раскрывается становление, развитие и усовершенствование личности педагога как профессионала в условиях непрерывного образования.

В психологии конструктивный вклад в теоретический анализ обозначенной проблемы – дифференциацию и конкретизацию, а значит, операционализацию понятия «профессионализм» была разработана Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Е.И. Роговым.

Особый интерес представляет психологическая концепция профессионализма, данная А.К. Марковой, которая выделяет два его аспекта – нормативный и реальный [5].

Нормативный, по ее мнению означает общую характеристику требований к профессии человека, второй – экспликован из набора психических качеств конкретного человека, что становится его внутренней характеристикой.

На основе выделения двух сфер профессионализма: мотивационной и операциональной, и А.К. Маркова обосновывает его общие критерии (объективные и субъективные, результативные и процессуальные, нормативные и индивидуально-вариативные, наличествующего уровня и прогностические, профессиональной преданности и творчества, социальной активности, конкурентоспособности и профессиональной склонности. Качественные и количественные).

Важным, по нашему мнению, является определение ею атрибутивных характеристик личности учителя-профессионала. По ее мнению, учитель-профессионал, это человек, который:

1) успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества нужный социальный продукт, выпускника с желаемыми психологическими качествами (объективные критерии);

2) лично склонный к профессии, мотивированный к работе в ней, удовлетворенный профессией (субъективные критерии);

3) достигает желаемых для общества на данном этапе результатов развития личности учащихся (результативные критерии);

4) использует принятые в демократическом обществе способы, технологии (процессуальные критерии);

5) усваивает нормы, эталоны профессии, достигает мастерства в ней (нормативные критерии); и, вместе с тем, стремится индивидуализировать свой труд, а также сознательно развивает свою индивидуальность средствами профессии (индивидуально-вариативные критерии);

6) достигает уже сегодня необходимого уровня профессиональных личностных качеств, знаний и умений (критерии наличного уровня); вместе с тем. Имеет и осознает перспективу, зону своего ближайшего профессионального развития, делая все для ее реализации (прогностические критерии);

7) открыт для постоянного профессионального обучения, накопления опыта (критерии профессиональной обученности); в то же время обогащает опыт профессии за счет личного творческого вклада (критерии творчества);

8) социально активен в обществе, готовит в ходе общественных обсуждений вопросы о недостатках профессии, ее достижениях, вместе с тем, ищет резервы решения проблем внутри профессии, не боится попадать в условия конкурентоспособности образовательных услуг (критерии социальной активности);

9) предан педагогической профессии. Стремится поддерживать даже в сложных условиях ее честь и достоинство, профессиональную этику (критерии профессиональной склонности);

10) готов к качественной и количественной оценке своего труда, умеет сам это делать, готов к дифференцированной оценке своего труда в баллах, категориях, спокойно относится к участию в профессиональных экзаменах, тестах (качественные и количественные критерии).

Таким образом, А.К. Маркова обозначает понятием «профессионализм» высший уровень развития субъекта педагогической деятельности.

В разрезе поставленной проблемы считаем целесообразным обратить внимание на концепцию развития личности специалиста, предложенную Е.И. Роговым, согласно которой формирование профессионализма осуществляется по трем направлениям: I – формирование личностного стиля деятельности в результате смены системы исполнения деятельности, ее функций и иерархического построения; II – становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта; III – становление профессиональной культуры, вследствие изменения когнитивных, эмоциональных и практических компонентов установки субъекта относительно объекта деятельности, превращение влияния на объект в процессе взаимодействия [6].

Глубокий анализ сущности «понятия» профессионализм учителя дан в исследовании В.Я. Синенко, который считает, что важно различать профессиональную подготовку специалиста и его профессионализм. Первое понятие отражает процесс овладения необходимыми знаниями и навыками, а второе – результат этого процесса, качественная характеристика.

Профессионализм – это еще и определенная перспектива, что в той или иной мере доступна специалисту в силу его индивидуальных возможностей и разных объективных факторов. «Профессионализм учителя» – понятие, которое интегрирует уровень профессиональных знаний, умений и навыков учителя, его качеств, которые проявляются в результатах деятельности уровень воспитанности и образованности учеников».

Исследователь определяет критерии профессионализма учителя: глубокие профессиональные знания и теоретические умения; комплекс практических умений и навыков, умело используемых в практике воспитания и обучения.

Квинтэссенцией этого исследования стало понимание профессионализма учителя как высокого уровня его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в соединении с соответствующим культурно-моральным уровнем, что обеспечивает на практике социально востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни.

Дальнейший анализ показал, что исследователи понятия «профессионализм» также рассматривают через призму цели подготовки учителя в ВУЗе.

Так, С.И. Высоцкая дает этому понятию следующую характеристику: при целостном подходе к формированию личности учителя «профессионализм вмещает в себя систему знаний и умений, владение общими и специальными способами деятельности, способность и потребность в усовершенствовании своей работы, готовность к изменениям, нестандартность мышления» [7].

Она определяет четыре уровня формирования профессионализма педагога:

I уровень – начальная стадия, когда профессионализм понимается как владение основами образовательной деятельности и успешное применение известных в науке и практике организационных форм, методов и приемов;

II уровень – когда учитель наряду с традиционными способами использует новые подходы к решению педагогических задач, деятельность получает новаторский характер, профессионализм достигает новой стадии;

III – уровень формирования профессионализма, связанный с развитием у учителя умения не только порождать новаторские идеи, подходы, но и применять их, оценивать с позиций науки;

IV – высший уровень профессионализма – характеризуется способностью педагога к инновационной и новаторской деятельности.

На взгляд Т.Н. Селезневой, профессионализм учителя является фактором успешного развития школы в условиях рынка и определяется мерой соответствия личности требованиям творческой профессиональной деятельности, допускает высокий уровень активности педагога, его ответственности за судьбу детей, субъективное понимание цели педагогической деятельности, поиск эффективных путей ее достижения, креативность, осознанность, последовательность действий в выборе и осуществлении оптимальных стратегий организации школьной субкультуры (педагогическое взаимодействие, общая деятельность), где формируются у школьников качества субъекта жизнедеятельности, социальных отношений [8].

По мнению автора, учителя-профессионала отличают наиболее стойкие атрибутивные характеристики, а именно: отношения, позиции, способы принятия решений, механизмы регуляции. Основными механизмами регуляции деятельности профессионалов являются цель, содержание, знания (общекультурные, социальные, технологические, личностные).

Для непрофессионалов основными механизмами регуляции служат социальные сценарии, свойства темперамента, нормы, ценности общения в педагогическом коллективе.

Удачную попытку сущностного насыщения понятия «профессионализм» осуществили представители акмеологического направления. На их взгляд, профессионализм следует рассматривать в деятельностном и личностном проявлениях, через призму достижений высокой эффективности, продуктивности деятельности, личностного и профессионального развития. В процессе становления профессионализма деятельности личность может иметь, по крайней мере, четыре направления развития: личностно-профессиональный, профессионально-квалификационный, профессионально-должностной и моральный.

Обобщение результатов, полученных в рамках акмеологического подхода, позволяет констатировать, что профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта, которая отражает высокую профессиональную квалификацию и компетентность человека, как представителя определенной профессии, которая обусловлена мерой овладения современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления и т.п.

Профессионализм деятельности, прежде всего, связан с высокой продуктивностью трудовой деятельности. Профессионализм личности – это качественная характеристика субъекта труда, которая отражает высокий уровень развития профессионально значимых и личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на позитивное прогрессивное развитие специалиста.

Нужно отметить, что в современных социокультурных условиях переосмысливается понятие профессионализма.

В новых условиях модернизации экономических, политических отношений, в условиях рыночной экономики основными характеристиками профессионала являются:

а) квалификация специалиста и его конкурентоспособность, умение побеждать в свободной борьбе за оплачиваемое рабочее место;

б) социальная компетентность, психологическая зрелость личности, которая определяет способ жизнедеятельности, особенное, профессионально-ориентированное, соответствующее мировоззрение и чувство единства с профессиональным сообществом;

в) развитые профессиональные перспективы, самостоятельность построения сценария собственной профессиональной жизни, саморазвитие и устойчивость, стремление обогащать опыт профессии оригинальным творческим вносом.

Таким образом, осуществленный нами анализ теоретических положений позволяет выделить обобщенное понятие профессионализма как совокупности интегрированных фундаментальных знаний, умений и способностей учителя, его профессионально значимые и личностные качества, которые обеспечивают самоутверждение, достижение им духовной

зрелости, которая находит свое выражение в свободной, творческой и ответственной профессиональной деятельности.

Главным критерием развития профессионализма учителя является единство личностного и профессионального, а также высокая культура, гуманистическая направленность, профессиональная активность и участие в инновационных процессах.

Резюмируя изложенные в работе результаты теоретического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В последние десятилетия проблематика профессионализма стала привлекать внимание достаточно широкого круга исследователей. Впрочем, экстенсификация исследовательского пространства обусловила не столько развитие, сколько нагромождение представлений в этой конститутивной для психологической науки отрасли.
2. Сущность проблемы профессионализма учителя в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях состоит в необходимости изучения этого процесса с позиций его развития. Невозможно стать профессионалом раз и навсегда. Развитие профессионализма – это перманентный процесс, который не прерывается в ходе профессионального становления и касается человека любого возраста как деятеля.
3. Многочисленные исследования говорят о достаточно сложной, многокомпонентной структуре «профессионализма», в состав которой входят:
 - специальные знания, умения, навыки (как почва для деятельности);
 - компетентность (как способность эффективно использовать первые);
 - общий уровень культуры личности (как условие реализации и передачи знаний, умений и навыков);
 - творческие способности (как база для дальнейшего собственного развития).
4. Профессионализм учителя, в контексте этого исследования понимается как совокупность интегрированных фундаментальных знаний, умений, способностей учителя, его профессионально значимые и личностные качества, которые обеспечивают самоутверждение, достижение духовной зрелости, которая находит свое выражение в свободной, творческой и ответственной профессиональной деятельности.

Литературы:

1. Советский энциклопедический словарь / научно-редакционный совет: А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков и др. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
3. Мищенко А.И. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования. – М.: МГПУ, КГПИ, 1991. – 285 с.
4. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2006. – 308 с.
6. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Высоцкая С.И. Профессионализм как цель подготовки учителя в вузе / С.И. Высоцкая // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века». – М.: МГПУ, 2004. – 187 с.
8. Селезнева Т.Н. Социально-педагогическая культура – критерии профессионализма учителя // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века». – Вып. 1. – М.: МГПУ, 2004. – 187 с.

МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТЕНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІКТІҢ РӨЛІ

Түйін сөздер: шеберлік, шығармашылық, кәсіби, педагогикалық техника, тұлға мәдениеті, қарым-қатынас, педагогикалық сауаттылық.

Қазіргі заман мектебі жоғары деңгейде маманданған кәсіпқой мұғалімді кутуде. Бүкіл әлем бұл күнде тәлім-тәрбие қызметіне ең білгір, ең талантты, өте жауапкершілігі жоғары педагог – мамандардың қажеттігін мойындап отыр. Себебі адам тағдырында мектеп жасындағы кезеңі аса маңызды. Сондықтан да педагог білікті маман, өз ісінің шебері болуы керек. Яғни педагог шебер болу үшін: өзінің мүмкіндіктерін объективті бағалай алуы керек, кәсіби мамандығына қажетті қабілеттерді меңгеруі тиіс, жалпы мәдениетті, интеллектуалды іс-әрекетті, мінез-құлық және қарым-қатынас мәдениетін меңгеруі тиіс, өтіп жатқан интеграциялық процестерге, әлемдік білім беру кеңістігі қарқынына бағыттала алуы тиіс [1].

Педагог әрқашанда өзін қоғам талабына сай үздіксіз тәрбиелеп отыратын, адамдармен, әсіресе, оқушылармен қарым-қатынасқа тез түсе білетін, ұйымдастырушылық қабілеті бар, өз пәнін жетік білетін әрі уағыздаушы, таланты мен тәжірибесі тоғысқан, өзінің қоғамындағы саяси өмірге белсенді араласып, өз елі мен жеріне деген сүйіспеншілігі негізінде оқушыларға үлгі болуы керек.

Қазіргі заман мұғалімінен тек өз пәнінің терең білгірі болуды ғана емес, тарихи танымдық, педагогикалық, психологиялық сауаттылық, саяси экономикалық білімділік және ақпаратты сауаттылықты талап етуде [2]. Ол заман талабына сай білім беруде жаңалыққа жаны құмар, шығармашылықпен жұмыс істеп, оқу мен тәрбие ісіне еніп, оқытудың жаңа технологиясын шебер меңгерген жан болғанда ғана білігі мен білімі жоғары жетекші тұлға ретінде ұлағатты саналады деп ойлаймын. Шебер ұстаз дегенді шығармашыл ұстаз деп те атар едім.

Қазіргі жоғары білікті мамандар оқушылардың шығармашылығын, ой-өрісін, дүниетанымын кеңейту, дамыту мақсатында ғылыми жоба жұмыстарын дайындап, оқушыларды түрлі аудандық, қалалық, республикалық байқауларға қатысуына зор үлесін қосуда. Бұл ғылыми жоба жұмыстарының нәтижесінде оқушылар болашақ студенттің оқу іс-әрекетін мектеп табалдырығында үйреніп, жоғары оқу орнында өзінің білімін одан әрі шыңдайтынына сенімдіміз.

Шығармашыл ұстаз күнделікті әрбір сабағын түрлендіріп өткізуге тырысады. Оқушының білімін көтерудің ең басты шарты-оның пәнге деген қызығушылығын арттыру. Пәнге деген қызығушылығы болса ғана, бала оған көңіл қойып тыңдап, тереңдете оқып үйрене бастайды. Пәнге қызыққан оқушының білім сапасының жоғары болатыны белгілі. Шебер мұғалім үнемі оқушының ойлау белсенділігін арттырып, білімге қызығушылығын тудырғанда ғана ұстаз мақсатына жетеді [3].

Сабақты тартымды, қызықты етіп өткізу – мұғалімнің шеберлігі, білімділігі, таланты. Егер, мұғалім сабақта бір тақырыпты оқытуда оқушыларды ойландыруға, ізденуге, тәжірибе жасап, істеген жұмысын қортылындай білуге, сөйлеу мәдениетін дамытуға, ғылыми тілде сөйлей білуге назар аударса, келесі бір сабақтың тұрмыс, салт – сана көрінісіне, кәзіргі жеткіншек жете білмейтін ұғым– түсінігін бүгінгі өмір салтына жинастыра көңіл аударса, сол арқылы танымдық мақсат қояды. Сөйте отырып, ұлттық дәстүрді қадірлей білуге, адамгершілікке, ізгіліктілікке, ұлттық тәлім– тәбие беруге назар аударылады. Сабақ үрдісінде оқушылардың өзіне– өзі баға беруге, әлсіз жақтарын сын көзбен қарауға өзінің жетістігін жете білуге, өз бетімен іздене білуге дағдылары қалыптасады. Оқушылар арасында ынтымақтастық, сенім ахуалы қалыптасып, өзара сыйластық орнайды. Міне, бұл педагогикалық шеберлікті аша түсудің тағы бір қыры деп есептейміз.

Мұғалімге қойылатын талап – жауапкершілік, жүктелген үлкен міндет, абыройлы істің сан қырлылығы. Одан жан – жақты терең біліктілікті, аса педагогикалық шеберлікті, өте нәзік психологиялық қабілеттілікті қажет етеді [4].

Бұл дүниеде тендесі жоқ мамандық тек мұғалімге ғана лайық. Сондықтан ұстаз адам – кәсіби мамандығына құштар, оны жан – тәнімен сүйетін, барлық өмірін соған арнауы тиіс. Мұғалім адамның өз пәнін терең меңгеруі оның ең алғашқы қыры, кәсіби шеберлігін үздіксіз ұштай, шындай түсуі – екінші қыры болмақ.

Үшінші қыры мұғалімнің тілді меңгеруі – тіл шеберлігі. Сөзді жетесіне жеткізе сөйлей білудің өзі – өнер. Себебі, тіл – тәрбие құралы.

Төртінші қыры байқағыштық сезімі – көрегендігі.

Бесінші қыры әр жүректі білім шұғыласымен нұрландырудың ең тиімді, ең төте жолын таба білетін – жасампаздығы.

Алтыншы қыры – жан – жақты дарындылығы.

Жетінші қыры – үздіксіз, тынымсыз ізденімпаздығы.

Сегізінші қыры – үлгі-өнегесі, мұғалім мәдениеті немесе педагогикалық әдеп – этикасы. Себебі, мұғалімнің келбеті – сыртқы мәдениеті, қарым-қатынасы, өзін-өзі басқаруы, бақылауы, сөйлеу мәдениеті, үздіксіз жаңарып, өзгеріп, үнемі жаңа сипатқа ие болып отыруы мұғалімдік мамандықтың ең басты этикалық сапалық белгісі.

Педагогикалық шығармашылық – білім алу үрдісін мағыналы да мәнді, жарқын ету, тандана, тамсана отырып тануға жағдай жасау, осы әрекет барысында білім алушылардың өз сұрақтарының пайда болып оларға жауап оларға жауап іздеулеріндегі шығармашылық белсенділігін тудыруға көмектесу.

Шебер педагог көзіқарақты, құлағы сергек, көкірегі ояу, білім беру саласында атқарылып жатқан игі істердің куәсі болуы керек. Сонымен бірге жаныңды шуаққа бөлеп, үлкен үмітке жетелеуші – білім беру саласы мұғалімдік мамандықтың сыры мен қырын шебер меңгерген, сол кәсіптің ыстығы мен суығын өзі де басынан кешірген адам нағыз ұстаздар, шынайы бапкерлер осындай қасиеті бар жандардан шығады. Сыпайы әдебімен, тұнық мінезімен, терең білімділігімен көпке жақын адам.

Мұғалім шеберлігі – бұл өте жоғары білімді сапалар жиынтығы, әрі ұдайы жетіліп отыратын тәрбиелеу мен оқыту өнері [5]. Жеке тұлға мәдениеті, білім мен өрісті дүниетаным, педагогикалық техника мен озат тәжірибе, осы педагогикалық шеберліктің негізі деп ойлаймыз.

Қазіргі заман оқу әдістерін жеке меңгеру де осы шеберліктің бір қыры. Енді бір қыры – шәкіртпен қарым – қатынастың, шәкірттің іс-әрекетін қуаттау немесе тежеу болып табылады. Ұстаз өмір бойы бала тәрбиесіне ықпал етумен яғни дәлелдеп сендіру, шәкірттің қызығушылығын дамыту, талап ете білу. Осы ықпал түрлерін іске асыруда ұстаз нағыз шебер болуы керек.

Жақсы шебер мұғалім дегеніміз – баланың психологиясын, балалардың жас ерекшелігін және тіпті әрбір баланы жеке-жеке жақсы білетін ойлы, байқағыш психолог.





Қортындылай келе озат мұғалімдер тәжірибесін бақылау, үздіксіз біліктілік көтеріп отыру, арнайы әдебиеттерді оқу, өз оқу істерінде оқытудың жаңа әдістерін ендіріп отыру, өзіндік сарап жүргізіп отыру шеберлікке жетудің негізгі кезеңдері деп санаймыз. Сонымен қатар ұстаздарға төмендегі тест сұрақтары арқылы өздері жайлы мәлімет алуды ұсынамыз.

Төменде ұсынылып отырған тест нұсқалары мұғалімге өзінің бойындағы сапалық ерекшеліктерін анықтауға септігін тигізетіні сөзсіз. Бұл жұмыстар мектеп мұғалімінің қызметіндегі қарым-қатынас ерекшеліктерін анықтайды. Сонымен қатар әр бір ұстаз өз әрекетін, оқушылармен қарым-қатынаста кездесетін қиын мәселелерді шешуде мұғалімдерге жүргізіледі.

1. «Мұғалімнің шыдамдылығы» тесті

Шарты: Берілге әр жағдайдың шешімдер нұсқаларының бірін ғана таңдаңыз.

I. Оқушының назары басқада:

1. Тез арада ескерту жасаймын, тәртіпсіздікке жол бермеймін.
2. Жанама әсерлерді қолданамын.
3. Жазалау үшін, бірден мән бермей, себебін біліп алуға тырысамын.

II. Оқушы нашар жауап берсе:

1. Өзіне тиісті бағаны қоямын
2. Келесі жолы жауап беруіне мүмкіндік беремін
3. Сабақтың соңында дайындалуына қалдырамын

III. Оқушы мені алдаса:

1. Сенбегендігімді білдіремін
2. Жауап беруге асықпаймын, баланы түсінуге тырысамын
3. Сынып алдында өтірігін шығарамын.

Кілті: Егер сіз кез-келген жағдайдың 1, 3 жауабын таңдаған болсаңыз 10 ұпай, ал екіншісін таңдасаңыз онда 20 ұпай беріледі.

50 ұпайдан артық болған жағдайда, Сіз ойланып, белгілі тұрақталған шешімге бейімділікті көрсетесіз.

50 ұпайдан төмен болған кезде, Сіз репрессивті, үстіртін, асығыс шешімдерге бейімделгендікті көрсетесіз.

2. «Мұғалімнің әдептілігі» тесті

Шарты: Сіз сыныптағы сабаққа келдіңіз. Әрине, ерекше жағдайды көресіз. Балалар өздерінің бір бетке ұстар оқушыны қоршап алған. Оның әңгімесі қатты күлкімен аяқталды. Берілген педагогикалық жауап нұсқаларының екеуін таңдаңыз.

1. Үстелді тарсылдатып, өзімді силамастыққа риза емес екенімді білдіремін.
2. Балаларға байқатпай жақындап, олардың не айтып жатқандарына құлақ түремін, мәнін ұғып, менде күлемін.
3. Сыныптың сабаққа дайын еместігіне, кезекшілерді жазалаймын.
4. «Балалар тез орындарыңа барындар. Бүгінгі сабақтың да қызықты өтетіндігіне кепілдік беремін» – деймін.
5. Даусымды көтеріп амандасамын, тақырыпты хабарлап, болған жағдайға көңіл аудармаймын.

Кілті:

- 1-5 ұпай
- 2-10 ұпай
- 3-5 ұпай
- 4-10 ұпай
- 5-10 ұпай

15 және одан жоғары ұпайға ие болу – педагогикалық мәнерді сақтауға бағытталғандық, ал 15 ұпайдан төмен жиналса, онда таптауырындық шешімдерді қабылдауға бейімділікті көрсетеді.

Әдебиеттер:

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности – М., 1995.
2. Зимняя И.А. – Педагогикалық психология; – М, «Логос», 2005.
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» жолдауы. / Егемен Қазақстан , 2007ж. 28 ақпан.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.. «Педагогика». – М., 2004.
5. Найманбаева К.Қ., Игисинов Т.Қ. «Заман ұстазының келбеті» – Алматы, 2009.
6. Психология: Словарь/ Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
7. Көмекбаева Л.К. , Мадалиева З.Б. «Оқушы, мұғалім, ата-ана» Әдістемелік құрал – Алматы-2002.

5 СЕКЦИЯ

ЖОО ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ ҒЫЛЫМИ –ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ ЖӘНЕ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

СЕКЦИЯ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ

Жубаназарова Н.С.

*психология ғылымының кандидаты,
ал-Фараби атындағы жалпы және педагогикалық
психология кафедрасы доцент*
Алдабергенова Э.
магистрант

ҚАЗІРГІ ЗАМАН ЖЕТКІНШЕКТЕРІНІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Жеке адамның өзі қоғам мүшесі, әрі әлеуметтік тұлға. Сондықтан, оның өміріндегі әрбір қимыл-әрекеті, ісі қоғамдық өмірдің көрінісі болып табылады. Қарым-қатынас жасаудың адам өміріндегі қоғамдық-әлеуметтік және психологиялық негізі – ең алдымен адамның күнделікті тіршілік қажеттіліктерін қанғаттандыру мақсатымен байланысты.

Адамның жеке тұлға болып тұмайтындығы баршамызға белгілі. Ол тұлға болып, басқа адамдармен қарым-қатынас барысында қалыптасады. Адам қандай әрекет жасаса да (көп жағдайда мақсатсыз) қоршаған орта бұны қабылдай ма? – деген сұрақ маза бермейді. Басқаша айтқанда ол басқа адамдардың талап-мүдделерін көзқарасын, сезімдерін өзіне «салып өлшейді». Айналасындағылардың көзқарасынан адам бойындағы өз мінез-құлқын реттейтін өзіндік бағалау атты механизмін қалыптастырады [1].

Тұлғааралық қарым-қатынас азаматтық қоғамның өмірлік қажеттіліктерімен бір уақытта жүзеге асырылатыны сөзсіз. Адамның әлеуметтік-тарихының тәжірибесін игеру барысындағы жеткіншектің тұлғалық қалыптасуындағы жолдастарымен қарым-қатынасы біріккен іс-әрекет ретінде жеткіншектің тұлғалық қалыптасуының маңызды алғышарты. Қарым-қатынас процесінде ол коммуникативті дағды және икемін жаттықтыра отырып, өз «Менін» қоршаған ортадағы жолдастарымен салыстыра отырып қалыптастырады.

Психология ғылымында тұлғааралық қарым-қатынастың үш жақтылығы мәлім. Қарым-қатынастың коммуникативті жағы ақпараттық алмасуымен байланысты, жора-жолдасының жинақтаған білімдерін бір-бірімен толықтырып отырады. Қарым-қатынастың интерактивті жағы біріккен іс-әрекет процесінде құрбы-құрдастарының өзара практикалық, әсерін қарастырады. Бұнда олардың бір-біріне көмектесу, бір-бірімен келісу, яғни жеткіншектерде өз құрбы-жолдастарымен бірігіп жұмыс атқару қабілеті пайда болады.

Қарым-қатынас икемділігі мен дағдысының жоқ болуы немесе олардың құрастыру, тұжырымдаудың жеткіліксіз болуы – жеткіншектің тұлғалық қалыптасуына кері әсерін тигізеді және тәрбиелеуде қиындықтарға әкеледі.

Қарым-қатынастың перцептивті жағы жеткіншектің жолдастарын, құрдастарын қабылдау және олардың индивидуалды қасиеттерін және ерекшеліктерін тану процесін сипаттайды. Бірін-бірі тану және қабылдау процесінің негізгі механизмдері – идентификация, аттракция, эмпатия, рефлексия және стереотипизация болып табылады.

Қарым-қатынастың коммуникативті, интерактивті және перцептивті жақтарының бірлігі – балалардың өмірлік іс-әрекетінің рөлі мен формасын және мағынасын анықтайды. Жеткіншектердің өз құрбы-жолдастарымен, ересек адамдармен қарым-қатынасы жеке адам дамуының өмірлік қажетті алғы шарты болып табылады [2].

Қарым-қатынастың интенсивтілігі, формасы, мағынасы жасқа байланысты өзгеріп отырады. Осыған орай жеткіншек балалардың құрбы-құрдастарымен қарым-қатынасы бір үлкен ортақ құндылықты білдіреді. Олардың бір-біріне қызығушылығының өсуі және өзін құрбы-құрдастарымен салыстыруы, олармен интимдік достықты игеруге орнатуға ұмтылады.

Ересек адам жеткіншек үшін мінез-құлық эталоны еліктеудің үлгісі болып табылады. Ал, құрбы-құрдастары – бұл біріккен іс-әрекеттегі серіктестер рөлін атқарады. Жеткіншектер ересектер мен құрбы жолдастарына жаңа талаптар қойып өзара қатынастың көп түрлілігін тудырады.

Кон. И.С. пікірінше, егер төменгі сынып баланың жағдайы үлгерімінің негізіне байланысты болса және ересек адамдардың талаптарын орындаудағы мінез-құлқына тәуелді [3, 376]. Жеткіншектердің көбісі құрбы-жолдасының топтық жетілуіне өзінің сәйкестенуіне маңызды ден қояды. Осыдан келіп, батылдық аңғарымпаздық, зеректік, өз досын түсіну және оған көмек көрсету икемділігі сияқты қасиеттер жеткіншектер үшін құндылықтың негізі болып табылады.

Жеткіншек өзінің құрбы-жолдасына көмек көрсетуге, тірегі болуына дайындығын білдіреді және жолдасынан да сондай көмекті күтеді, яғни әділеттілікке ұмтылады. Жеткіншектер арасындағы қатынастардың күрделенуі жүреді. Жеткіншек құрбы-құрдастарымен қарым-қатынасынан әлеуметтік және моралды есеюінің жаңа деңгейінің көтерілу мүмкіндігіне ие болады. Жеткіншек кезінде құрбы-жолдастарымен қарым-қатынас екі тенденцияны құрайды: қарым-қатынасқа ұмтылу және берілген топқа мүшелікке қабылдануға ұмтылу.

Егер оқушылар өздерінің оқыту процесіндегі бағдарының мәнін, маңыздылығын ұғынып, оның ерекшеліктерімен заңдылықтарын, компоненттерін меңгеруге қажетті білім негіздерін игерсе, онда танымдық іс-әрекеттің тиімділігінің артқаны. Бұл оқушылардың өз мүмкіндіктерін пайдалана білуі, білімнің пайдасы мен маңызын саналы түрде ұғынып, түсінуге көмектеседі. Оқушы білімді жай уақытша қажеттілік деп санаса, онда білімнің маңыздылығы төмендейді. Ал егер оқу әрекетін басқа әрекеттермен (шығармашылық, танымдық, қарым-қатынас, бағалау) байланыстырса, онда “білсем”, “маған керек”, “маған қажет”, деген сияқты мотивтерге “білгім келеді”, “үйренгім келеді” деген мотивтер ұласады. Сонымен дамыта оқытуды” негізгі принципінде мәселелік оқыту пайда болады. Мәселелі оқыту дегеніміз, меңгерілетін білім және интеллектуалдық дағдының бастапқы кезеңінің қалыптасуы және мұғалімнің басшылығымен өтетін оқыту процесіндегі өз еркімен тапсырма мен мәселені шешу жүйесі [4, 13-б].

Психологиялық талдауды жүзеге асыру үшін ең алдымен адамдардың өздерімен тікелей түрде іштей (терең) байланыс орнатқан, сондайлық етене кірігіп-бірігіп кеткен яғни тұтастығы көзге ұрып тұрған бірлескен қызметтік әрекеттестік ең зор маңызға ие дейміз. Философиялық пән социологиялық талдауды алатын болсақ, аталған бұл екеу өзара әрекеттесулердегі адамдардың қоғамдық қызметтерін анағұрлым кең масштабта әрі жанамаланған түрде қарастырады. Мұндай талдауларды жүргізу біз жазып отырған мақаланың міндетіне жатпайды. Біздің ұсынып отырған талдауымыз адамдардың бірлесіп қызмет атқарулары мен тікелей өзара әрекеттесулерін талдау арқылы қоғамдық процестердің кең ауқымын жоғарыда аталып көрсетілгендермен бірізгілікте жарыстыра қарастырып ашуды болжалдап отыр.

Жоғарыда атап көрсеткеніміздей бірлесіп қызмет атқаруға өздерінің мінез-құлықтарында қоғамдық норманы бұзбауы, оны орындап жүруі дәйімі қашанда болсын қоғам мүддесінің түрткі болуынан деуге келе бермейді. Сонда басқа тұсынан келер болсақ кооперативтік қатынастардың орнығуы қоғамдық мүдденің бірлесіп қызмет атқарушылар үшін түрткі болуының жетекшілік рөлге айнала бастауын жуандатады, міне осыдан байып жаңа типтегі өзара тәуелділік алдыңғы қатардан көріне бастайды. Оның мәні өзара жауапкершіліктің

пайда болуынан біліне бастайды. Бұл жағдайда қоғамдық норма дербес мүдделердің жүзеге асуының алғышарттарын айқындамайды, әйткенмен ол қоғамдық мүддемен астасып бірінғай түрткілік күшке айналады. Қоғамдық маңызы бар мақсатқа қол жеткізуді бірлесіп жүзеге асыруда өзара жауапкершілікті дамытып тереңдету тұлғаны дамытудың бірден– бір маңызды жолын құрайды. Деңгейлі талдаудың мәніне келсек – онда бірлесіп қызмет атқарулар тікелей түрде және сол мезгілдің өзінде әрі саналы, әрі қоғамдық яғни ұжымдық болып орнығады, қалыптасады. Ұжымдасып қызмет атқарысудың барысында бір мақсатқа бағытталған қатынастармен және қызметкерлер аралығындағы өзара қатынастарына бағытталған айырмашылықтарынан арылып жеңілдене бастайды. Табыстарға қолы жеткен ұжымдардың тәжірибесіне көз салсақ, мұндағы топтамалардың атқарып жатқан ортақ іс-әрекеттерін әлеуметтік әрі әсерлі, байсалдылық пен біркелкілік олардың тіршіліктерінің қажетті құрамдарына айналғанын және бұлар топтың нәтижеге жетуіне оң ықпал тигізгенін көреміз. Мұндағы топтама атқарып жатқан қызметтері затқа қатыстылығы арқылы сол топтың өзіне бағытталған болады да, сол топқа қатыстылығы арқылы затқа бағытталады.

Осының салдары ұжымның тұтас құрылым ретінде әрі қарайғы дамуына алып барады. Осындай ұжымдасып әрекет ету жағдайында қоғамдық норманың реттеушілік функциясы жаңаша түрге ие болады. Осы жаңаша түрге енген реттеушілік функция кей жағдайларда қоғамдық норманың әлгі ұжым ішінде қабыл алынған құндылығына айналады, ал басқа бір жағдайларда әлгі реттеушілік функция құндылықтың реттеушілік функциясына өз орнын береді. Бұл тұста қоғамдық норманың түрлі құбылуларын тәптіштеп жатпай-ақ әлгі атап отырған норманың ерекше өзгешелекті мәнінің кейінгі қатарға шегеріліп кетіп құндылықтың түрткілік рөлінің жоғарылай беруге бет алғаны жалпылама қорытынды екенін көреміз. Сонымен жеке дара мүдде де емес, тіпті топтамалық мүдде де емес, тек, қоғамдық құндылық болып табылатын ғана мақсат ең басты, ешбір сатысыз тікелей түрде түрткі бола алатын күшке айналады. Ұжымдылық жағдайындағы өзара жауапкершілік өзінің ең жоғарғы нысанына көтеріледі, сөйтіп екі жағы да өзара шығармашылықтың дамуына бастау алады. Құндылықтардың реттеу функциясы әрекетке барудың мақсатына шығармашылық қолдау көрсетуден тұрса, сондайлық дәрежеде де қызметтерге қолдау көрсетуден тұрады. Ұжымдасып қызмет істеу осы мағынада алғанда шығармашылық қызметті дамытумен тығыз байланысты болып табылады.

Жеке даралықты игеру, қажеттілікті және оларды сыртқы ортаның қабылдануына жету, ересек болуға ұмтылу бұл кезеңнің негізгі қажеттілігі. Құрбы-жолдасының ұйымдасқан құрылымда әртүрлі қоғамдық ұйым және ресми емес топтар жеткіншекті өзіне тартады және мұнда олардың қызығушылығы, құндылықтары мен симпатиялары бірігіп жалпыланады.

Жеткіншектің жеке қасиеттері бір топқа құнды болып саналады, ал екінші топта одан бас тартады және оны құнды деп санамайды. Мұндай жағдайлар өзіне деген көзқарастар арасында қайшылық және өзіне деген қатынас немесе қарым-қатынаста сәтсіздік кездеседі.

Жеткіншек белгілі бір топта өзін тұлға ретінде бекіте алады және мұнда ол белгілі бір жағдайлардың ықпалына түсуі мүмкін, кейбір кезде жағымсыз әлеуметтік мінез-құлықтармен байланысты болуы да мүмкін. Жеткіншектерде қарым-қатынас процесі бірінші жоспарға адамгершілік қасиеттердің комплексін қояды. Бірақ бір немесе екі жағымсыз қасиеттері бар жолдасы оның барлық адамгершілік қасиеттерін жоққа шығарады.

Құрбы-жолдастар тобы мектеп жасындағы адамгершілік қасиеттердің қалыптасуына әсерін тигізеді. Олар әлеуметтік өзара әрекет формасын және эмоцияның көріну сферасы, бұлардың қажеттілігі, жеткіншекті осы топқа деген әділетті қатынас, өзара бір-біріне достық көмек көрсету, ал егер бұл процестің біреуінің бұзылуы шиеленіске әкеп соғады. Жеткіншек кезінде шиеленіс топтарды әр түрлі құнды көзқарастарды және әр түрлі адамгершілік қасиеттерінің болуынан шығады.

Адамның жалпы тұлға болып қалыптасу процесінде жеткіншектік кезең дамудағы өзгерістермен ерекше орын алады. Жаңа арнайы тәжірибе жинағы, жаңа қоғамдық қатынастар мен байланыстарға түсетін орташа жас шамасы 11-14 жастағы балаларға кез келеді. Бұл жастың негізгі жаңа қалыптасуы қарым-қатынастың кеңеюі салдарынан өзіндік сананың өсуі ата-анамен,

үлкендермен, құрдастармен қатынастарының күрделене түсуі болып табылады. Жеткіншектің дамудағы өзіндік санасы біршама тұрақты өзіндік бағалауға және анықталған талаптану деңгейіне әкеледі. Олардың көптеген әртүрлі іс-әрекеттерге қатысатыны белгілі. Бірақ өмір немесе іс-әрекет тұтастай реттелмейді. Тек олардың жеке түрлерімен механикалық түрде болады. А.Н. Леонтьевтің пікірі бойынша іс-әрекеттің бір түрлері берілген сатыда жетекші және маңызды, ал басқа түрлері алдағы дамуына онша маңызды емес [5, Б. 33].

Жеткіншектік жас – субъект психикасының онтогенетикалық дамуының бір кезеңі. Жеткіншектің психикалық даму факторларын анықтаушылар, анықталған қоғамдық тарихи шарт, оның іс-әрекетінің сипаты, оның организмнің даму ерекшеліктері болып табылады. Л.С. Выготский жастық кезеңнің дамуын қарастыра отырып, «дағдарыс жасы» деген ұғымды бөліп шығарады. Оның пікірінше дағдарыс жас дамудағы бұрылыстар, өзгерістер болып табылады, даму диалектикалық процесс және дамудың бір сатысынан екінші сатысына көшу революциялық жолмен жасалынады деп тұжырымдайды. Сондықтан бұл жасты қиын, өтпелі дағдарыс жасқа жатқызады. Бұл жас кезеңіндегі дамудың қозғаушы күші жаңа қажеттіліктердің орындалу арасындағы мүмкіншіліктер мен қарама-қайшылықтарды балаға жеңу қажет.

Көрнекті ғалымы, профессор С.М.Жақыпов адамның психикалық дамуы оқыту процесі әсерінен тыс болмайды, ол үшін оқытушы мен оқушы арасында нақты байланыс, оқытудың формасы мен мазмұны екі жақты біріккен іс-әрекетте орындалады деген [6].

Жеткіншектер арасында конфликттер ересек адамдармен қарым-қатынаста қанағаттанбау, өз құрбы-жолдастарының ортасына қабылданбау, жеке даралануға ұмтылудың күшеюінен туындайды. Қарым-қатынас құрбы-жолдастармен олардың «ересектілікті» жүзеге асырудың алдындағы күнделікті қорытынды дайындық.

Жеткіншектер бұл кезде әр жасқа және әр түрлі статуска рөлдік жинағын кеңейтіп өзара қатынас құруға тырысады. Есеюдің бір деңгейі – бұл жеке адамның басқа адамды түсінуі яғни, ол іскерлік және өзара әрекет құруға әсер етеді. Жоғары сынып оқушылары құрбы-жолдастарының қайсысымен емтиханға дайындалуға болады, ал қайсысымен бос уақытын өткізуге болатыны туралы жақсы біледі.

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан жақты маман болу мүмкін емес. Оқыту технологиясы оқу процесіне қажетті әдіс, тәсіл, амал, дидактикалық талап секілді психологиялық-педагогикалық іс-әрекеттердің жүйелі кешені ретінде пайдаланылады. Сонымен қарым-қатынас оқу-тәрбие іс-әрекетінің нәтижесінен анықталатыны байқалды. Оқыту мен тәрбие процесінде өзара қарым-қатынас жүйесін бір ізді ұйымдастыруға арналған бірнеше кеңестерді ұсынамыз:

М. Мұқанов нышан адамда іштен туа пайда болатын нерв жүйесінің кейбір анализаторларының ерекшеліктері екенін дәлелдей келіп, нышанды тұқым себумен салыстырады. Себілген тұқымның өсуі топыраққа, ылғалға және күн нұрына байланысты. Өсудің бұл түрін қабілеттің даму процесімен ұқсастыруға болады [7,566]. Психология ғылымында жеткіншек балалардың құрбы-жолдастарымен қарым-қатынастағы психологиялық функцияларын үшке бөліп көрсеткен. Біріншіден, қарым-қатынас – ақпаратты маңызды каналы, мұнда жеткіншектер ересектерден алмаған мәліметтерді өзара талқылау. Екіншіден, бұл арнайы іс-әрекеттің түрі және жеке адамаралық қатынасы, бұнда құндылық бағдардың қалыптасуының шартымен қамтамасыз етеді. Үшіншіден, бұл эмоционалды контакт. Жеткіншектердің белгілі бір топқа енуі ересектерден эмансипациясынан туындайды және өз құрбы-жолдастары жағынан психологиялық қорғанысты сезінуден пайда болады. Егер жеткіншек кезінде құрбы-жолдастарының құндылығын игеру бағдар болса, ал мұның негізінде бір-бірімен түсіну.

Ол осы қарым-қатынаста өзіне жолдасының несі ұнап, несі ұнамайтынын білуге тырысады. Өзінің оған, оның өзіне қатынасын салыстырады, жәбірлейтін қылықтарды анықтап, олардың себептерін білуге тырысады. Ойланумен бірге жеткіншек өзін жолдасымен салыстырады. Қорыта келе, осындай бағалау процесінде қатынастарға көңілі толмаудың себептері, кімнің кінәлі екендігі, одан әрі не істеу керек, мәселен, кешірім сұрау немесе достасуды қою қажет пе деген түсінік қалыптасады.

Әдебиеттер:

1. Липкина. А.Н. Самооценка школьника. М. 1975. 185-192 б.
2. Горбач Т.Н. Оценочное взаимоотношение младших подростков как фактор формирования по характера. Автореф. Киев 1991. 38-47 б.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1979. N 2. 249-253 б.
4. Бороздина Л.В. Что такое самооценки в психологический журнал. 1992. Т.В. N 4. 111-114 б.
5. Лукаш Е.Ю. Отношение к социальной адаптации у творческих одаренных детей в России и США. 2004, № 4, с. 22-31.
6. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алматы: Изд-во КазГУ, 1992. – 192 с.
7. Мұқанов М.М. Жас және педагогикалық психология. Алматы: Изд-во КазПИ, 1982. – 247 б.

Садыкова К.Е.
педагог-психолог
Кудушева Н.А.
магистр

СУИЦИДТІК ЖҮРІС-ТҰРЫС МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ ТҰРҒЫДА ЗЕРТТЕЛІНУІ

XX ғасырда дүние жүзінің ғалымдарын толғандыратын мәселе ол қазіргі кезде жасөспірімдер арасында жиі кездесетін-суицид. БӘДСҰ-ның соңғы мәліметтері бойынша 15-24 жас аралығындағы жасөспірімдер арасында өзін-өзі өлтіру екі есе артып кетті. Ол мемлекеттегі экономикалық жағдайларға байланысты. Мәселен Францияда соңғы 10 жылда суицидтен өлген балалар саны үш есе артқан. Енді бұл өлімдер жол апатынан қайтыс болған адамдар санымен теңеліп отыр. АҚШ-та 15-19 жас аралығындағы өзін– өзі өлтіру саны 1 жылда 5000-ға дейін көтерілді. Қазіргі кезде АҚШ-та ең маңызды өлімдердің арасында суицид 10-шы орында тұр. Онда 1978 жылда 15-19 жас аралығындағы жасөспірімдер арасында 29000 суицид тіркелген. Бұнда соңғы 30 жылда суицид 15-19 жас аралығындағы қыздар арасында 200%, ал бозбалалар арасында 300%-ға дейін көтерілген. Суицид термині итальян психологы Г. Дэзен 1947 жылы енгізіп, оны “өзін-өзі өлтіруге әрекет ету” – деп түсіндіреді.

Қазіргі кезде Суицидология деп аталатын үлкен бір ғылыми бағытты бар, ол социология, психология, медицина, демография, психиатрия тоғысында пайда болып осындай әрекетке баратын тұлғалардың ерекшелігін, әрекетін, себептерін зерттеуге тырысты.

Суицидалды жүріс-тұрыс– адамның саналы түрде өзін-өзі өлтіргісі келетін тұлғаның мінез-құлқының бір түрі деп есептеді

Адамзат тарихында өзін-өзі өлтіру әрекеті әртүрлі бағаланады. Европа халқында өзін-өзі өлтіретін адамдар – вампирға айналады деген. Ал көне Греция, Спарта, Афинада өзін-өзі өлтірген адамдардың мәйітін өртеп жіберген.Орта ғасырда Австрия, Пруссия, Францияда өзін–өзі өлтіруші адамдарды діни көзқарас бойынша – қылмыскерлер деп санаған.

Суицидент тұлғасының мінез – құлық сапалары келесідей:

Нақты ситуацияларға терең психологиялық талдау нәтижесінде анықталғандай өзін – өзі өлтірушілер келесідей жеке психологиялық ерекшеліктерге ие: сезімталдық, инфантильдік, өзін – өзі талдауға бейім болу, ұялшақтық, рефлексивтілік, өзін – өзі басқарудың жетіспеушілігі, импульсивтілік, құмандануға бейімділік, эмоционалды сферасының тұрақсыздығы, өз – өзіне сенімсіздік қоршаған ортадағы адамдарға тәуелді болу, құндылықтар жүйесінің қалыптаспаушылығы тұлғаралық қарым – қатынас сферасындағы конфликтілерді саналы түрде

сезінуге қабілетсіздік тез әсерленгіштік, интроверттік, қозбалылық көңіл күйдің тұрақсыздығы, депрессивті бұзылысқа бейім болу.

Өзіне – өзі қол жұмсаудың тұлғалық мәні бойынша келесідей классификация жасауға болады:

1. қарсылық көрсету және кек алу. Тұлға өзін ешкім сүймейді деп шешеді. Ол өзін ренжіткен адамдарға бағытталған агрессиясын өзіндік агрессияға айналдырады.

2. шақыру. Тұлға өзін ешкімге қажет еместігін сезініп, өзін – өзі бұзушылық әрекетті қоршаған ортадағы адамдарды көмекке шақыру деп біледі. Мұндай суицидтің мақсаты – өзге адамдардың көмек беруі арқылы ситуацияны өзгерту. Осы суицид түрін қолданушы тұлғаларға эгоцентризм, негатизм және эмоционалды тұрақсыздық тән болады.

3. қашу. Тұлға белгілі бір қайғылы жағдайды басынан кешіреді де, кейін оған бұдан да қиын болуы мүмкін деп ойлайды. Осындай жағдайдан қашудың жалғыз тәсілі – суицид деп шешеді.

4. өзін – өзі жазалау. Тұлға өзін – өзі кешіре алмайтындай әрекетке барады. Бұл кезде тұлға құрылымы «соттаушы мен жазаға тартылушы» болып екіге бөлінеді. Тұлға өзін жазалай отырып, осылайша өзінің күнәсін шаямын деп есептейді.

5. бас тарту. Тұлға одан әрі өмір сүруден бас тартады. Себебі оның ойынша ол өзі үшін ең маңызды, құнды нәрсені жоғалтты және оны кері қайтару мүмкін емес.

Өмірден өту тәсілдері:

– дәрі – дәрмек қолдану арқылы. Бұл тәсілді көбіне әйелдер қолданады. Көптеген суициденттер осындай тәсілді оларды құтқарып үлгереді деген үмітпен таңдайды. Ұйықтатқыш дәрілер мен өзге дәрілерді суицидент айналасындағы адамдарды үрейлендіру үшін демонстративті суицидті жасаған кезде пайдаланады.

– тамыр кесу. Көбіне ер адамдар қолданады, себебі тамырды кесу өте қиын және үлкен батылдықты талап етеді. Бұл тәсілді де демонстративті суицид жасаушы адамдар қолданады. Оларды өзгелерден ажырату оңай: олар айналасында көпшілік болған кезде тамырларын кесуге әрекет жасайды. Егер тамыр 5 см етіп терең кесілген жағдайда қан өте тез ағып кетіп, бұндай жарақатты емдеу қиынға түседі.

– өзіне – өзі өртеу арқылы. Бұл әдісті көбіне қарсылық көрсету ретінде діни және саяси фанатиктер немесе психикалық науқас адамдар қолданады.

– өлімнің экзотикалық түрлері. Өте сирек қолданылады. Онда қопарғыш заттар, улы жыландар, автомобиль, азот, гелий, электр тоғы секілді нәрселер қолданылады.

Түрлі мәдениеттерде суицидке қатысты әр түрлі көзқарастар қалыптасты. Ежелгі Греция жерінде суицидке негативті көзқарас қалыптасып, ол заңмен жазаланатын қылмыс ретінде саналып, суицидке әрекет жасаушы тұлғаның қолдарын шауып тастау қажеттілігі туралы да айтылып жүрді. Қытайда жағдай керісінше болды. Бұл елде суицид жасаушы адам өзінің жанын азат етеді деп есептелді. Шамамаен осындай көзқарас ежелгі Үнді елінде де орын алды. Қартайған шақта немесе ауруға ұшыраған кезде өзін – өзі өлтіруді даналықтың белгісі деп білген. Жапонияда бүгінгі уақытқа дейін харакири салты орындалып келді. Олардың ойынша өзін – өзі өлтіру бұл ақылдылықтың, даналықтың жоғарғы көрінісі. Харакиридің ерікті және еріксіз түрлері болады. егер адам өмірден ерікті түрде кетуді ұйғарса ол отбасы мүшелерін жиып, ақ киім киіп олардың көзінше өз қарнын жаратын болған. Ал осы мезетте оның ұлы немесе жақын досы оны басын шабады.

Осындай тарихи фактілер бойынша суицидтің бес категориясын бөліп қарастыруға болады:

1. қарт адамдар мен науқас адамдардың өзін – өзі өлтіруі;
2. жолдасының өлімінен кейін жесір әйелдердің өзін – өзі өлтіруі;
3. қожайынның немесе бастығының өліміне кейін құлдардың өзін – өзі өлтіруі;
4. өзін – өзі өлтірудің стресске реакция ретінде қолданылуы;
5. өзін – өзі өлтірудің психопатологиялық көрініс ретінде көрінуі.

Жалпы суицидті мінез – құлықтың үш негізі концепциясын көрсетуге болады:

- психопатологиялық;
- психологиялық;
- әлеуметтік.

Психопатологиялық концепция бойынша барлық өзіне – өзі өлтіруші адамдар бұл түрлі психикалық ауруға шалдыққан адамдар, ал барлық суицидті әрекеттер түрлі психикалық бұзылыстардың көрінісі. Бұл концепцияның Ресейлік өкілдері психиаторлар В.К.Хорошко, Л.А.Прозоров, Н.П.Бруханский, және т.б.

Бүгінгі күні психопатологиялық концепция тарихы қызығушылық қана тудыруда деп айтуға болады. алайда кейбір шетелдік зерттеушілер суицидті іс-әрекетті психикалық ауру көрінісінің бір формасы деп есептейді.

Көптеген шетелдік зерттеушілердің ойынша суицидті мінез – құлық психикалық науқас және дені сау адамдарға тән. Әрине суицидті мінез – құлық көріністері байқалатын науқас адамдар ең алдымен дәрігердің назарын қажет етеді. Ал егер суицидті дені сау адамдар қалыптасқан психотравмалық қиындықтарға жауап ретінде қолданса, бұл жерде дәрігердің біліктілігі жеткіліксіз. Сондықтан алдымен суицидті мінез – құлықтың себептерін анықтап алу қажет. Бұндай тұлғаларға тек медициналық сипаттағы көмек тиімсіз және жеткіліксіз және бұл проблеманы шешпейді.

Психологиялық концепция. Бұл концепцияға сәйкес тұлғаның суицидті тенденцияларының қалыптасуында басты орынға психологиялық факторға ие. XX ғасырдың басында З.Фрейд суицидтің алғашқы психологиялық теориясының негізін салды. Онда ғалым адамның өзін – өзі өлтіруіне бағытталған агрессияның рөлін атап көрсетті. Американдық психиатр К.Меннингер Фрейд идеяларын өңдеді. Оның ойынша барлық суицидтер үш өзара байланысты санасыз себептерден болады:

кек, жек көрушілік (өлтіру тілегі), депрессия, үмітсіздік (өлу тілегі), өзін – өзі кіналау сезімі (өліп қалу тілегі).

Психологиялық концепцияларға сай суицидті тенденциялардың қалыптасуында негізгі фактор ретінде психологиялық фактор саналады.

Әлеуметтік концепция. Әлеуметтану саласында зерттеулер жүргізген көптеген ғалымдар әлеуметтік құрылым мен өмірлік құндылықтар суицид жиілігіне әсер ете алады деп сенеді. Француз әлеуметтанушысы Э.Дюркгейм өзін – өзі өлтіру жиілігі индивидтің өзін үлкен топтың бөлшегі ретінде сезінуінің деңгейімен байланысты деп есептейді. Ғалымның ойынша суицид адам әлеуметтік қарым – қатынастардың кемшілігін сезінген кезде орындалады. Қазіргі ғалымдар әлеуметтік фактор суицидті мінез – құлықтың себептері арасында ерекше орын алатынын растайды, бірақ өзін – өзі өлтіру проблемасын адамға әлеуметтік ортаның әсер етуі тұрғысынан ғана зерттеуді бір жақты деп санайды. Бұл концепцияның негізгі кемшілігі әлеуметтік ортадағы қарым – қатынастар жүйесінде тұлғаның рөлін бағаламау.

А.Г. Амбрумова суицидуалды жүріс-тұрыс бар 770 балалармен жасөспірімдерді зерттей келе пубертантты жасқа дейінгі балалар арасында (13 жасқа дейін) – 14,4%, пубертантты жастағы балалар арасында (13-16) – 51%, пубертантты жастан асқандар арасында (17-18) – 33,8% кездеседі. Суицидке барған көптеген қыздар дәрі ішіп уланып өлсе, ұлдар асылып немесе тамырларын кесіп өледі. 13 жастағы қыздардың өзін-өзі өлтіру себептері ол көбінесе аяқтарының ауыр болып қалуына байланысты. Осы жасқа байланысты Железова бұл балалардың көбінің мінез– құлқында ауытқулары бар және олардың 70% шизофрениямен ауыратын балалар құрайды деген.

Суицидуалды жүріс-тұрыс көбінесе депрессия кезінде, алкогольдік токсикомания, психопатия және аффект кезінде жиі кездеседі. Өзін-өзі өлтіруге көбінесе индивидуалды проблемалар итермелейді. Қазіргі кезде жастар өздерінің өмірлерін бағалай алмайды. Егер бір проблеманы шеше алмай жатса, олар өз өмірлерін қиюға даяр болады, өйткені олардың ойларынша олар тек осылай ғана тыныштық, уайым-қайғысыз өмір және махаббат табатын сияқты. Көбінесе жасөспірімдер мен балалар жерлеу рәсімін көз алдарына елестетіп, ата–

аналарының жылағандарын елестетіп, олардан өш алмақ болады. Адам өліміне әлеуметтік жағдайлар, жалғыздық та үлкен әсерін тигізеді. Бірақ кей біреулер ұрсысып өзін–өзі өлтіретін болса, енді біреулері түрмеде отырып бостандықты аңсайды. Сондықтан қоғамда өмір нашарлаған сайын суицидте көбейе түседі.

Әдебиеттер:

1. Изменяющиеся модели поведения, ведущего к самоубийству. //Отчет о совещании ВОЗ, Афины, 1981.-Копенгаген, 1984, с.57
2. Браге У. Глосарий суицидологических терминов. М., 2000 146
- Аванесов С.С. Самоубийство как философская проблема: Дисс. исследование М., 1995
3. Хорошко В.Г. Самоубийство детей. //Рос. психиатр. журнал, 1998, №3, 70-80б
- А.Г. Амбрумова Суицидальное поведение как объект комплексного изучения Сбор. науч. трудов., М.: Изд. Моск. НИИ психиатрии МЗ СССР, 1986 с7

Шалхарбекова Н.А.,
докторант КАЗНУ им. Аль-Фараби.
Умурзакова Г. С.
*ГУ «Средняя школа имени Ж.Бусакова
с дошкольным мини-центром»*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Творческое мышление – это способность создавать новые идеи и предметы, т.е. способность к конструктивным, нестандартным решениям и поведению, а также осознанию своего опыта (креативность). Эта способность проявляется в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, богатом воображении, приверженности к высоким эстетическим ценностям, самообладании и уверенности в себе, степени детализации проблемы. Известно, что не каждый человек способен быть креативным (творческим). Даже если человек имеет задатки креативности, проявлениям творческого мышления могут мешать так называемые барьеры проявления креативности.

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызвала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в овладении творчеством людей. Таланты появлялись как бы сами собой, стихийно создавали шедевры литературы и искусства: делали научные открытия, изобретали, удовлетворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры. В наше время ситуация коренным образом изменилась. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством – результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется вперед человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения.

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. На основе анализа работ нескольких авторов, в частности Дж.Смита [1, с. 123]. Б.Н. Никитина [2, 3, 4], и Л. Кэррола [5,

с.38-39], мы выделили шесть основных условий успешного развития творческих способностей детей.

Первым шагом к успешному развитию творческих способностей является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Вторым важным условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Третье, чрезвычайно важное, условие эффективного развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что способности развиваться тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добирается "до потолка" своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше. Такое условие максимального напряжения сил легче всего достигается, когда ребенок уже ползает, но еще не умеет говорить. Процесс познания мира в это время идет очень интенсивно, но воспользоваться опытом взрослых малыш не может, так как объяснить такому маленькому еще ничего нельзя. Поэтому в этот период малыш вынужден больше, чем когда-либо, заниматься творчеством, решать множество совершенно новых для него задач самостоятельно и без предварительного обучения (если, разумеется, взрослые позволяют ему это делать, они решают их за него).

Четвертое условие успешного развития творческих способностей заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т.д. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъем послужат надежной, гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу.

Но предоставление ребенку такой свободы не исключает, а, наоборот, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых – это и есть пятое условие успешного развития творческих способностей. Самое главное здесь – не превращать свободу во вседозволенность, а помощь в подсказку. К сожалению, подсказка – распространенный среди родителей способ "помощи" детям, но она только вредит делу. Нельзя делать что-либо за ребенка, если он может сделать сам. Нельзя думать за него, когда он сам может додуматься.

Давно известно, что для творчества необходимо комфортное психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому шестое условие успешного развития творческих способностей – тёплая дружелюбная атмосфера в семье. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения.

Микроклимат в семье – своеобразная атмосфера отношений, сложившихся между её членами. Понятия «благополучная», «не совсем благополучная», «неблагополучная семья» характеризуют содержание устоявшихся в ней отношений и процессов, обуславливающих атмосферу повседневной жизни. В основе семейного микроклимата лежат, прежде всего, отношения между супругами [5]. Возможны и объяснимы разные оттенки в поведении одного человека с разными людьми. В семейной жизни эти отношения строятся с одним человеком — брачным партнёром. В основе этих отношений лежат индивидуальность и неповторимость каждого, а также достоинство гражданина и человека. Семейная жизнь — это способность супругов согласованно действовать во всех сферах: в языковом общении, в интимных отношениях, в хозяйственной и воспитательной деятельности, в процессе отдыха и т. д. В большинстве сфер внутрисемейной деятельности только муж от жены и жена от мужа могут получить оценку, признание и подтверждение своих притязаний. В неумении мужа и жены

взаимно тонко и тактично оценивать друг друга кроются причины не только взаимных упрёков, но и постепенного охлаждения микроклимата в семье, что конечно же влияет на ребенка. В доме, где царят недопонимание, взаимные упрёки и оскорбления, неуютно чувствуют себя взрослые и дети.

В семейной жизни всегда учитываются взаимные интересы, причем, чем старше ребенок, тем больше его интересы принимаются в счет. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Вместе с тем у этих детей может отсутствовать навык подчинения социальным требованиям.

Подробную схему анализа семьи предложил известный психиатр Е.А.Личко [6, с.13]. Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты:

1. Структурный состав: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или только отец); искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери);

2. Функциональные особенности: гармоничная семья, дисгармоничная семья.

Дисгармоничные семьи бывают разными. Выделяют следующие причины дисгармонии:

– нет партнерства между родителями (один из них доминирует, другой только подчиняется);

– деструктурированная семья (нет взаимопонимания между членами семьи, нет эмоциональной привязанности и солидарности между членами семьи в решении жизненных проблем);

– распадающаяся семья (доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жесткая регламентация семейной жизни, отсутствие эмоциональной теплоты; все это ведет к автономизации духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера).

Впоследствии предпринимались и другие попытки дать определение творческому мышлению, но они внесли мало нового в то его понимание, которое было предложено Дж. Гилфордом [7].

В ходе исследований творческого мышления были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи. Рассмотрим эти условия в обобщенном виде.

1. Если в прошлом определенный способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить его в первую очередь.

2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время вообще прекратить попытки решения задачи, а затем вернуться к ней с твердой установкой пробовать для поиска решения только новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного «Я». В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенций людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.

5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого человека сугубо индивидуален.

Семья – это чрезвычайно сложно организованная структура с разноплановыми взаимоотношениями – отношения между родителями и детьми, взаимоотношения между супругами, между супругами и их родителями, между старшими и младшими детьми. И в каждой из этих плоскостей может возникнуть конфликт. Семья невозможна без конфликта, но постоянные конфликты являются основной причиной неблагополучной семейной жизни и распада семьи. Семья – это уникальная психологическая ячейка. Чувства, на которых она стоит, рожают в людях способность дорожить близкими, как собой, а их интересами – как собственными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. – М.: Знание, 1994. – 157с.
2. Никитин Б. Развивающие игры. – М.: Знание, 1994. – 256 с.
3. Мурашкова И.Н. Когда я стану волшебником. – Рига: Эксперимент, 1994. – 62 с.
4. Нестеренко А.А. Страна сказок. – Ростов-на-Дону: Издательство ростовского университета, 1993. – 32 с.
5. Олейник Ю.Н. Исследование уровней совместимости в молодой семье // Психологический журнал. 1986. Т.7, №2. – С.59-67
6. Личко Е. А. Подростковая психиатрия. – Л.: Медицина. – 1985. – 416 с.
7. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. – М.: Мысль, 1987. – 351 с.

Токсанбаева Н.Қ.

*әл Фараби атындағы Қазақ Ұлттық
Университетінің профессоры,
психология ғылымдарының докторы*

Есбергенова Г.

магистр

СУИЦИД ТУРАЛЫ МАҒЛҰМАТ, ОНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СЕБЕПТЕРІ МЕН САЛДАРЫ

Қазақстан Республикасында қазіргі таңда жүріп жатқан әлеуметтік, экономикалық, мәдени өзгерістер жас ұрпақ өмірінің барлық жақтарын әлеуметтендіру үрдісіне ықпал етеді. Бұл мәселеге байланысты елбасымыз Н.Назарбаев: «...жаңа жағдайларға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе – білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани және әлеуметтік-адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады» – деп атап көрсетті.

Суицидтік жүріс-тұрыс әлеуметтік мөлшерді бұзушы ретінде көрініп, қазіргі кезде жалпы алаңдатушылық туғызып отырған философ, психологтар, әлеуметтанушылар, дәрігерлер, құқық қорғаушы бөлімдері және т.б мамандардың назарында тұрған өткір мәселе болып отыр. Жасөспірімдер арасында суицидке баруға бейім балалар қатары көптеп көрінуде. Дәл осы кезеңде акцентуациялық мінез бітісінің суицидтік жүріс тұрысқа қатері қаншалықты екендігі бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі болуда. Осыған байланысты жеткіншектердің акцентуациялық мінез бітісінің көрінісі өз – өзіне қол жұмсаудағы себептердің бірі болатындығын нақтылау қажеттілігі туындауда. Суицид-бүгінгі қоғамда кең етек жайған, бүкіл қоғам үшін ең күрделі мәселелердің біріне жатады. Өз-өзіне қол жұмсау, адамның өз

еркімен өмір сүруден бас тартуын, оның ары қарай өмір сүруге құлқысы жоқ екендігін білдіреді. “Адамның басы-Алланың добы” демекші, өмірге сүру адамға тек бірақ рет беріледі және оны Алланың бұйырған жасына дейін өмір сүру керек екендігі баршаға аян. Дегенмен де өмірдің жіптің қысқа сабындай екендігі және оның құндылығы туралы ұрандап айтсақ та, кейіннен еш өзгерте алмайтын шешімге 14-16 жас аралығындағы балалардың баруы, әрине жүрек ауыртар жайт. Бір қас-қағым сәттегі жағдайларға, кейін шешіле жататын проблемаларға, өмірдің өткінші дүниелеріне бола тұра, өз-өміріңді өз қолыңмен қию, жас өміріңе балта шабу, қай жаста болмасын, ол әлсіздіктің белгісі. Халықта “Алла берген өмірді, тек Алла ғана алады” деген сөз бар, сол себептен құдайдың өлшеулі берген ғұмырын, бір сәттік әлсіздіктерге бой алдырмай, оны мәнді де сәнді де өткізген жөн. Қазақстанның әрбір қаласында өз-өздеріне қол жұмсау әрекеттеріне барған, бірақ сол әрекеттері сәтсіз аяқталған адамдарға арналған түрлі токсикологиялық емханалар ашылып, кәсіби психологтар кеңесі осы мәселені түпкілікті зерттеуде. Адамның өз еркімен өмірден кетуі, адамның жанын үрейлендіретін жайт, бірақ мұндай шешімге балалар, жастар барған кезде барған кезде, бұл одан әрі қорқынышты. Өмірді әлі толығымен көріп үлгермегендерді, көбінде, қайта түзетуге келмейтін шешімге не итермелейді?

Суицид термині италиян психологы Г. Дэзен 1947 жылы енгізіп, оны “өзін-өзі өлтіруге әрекет ету” – деп түсіндірді. Тарихи деректерге сүйенетін болсақ, өз-өзіне қол жұмсау түсінігінің нақты тұжырымдамасын 100 жыл бұрын Эмиль Дюркгейм: “Өз-өзіне қол жұмсау зардап шеккен адамның жасаған оң немесе жағымсыз әрекетінің тікелей немесе жанама нәтижесі, егер ол адам өзін күткен нәтижені білген кезде”. “Өз-өзіне қол жұмсау қоғам тарихында қорлыққа қарсылық, ашу-ыза таныту тәсілі, өзінің ар-намысын қорғау құралы ретінде де қарастырылады. Бүгінгі күнге дейін кейбір африкандық тайпаларда, өзінің намысынды қорғаудың осындай біртүрлі формасы сақталды: дәстүр бойынша, қорланған адам биік ағашқа шығып, өзін қорлаған адамға ашу-өкпесін көпшілік алдында айтып, астыға басымен секіруі керек. Иерархиялық бағындыру билігі өз шегіне жеткен ел Жапонияда көп жағдайларда, өз-өзіне қол жұмсау, иерархиялық сатының ең төменгі деңгейінде тұрған адамдар үшін қарсылық көрсетудің жалғыз мүмкіндігі болды. Суицидтерді “қоғамдық жақтаудың” салт-дәстүрлі осы формалардың көпшілігі, тарихшылар мен этнографтардың қазынасы болды, бірақ бұрынғы дәстүрлер жаңашылдыққа айналып орайлас келеді. Гэллап институтының мәліметтері бойынша, суицид соғыс немесе апаттарға қарағанда көбінесе балалардың өмірлерін қиып кетеді. Ресми көрсеткіш бойынша, бүкіләлемдік денсаулық сақтау ұйымының Еуропаға және бүкіл әлемге тән проблемалар панорамасын бейнелейтін және 2001 жылғы есебінде баяндалған қорытындылары мынадай:

- өз-өзіне қол жұмсау – бұл отбасы қоғам және адамның едәуір әлеуметтік шығындарын және күйзелістерін тудыратын қоғамдық денсаулықтың ең маңызды мәселелерінің бірі [1, 38 б];
- өз-өзіне қол жұмсауды болдыртпауға болады;
- әрбір елдегі спецификалық мәселелерге қатысты ұлттық бағдарламаларын және саясатты сонымен бірге мәдени дәстүрлерді, әлеуметтік құрылымдарды және құндылықтар жүйесін дамыту қажет.

Өз-өзіне қол жұмсау психикалық аурудың аса драматикалық белгілердің бірі болып табылады. Американдық Суицидология ассоциациясының бағалауынша, өз-өзіне қол жұмсаушылардың көпшілігі (90% жуығы) психикалық ауытқушылықпен, алкоголизммен, нашакорлықпен ауырған. Адамның өмірден өз еркімен кету құқығын әлемдік діндердің ешқайсысы да құптамайды. Өз-өзіне қол жұмсау құбылысын бағалауда, көзқарастардың әр түрлі болуы үнемі байқалынып отырылды. Антикалық философтар Платон мен Аристотель өз-өзіне қол жұмсауға теріс көзқарастарын білдірген. “Өз-өзіне қол жұмсаудың тарихы” атты зерттеудің авторы Георгес Миноустың байқауынша еуропейдік қоғам ғасырлар бойы төменгі таптардың өкілдерімен жүзеге асырылатын өз-өзіне қол жұмсауды қабылдамағандарын бірақ дворяндардың мұндай әрекеттерін мақұлдағандары жайлы көзқарастарын байқайд. Христиан діні өз-өзіне қол жұмсауға теріс қарым-қатынаста болды-тіпті өз-өзіне қол жұмсаушыларды киелі емес жерге, зираттан тыс бақшада жерлеу салтқа айналды. Бірақ белгілі бір жағдайларда

өз-өзіне қол жұмсаушыларды жақтайтын шіркеулер де бар. Миноустың бағалауынша, шетел өркениеті өзінің суицидке қатынасын мезгілмен бағалап отырды. Ғылымның қарқынды даму кезеңі басталғаннан кейін, айтарлықтай өзгерістер енді: суицидті енді “жеке адамның шайтанмен байланысы” ретінде ғана емес, сонымен бірге индивид пен қоғамның өзара әрекеттестіктерінің нәтижесі деп те қарастыра бастады. Бұрынғы ақсүйектер қоғамында, бүгінге дейін өзінің маңызын жоймаған көзқарастар орын алды-өз-өзіне қол жұмсау – жиі жеке бостандықтың кінәсі немесе әрекеті деп емес, ол психикалық, моральдық, физиологиялық, әлеуметтік аурудың көрінісі ретінде қабылданды. Қазіргі кезде суицидология деп аталатын үлкен бір ғылыми бағыты бар, ол әлеуметтану, психология, медицина, демография, психиатрия тоғысында пайда болып, осындай әрекетке баратын тұлғалардың ерекшелігін, әрекетін, себептерін зерттеуде [2].

Адамзат тарихында өзін-өзі өлтіру әрекеті әртүрлі бағаланады. Еуропа халқында өзін-өзі өлтіретін адамдар – вампирға айналады. Ал көне Греция, Спарта, Афинада өзін-өзі өлтірген адамдардың мәйітін өртеп жіберген. Орта ғасырда Австрия, Пруссия, Францияда – өзін-өзі өлтіруші адамдарды діни көзқарас бойынша – қылмыскерлер деп санаған. Қазіргі күнде сот сарапшыларының болжауынша, көптеген “аяқ, астынан душар болған жағдайлардың” түбінде (көлік апаттарының нәтижесінде, токсикологиялық дәрілерді немесе оқ қаруларын пайдалануда). Суицидалды әрекеттер аса маңызды және барлық белгілі суицидтердің ішінен, суицидтердің ең болжаулы фактор болып табылады [2, 99 б]. Зерттеулерге қарағанда суицидалды әрекеттен кейін, стационарлы психиатриялық емдеуге түскендердің 10% соңында өз-өздеріне қол жұмсайды. Одан басқа популяциялық сипаттамаларға байланысты 10-50% әрекеттерді қайталайды. Әрекет жасағандардың ішінде жоғары суицидалды қауіптің немесе болашақ суицидтің индикаторы болып келесідегідей сипаттамалар жатады [3]:

- ерлер жынысы;
- жас 45-тен жоғары;
- жалғыздықты немесе ажырасуды, жесірлікті сезіну;
- жұмыссыздық немесе жас бойынша зейнеткерлік т. б.

Суицидтің себептері туралы айтатын болсақ, олар өте көп және сан түрлі. Себептерді адамның биологиялық, генетикалық және әлеуметтік салаларында іздеуге болады. Адамдардың суицидті әдетте мынадай экстремалды жағдайларда ажырасу, жұмыстан немесе оқудан айрылған кезде жүзеге асыратынына қарамастан, көптеген сарапшылардың болжамдауынша, бұл суицид жасау үшін, оның себебі емес, көбінде оның сылтауы болып табылады. Өз-өздерін өлтіретін адамдардың көпшілігі, депрессияға шалдыққан, ол жиі емделмейді және оған диагностика жүргізілмейді. Депрессия суицидтің негізінде жатқандықтан, депрессияның себептерін зерттеу, ғалымдарға суицидтің себептерін түсінуге көмектеседі. Шизофрения, биополярлы ауытқушылық, үрей ауытқушылығы, секілді психикалық аурулар да суицидалды мінез-құлыққа ықпал етуі мүмкін.

1) Суицидтің биологиялық себептері.

Зерттеушілер, суицидалды мінез-құлықтың деңгейі, белгілі бір отбасыларда жоғары деп көрсете отыра, генетикалық және әлеуметтік факторлар суицидтің жоғарылау қаупінде белгілі бір роль атқарады деп болжайды. Пенсильванияда бір баптисттер қауымы арасында 100жыл ішінде болған барлық 4 суицид тек 4 жанұяда ғана болды. Егер егіздердің біреуі суицидке барса, онда екіншісінде өз-өзіне қол жұмсау қаупі күрт жоғарылайды. Бұл мәлімет те суицид қаупі жоғары болған кездегі генетикалық ықпалды көрсетеді.

2) Суицидтің генетикалық себептері.

Кейбіреулер мынадай психикалық ауруларға шизофрения және алкоголизмге генетикалық жақындықты тұқым қуалайды, ал олар өз кезегінде суицид қаупін жоғарлатады. Зерттеушілер, бақылауға келмейтін

агрессияның приступтары байқалынатын адамдардың бас миында серотониннің төмен деңгейін анықтады.

3) Суицидтің әлеуметтік себептері.

Әлеуметтану саласында жұмыс жасайтын көптеген ғалымдардың сенімдерінше, әлеуметтік құрылым мен өмірлік құндылықтар, суицидтің рейтингісіне маңызды әсер етеді. Француз әлеуметтанушы Дюркгеймнің дәлелдеуінше, өз-өздеріне қол жұмсаудың рейтингі, адамның әлеуметтік интеграциясымен, яғни индивидтің, өзін үлкен топтың бөлігі ретінде сезіну дәрежесімен байланысты. Оның пікірінше, өз-өзіне қол жұмсау, адамның әлеуметтік қатынастардың жетіспеушілігін сезінген кезде, әсіресе мұндай мәселе оның алдында кенет пайда болған кезде, мысалы, жұмыстан айрылған кезде, мүмкін болады. Суицидтің себептерін талдауда жалғыздық факторының ролі, суицид рейтингісінің ересектер арасында, үйлі адамдарға немесе ажырасқан жесір жалғыз бастыларға қарағанда төмен екендігінен көрінеді.

Ғалымдардың анықтауынша, суицидке бейім адамдар. басқалар секілді өз өмірлерінде үлкен стресстерге шалдықпайды; оларда, өмірлік мәселелерді толыққанды шешуге кедергі болатын тұлға патологиясы бар. Осыдан басқа суицидке бейім адамдардың о бастан-ақ өмірде мынадай проблемалары болады отбасынан айрылу немесе туған-туыстары арасындағы қарым-қатынастың нашарлауы, ата-аналардың және кәмелетке толмаған балалардың жеке тұруы, балаларға деген жаман қарым-қатынас немесе нашар тәрбие. Суицид әрекетін жасамақшы болған тексерілуге келгендерде, популяциядағы психикалық ауытқушылықтардың жоғарғы деңгейі болады және олар психоактивті заттарды жиі пайдаланады. Бірақ, суицид, сырттай жақсы отбасылар болып көрінетін жанұяларды қосқанда барлық отбасыларда болып тұрады [4, 196 б]. Суицид жасаған адамдар, әдетте қатты күйзеліске ұшырайды және стресс жағдайында болады, сонымен бірге өз проблемаларын шеше алмау мүмкіндігін сезеді. Олар жиі психикалық ауруларға, эмоционалды ауытқушылықтарға, әсіресе депрессияға шалдығады және болашаққа еш үмітсіз қарайды. Жастар арасындағы суицидалды іс-әрекеттердің жиілігі соңғы 2 онжылдықта көбейді. 14-24 жастағылардың 30%-да өз-өзіне қол жұмсау ойлары болады, бозбалалардың 6% және қыздардың 10% суицид әрекетіне барады. Суицидтің жалпы 90% психотикалық жағдайлары бар адамдармен және тек 10% ғана ешқандай психотикалық ауытқушылықтары жоқ адамдармен іске асырылады. Кейбір мамандардың айтуынша, суицидалды мінез-құлықтың 10% мақсаты өз-өзіне қол жұмсау болса, жеткіншектің суицидалды мінез-құлығының 90% бұл өзіне назар аудару болып табылады. Өз-өздеріне қол жұмсаған балалар мен жеткіншектердің саны, мемлекеттік статистикасының мәліметтері бойынша өз өлімдерінен қайтыс болғандардың жалпы санынан 12,7% құрайды. Соңғы 5 жыл ішінде, кәмелетке толмағандардың 14157-і өз өздеріне қол жұмсап өмірден кетті. Әрбір мұндай жағдайдың түбінде жеке басқа байланысты қайғы, апат, тіршілік алдындағы қорқынышты өлім жеңген кездегі үмітсіздік.

- аффективті ауытқушылықтар;
- созылмалы ауру;
- қазалы оқиға, әсіресе одан кейінгі 1 жыл ішінде;
- отбасылық мәселелер: отбасыдан кету немесе ажырасу.

Халықтың осы тобына тап болған мамандар, олардың жанұялары, достары, тым асығыс шешім шығарудан немесе жеңіл қараудан аулақ болғандары жөн. Адамдар қауіпті топқа түсуі мүмкін, бірақ бұл олардың міндетті түрде суицидке бейім екендіктерін білдірмейді. Өз-өзіне қол жұмсаудың қандай да бір себебі болмайтынын айта кеткен жөн. Дегенмен де суицидті білдіретін барлық әрекеттерге салмақпен қарау керек. Белгілі бір уақыт аралығында, сақталып қалған қауіпті белгілердің байланысуын ерекше сақтықпен назарға алған жөн. Көмек туралы жан айқайы, жалғыздық дағдарысы кезінде араға түсуге мүмкіндігіне ие, көмектесуші адамнан жауаптың қайтарылуын қажет етеді. Зигмунд Фрейд кезінде “өлім инстинкті” деген терминді енгізді-адамның өз-өзіне жасай алатын қиянатын бәрін басқаша түсіндіре алмады. Өз-өзін жоюға ұмтылу оның бойында жаратылысынан берілгені анық-егер бізді қоршаған тірі табиғаттың бәрі өмір сүруге ұмтылса, онда жеке тұлғалар керісінше, өз өмірлерін құрту үшін, ал кейде өмірлерімен қоштасу үшін бар күш жігер салады.

Әдебиеттер:

1. Выготский Л.С. О подростковом кризисе. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: БахраХ – М, 2003. С. 210-214. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с. – С. 87-330.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.Б., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Тренинг развития жизненных целей: Программа психологического содействия социальной адаптации. – СПб.: Речь, 2001. – 150 с.
4. Гузиков Б.М., Вдовиченко А.А., Иванов Н.Я. Выявление контингентов подростков с риском злоупотребления наркотическими и другими токсическими веществами. – Обзор.психиатр. и мед. психол., 1993, №1, С. 73-75.

Айтөре Г.
магистр
Жұмадилова А.Ә.
студент

ДЕПРЕССИЯҒА БЕЙІМ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі кезеңде депрессиялық күйлер біздің қоғамымыздың аса маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Бұл, ең алдымен, қазіргі кездегі депрессиялық аурулардың көбеюімен байланысты. Аталған мәселе, әсіресе бүгінгі таңда, біздің елімізде өзекті болып тұрғандығы, еліміздегі экономикалық және саяси жағдайдың тұрақсыздығымен, ертеңгі күнге деген сенімсіздікпен, сондай-ақ, стрестік жағдайлардың көбеюімен байланысты.

Сонымен қатар, елдегі депрессияны анықтау және емдеу мәдени-тарихи ерекшеліктерге байланысты қиынға түсіп отыр. Бұл қазіргі қоғамдағы депрессивтік жағдайларға әкелетін себептерді барынша тереңірек зерттеудің маңызын арттырады. Бұл өз кезегінде депрессияның зерттеу бағытының өзектілігі мен басымдылығын байқатады. Оның нәтижелері, біздің ойымызша, депрессиялық жағдайларды тиімді зерттеуге, сонымен қатар оны диагностикалап, қазіргі қоғамдағы кәсіпкерлердің кәсіби іс-әрекетінің күйзелістік жағдайларға психологиялық тұрғыда бейімделудің оңтайлы жүйесін құруға мүмкіндік береді.

Депрессивті бұзылыстарды зерттеуге арналған әдебиеттерді шолу жасөспірімдік депрессияның кең таралуына, диагностика қиыншылықтары мен әлеуметтік салдарына (аддиктивті және суицидтік жағдайлар, әлеуметтік дезадаптация т.б) байланысты осы мәселеге қызығушылықтың артқанын көрсетеді.

Жасөспірімдік шақта туындайтын депрессия табиғатына деген көзқарастар соңғы жүзжылдық барысында айтарлықтай өзгерген. Шетелдік психиатрлардың көзқарасының дамуын талдау кезінде пубертатты кезеңдегі психикалық бұзылыс пен жасына байланысты үшке бөлуге болады.

Бірінші кезең (ХІХ ғ. соңы) психикалық бұзылыстың басталуы жыныстық жетілумен жалғасатын физиологиялық өзгерістерге байланысты этиологиялық фактор ретінде қарастырылғандығымен сипатталады. Ол кезде Е. Краепелін жасөспірімдік психозды маниакальды-депрессивті психоз (МДП) және ерте ақыз аздық деген анықтама берген.

Екінші кезең (ХХ ғ. бірінші жарты жылдығы) туындауы және дамуымен тығыз байланысты. Психоанализдік тұжырымдарға сәйкес Супер-Эгоның жетіспеуіне байланысты жасөспірімдердің көңіл-күйінің бұзылыстарының толық клиникалық синдромының дамуы мүмкін болмады. Сонымен бірге жасөспірімдердің бір жағдайдан айырылуы қайғыру реакциясын тудырады. Олар төмендегідей бөлінеді:

- Физикалық жетілуді жоғалту;
- Дене сымбатының тұрақтылығын жоғалту;
- Потенциалды балалы бисексуалдылықты жоғалту;

- Жоғалту мен айырылуды білдіретін «индивидуация» процесі барысында балалық шақтың эдипальды объектілерінен ажырау арқылы болатын эдипальды қатынастардың бөлінуі.

Бұдан шығатын қорытынды, барлық жасөспірімдер іштей болатын және қоршаған адамдармен қатынастағы кикілжіңдермен байланысты депрессия кезеңінен өтетіндігін дәлелдейді. 1904 жылы Г. Стэнли Холл Sturm und Drang тұжырымдамасын немесе «шторм және стресті» ұсынды. Оған сәйкес жасөспірімдердің бойында болатын көңіл-күйі мен сезімдерінің жылдам өзгеруі қалыпты жасөспірімдік дамудың бөлігі болып табылады.

Алайда ары қарай жүргізілген эпидемиологиялық және катамнестикалық зерттеулер төмендегілерді көрсетеді:

Психопатологиялық белгілерге әкеп соқтыратын ауытқушылықтар жасөспірімдердің қалыпты дамуы болып табылмайды;

Жас адамдарда бұзылыс түрлерінің өзара жақындарының арасында дифференциалды диагноз жүргізу қиын болғанмен де, бәрібір клиникалық зерттеу жүргізген кезде қалыпты жағдай мен патология арасында айырмашылықты табуға болады;

Жасөспірімдерде болатын айқын психологиялық бұзылыстар өзбетінше кетуі екі талай, ал егер де дер кезінде көмек көрсетілмейтін болса, онда ол ересек адамдарда болатын бұзылыстарға әкеп соқтырады.

Жасөспірімдік психопатология, соның ішіндегі депрессивті бұзылыстардың табиғатына деген көзқарастардың дамуындағы үшінші кезең жасерекшелік жетілу салдарынан психопатологиялық бұзылыстардың пайда болу мүмкіндігімен сипатталады. Жасөспірімдік аффективті бұзылыстардың пайда болуын сипаттайтын нейробиологиялық және психологиялық-әлеуметтік әсерлердің әрекеттесуінің тұжырымдамасы ұсынылған.

Аффективті күйлердің әртүрлі аспектілері (этиология және патогенез, клиника мен дифференциалды диагностика, емдеу және алдын алу) медициналық әдебиеттерде жеткілікті түрде баяндалған. Бірқатар жұмыстарда жасерекшелік аффективті патологияның ерекшеліктері сипатталған. Жасөспірімдік жастағы депрессияны сипаттауға арналған жұмыстарда кең таралушылық, жасөспірімдік эндогенді депрессиялардың клиникалық көріністері, диагностика, типология мен депрессия болжамының ерекшеліктері секілді мәселелер көрсетіліп, тұлғалық құрылымының ерекшеліктері мен жасөспірімдік жастағы депрессия кезіндегі преморбидті кезеңдегі олардың динамикасы анықталған (Максимова М.Ю., 2002), жасөспірімдік дисморфобиялық депрессиялар (Этингоф А.М., 2004), метафизикалық интоксикациямен болатын депрессиялар сипатталып (Крылова Е.С., 2004), жасөспірімдік депрессияларды емдеудің жолдары көрсетілген. Алайда жасөспірімдік шақта пайда болатын психоздық деңгейдегі емес депрессивті бұзылыстар олардың кең таралуына қарамастан жеткіліксіз зерттелген болып қала береді, оларды клиникалық ерекшеліктер (атипия, депрессияның «жасырынды» сипаты) ретінде, сондай-ақ әлеуметтік-психологиялық факторлармен (өз жағдайын психикалық ауру ретінде қарау) түсіндіруге болады. Жүйке-психикалық патологияны зерттеуге арналған жұмыстарда жасөспірімдік жастағы, әсіресе студенттік жастағы депрессивті бұзылыстардың ерекшелігі ескерілмейді. Олар бірқатар шешілмеген ғылыми-тәжірибелік мәселелердің арасында көрініс табады.

Жасөспірімдік депрессияның клиникалық сипатының ұқсамаушылығы. Жасөспірімдік депрессияның негізгі ерекшеліктерінің арасында депрессияның тимиялық компоненті фонында идеатрлы компоненттің гипертрофиясы (ойлау әрекетінің қиыншылықтары, зейін аудару, есте сақтау қабілетінің қиыншылықтары түріндегі когнитивті бұзылыстар) айқын көрінеді. Сипатталған жасөспірімдік шақтағы депрессияның клиникалық көрінісінің ұқсамаушылығы оқу үрдісіндегі қиыншылықтарды тудырады, ал олар студенттердің дезадаптациясының негізгі факторы болып табылады.

И.В. Олейчук жасөспірімдік эндогенді депрессияны зерттей отырып, бірқатар жалпы психопатологиялық ерекшеліктерді анықтады: психопатологиялық симптомдардың аяқталмауы, бөлінуі, өзгермелілігімен және аффективті триаданың нақты еместігімен болатын клиникалық сипаттағы полиморфизм. Депрессивті жағдайлардың ерекшеліктерін олардың қалыптасуына пубертаттық психобиологиялық факторлардың үлесімен түсіндіруге болатындығы негізделген. Ал олар жасөспірімдік жасқа тән когнитивті, мінез-құлықтық және сомато-вегетативті

бұзылыстарды тудырады. Осыған байланысты диагностика кезіндегі бірқатар қиыншылықтар депрессияның кең жайылған формаларын емес, аффективті, невротикалық, психопатологиялық тәрізді бұзылыстармен шектелетін депрессивті жағдайларды тудырады. Мұнда онтогенездегі жасөспірімдік шақ пен ауру арасындағы өзара әрекеттестік едәуір күрделі сипатты иеленеді.

Кеңес және ресейлік мектептердегі психиатрлардың басым бөлігі нозологиялық түрдегі, жасөспірімдік депрессивті күйлердің синдромдары мен типтерін (астениялық күйдегі депрессия, дисморфофобиялық, метафизикалық, гебоидті, психоастения тәріздес, деперсонализациялық, сенесто-ипохондриалық депрессия, сонымен бірге обсессивті-фобиялық бұзылыстармен ұштасатын депрессия) анықтауға басты назар аударып, ал мұнда депрессияның клиникалық-психологиялық ерекшеліктері жеткілікті түрде зерттелмеген болып қала береді. Депрессияның клиникалық-психологиялық ерекшеліктері студент жастарындағы депрессивті күйлерді қарастыруда ерекше маңызды иеленеді. Психиатриядағы депрессияның қазіргі таңдағы зерттеу ерекшеліктерінің бірі эндогенді депрессияларды талдау жағына басты назар аудару болып табылады.

Жасөспірімдік депрессияның өту барысы ересек адамдарда болатын депрессия күйлерінен айтарлықтай ерекшеленеді. Жасөспірімдерде ең алдымен, депрессияның эпизодтық қарқынды кезеңі байқалады, яғни, ол ары қарай жақсару кезеңімен үйлесе алады (Энгст и др., 1990). Жасөспірімдік депрессиялар үшін жасерекшелік динамикасымен анықталатын клиникалық көріністердің ұзақ мерзімді жағдайлары тән. Жасөспірімдік депрессия барысын мұқият бақылаған зерттеушілер саны өте аз болғандықтан, оны ары қарай зерттеу қажеттілігі туындап отыр. Жүргізілген зерттеулер бойынша созылмалы психологиялық әлеуметтік мәселелердің пайда болу қаупінің көп екендігін көрсетті (Гарбер и др., 1988; Келлер и др., 1988).

Студенттердің бойында депрессивті бұзылыстардың қалыптасуындағы әлеуметтік ситуациялардың ерекшеліктерін есепке алу қажеттілігі. Жоғарғы оқу орнындағы білім беру ерекшеліктері студенттердің бойындағы үлкен стрестік жүктемелермен байланысты депрессивті көріністердің жоғары жиілігін көрсетеді. ЖОО студенттердегі жүйке-психикалық бұзылыстардың дамуында әлеуметтік-психологиялық сипаттағы төмендегідей себептер келтіріледі:

- Жаңа микроәлеуметтік ортаға бейімделудегі қиыншылықтар;
- ЖОО оқу кезіндегі қиыншылықтар: бұрынғыға қарағанда үлкен көлемдегі жүктемелер, оқу материалының үлкен көлемін есте сақтау қажеттілігі, емтихан тапсыру кезіндегі стрестік жағдайлар.

Әлеуметтік ситуациялардың аталған ерекшеліктері әртүрлі дағдарыстармен ұласуы мүмкін, олардың арасында едәуір тән болып табылатындары мыналар:

кәсіби таңдау жасау дағдарысы, мұнда ЖОО оқу басталғаннан кейін мамандықты саналы түрде таңдау қажеттілігі туындайды;

отбасындағы жағдайлармен байланысты дағдарыстар, яғни мұнда студент ретінде өзбетінше өмір сүруге ұмтылу, сондай-ақ эмоциялық тән жас адамдарда ұшырайды;

сексуалды қатынастағы дағдарыстар, яғни олар өз отбасын құру немесе материалды түрде қамтамасыз ету шектеулі болған жағдайда жыныстық жетілумен байланысты туындайды немесе романтикалық қатынастардағы уайымдармен байланысты дағдарыстарды айтамыз;

ЖОО-ғы оқудың басталуы және аяқталуымен, академиялық үлгерімділікпен байланысты академиялық іс-әрекеттегі дағдарыстық ситуациялар. Студенттердің дамуына әсер ететін әлеуметтік ситуациялар тұрақты болып табылмайды, олар оқыту курсына байланысты өзгереді, яғни, оны медициналық-профилактикалық көмек көрсету процесінде ескеру қажет. Сонымен, көптеген авторлардың көзқарастары бойынша, оқыту кезеңінде үш негізгі күрделі кезеңді бөліп көрсету қажет, яғни олар бірінші, үшінші және бесінші курстағы оқу процесіне байланысты бөлінеді (Л. Н. Яворовская, 2003). Медицинада оқитын студенттерде кездесетін үрей мен депрессивті күйлерін зерттеу жұмыстары невротикалық реакциялар мен ЖОО оқу ұзақтығына байланысты бейімделу реакциялары арасындағы заңдылықты көрсетті. Сонымен, бірінші курста сәйкесінше 58,06% және 41,94%, төртінші курста — 27,88% және 72,12%, алтыншы курста — 8,83% және 91,17% жағдайлар анықталды.

Студенттік ортада депрессивті бұзылыстардың клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін сипаттау қажеттілігі. Студенттердің бойындағы жүйке-психикалық бұзылыстардың құрылымында шекаралық спектрдің бұзылыстары ерекше маңызға ие, олар оқуға бейімделуі мен үлгерімінің төмендеуіне алып келеді. Сонымен, жасөспірімдік шақтағы студенттерде кездесетін психикалық бұзылыстардың кең таралуына жүргізілген зерттеу бойынша 23,7% арасында әртүрлі деңгейдегі психикалық бұзылыстар анықталған, мұнда невроздық бұзылыстар шеңбері, соның ішінде невроздық реакциялар (астениялық, истериялық және обсессивті-фобиялық типтер) басым бөлігін иеленеді.

Қазіргі нарықтық экономика заманында және университетке түскенде олардың алдына қойылатын талаптары жоғары болғандықтан, студенттердің көбі депрессиялық қалыпқа түседі. Жас ұрпақ еліміздің болашағы, демек олардың депрессиялық күйлерінің қалыптасуы қоғамның әр түрлі саласындағы өзгерістерге түйінделеді. Мәселен, нарықтық қатынас және экономикалық дағдарыстарды уайымдау жағдайында жоғары оқу орындарының әсіресе бастапқы курстағы студенттер әр түрлі қиындықтарды уайымдайды. Бұл қиындықтар депрессиялық күйге әкелуі мүмкін. Қазіргі кезеңде депрессияны зерттеуге арналған ғылыми зерттеулер толық қарастырылмаған. Ал, бұл өз кезегінде біздің зерттеуіміздің өзектілігін айқындайды.

Сонымен қорыта келе, депрессияларды зерттеудегі психоаналитикалық тұрғы депрессиялық симптом кешенін қалыптастырған кездегі аффективтік радикалдың біріншілігіне негізделеді және өзінің дамуын Фрейдтің нысанды жоғалту, өзінің Мені саласындағы шығын туралы идеясынан алады. Ең жалпы түрінде депрессияға деген психоаналитикалық тұрғы З. Фрейдтің «Уайым және меланхолия» атты классикалық еңбегінде тұжырымдалған. З. Фрейдтің пікірінше, аза шегудің қалыпты реакциясы мен клиникалық көрініс тапқан депрессияның феноменологиялық ұқсастығы бар. Аза тұтудың міндеті либидонозалық елігудің жоғалтылған нысаннан өзіне қарай уақытша көшіруден және осы нысанмен символдық өзін өзі идентификациялаудан тұрады.

Әдебиеттер:

1. Фрейд З. Печаль и меланхолия. Психология эмоций. Тексты. М., 1984.
2. Бек А., Раш Б., Б Шо. Когнитивная терапия депрессии. – СПб, 2003.
3. Холмогорова А.Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра Автореферат. – М. 2006.
4. Бородин Л. В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения временной транспективы субъекта // Психологический журнал. – 1998. – №2
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев, 1984.
6. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О.Гатановой] – СПб.: Речь, 2010.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. – М: Прогресс, 1979. – 123 с.

Мамырбекова Г.А.

к.п.н., и.о. доцента

кафедры общей и этнической педагогики ФФПИ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Социальные и политические процессы в нашем обществе пробудили стремление к самовыражению, обусловили раннюю социализацию личности. Это не могло не отразиться на вузовской жизни. Органы студенческого самоуправления контролируют бытовые условия, учебную деятельность, общественную и социальную жизнь студенчества. Повысился правовой уровень культуры студентов, прекрасно осведомленных о своих правах, норме семестровой и недельной учебной нагрузки, самостоятельной работы, формах контроля. Все это должно учитываться преподавателем при разработке коммуникативного аспекта педагогической

деятельности, в котором явно просматривается тенденция к демократизации вузовского общения. В этой ситуации педагог должен избегать двух крайностей – менторства и панибратства.

В современных условиях роль преподавателя изменяется радикальным образом и резко возрастает роль студента, который не только начинает самостоятельно планировать траекторию обучения и осуществлять познавательную деятельность, но и впервые получает возможность достигнуть социально значимых результатов в этой деятельности, т.е. осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний, открыть то, чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести обучающегося, детально планируя и расписывая его деятельность.

Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов инновационного университета, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и компетенций выпускников. Это становится особенно важным в современных условиях, условиях кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

Следует не только развивать собственное коммуникативное мастерство, но и прививать студентам культуру общения. Педагогу нужны как знание их психологии, так и постоянный учет социологических данных, касающихся особенностей социализации и ценностных ориентаций современной молодежи. Молодым педагогам небесполезно знать, что у так называемых "неформалов" 80-х гг., из которых вышли многие общественно-политические лидеры 90-х гг., в ряду личностных предпочтений общение со взрослыми находилось на 24-м месте, общение с родителями – на 19-м. Социологи также отмечают возрастающие темпы смены поколений. Сегодня смена поколений (социализация, ценностные ориентации) происходит каждые пять лет. И в этом плане студенты-первокурсники и выпускники представляют разные поколения, их взгляды кардинально отличаются друг от друга, что обусловлено динамикой социальных и экономических преобразований в нашей стране и темпами развития мирового сообщества в целом.

В связи с вышеперечисленным особую роль в наши дни в педагогическом общении, в том, обречено оно на неудачи или, наоборот, на успех, играет личность педагога.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения, и психологические качества, необходимые для ее реализации.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль: условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам. Кстати,

установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом.

От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но и выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Отсюда ключевая роль общения, наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место), в воспитании студентов. Преподаватели инновационного университета должны теперь стать не столько носителями и передатчиками научной информации, сколько организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Переход вузов на многоуровневую систему обучения потребовал серьезной перестройки организации учебного процесса и, соответственно, модернизации методических служб, которые на протяжении многих лет функционировали, обеспечивая в основном контролирующие мероприятия и методическое планирование. Преподаватели включились в поиск нового содержания образования, осмысления научно-методических основ многоуровневого образовательного процесса, освоения новых форм методической работы.

В связи с этими переменами многие преподаватели оказались в сложном положении, испытывали психологические и профессиональные затруднения. Особенно в сложном положении оказались молодые преподаватели, выпускники классических вузов. Уровень методического мастерства у них невысок, что сказывается на качестве обучения студентов. Ситуация осложнялась еще и тем, что многие квалифицированные преподаватели ушли в другие, более престижные сферы деятельности. Это обострило проблему старения преподавательского корпуса, для большинства из которых характерно консервативное мышление, неприятие нововведений.

В этих условиях резко возрастает значимость методической работы как одного из условий повышения профессионального мастерства педагогов. Однако степень разработанности научных основ организации методической работы не удовлетворяет заметно возросших потребностей. Если отдельные аспекты деятельности школьной методической службы в той или иной мере получали освещение в педагогической теории, то в педагогике высшей школы до настоящего времени остаются мало разработанными такие вопросы, как структура, содержание, организационное обеспечение методической работы в системе многоуровневого высшего образования.

Долгое время методическая работа в вузе рассматривалась как составляющая учебно-методической деятельности преподавателя. В настоящее время перед образовательными учреждениями высшего образования стоят новые задачи качественного методического сопровождения реализуемых основных и дополнительных образовательных программ. Создание системы организации и управления методической работы в инновационном университете с многоуровневой структурой высшего образования предполагает определенный порядок в расположении связи действий, т.е. работу по строгой системе, нечто целое, представляющее единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей; совокупность служб вуза, взаимосвязанное функционирование которых направлено на оптимальную организацию качественного учебного процесса на всех его уровнях.

При проектировании системы методической деятельности в вузе необходимо выделять её состав, рассмотреть структуру, определить функции её компонентов и системы в целом, включить такие элементы, как цели, задачи, содержание, организационные формы и дидактические процессы.

Наиболее полно педагогическую деятельность можно исследовать на основе системного подхода.

Системный подход появился в науке при изменении типа научных задач. Переход от дисциплинарного к проблемному способу постановки и решения научных задач привел к возрастанию роли сравнительно-типологических исследований. Для многих областей познания

становится характерным конструирование определенной последовательности предметов изучения. Выделяется функциональный подход, который позволяет представить объект как иерархически организованную систему, и структурный подход, упорядочивающий объект изучения. Системный подход вобрал в себя органично оба этих метода. Сущность системного подхода в рассмотрении объекта исследования как системы.

В работах И.В. Блауберга, Садовского В.Н., Э.Г. Юдина [1] выделяются принципы системного исследования. Целостность системы определяется в результате изучения среды, в которой существует система. Целостность неразрывно связана с понятием элемента системы как части целого. Элемент-единица, свойства и функции, которой определяются её местом в рамках целого. Между элементами системы важно установить связи. В системе должно быть в наличии не менее двух типов связей. Только в этом случае, возможно отличить связь от отношения. Особое место в системе занимают системообразующие связи. Совокупность связей и их типологическая характеристика приводят к понятиям структуры и организации системы. Возможно построение горизонтальной или вертикальной структуры. В последнем случае возникает понятие уровней системы. Регулирование иерархии уровней выражается в управлении системами, что в свою очередь приводит к определению характера поведения систем (в зависимости от целей). Выявление условий функционирования и развития систем, а также условий для самоорганизации системы завершают любое системное исследование.

Конструирование и изучение педагогических систем является предметом научного интереса целого ряда учёных. Целостность педагогической системы, её взаимосвязь с внешней средой выделял Ф.Ф. Королев [7]. С позиций системного анализа исследовалась познавательная деятельность учащихся (Т. А. Ильина, Г. И. Щукина), программированное обучение (Т. А. Ильина), проектирование педагогических систем (В.П. Беспалько, Г.Л. Ильин), управление педагогическими системами (Л.И. Фишман) и другие.

В образовательной системе педагогическая деятельность представлена и структурно, и функционально в многообразии аспектов: обучающего, организационного и, в том числе, научно-методического. Методическая деятельность как объект исследования не выделяется специально, хотя предпосылки для такого выделения формулируются Н.В. Кузьминой, П.В.Беспалько, Архангельским, Загвязинским, Попковым, Фокиным, Журавлевым [3,4,7,8].

Большой вклад в разработку педагогических систем внесла Н.В. Кузьмина. В результате проведенных ею исследований было дано определение педагогической системы, выделены ее структурные и функциональные элементы.

В отечественных педагогических (а особенно в методических) исследованиях получило распространение понятие «методическая система». Например, в работе Краевского В.В. под системой понимается «целостный комплекс взаимосвязанных элементов; она обладает определенной структурой, допускающей вычленение иерархии элементов; взаимодействуя со средой, она может рассматриваться как элемент высшей, по отношению к ней, более широкой структуры; структура данной системы такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами подсистем». Говоря о методической системе, А.М.Пышкало отмечает: «В своем представлении о методической системе мы исходили из того, что она являет собой структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержания обучения, методы обучения, формы и средства обучения». В.П.Беспалько предложил структуру педагогической системы, представляющую «взаимосвязанную совокупность инвариантных элементов». Т.А.Бороненко [2]. В своих работах также рассматривает технологию обучения как часть методической системы, представляющей собой динамическое образование, включающее достаточно сложную структуру взаимосвязанных компонент: целей обучения, дидактических задач и технологии обучения.

Понятие, подобное методической системе, присутствует и в зарубежной педагогической литературе. Так, в частности, там общепринято понятие «куррикулум (curriculum)», под которым понимают общий план проведения занятия, включающий содержание занятия, его цели, методы и результаты.

Как и в случае педагогической технологии, определение методической системы является скорее констатирующим, чем инструментальным понятием. Достаточно аморфная структура,

выявляемая определениями, не дает возможности четко выяснить, какой из предлагаемых учебных комплексов является методической системой, а какой – нет. Более того, на практике любой такой комплекс включает в том или ином виде цели обучения, содержание, методы и средства, что приводит к естественному выводу об излишней обобщенности этого понятия. Требование системного подхода в данном случае, как предлагают многие исследователи (например, Б.Е. Стариченко), является скорее условным, чем принципиальным, поскольку в существующей практике такой подход (в той или иной степени) общепринят и его отсутствие трудно доказуемо. Требование целостности и технологичности, выдвигаемое Т.А. Бороненко, позволяет отчасти решить эту проблему, поскольку переводит понятие методической системы из структурного в технологическое, делая акцент на особенности создания подобной системы.

Таким образом, можно сделать вывод, что методическая система, помимо своей структуры, обладает рядом характеристик, связанных с особенностями ее создания. К основным таким характеристикам можно отнести наличие технологии, обеспечивающей процесс проектирования и реализации подобных систем. Теория проектирования образовательных систем и процессов в педагогике еще только получает свое развитие. Вероятно, это перспектива будущих обобщений научного и практического опыта в этой области. Некоторые элементы данной теории разрабатываются и апробируются многими исследователями (в том числе В.П. Беспалько, Т.А. Бороненко, Ю.С. Брановским, М.В. Клариным, М.П. Лапчиком, Б.Е. Стариченко, В.М. Швециком и многими другими).

Любой педагогический проект — это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей. Методическое проектирование, как одна из ветвей педагогического проектирования, направлено на создание и изменение организованных процессов обучения и воспитания.

В современной педагогической науке происходит смена парадигмы, а это, в свою очередь, влияет на формулирование педагогических целей. Цели методической деятельности изменяются в связи с появлением новых педагогических целей. Методика создается не только на основе прежнего педагогического опыта, который реализует прежние педагогические цели. Появляется педагогический опыт, имеющий новое содержание. И в этом случае методика создается на основе его обобщения.

В то же время стремительное развитие педагогической практики приводит к появлению ситуаций, когда для реализации такой педагогической цели нет методики, а главное – нет опыта подобной деятельности. Возникает потребность в моделировании методической деятельности, направленной на решение новых педагогических задач. Методика в этой ситуации появляется в результате принципиально иной процедуры – моделирования. Г.П. Щедровицкий [11]. рассматривает методическую работу как специальную в рамках "педагогического производства". Необходимость этой работы автор связывает с построением новой системы педагогических действий, возникшей в результате изменения цели педагогической деятельности. В этом случае подсказка о том, что именно, с чем и как нужно делать для достижения данной цели "является первой формой "методики", первыми "методическими положениями". Эта методика может быть результатом обобщения опыта осуществления подобной деятельности.

Более сложный вариант создания методики возникает в случае, когда деятельность еще никогда никем не строилась и, следовательно, нет образцов ее, которые могли бы быть описаны в методических положениях. В этом случае методическое положение создается как проект или план предстоящей деятельности. Важно, что сам проект может быть выработан только на основе анализа и осознания уже выполненных процедур деятельности. Предполагается два существенно различных отношения: одно – к предстоящей деятельности, другое – к уже построенным процедурам. Второе отношение должно быть специфически исследовательским, аналитическим.

Методическая деятельность носит кооперативный характер. Цель методической деятельности в каждом пространстве этой деятельности определяется по-разному. В первом пространстве деятельности целью является создание модели действий для достижения

педагогических (или учебных) целей. Полученные модели передаются в следующее пространство методической деятельности – пространство конкретизации метода (создание методик). Возможно несколько уровней конкретизации метода, исходя из уровня абстрактности применяемых критериев. Завершающее пространство методической деятельности (этап внедрения методики) предусматривает организацию рефлексии педагога, осваивающего методику.

Анализ педагогической литературы, нормативных документов, определяющих социальный заказ к профессионализму современного педагога, позволил сформулировать цель системы повышения квалификации педагогов, частью которой является методическая служба. Она определяется как формирование творческой личности педагога, способной компетентно решать сложные педагогические задачи для реализации целей образования, личности мобильной, способной к саморазвитию. Данная цель легла в основу конструирования целостной педагогической системы методической службы.

Содержание методической работы – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств, качеств, знаний, умений педагогов. В структуре содержания образования в форме методической работы отражается структура профессиональной компетентности. В качестве основной детерминанты содержания методической работы по развитию профессиональной компетентности выступает профессионально-педагогическая деятельность педагога. Основными компонентами содержания образования в форме научно-методической работы выступают знания (специальные, методологические, методические, педагогические, психологические, валеологические) и умения (гностические, проективно-конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские). Реализация данного содержания образования включает организацию теоретической, практической и контрольно-оценочной деятельности. Следует отметить, что содержание методической работы – это и то, что предъявляется педагогу, и то, что усваивается им в скрытом виде через формы, методы и программируемые виды деятельности.

Средства методической деятельности – это средства деятельности организаторов методической работы. Выделяют следующие средства деятельности: предметные (педагогическая, психологическая, методическая литература, наглядность), моторные (показ практической деятельности, демонстрация элементов опыта), интеллектуальные (логические, конструктивные), а также средства научного познания и практической деятельности людей (наблюдение, описание, моделирование), технические средства (аудио-, видеозаписи и пр.). Средства методической деятельности могут выполнять роль источника информации, инструмента познания и развития. Все виды средств используются определенными и в то же время разнообразными способами, составляющими методы обучения.

Результативность методической деятельности во многом обеспечивается взаимосвязью форм и методов повышения квалификации. В реализации аналитической, диагностической, прогностической функций методической работы особое значение приобретают методы исследования, которые начинают играть роль методов повышения квалификации. Одним из наиболее существенных свойств социально-педагогической системы является ее многоструктурность. Применительно к предмету нашего анализа это означает, что в зависимости от аспекта рассмотрения в методической службе могут быть выделены различные реально существующие системы. Деятельностный аспект позволяет представить методическую службу в виде такого комплекса взаимосвязанных элементов: мотивы – цель, содержание – формы – методы – результаты. Управленческий аспект позволяет описать структуру, основанную на взаимодействии основных видов управленческих действий: планирование – организация – руководство – контроль. Содержательный аспект дает возможность выделить такие компоненты, как педагогическая подготовка, психологическая подготовка, методическая подготовка, методологическая подготовка и т.д.

Необходимым условием функционирования и развития социально-педагогической системы является управление. Его основное содержание – воздействие на организованную систему для получения намеченного результата. Управление в социальной системе является «интегративным фактором системности, фактором системообразующим и системосохраняющим».

Таким образом, мы рассмотрели методическую службу как педагогическую систему. Наш взгляд, подобный анализ способствует конкретизации представления о деятельности методической службы, может быть полезен при проектировании деятельности методической службы в вузе.

Потребность в изменении целей педагогической системы на современном этапе развития образования вызывает необходимость адекватной разработки средств и методов достижения новых целей, но элемент педагогической системы, отвечающий за реализацию этой функции, еще не выделяется специально, существует как бы вне педагогической системы, являясь по отношению к ней внешним.

Современное состояние образования требует нового подхода к программно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса. Деятельность по обеспечению предусматривает целый комплекс процессов. Здесь и разработка программ и методик, внедрение передовых методик, повышение квалификации педагогов в связи с освоением новых методических средств, изучение потребностей педагогической практики в методических средствах и так далее.

В современной педагогической науке и практике вопрос о приоритетах методической деятельности остается открытым. Содержание этой деятельности либо непомерно расширяется, либо неоправданно сужается, что ведет к "размыванию" представлений об этой деятельности, и, как следствие, снижению качества методической деятельности в образовательной практике.

Использованная литература:

- 1 Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
- 2 Бороненко Т.А. Теоретическая модель системы методической подготовки учителей информации: дис. д.п.н. – СПб., 1998.
- 3 Загвязинский В.И. Творчество и управление школой / В.И. Загвязинский, С.А.Гильманов.-М: Знание, 1991. —63 с.
- 4 Жуковский И. Методическая служба: структура и технология управления // Директор школы. – 2000. – №1. – С. 97.
- 5 Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М., 1972. – 78 с.
- 6 Ильин Г.Л. Проектное образование и реформация науки. – М., 1993. – 102 с.
- 7 Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9.
- 8 Кузьмина Н.В. Шкалы для анализа деятельности педагогов. – Л., 1975.
- 9 Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – Рыбинск, 1993.
- 10 Немова Н.В. Управление методической работой в школе.– М.:Сентябрь,1999. -176с
- 11 Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995. – 759 с.
- 12 Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

Акмусаева М.И.

Абай атындағы ҚазҰПУ

магистратура және PhD

докторантура институтының 2 курс магистранты

п.ғ.к.,Іргебаева Н.М.

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Осы күнгі зерттеудің арасында девиантты мінез-құлық мәселесіне деген қызығушылықтың басымдылығын байқауға болады. Бұл мәселені ғылыми тұрғыдан зерттеу психология, педагогика, криминология әлеуметтік жұмыс саласында және т.б. ғылымдарда жүзеге асып отыр.

Қазіргі таңда зерттеушілердің арасында жеткіншектердің дамуындағы кездесетін түрлі мінез-құлықтың ауытқушылықтарын қарастыруда. Олар «қиын балалар», «күмәнді топ балалары» сияқты әртүрлі терминдер қолданып отырғаны белгілі. Олардың қатарына адамгершілік дамуында кейін қалған балалар; аномальді балалар; арнайы қамқорлықты қажет ететін балалар тағы басқалары жатады. Дегенмен аталған терминдер тұрмыстық клиникалық, құқықтық сияқты бір бағыттағы ақпараттарды көрсетеді.

Я.И.Гелинский девиантты мінез-құлықтың аспектісінің негізін қалаушысы «ауытқымалы мінез-құлық» терминімен тең қолданылатын «девиантты мінез-құлық» терминін қолданысқа ендірді[1].

Девианттық мінез-құлық әлеуметтенудегі девиантты мінез-құлық тұжырымдамасын қалыптастырған француз әлеуметтанушысы Эмиль Дюркгейм. Дюркгейм, Шуэсслер девианттылықты әлеуметтік нормаларға сәйкестілік немесе сәйкессіздік деп анықтаған болатын. Ол әлеуметтік девиацияны түсіндіру үшін аномия тұжырымдамасын ұсынды. «Аномия» термині француз тілінен аударғанда ұжымның, заңның болмауы. Ал, Роберт Мертон мінез-құлық ауытқушылығының себебін қоғамның мәдени мақсаттары мен оған жетудің әлеуметтік мақұлданған жолдарының арасындағы үйлеспеушілік деп түсіндіреді. Девиантты мінез-құлықтың сыртқы физикалық жағдайларына климаттық, геофизикалық, экологиялық факторларды енгізеді. Мысалы, шу, геомагниттік, өзгеріс, таршылық, т.б жағдайлар үрей туғызып агрессивті және басқа да қажетсіз мінез-құлықтың көрінуінің бір себебі болады. Сонымен бірге әлеуметтік орта әсерлері де өз ықпалын тигізеді[2]. Яғни, девианттылық деп қоғамның әлеуметтік сұраныстарын қанағаттандыра алмайтын мінез-құлықты атайды екенбіз.

В.А.Петровский, Э.Фромның көзқарастарында нонконформизмнің негізінде адам «Менінің» конструктивті бастамасы тұратыны туралы ойлары айтылады. Сонымен қатар девиация әлеуметтік шығармашылық сипатта да болуы мүмкін. Девианттылықтың әлеуметтік негативті көрініс беруі тұлға үшін де, қоғам үшін де құрылымсыз болып табылады.

В.Д.Менделевич девианттылық бұл норма мен патология арасындағы норма деп көрсеткен. Девианттылықты норма іліміне сүйенбей анықтай алмаймыз. Медицинада норма бұл – денсаулығы мықты адамдар болса, педагогикада оқу үлгерімі жақсы оқушы, әлеуметтік өмірде қылмыстың болмауы. Ең қиыны көптеген адамдарға тән мінез-құлық қасиеттерінің жиынтығы ретінде психологиялық норманы анықтау[3].

Девиантты мінез-құлықтың психологиялық сипатын тұлғаның ішкі қайшылықтарымен, құрылымсыздық және тұлғаның өзін-өзі бұзуымен байланысты құрастыруға болады. Әр түрлі тұжырымдардың ішінде З.Фрейдтің психоаналитикалық бағдарлы зерттеулері негізгілердің бірі болып табылады. Психоанализдегі ауытқушылықтардың негізі «Ол» құрылымын көрсететін санасыз әрекеттермен үнемі шиеленісте болу және де «Мен» және «Жоғары Меннен» шығатын әрекеттердің бәріне шектеу қою болып табылады. З.Фрейд либидо ол қандай да бір шығармашылық әрекеттің түрі арқылы сыртқа шығады, адам өзін-өзі дәлелдеуге және бостандыққа ұмтылады. Либидоны басу, шектеу сексуалды энергияның сублимациясына, мінез-құлықтың садистік пен қылмыстыққа дейін өзгеруіне алып келеді, деп санады[4].

Зорлық-зомбылықтың негізгі себептерінің бірі болып табылатын агрессия психоаналитикалық зерттеулерде ерекше назар аударылады. Туа пайда болған санасыз әрекеттердің бірі агрессивтілік бұзылыстары. З.Фрейд бойынша бұл либидо, А.Адлер бойынша – билікке ұмтылу, басқаларға өз үстемдігін жүргізу, Э.Фром бойынша – қайғыруға, өлімге мазохистік ұмтылу, К.Хорни бойынша – қауіпсіздікке ұмтылу, өз қажеттіліктерін өтеу, ал В.Шутц бойынша – қоршаған ортаның қолдауы мен мақұлдауына деген қажеттілік[5].

XX ғасырдың 60-жылдарының ортасында У.Петерс генетикалық зерттеулер нәтижесінде ер адамдарда У – хромосомаларының артық болуы олардың криминалы зорлық-зомбылыққа бейімділігін анықтайды деген қорытындыға келген. Тұтқындарды зерттей отырып Г.Айзенк экстрове́рттер интроверттерге қарағанда қылмыс жасауға бейімдірек, ал бұл өз кезегінде, генетикалық деңгейде анықталған деген қорытындыға келеді. Сонымен қатар, кейбір кәмелетке толмаған заң бұзушылардың бас миының маңдай бөліктерінің дамуындағы артта қалушылық айқындалған, бұл құбылыс нейрофизиологиялық бұзылуға, ақырында құқыққа қайшы келетін әрекеттерге әкеліп соғады. Мінез-құлықтың қандайда бір нақты түріне жауап беретін геннің

айқындалмағанына, көптеген мамандар мұрагерлік пен мінез-құлық арасындағы түзетуді мойындайды. Ауытқыған мінез-құлықтың басқа да биологиялық детерминанттарының ішінде гормондардың ықпалы да аталады(тестостерон). Төрт мың соғыс ардагеріне зерттеу жасай отырып, Даббс мен Моррис (1990) тестостерон деңгейі мен қоғамға қарсы мінез-құлыққа бейімділіктің арасында байланыс болады деген қорытындыға келген[5].

Баланың психоэлеметтік дамуындағы ауытқушылықтардың негізгі факторы – ата-ана. Баланың бойындағы асоциалды мінез-құлықты қалыптастыратын отбасы қатынасының бірнеше жағымсыз стилдері бар:

- дисгармонды стиль – бір жағынан ата-ана баланың барлық тілектерін орындайды, үлкен қамқорлық жасайды, екінші жағынан конфликті жағдайларға баланы итермелейді;
- тұрақсыз, конфликті стиль – толық емес отбасындағы, ажырасу кезіндегі, ата-ана мен балалар бөлек тұрған жағдайдағы тәлім-тәрбиелік кемшіліктерден туындайды;
- асоциалды стиль – ата-ананың арақ ішуі, нашақор заттарды пайдалануы, криминалды іс-әрекет, аморальді өмір сүру жағдайы, отбасылық қаттыгездік, зорлаушылық жатады.

Балаға көрсетілген қаттыгездік қатынасқа жататындар: физикалық, эмоционалды, жыныстық зорлық-зомбылық. Үйде, далада, мектепте, балалар үйлерінде, ауруханада қаттыгездік көрсетілуі мүмкін. Мұндай іс-әрекетке душар болған балалар қалыпты түрде даму көрмей, қоршаған ортаға бейімделе алмай қалады. Соның әсерінен, бала өзін жаман, керексізбін деп сезінеді. Баланың қаттыгездікке жауап беру түрі баланың жасына, тұлғалық ерекшелігіне, әлеуметтік тәжірибесіне байланысты. Психикалық реакциялардан басқа (қорқыныш, үрей, ұйқының бұзылуы, тәбеттің болмауы т.б.) балалардың мінез-құлқы да өзгереді, агрессия жоғарылайды, төбелескіш, өзіне сенімсіз, ұялшақ, өзіне деген бағасы өте төмен болады.

Қорыта айтқанды, девиантты мінез-құлықты балалармен тәрбиелік жұмыстарын жүргізуде девиацияға коррекция жасаушы әрбір маман, ұстаз, баланың тек кейбір мінездік кемшіліктерін түзетіп қана қоймай, оларды, қоғамдық өмірдің талаптарымен ұштасқан дұрыс қарым-қатынас жолына қайтып әкеліп, ары қарай қалыптаса дамуына, әлеуметтенуіне көмектесуі қажет. Бұл педагогикалық іс-әрекеттер мазмұны, қоғам өмірінде бекіген адамгершілік қадір-қасиеттер мәнімен, талаптарымен тікелей байланыстыра, адамдар арасындағы қарым-қатынастар (достық, жолдастық, туыстық, сүйіспеншілік, махаббат т.б.) нормаларымен ұштастырыла жүзеге асырылғанда, балалар бойында девиантты мінез-құлықтың өріс алмауына және оларды мектеп қабырғасынан бастап әлеуметтендіруге мүмкіндік жасалады.

Әдебиеттер:

1. Афанасьев В., Гилинский Я. Девиантное поведение и социальный контроль в условиях кризиса российского общества . СП 6 1995.
2. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социальная теория //СОЦИС 1991.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения . М.: «Медпресс», 2000.
4. Акажанова А.Т. Девиантология . Алматы. 2009.
5. Коэн. А. Исследования проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. – М.: Наука, 1965.
6. Арымбаева К.М. «Девиантты мінез-құлықты жасөспірімдермен түзетушілік– педагогикалық жұмыс атқару» Шымкент 2003.

6 СЕКЦИЯ

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҮДЕРІСТЕР: ТҰЛҒАДАН ӘЛЕУМЕТКЕ ДЕЙІН

СЕКЦИЯ 6

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ: ОТ ЛИЧНОСТИ ДО СОЦИУМА

Э.К. Қалымбетова

*психология ғылымдарының кандидаты, доцент,
ал-Фараби атындағы ҚазҰУ жалпы және этникалық
психология кафедрасының меңгерушісі*

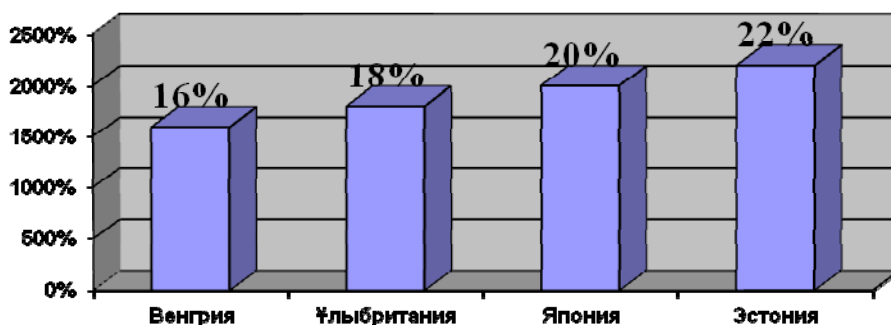
С.Е. Игілікова
магистр

БАСШЫ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ӘЙЕЛ ТҰЛҒАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі таңда қоғамда әйелдерді басқару саласында жиі көруге болады. Дамыған мемлекеттерде бұл таң қаларлық жағдай емес, қалыпты жағдай болып есептеледі десек те қателеспейміз. Біздің мемлекетіміздегі қазіргі нарықтық жағдай әйелдерге басқару саласында жақсы мансап құруға кедергі келтірмейді, онымен қоса бизнеспен айналысатын әйелдер іскерлік қоғамда құрметке ие болып келеді. Дәл осы себептермен қазіргі таңда басшы әйел тұлғасының психологиялық ерекшеліктері, оның ішінде басқару стиліндегі психологиялық ерекшеліктерін зерттеу үлкен қызығушылық тудырып отыр.

Тарихқа көз жүгіртетін болсақ, ежелдің өзінде-ақ әйел адам қоғамда ерекше орын ала білген, яғни әйел адамның бойында өзіндік ерекше қасиеттер болған, олар ғасырлар бойы өз шыдамдылығымен, ақылдылығымен үйдегі ауа-райының онымен қоса даладағы шайқасты икемді көтеріп, басқару жұмыстарында өз белсенділіктерін жақсы көрсете білген халық. Әйел адамның тұлғалық ерекшеліктері сарқылмас күш-қуатпен серіктеседі. Қазіргі таңда, әйел адам тек қана үй шаруашылығымен, отбасы тәрбиесімен ғана айналысып қоймай, өз кезегінде жан-жақты салаларда жақсы көрсеткіштерге ие [1].

Егер әйел заты білікті деңгейде үй шаруашылығын басқара алса, онда кез келген жұмысты басқарып, жақсы жетістіктерге жете алады деуге әбден болады. Әйел адамы нәзік болса да, аса маңызды және жауапты шешім қабылдаулармен, басшылық орындарына сай мінездерін көрсете білген. Қазақ әйелдерінің мансап құру жолдарындағы қазіргі кедергілердің бірі әйел заты жайындағы қоғамдық қалыптасқан түсініктер яғни әлеуметтік таптауырындар, оларды әлсіз жандар деп қабылдайды. Әрине оларды тек физикалық күш жағынан салыстырғанда ғана бұл ойды дұрыс деп қабылдауға болады. Әйел басшы үшін рухтын мықты болуы өте маңызды, себебі, ол басқара білуі керек, бағалай, марапаттай және жазалай білуі керек. Мұндай қасиеттер мен психологиялық ерекшеліктерді әйел тұрғысында көруге болады. Атап айтқанда, психофизиологиялық құрылыстары бойынша көптеген мамандықтар әйел адамдардың қолдарынан жақсы келеді. Статистикалық мәліметтерге сүйенсек, дүние жүзі бойынша, Венгрияда басқару бизнесінде 16% әйелдер, Ұлыбританияда 18% , Японияда – 20%, Эстонияда – 22% байқалған [3]. И. Г. Дубов басшылығымен жүргізген сауалнамасының қорытындысына сәйкес әйелдердің бойларындағы ерекшеліктерімен өздерін қаржылық құрылымда өте сенімді ұстай алады. Ер адамдар оларда ақшаға деген ұқыптылық жоқ деп кінә тақса да, олар өте тыңғылықты түрде ақша санай алады. Сол себепті, олардың бойындағы қасиеттер мақсатқа ұмтылу және ұқыптылық, жұмысқа деген зейіндерінің жоғары болуы кез келген жұмыста оларды жетістікке жеткізе алады деуге болады [4].



Ойлау иілгіштігі мен тапқырлықтары, бағалау мен талдауға деген қабілеттілік, шешім қабылдауға дайындық, әлеуметтік құзіреттілік осы қасиеттер бойында бар әйел мықты басшы бола алады.

Ф. Хоппенің «өз мүмкіншіліктерін байқау» экспериментінің нәтижесі бойынша басшы әйелдерді бизнеспен басқаруда жетістікке жеткізетін ол олардың «керекті» «қаламаймынға» ауыстыра білінуінде. Басшы әйелдер үшін «қаламаймын» деген ойы жан-жақты тәуелсіз екендігін және ерікті екендерін білдіреді. Бұл қасиет олардың қазіргі уақытта аса маңызды емес істерді артынан қалдыруға көмектеседі. Сол себепті олар қызықсыз және қажетті емес істерді тездетіп реттей алады [7].

Басқару жүйесінде әйелдердің психологиялық сапаларына, «жұмсақ дағдыларына» қажетсіну заманауи менеджменттің пайда болуынан басталды.

Осыған қатысты, тағы «эмоциялық интеллект» термині қолданыла басталды. 1995 жылы Д. Гоулмен эмоциялық интеллектіні өзінің және басқа адамдардың сезімін түсіну, эмоциясын толық бақылау жүргізу, өзін жігерлендіруге қабілеттілікпен түсіндірді. Эмоциялық интеллект – бұл басқарушының құзіреттілігі және сәтті лидердің қасиеті болып табылады [8].

Батыс басқару жүйесі бағынысты қызметкерлер мен ұжымдағы қызметкерлермен жақсы өзара қарым-қатынас орнататын басшыларға бағытталған. Бұл жағдайда кәсіби білімі екінші орынға түседі. Себебі, білмеген білімдерді оқып, түсінуге болады, ал адамның индивидуалды мінезі 17 жасқа дейін қалыптасқандықтан, басшы лауазымына тағайындалатын жаста қарым-қатынасқа дұрыс түсуді үйрену оңай емес.

Д. Гоулмен бойынша эмоциялық интеллекттің құзіреттілік құрамын анықтайтын болсақ, эмоциялық интеллектінің төрт құрамы бар:

1. Өзін бақылау – бұл өзінің мінез-құлығын реттеп, көңіл-күйін өзіндік бақылау жасауы. Өзіндік бақылаудың келесідей құзіреттілігі бар: сенімділік пен шынайылық, бейімділік пен белгісіз жағдайларда сабырлық сақтауы, өзгеріске бейімділік пен жеңіске жетуге деген құштарлық.

2. Өзіндік сана дегеніміз – көңіл-күйін, эмоциясы мен қалауын қабылдап және түсіну қабілетін айтамыз. Осыған сәйкес келетін құзіреттіліктер: өзіне деген сенімділік, өзін-өзі реалды бағалау және эмоционалды өзіндік сана.

3. Әлеуметтік интеллект – басқа адамдардың эмоциялық мінездерін, эмоциялық реакцияларын түсіну. Құзіреттілігі: эмпатия, талантты адамдарды тәрбиелеу, ұйымдастыру қабілеті зор, клиенттер мен тұтынушыларға бағытталған, түрлі мәдениеттерді қабылдай алады.

4. Коммуникативті дағдылары – жеке мақсаттары мен қалаған нәтижелерін басқалардың көмегімен алу үшін өзара қарым-қатынасты және әлеуметтік өзара байланысты басқарады. Құзіреттілігі: көшбасшылық, өзгерісті тиімді пайдалана алу, қақтығыстарды басқару, команда жасап, оларды басқару.

Сонымен, эмоциялық интеллект кең мағыналы түсінік. Ол мәдениет деңгейінен, тұлғаның жеке-дара сапаларынан, көшбасшылық икемділігі бар және мақсатына жету жолында қоршаған ортамен үйлесімді жұмыс жасауы [8]. Эмоциялық интеллектінің құрамдастырының барлығы бір-бірімен тікелей байланысты. Осы құрамдардың барлығы қорытындысы басшының идеалды бейнесін жасайды.

Бірақ, жақсы отбасылық қызмет пен басқарудағы жұмыстарды бірге алып жүру өте қиын. Кейбір әйелдерде бір уақытта жақсы ана, үй ханшайымы және жақсы жұмыскер болу кезінде ұшырайтын рөлдік қақтығыс және стресс – бұл таң қалатын жағдай емес. Осыған байланысты, әйел адамның психологиялық саулығына арналған, соңғы зерттеулер нәтижесін жинаған және өңдеген Ла Крукс пен Хейнс келесі жағдайды атап өтті: «...алынған мәліметтерге сүйене жұмыс істейтін әйелдердің психологиялық саулығы басқаларға қарағанда бірнеше есе жақсы. Әйел денсаулығына жұмыстың әсер етуінің жағымды эффект деңгейі – ол жұмыс түріне және басқа да шарттарға тәуелді болады. Шарттар біздің өзімізге және әлемге деген қатынасымызға әсер етіп, ағзаны не ауруға шалдықтығып, не керісінше оны болдырмауға ықпалын тигізеді...» [5].

Әйелдің жұмыстағы статусына оның отбасылық жағдайы әсер етеді, және іс-әрекет мүмкіншіліктерін шектейтін рөлдерді бірге алып жүру талабы жұмыста қозғалуды қиындатады және жұмыс барысында да мәселелер туындайды. Сондықтан кәсіби қиыншылықтар – ол әйелдердің үйде және жұмыста алатын ауыртпалықтарының алдында артқа шегінулері. Осыдан әрине, үнемі жүйкелік қысым және шаршап-шалдығулар, үлгермей қалушылық қорқынышы пайда болады. Әрине осы келтірілген барлық себептермен әйел адамдар өздерін кәсіби сферада толығымен көрсете алмайды [2].

Енді басшы қызметіндегі әйелді жағымсыз эмоциясының себебін және қандай мінез-құлық әдеттерімен алып келетінін қарастырайық. Дж. Виткин мен С. Картер бойынша төрт басты себебі бар. Олар:

1. отбасына қатысты өзін кінәләу сезімін жасыруына байланысты психологиялық қозу;
2. еңбектің тиімсіз ұйымдасуына байланысты жалпы фрустрация;
3. түрлі себептермен жұмысқа деген қанағатсыздық;
4. кәсіптіліктің аз болуы.

Себептерді тереңінен қарастыратын болсақ, отбасына қатысты өзін кінәләу сезімін жасыруына байланысты психологиялық қозу пайда болады [8] Басшы лауазымындағы әйел жауапкершіліктің жоғары болғандығынан көп зейінін жұмысына бөледі, көп уақытын жұмыс мәселелеріне жібергендіктен басшының өзінде отбасына деген кінә сезімінен психологиялық күйзеліс пайда болады. Бір жағынан – жақындары мен отбасы алдындағы кінә сезімі, екінші жағынан – қызметіне байланысты жауапкершілік сезімі мазалайды.

Қазіргі заманның әйелін сипаттайтын психологиялық қырлардың арасында тең құқықтылықты терең түсінуді және өз қабілеттер мен мүмкіншіліктерді тең мөлшерде бағалауын саналау даму үстінде. Басшы әйел тұлғасын басқару стиліндегі психологиялық ерекшеліктерін анықтау үшін, 40 басшы әйелдер мен 40 қарапайым қызметтегі әйелдерді салыстырып, зерттедік. Бұл зерттеуде арнайы тақырыпта құрылған сауалнама, «басқару стильдері» тесті жүргізілді. Сонымен, «басқару стильдері» тесті бойынша алынған қорытындыларын санды әдістермен талдау барысында екі топтың реттік шкала бойынша берілген және зерттеудің мақсатында екі топтың айырмашылығы анықталды. Кәсіптік және мемлекеттік ұйымдарда басқару жұмысымен айналысатын әйелдерді, үй шаруашылығымен айналысатын әйелдермен жүргізілген эксперименттен келесі қорытынды алынды:

1-кесте

Эксперимент барысындағы басқару стильдерінің көрсеткіштері

Басшы қызметіндегі әйелдер			Үй шаруасымен айналысатын әйелдер		
Стиль түрі	Саны	Пайыздық көрсеткіші	Стиль түрі	Саны	Пайыздық көрсеткіші
Демократиялы	22	55%	Демократиялы	10	25%
Либералды	5	12,5%	Либералды	26	65%
Авторитарлы	13	32,5%	Авторитарлы	4	10%

Басқару және үй шаруашылығымен айналысатын әйелдер арасында демократиялы мен либералды стильдерінің айырмашылықтары бар, онымен қоса басқаруда жүрген әйелдерде бірте мускулиндік мінездер пайда бола бастайды. Олар қарапайым қызметтегі әйелдерден, өздерінің шешімі нақты қабылдай алулары мен шыдамды және лидерлік қасиеттерін дамытуларымен

ерекшеленеді. Ал, қарапайым қызметтегі әйелдер көбіне либералды стильді ұстанады. Ол олардың жұбайсыз шешім қабылдамауларынан, бәрін ақылдасу арқылы шешулерімен ерекшеленеді. Зерттеу бойынша кәсіптік және мемлекеттік ұйымдарда басқару жұмысымен айналысатын әйелдердің айырмашылығы лидерлік, ұйымдастыру және коммуникативті қабілеттермен байқалды. Бұл әдістердің нәтижесі бойынша басшы әйелдерде лидерлік қасиеттер басым болады, ал қарапайым қызметтегі әйелдерде көбінесе өзімен өзі шешім қабылдау және белсенділіктің төмендігі жиі көрініс тапты. Сауалнама әдісі бойынша осы басшы әйелдердегі көрсеткіштерді лидерлік көрсеткіштерге теңедік, себебі лидерлік қасиет теориялық талдау бойынша басшылықтың да, коммуникативті мен ұйымдастыру қабілеттерінің негізінде мүмкін болады. Онымен қоса, басқару сферасында жүрген әйелдерде лидерлік қасиеттер бірте-бірте жетістікке жете келе көрініс табады.

Басқару стильдері ортақ мәнмен алып салыстырғанда басшы әйелдерде демократиялы стиль басым болды, ал қарапайым қызметтегі әйелдерде либералды стиль, яғни мәселелерді ортақтасып және ақылдасып шешу басым болды. Оның себебін басшылықтағы әйелдер тұлғаларына лидерлік мінездеме берумен түсіндіруге болады.

Сауалнама жүргізу барысында зерттелінушілерге отбасы мен жұмысты бірге алып жүруде қиындықтар туындайды ма деген сұрақтар қойылды. Сауалнама қорытындысы бойынша, үйінде баласы бар басшы қызметіндегі әйелдердің 84 % екі жұмысты қиындықсыз бірге алып жүреді. Олардың 39 % ұйымдасқан адамдар болса, 21 % жұбайларының көмектесетіндігін айтты. Сол сияқты сауалнама қарапайым қызметтегі әйелдердің 68,5 % екі қызметтеде күрделі қиындықтар кездеспейді, ал 31,5 % белгілі-бір уақыт аралығында бала тәрбиесімен немесе жұбайы арасындағы қарым-қатынаста мәселе туындайды деген нәтиже алдық.

Қорыта келетін болсақ, ежелдің өзінде әйел адам қоғамда ерекше орын ала білген, яғни әйел адамның өзіндік бойында қасиеттер болаған, ғасырлар бойы олар өз шыдамдылығымен, ақылдылығымен үйдегі ауа райын және басқару жұмыстарында өз белсенділіктерін көрсете білген. Әйел адамның тұлғалық ерекшеліктері сарқылмас күш-қуатпен серіктеседі. Қазіргі таңда, әйел адамы тек қана үй шаруашылығымен, отбасы тәрбиесімен ғана айналысып қана қоймай, өз кезегінде жан-жақты салаларда жақсы көрсеткіштерге ие болуда.

Эксперименттік зерттеу қорытындысы бойынша, басшы және қарапайым қызметтегі әйелдердің арасында басқару үлгісінде, қоршаған ортамен қарым-қатынасында айырмашылықтар бар екендігі анықталды. Басшы қызметінде әйел Ал, үй шаруасы мен жұмысты бірге алып жүруде уақытын және өзін ұйымдастыру ерекшелігімен басшы қызметінде әйелдерде қиындықтар едәуір аз деген жүргізілген сауалнама арқылы нәтиже алдық.

Әдебиеттер:

1. Баймұқанова М.Т. Отбасымен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс. – Астана:Омега, 2005. – 225 б.
2. Бабаева Л.В., Чирикова А.Е. Женщины в бизнесе.//СОЦИС. – 1996.№ 3.С.67-69.
3. Женщины-управляющие в разных странах.//Женщина в бизнесе. – 1993.-С.264-266.
4. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере. Автореф. дис. канд. психол. н. – СПб., 1999.-32с.
5. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д., 2001. С.28-37.
6. Горанчук В.В. Психология делового общения и управленческих воздействий. – СПб., 2003. С. 47-69.
7. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Харвест, 2003.С. 36-41.
8. Комаров Е.И.: «Женщина-руководитель», М., 1989г.С.101-194
9. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д.: «Психология управления», учебное пособие, Р/н/Д, 1997г. С.24-38.
10. Кричевский Р.Л.: «Если Вы — руководитель...», М., 1993г.С.41-55.
11. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.: «Основы менеджмента», М., 1992г.С.87-104.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Жоғары оқу орындарындағы студент өзінің оқу іс-әрекетінің субъектісі болғанын өз тұлғасының қажеттілік мотивациялық сферасында пайда болған жаңа түрткілермен анықтайды. Мұнда түрткілердің екі типі негізінен оқу іс-әрекетін сипаттайды – жетістік түрткісі және танымдық түрткісі. Соңғысы оқу іс-әрекетінің негізі болып табылады. Бұл іс-әрекет проблемалық ситуацияларда пайда болады және студенттер мен оқытушылардың қатынастары мен өзара әрекеттесулері дұрыс болғанда дамиды. Оқытудағы жетістік мотивациясы танымдық қажеттілікті қанағаттандыра отырып, өз кезегінде оқу мотивациясына бағынады.

Мектеп түлектерінің жоғары оқу орындарына түсуі олардың өз күші мен қабілетіне сенімділігін нығайтып қызықты толыққанды өмір сүру үмітінен оятады. Әлеуметтік категория ретіндегі студент қатарына қосылу қоршаған адамдармен жаңа қатынастар құруға әкеледі.

ЖОО– түсудегі жетекші мотив оқу пәніне құштарлық пен кәсіпке деген қызығушылық болатынын анықтаған. Мамандық таңдауда осы мотивтердің басымдылық етуі студенттердің ЖОО-на түсу кезеңдегі оқу бағыттылығының жоғары абсолютті көрсеткіштерінде байқалуы тиіс еді. Алайда, оқу мотивациясының деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін қанағаттанушылық индексінің орташа мәні бірінші курстардың барлығына – 0,5-ті құрады, ал максималды мәнділігі бірге тең болды. Одан кейінгі барлық курстарда ол біртіндеп төмендей беретіні байқалды. Ал 4 курста қанағаттанушылық индексі бар жоғы 0,33– ті құрады.

Студенттік шақ оқу бағыттылықпен және болашақ кәсіпке деген қатынастың қалыптасуымен сипатталады. Алайда, қалыптасу дәрежесі бойынша ол әртекті болуы мүмкін. Сонымен қатар мұндай өзара қатынастық қалыптасуында да белгілі динамика байқалуы мүмкін. Әдетте бірінші курста студенттердің көңіл күйі ЖОО-ғы бағалау режиміне, оқыту жүйесіне, жекелеген оқытушыларға байланысты өзгеріп отырады. 2-3 курстарда көпшілік студенттерде кәсіпті, мамандықты ЖОО-ын таңдауының дұрыстығына күдік туындайды. 3-курстың соңында студенттер нақты анықталғанымен олардың жартысы ЖОО-ын бітіргенімен, осы мамандық бойынша жұмыс істемеуге шешім қабылдайды.

А.А. Вербицкийдің, Т.А. Платоновтың зертеулері бойынша студенттердің 3/1 бөлігі өз таңдауларының дұрыстығына сенімсіз немесе өздерінің болашақ кәсіптерін ұнатпайды екен. ЖОО-да оқу, бір жағынан оқушыға студент роліне сай болуын талап етеді және де белгілі бір әлеуметтік нормаларды сақтап өз мінез – құлқын есею үмітін есепке ала отырып құруға итермелейді. Өзінің студент екенін ұғынуы, әлеуметтік ролдік ұқсастық тұлғасына ықпал етіп, оны студент деп аталатын әлеуметтік категорияға кірмейтін құрбыларынан ерекшелендіреді (мысалы: жұмыс істейтін немесе әскери борышын өтеушілерден) және бір жағынан жаңа әлеуметтік ролге байланысты пайда болған тұлғалық өзгерістер жоғары мектептегі оқу іс-әрекетінің өту ерекшелігіне байланысты өзгереді. Мектептегі білім беруде алынатын білім, іскерлік, дағдылар оқытудың пәні ретінде болса, ЖОО-дағы оқыту процесінде олар сонымен қатар кәсіби оқу іс-әрекетінің құрамына айналады [1].

Осы бағытта жүргізілген 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. Студенттердің көпшілігі лекцияларды тыңдауды және жазуды, әдебиеттермен жұмыс жасауды білмейді. Мысалы, зерттеу мәліметтері бойынша, студенттердің тек 28,8% ғана аудитория алдында шығып сөйлей алады, пікірталас жүргізуді 18,6% қолдаса, 16,3% ғана мәселені талдай біледі. Нақты әлеуметтік зерттеу материалында көрсетілгендей; студенттің 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 үлерімі жақсы емес [2].

Студенттердің оқу мотивациясының қалыптасуындағы доминантты мотивтері әр курста өзгеріп отырады. Мысалы, бірінші курста жетекші мотив – «оқу» болса, екінші курста – «тұлғалық абырой», үшінші курста – аталған мотивтердің екеуі де болса, төртінші курста – ол мотивтерге қоса «прагматикалық немесе пайдакүнемдік» мотив жетекші роль атқарады. Студенттердің оқу мотивтеріне «оқу», «тұлғалық абырой» және «прагматикалық» (жоғарғы білім туралы диплом алу) мотивтер жатады. Жақсы оқуға көп жағдайда «оқу» және «танымдық мотивтер» ықпал етеді. «Прагматикалық» мотивтер негізінен үлгерімі төмен студенттерге тән [3].

Осы бағыттағы зерттеулер бойынша ұқсас мәліметтерді басқа да авторлар еңбектерінен кездестіруге болады. Мысалы, Кайгородов өз зерттеушілерінен, яғни гимназия түлектері мен ЖОО-ның 1 курстарынан кәсіп таңдаумен, оқуымен, қарым-қатынас жасауымен, өзіндік тұлғасы және өзін-өзі жүзеге асырумен байланысты жиі кездесетін мақсаттарына анықтаған. Өте айқын көрінетін өмірлік мақсатқа өзін жүзеге асыру (19,3%), кәсіп таңдау (13,8%), қарым-қатынас (8,3%) жатқызылады. Екінші, үшінші курстар да мотивтер өзгереді де, қарым-қатынаспен (15,7%), оқумен (11,1%) және өзіндік құндылықтарды іздестірумен (9,21%) байланысты мақсаттар жетекші болады. Бірақ өзін-өзі жүзеге асырумен байланысты (13,8%) мақсаттар қай курста болса да, өзінің өзектілігін сақтайтындығын айтқан жөн. 20-21 жаста (4,5-курстарда) өзін жүзеге асыру мен оқу категорияларын сипаттайтын мақсаттар жиі кездеседі. ЖОО-ның бітіруге таяу қалғанда студенттер одан кейінгі өмір жайлы ойлана бастайды. Өз мүмкіндіктерін ұғынуға негізделе отырып, «жоғалтқан» нәрселерінің орнын торлтыруға және одан кейінгі өз өмірлерін жоспарлауға (отбасын құру, жақсы жұмыс табу және т.б.) тырысады [4].

I-II курс студенттерінің оқу мотивациясының құрылымын зерттеу оның оқу бағыттылығы жоғары да, төмен де студенттер үшін бір екендігін көрсетті. Оқу мотивтері барлық курстарда жетекші орын алады. Бұл студенттердің ең алдымен оқу ұмтылыстарын жүзеге асырудағы жоғары білім алу мақсаттарын, құндылықтарын және де оқыту үрдісінің өзін көре алатындықтарын дәлелдейді. Олай болса белгілі бір іс-әрекет түрінде білікті маман болуға талпыныс мотив-мақсат ретінде көріне отырып, оқу-іс әрекетінің өзін оқу мазмұнмен толықтырады.

Мотивацияның басқа түрлеріне келер болсақ, олардың мәні мен рангтік орны оқытудың түрлі кезеңдерінде әр топта әр қалай өзгереді. Тек 5 курста екі топта да утилитарлы (ең алдымен материалдық) мотивтер танымдық пен әлеуметтік идентификация мотивтерін басып озады. Тұтастай алғанда А тобы студенттерінің оқу процесіндегі оқу мотивтерінің құрылымы динамикалы әрі дифференциациялы екендігін айтуға болады. Сондықтан да оқытудың барлық оқу танымдық белсенділігі жоғары деңгейде сақталады.

Студенттер бойында оқуға деген онды мотивтердің қалыптасуына ықпал ететін факторларды бөліп көрсетеді:

- оқудың жақын және соңғы мақсаттарын ұғыну;
- меңгеріліп жатқан білімдердің теориялық және практикалық мәнділігін ұғыну;
- оқу материалы баяндауының эмоционалды формада болуы;
- ғылыми түсініктер дамуында перспективалық сызықтарды көрсету;
- оқу іс әрекетінің оқу бағыттылығы;
- оқу іс әрекетінде проблемалық жағдай тудыратын тапсырмаларды таңдау;
- оқу топтарында әуестік пен танымдық психологиялық ахуалдың болуы.

Күрделі мотивациялық құрылым компоненттеріне: оқу даярлаудағы нақты пәннің маңызы, білімнің белгілі бір саласы мен оның бөлігі ретінде пәнге қызығушылық, оқытудың сапасы (белгілі бір пән бойынша сабаққа қанағаттану), өз қабілетіне орай осы пәнді меңгерудегі қиындық, пән мұғалімімен өзара қатынасы жатқызылады. Аталған мотивациялық құрылым компоненттерінің әрбір оқушы үшін маңыздысын анықтау арқылы оқу іс– әрекетінің мотивтері туралы мәліметтер алуға болады [5].

Кәсібіне қанағаттанудың персоналды индексінің мәні бойынша студенттерді бөлу мәліметтері де курстан курсқа қарай оқу бағыттылықтың төмендеуін дәлелдейді. Кәсібіне максималды түрде қанағаттанатын студенттердің саны 1 курстан 5 курсқа қарай 31,5% -дан 15% дейін төмендесе, ал кәсібіне немқұрайлы анықталмаған қатынастағы студенттердің саны 1 курста 31,5%-дан жоғары курсқа қарай 45-50%-ға дейін артады.

А.В. Хвостов студенттердің оқу бағыттылығының төмендеу себептерін анықтау үшін болашақ оқу іс-әрекетінің түрлі аспектілерінің мәнділігін субъективті бағалата отырып, оған талдау жасады. Талдау нәтижесі бойынша кәсіби бағыттылықтың төмендеуіне, ең алдымен тандаған мамандығының қоғамдағы престижінің ұғымымен байланысты болып шықты. Мамандық – қоғамдағы ең маңыздылардың бірі деген тұжырымның мәнділік коэффициенті 1 курста 0,56-дан 5 курста 0,05-ке төмендейді.

Сондай ақ, жоғары оқу орындарындағы ақылы бөлімде немесе жекелік оқу орындарында оқитын студенттер мен «бюджетте» оқитын студенттердің оқу іс-әрекеті мотивациясында айтарлықтай айырмашылық болатындығын соңғы жылдары анықталды. 1-топтағы студенттердің өзіндік бағалаулары 2-леріне қарағанда 10%-ға жоғары, бизнестегі жетістікке ұмтылыстары қатты байқалады (18,5%-ға қарсы 10%), жақсы білім алу мен оқу даярланудың мәнділігі жоғары бағаланады (40%-ға қарсы 30,5%), шет тілдерін еркін меңгеруге мән беріледі (37%-ға қарсы 22%).

Біздің ойымызша, жаңа әлеуметтік ролді, яғни студент ролін қабылдауға болашақтағы мамандық пен нақты оқу орнын таңдау бірден бір ықпал етуші фактор болып табылады. Себебі, көбіне мамандықты талапкерлер сол мамандық туралы түсініктерінің деңгейіне байланысты таңдайды. Мұндай түсінулер болашақ іс- әрекетіне қойылатын талаптарды және олардың дифференциялануын (әдетте білімнің үш деңгейін бөліп көрсетеді: абсолютті қажетті, салыстырмалы түрде қажетті және артық етпейтін білімдер) білу және оқу іс-әрекетінің жай-күйін білуден жинақталады. Студенттің кәсіп туралы түсінік деңгейі оның оқуға деген деңгейімен тікелей ара қатынаста болады, яғни студенттің кәсіп туралы білімі қаншалықты аз болса, оқуға қатынасы да енжар болып келетіндігін зерттеу нәтижелері дәлелдеп отыр.

Әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан студенттік кезең басқа топтармен салыстырғанда, білімділіктің неғұрлым жоғары және танымдық мотивацияның жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Студенттік кездің осы ерекшелігін есепке алу – оқытушының әр студентке педагогикалық қарым-қатынас серіктесі 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 белсенділік нақты, оқу бағдарланған міндеттерін орындау деген ерекше бағыттылық тән.

Әдебиеттер

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 87-96.
2. Саенко Ю.В. Суеверия современных студентов // Вопросы психологии. – 2004. – №4.
3. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л. Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдвардса) // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 108–115.
4. Кайгородов Б.В. – Структурно-динамические характеристики самопонимания в характеристике и развития Я-концепции в юношеском возрасте // Мир психологии. – 2002. – №2.
5. Хвостов А.В. Представление студенческой молодежи о человеческих достоинствах и пороках // Мир психологии. – 2002. – №2.

Сатыбалдина Н.К.
*кандидат биологических наук, доцент кафедры
общей и этнической психологии КазНУ имени аль-Фараби,*
Кнуренко Е.В.
*выпускница кафедры общей этнической
психологии*

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И ДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Сегодняшний менеджмент часто сталкивается с проблемой нахождения способов эффективного стимулирования высокой производительности труда персонала, повышения его удовлетворенности работой, заинтересованности в работе и приверженности труду[1].

Психология давно начали изучать мотивацию, удовлетворенность работой, заинтересованность в ней и преданность организации. Для объяснения различных причин в мотивации труда были предложены различные теории. Одни из этих теорий подчеркивают влияние внешних условий труда, в которых выполняется работа, другие акцентируют внимание на личностных качествах работников.

Существуют теории мотивации труда двух типов: диспозиционные и когнитивные. Диспозиционные теории подчеркивают важность самой работы и связанных с ней трудностей, которые приходится преодолевать работнику, раскрывают возможности роста, предоставляемые работой, очерчивают круг обязанностей, которые возложены на него. Указанные теории основываются на специфических потребностях, направляющих и стимулирующих поведение человека. Когнитивные теории мотивации не связаны с трудовой деятельностью непосредственно, а исходят из когнитивных процессов, лежащих в основе принимаемых решений о месте и характере работы [2]. Термин «удовлетворенность работой» обозначает совокупность позитивных и негативных чувств и установок по отношению к работе. Удовлетворенность работой зависит в том числе и от личностных факторов, таких как возраст, состояние здоровья, стаж, эмоциональная стабильность, социальный статус, семейные и социальные связи, проведение досуга. В наибольшей степени удовлетворенность работой связана с тем, насколько точно работа оправдывает наши ожидания и соответствует мотивации [3]. В некоторых случаях удовлетворенность работой может оставаться стабильной, не зависящей от характеристик самой работы. Для таких людей изменение служебного положения, заработной платы, условий труда и его целей слабо влияют на удовлетворенность трудом. Настроенность таких людей на счастье (удовлетворенность) или на несчастье (неудовлетворенность) практически не изменяется со временем и не зависит изменений условий труда[4].

Как правило, с возрастом удовлетворенность работой возрастает. Это может объясняться тем, взрослея и становясь старше, смиряются со своим со своим положением. Надежда на реализацию своего потенциала становится все более призрачной и человек, занимаясь каким-либо интересным делом, начинает искать удовлетворение в другом деле. Другое объяснение состоит в том, что работники более старшего возраста имеют больше шансов, чем молодые реализовать свой потенциальные возможности и достигнуть самоактуализации. Пожилым работникам больше доверяют вследствие большей компетентности, они более авторитетны и уважаемы и на них возлагается больше ответственности. Все эти чувства вызывают у них чувство удовлетворенности своим положением [5].

Что касается половых различий относительно удовлетворенности работой, то они неоднозначны и противоречивы. В литературе нет упоминаний относительно отчетливых различий по данному признаку. На удовлетворенность работой гендерная принадлежность оказывает влияние не прямо, а косвенно через группу связанных с полом факторов. Для построения карьеры и успешного продвижения по службе женщинам приходится преодолевать больше преград и прикладывать гораздо больше усилий, чем мужчинам, что бы добиться

равного с мужчинами положения и заработной платы. Кроме того, женщина должна иметь выдающиеся способности, чтобы быть наравне с мужчиной по статусу и денежному вознаграждению. Все это определенным образом влияет на удовлетворенность женщин своим служебным положением.

Люди, занимающиеся малоквалифицированным трудом, получающие за свой труд мизерную заработную плату, как правило, менее удовлетворены работой, чем те, кто занимается высококвалифицированным и хорошо оплачиваемым трудом. Поскольку высокооплачиваемый труд позволяет человеку обеспечить себе достойные условия существования.

Относительно уровня образования и интеллекта есть сведения о том, что чем выше уровень образования, тем с большей вероятностью работа не будет соответствовать ожиданиям человека в отношении перспектив карьерного роста и полной реализации всех потенциальных возможностей человека и тем меньше она способна удовлетворить работника.

Обладатели дипломов со степенью магистров, кандидатов и докторов наук удовлетворены работой в большей мере, чем люди, не имеющие никаких степеней, так как руководящие должности более доступны в первую очередь для них.

Производственный стаж положительно в целом влияет на удовлетворенность трудом. Здесь можно отметить аналогию в удовлетворенности работой с возрастом. В начале трудового пути люди могут испытывать удовлетворенность работой от ее новизны. В процессе дальнейшей карьеры, если нет должностного роста, эффект новизны пропадает и человек начинает испытывать разочарование, скуку и неудовлетворенность работой. Но через некоторое время она вновь возрастает и к завершению карьеры продолжает устойчиво нарастать.

Целью данной работы является выявление причин, влияющих на удовлетворенность трудом и профессиональную карьеру. Была поставлена гипотеза о том, что существует связь между мотивацией к труду и удовлетворенностью трудом.

Также в данной работе мы попытались установить гендерные различия в мотивации и удовлетворенности трудом.

В исследовании приняли участие сотрудники холдинговой компании разных профессий: 30 человек – 15 женщин и 15 мужчин. Испытуемые принадлежали к разным этническим группам. Средний возраст испытуемых составил от 25 до 35 лет.

В работе были использованы следующие методики: 1. Опросник «Кто Я?» М. Куна и Т.Макпартленда для выявления гендерных характеристик в структуре Я-концепции личности, а также для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Нас интересовал гендерная идентичность личности, как осознание своей принадлежности к мужскому или женскому полу. Возникая в процессе взаимодействия «Я» и других, гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских и женских черт. 2. Опросник С. Бэм. Опросник используется для выявления степени выраженности маскулинных и фемининных характеристик, а также позволяет определить тип личности: маскулинный, фемининный и андрогинный. 2. Анкета по изучению организационных условий, удовлетворенности трудом и профессиональным развитием. Данная анкета составлена профессором университета г. Мюнхена А. Майером и служит для диагностики личностного профессионального развития, оценки психологического климата и некоторых элементов организационной культуры. 3. Опросник «Якоря карьеры» для диагностики профессиональных предпочтений и типа карьеры. Методика состоит из 41 утверждения и ответного листа. Данная методика позволяет нам определить различия в карьерных предпочтениях мужчин и женщин.

Результаты исследований по методике «Кто Я?» в женской выборке позволили выделить в ней три категории испытуемых с различной гендерной идентичностью. В структуре гендерной идентичности женщин преобладали фемининные характеристики (50%), что указывает на адекватную гендерную идентичность. Но также присутствуют нейтральные характеристики (33%) и в меньшей степени маскулинные (17%) характеристики. В структуре гендерной идентичности мужчин преобладает маскулинный конструкт (47%), далее следует фемининный (18%) и нейтральный (35%). Следует отметить, что значимые различия между мужчинами и

женщинами в выборках обнаружены по признаку фемининности $f_{\text{эмп.}} = 1,87 \geq f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$) и по признаку маскулинности $f_{\text{эмп.}} = 1,78 \geq f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$), а по андрогинности значимых различий между выборками мужчин и женщин не обнаружено

$$f_{\text{эмп.}} = 0,11 < f_{\text{кр.}} = 1,64.$$

Таким образом, результаты по опроснику «Кто Я?» позволили сделать следующие выводы: как в женской, так и в мужской выборках испытуемых присутствует нормальная гендерная идентичность (т.е. маскулинные качества преобладают у мужчин и составляют 47%, фемининные качества у женщин – 50%), но также в личностных конструктах имеют место характеристики противоположного пола, что может говорить о размытии фемининно-маскулинных стереотипов, андрогинии у мужчин и женщин.

Изучение подверженности стереотипам маскулинности – фемининности по опроснику С.Бэм показало, что у мужчин и женщин размытые представления фемининности-маскулинности. Ответы, как первой группы, так и второй группы практически совпадают, т.е. разница составила лишь несколько процентов (у женщин: маскулинность 45%, фемининность 55%; у мужчин: маскулинность 54%, фемининность 46%), что подтверждает результаты предыдущей методики «Кто Я?» и говорит о размытии гендерной идентичности. При этом маскулинные характеристики достоверно присутствуют равнозначно как в мужской, женской выборках ($U_{\text{эмп.}} = 72,5 > U_{\text{кр.}} = 72$ для $p \leq 0,05$) по U критерию Манна-Уитни. В тоже время в гендерной структуре женщин фемининные характеристики выражены достоверно больше, чем у мужчин ($U_{\text{эмп.}} = 55 < U_{\text{кр.}} = 72$ для $p \leq 0,05$) по U критерию Манна-Уитни.

Далее в нашей работе с помощью анкеты организационных условий мы попытались выстроить иерархию мотивов деятельности и обозначить приоритеты профессионального развития испытуемых в данной выборке в гендерном аспекте. По нашим данным у женщин для удовлетворенности трудом преобладают такие мотивы как: оплата труда (материальный), условия работы (социальный), коллеги и начальник (социальный). У мужчин – оплата труда (материальный мотив), организация и руководство (социальный), коллеги (социальный). С помощью критерия Фишера было показано, что значимых различий по всем мотивам деятельности между мужчинами и женщинами в данной выборке не обнаружено. Обозначим эти мотивы: «Коллеги». Выбор женщин составил 77% выбор мужчин 74% ,

$f_{\text{эмп.}} = 0,17 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). Мотив «Начальник». Выбор женщин составил 53, 5%, выбор мужчин – 46, 4%. $f_{\text{эмп.}} = 0,38 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). Выбор испытуемых по мотиву «Деятельность». Женщины – 53,7%, мужчины – 46, 2%. $f_{\text{эмп.}} = 0,40 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). Выборы испытуемых по мотиву «Организация и руководство». Женщины– 49%, мужчины– 50, 9%. $f_{\text{эмп.}} = 0,10 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). Выборы испытуемых по мотиву «Оплата труда». Женщины– 46,9%, мужчины– 53%. $f_{\text{эмп.}} = 0,32 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). Выборы испытуемых по мотиву «Защищенное рабочее место». Женщины– 48,4%, мужчины– 51,5%. $f_{\text{эмп.}} = 0,16 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). $f_{\text{эмп.}} = 0,32 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). $f_{\text{эмп.}} = 0,32 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). $f_{\text{эмп.}} = 0,32 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$). $f_{\text{эмп.}} = 0,32 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$).

В данном коллективе главными причинами удовлетворенности трудом в соответствии с иерархией мотивов служат:

1. Оплата труда
2. Организация и руководство $f_{\text{эмп.}} = 0,32 < f_{\text{кр.}} = 1,64$, ($p \leq 0,05$).
3. Коллеги

При этом значимых различий между указанными факторами по всей выборке не выявлено.

Таким образом, результаты исследования по изучению организационных условий показали какие мотивы являются ведущими для удовлетворенности трудом в данном коллективе. На первом месте стоит материальный мотив– оплата труда, на втором и третьем местах– социальный мотив, а именно: организация и руководство, а также коллеги. Но имеются различия в гендерном аспекте. У женщин главными мотивами служат оплата труда, условия работы, коллеги и начальство; у мужчин – оплата труда, организация и руководство, коллеги.

С помощью опросника «Якоря карьеры» испытуемые выбирают профессиональные предпочтения и типы карьер. По результатам исследования женщины выбирают такие профессиональные предпочтения как: стабильность места работы, интеграция стиля жизни, вызов. Мужчины предпочитают профессиональную компетентность, служение и предпринимательство. Между мужчинами и женщинами по признаку «Стабильность места работы» можно говорить о достоверных различиях:

$f_{\text{эмп.}} = 1,73 > f_{\text{кр.}} = 1,64, (p \leq 0,05)$. По всем остальным выборам испытуемых мужчин и женщин, таким, как «Профессиональная компетентность», «Менеджмент», «Автономия», «Стабильность места жительства», «Вызов», «Служение», «Интеграция стилей жизни», «Предпринимательство» значимых различий не обнаружено.

При исследовании профессиональных предпочтений в данном коллективе была выявлена некоторая предпочтительность выбора в виде следующей последовательности:

1. Профессиональная компетентность
2. Вызов
3. Служение
4. Интеграция стилей жизни

По результатам опросника «Якоря карьеры» можно сказать, какие профессиональные предпочтения выбирают испытуемые. Для женщин главным в жизни является стабильность места работы, интеграция стиля жизни (стремление к тому, чтобы все было сбалансировано), вызов (конкуренция, победа над другими). У мужчин – профессиональная компетентность, служение (работа с людьми, помощь людям), предпринимательство.

Литература:

1. Виханский О.С., Наумов А.И., Менеджмент. Учебник. – 3 –е изд. – М., 2000.
2. Кокурина И.Г. Методика изучения трудовой мотивации: Учеб.метод. пособие. – М., 1990.
3. Шульц Д, Шульц С. Психология и работа. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
4. Буякас Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М.Чинксетмхайи)// Вестник Моск. Ун-та. – Сер.14. Психология. – 1995. -№ 2.
5. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.

Жұбаназарова Н.С.

*психол.ғ.к., доцент жалпы және этностық
психология кафедрасы әл-Фараби атындағы ҚазҰу*

Бактыбаева А.Б.

4 курс студенті

ЖАС МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ БАҒЫТТАЛУЫНА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ӘСЕРІ

Қазіргі уақытта Қазақстанда болып жатқан өндірістік қатынастардың түбірлі өзгерістері нарық экономикасы жағдайында жұмыс істейтін жоғары мамандар даярлауды қажет етеді және мамандық деңгейіне жаңа биік талап қояды. Мамандар даярлаудың сапалық тиімділігін көтеру, тұтас алғанда жоғарғы оқу орнындағы студенттерді теориялық және практикалық тұрғыда дайындаудың маңызы зор. Соған орай кез-келген оқу орнын бітірген жас маман жаңа жұмысқа орналасқанда сол ортаны алғаш қабылдағаннан бастап, сол ортаға бейімделгенше бейімделудің бірнеше сатыларынан өтеді. Болашақ мамандарға қойылатын талаптарда жоғары, сонымен қоса мақсат міндеттердің күннен күнге өсуі жас маман толық түрде сол жұмысты үлкен жауапкершілікпен істеуіне тиіс екенін сезіндіреді.

Адам өміріндегі ең маңызды шешімдердің бірі – мамандықты таңдау немесе адамның қоғамда өзін-өзі танытуының негізі ретінде кәсіби тұрғыда өзін-өзі анықтауы. Мамандықты таңдау факторы ретінде жеке тұлғаның түрлі аймақтарына қатысты өмірлік жоспарлары да ескеруі қажет, мысалы, адамның жеке өмірі. Өзін-өзі анықтау процесі жеке тұлғаның жастық шақтағы дамуының негізгі мазмұнын қараса, онда кәсіби бағыттылықтың қалыптасуы өзін-өзі анықтаудың негізгі мазмұнын құрайтын болады.

Соған сәйкес түсінікті жағдай кәсіби бағыттылықтың қалыптасуы үшін қажетті шарт адамның мамандықты таңдауға немесе оның басқа жақтарына қатысты таңдамалы-жағымды қарым-қатынасының туындауынан тұрады. Бұл жерде сөз адам мен мамандық арасында (яғни, оның өнер әдебиет, оқу құрал материалы мазмұнындағы бейнесі де) орын алатын объективті байланыстар емес, керісінше субъективті байланыстардың тууы пайда болған объективті байланыстармен анықталады. Алайда, соңғысы (объективті байланыс) жеке мәнге ие бола алмауы мүмкін немесе іс-әрекеттің жеке бөлек жақтарына таңдамалы-жағымсыз байланыстарды шақыруы да мүмкін. Кәсіби бағыттылықтың пайда болуының жайы Л.И.Божовичте көрсетілгендей жалпы түрде сол шаққа дейін және тұлғада қалыптасқан сапалармен, көзқарастармен, ұмтылыстармен және басынан өткізген қайғыруларымен т.б. шарттанған [1. 45-53б.].

Адамның кәсіпке қатысты таңдамалы-жағымды сілтемесі оның кәсіби бағытталуының психологиялық мазмұнын ашпайды. «Мамандыққа деген қатынасы» түсінігінің өзі адам белсенділігінің бағытын ғана бейнелейтін болғасын психологиялық мазмұны болмайды. К.К.Платоновтың пайымдауынша, жеке адамның бірінші құрылымында—бағыттылық қатынастар және моральдық қасиеттер. «Бұл құрылым тәрбиелеу арқылы қалыптасады. Тұтастай алғанда бағыттылық иерархиялы түрде байланысқан бірнеше форманы қамтиды: бағыттылықтың ең қарапайым формасындағы әуестік, ынтаға айналатын тілек, дүниетаным, сенім. И.Д.Левитов жеке тұлғаның бағыттылығын адамның өмірі мен әрекетіне ықпал ететіндей оның шынайылыққа қатынасы ретінде түсіндіреді [2. 254 б.].

В.С.Мерлиннің айтуынша, жеке адам сипаттамасында ең маңыздысы және негізгісі – оның бағыттылығы, яғни жеке адам өмірінің жалпы бағыты мен барлық белсенді шығармашылық іс-әрекеті соған байланысты. Жеке адам бағыттылығына мінезінің қасиеттері, тіпті қабілеттерінің дамуына, әлеуметтік және адамгершілік құндылықтары да байланысты [3. 15– 39б.].

Қазіргі кезде жеке тұлғаның жалпы бағыттылығы, оның бейнесін құрушы факторы ретінде қарастырылады. Мәселен, С.Л.Рубинштейннің, А.Н.Леонтьевтің, Б.Г.Ананьевтің, К.К.Платоновтың және тағы басқалардың жеке адам тұжырымдамаларындағы әртүрлі сипаттамаларды талдай келіп, Б.Ф.Ломов былай дейді: «Жеке адамды зерттейтін талдаулардың жоспарларының әртүрлілігіне қарамастан барлық көзқарастар жеке адамның негізгі сипаттамасы ретінде оның бағыттылығын баса айтады. Нақ осы қасиетінде, жеке адам мақсаты, оның мотивтері, болмыстың әртүрлі жақтарына субъективті қатынасы: оның бар сипаттамаларының жүйесі көрінеді. Осы проблема бойынша теориялық зерттеулерді біршама қорытындылайтын жеке адам бағыттылығына деген мұндай кең көзқарас, оны іске асыруда нақты қиындықтармен байланысты. Сондықтан да біз «жеке тұлға бағыттылығы» ұғымының мазмұнын авторлар қырынан түсіндіретініне кездесеміз. Бұл ұғымның мазмұнын өздерінің жеке адам туралы теориялық тұжырымдамаларының ерекшеліктеріне байланысты анықтайды [4. 333 б.].

Адамның бағыттылығына ең күшті әсер ететін оның дүниеге көзқарасы және қажеттілік сипатына, қызығуына, мотивіне, сеніміне, бейімділігіне, рухани сұранысына байланысты. Г.Д.Луков, Н.И.Макаров бағыттылыққа сапалы сипаттама беріп, мазмұнына байланысты жіктеп, бағыттылықты мінез-құлықтың бір бөлігі деп санады.

С.Л.Рубинштейн жеке адам бағыттылығында екі өзара тығыз байланысты жағдайды ашты: біріншіден, бағыттылық әрқашанда нақты затқа бағытталған, екіншіден, осы жағдайда пайда болатын шиеленіс. Бағыттылық проблемасы С.Л.Рубинштейн бойынша: «... ең алдымен ол динамикалық тенденциялар туралы сұрақ, мотивтер түрінде адам іс-әрекетін анықтап, өздері оның мақсаты мен міндеттерімен анықталады». Сонымен С.Л.Рубинштейн тұрғысынан, жеке

адам бағыттылығы оның іс-әрекетін анықтайтын түрткілер мен мотивтер жүйесі [5.б.128-138]. Л.И.Божович бағыттылықты мінез-құлықтың нақты мотивтерінің үстемдігінің нәтижесі ретінде түсінеді. Психологиялық зерттеулерде бағыттылық ұғымына «мән құрушы мотив», «үстемділік қатынасы», «жеке адамның күрделі құрылымы» деген анықтамалар кездеседі. Жеке адам бағыттылығын нақтылауда И.Д.Левитов: «Бағыттылық болмысқа деген өзіндік іріктелген, сол адамды сипаттайтын, іс-әрекетіне әсер ететін қатынасы», – деп анықтама берген [3. б.425]. Я.Л.Коломинский жеке тұлғаның бағыттылығы оның қажеттілігі, мотиві және қызығуына байланысты. Адамның бағыттылығы болмаса, сыртқы ортаны қабылдамайды, есте сақтау және ойлау әрекеттерінің өзі қажеттілік пен қызығу арқылы орындалатындығын айтады.

Психолог А.В.Запорожец жеке тұлғаның психологиялық қасиеттері оның бағыттылығы дей келіп, оның қажеттілігі, қызығуы және идеалының байланыстылығын түсіндірді, М.С.Неймарктің психологиялық еңбектерінде жеке тұлғаның бағыттылығын үш түрге бөлген, Атап айтсақ, жеке басылық, қоғамдық және біліктілік. Адамның әрекет барысында мотивтің қандай түрінің болғанына байланыссыз, бағыттылықты жоғары аталған түрлері міндетті түрде кездесетіндігін айтады. Бірақ, біздің ойымызша, егер бағыттылықтың осы түрлері адам бойында қатар жүріп отырса, онда оның даму заңдылығын, қалыптасу ерекшеліктерін білу қиынға түседі. Сонымен, психологиялық еңбектерде берілген көптеген көзқарастарды талдау, бағыттылыққа берілген анықтамаларындағы ортақ тұжырымдар, жеке адамның өзіне тән іс-әрекеті мен тығыз байланысты екендігін көрсетеді.

Педагогикалық бағыттылық барысында кәсіби қажеттілік, қызығу, мотивтерінің тереңірек қалыптасуға мүмкін екендігін анықтадық. Студенттің педагогикалық бағыттылығы өз мамандығының ерекшелігіне байланысты педагогикалық біліктіліктерді меңгеруі қажет. Кәсіби бағытталуының қарқындылығы жеке адамның қажеттіліктер, мотивтер және мақсаттарды түсіну деңгейімен анықталады. Ол көмескі әуестіктен, саналы ықылас пен белсенді ұмтылулардан толық сенімділікке дейін өзгере алады. Студенттердің саналы түрде мамандық таңдауын өз кәсіби қызығуларын түсінуі, мақсаттарды іске асыру үшін саналы мақсат қойып, іс-әрекетін жоспарлауы кәсіби бағыттылық қалыптасуының маңызды факторлары болып табылады.

Кәсіби бағыттылық әсерлілігі – белсенді ұмтылыстарымен, қойылған мақсатқа жетудегі табандылық, кәсіби жоспарларын іске асыруымен байланысты, Жоғарыда айтылғандардан кәсіби бағыттылығы ұғымына жеке адам қасиеттерінің каншалықты мол және қаншама түрлері кіретіні көрінеді. Олар өз бетімен пайда болмайды, бірсыпыра (педагогикалық, психологиялық, элеуметтік-экономикалық) факторлардың әсерінен тәрбиеленеді, қалыптасады, түзетіледі, Сондықтан студенттердің кәсіби бағыттылығы болашақ маманға қажетті жеке тұлғалық жетекші қасиеті ретінде бірдей дамымаған. Сонымен қатар студенттердің кәсіби бағыттылығы жеке адамдық жаңа құрылым ретінде едәуір өзгергіштік (динамикалық) дәрежесімен де ерекшеленеді. Яғни, әртүрлі уақыт аралықтарында қалыптасу ерекшеліктерін зерттеуге негіз бар. Кәсіби бағыттылығы қалыптасу процесін өзара байланысты нақты кезеңдер тізбегі түрінде көрсетуге болады, олардың әрқайсысы студенттердің кәсіби бағыттылығын дамытуға қажетті жағдайлар жасау және кәсіби бағыттылығы деңгейіне байланысты индивид үшін сыртқы педагогикалық әсерлерді іріктеу арқылы іске асырылады.

Бүгінгі таңға дейін педагогика ғылымында кәсіби-педагогикалық біліктіліктің бірнеше жектемесі жүйеленген. Н.В.Кузьмина [6. б.195] бір-бірімен тығыз байланысты коммуникативті, ұйымдастырушылық, жобалау, құрастырмалы, гностикалық біліктілік болу керек деген. А.И.Щербаков мұғалім әрекетінің психологиялық құрылымын жасай отырып, жоғарыда аталғандай басқа зерттеушілік біліктілікті қосады. И.Ф.Тесленко алты қызметін атай келіп, ақпараттық, құрастырушылық, коммуникативтік, дамытушылық, ұйымдастырушылық, бағдарлаушылық біліктілікті жіктеген. Ф.Гоноболин негізгі педагогикалық біліктілікке дидактикалық, экспрессивтік, перцептивтік, суггестивтік және академиялық түрлерін енгізді. В.П.Горленко педагогикалық практиканы ұйымдастырудың жаңа жолдарын ұсына отырып, студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыруда төмендегі дағдыларды меңгеру керек деп түсіндіреді: 1. Бағдарлана білу дағдысы. Тәрбиеленушілердің ғылыми дүниетанымы,

экологиялық және жалпы мәдениетін, отанына деген сүйіспеншілігін қалыптастыру, белсенді өмірлік позициясын дамыту, қоғам алдындағы парызын, адамгершілік, шынайылығын, қайырымдылығы мен жомарттығын, әділеттілік пен адалдығын, өзін-өзі сынау, ашықтығын, еңбексүйгіштігін, ақылой белсендігін мамандығына деген сүйіспеншілігін дамыту, еңбек адамдарына деген құрмет сезіміне тәрбиелеумен байланысты; 2. Академиялық дағдысына зейін қойып тыңдауы, ақпаратты адекватты қабылдау, зейін мен естің түрлі қырларын меңгеру, толық жоспар құрып үйрену, конспектілеп, тезис, аннотация, реферат жазып, психологиялық, педагогикалық ғылым негіздерін оқып үйренумен, библиография, катапогпен жұмыс жасауға байланысты; 3. Перцептивтік дағдысы тәрбиеленушіге жеке дара көңіл қоюы, қызығушылықтарын қолдап отырумен ерекшеленеді; 4. Мобилизациялық дағдысы тәрбиеленушілердің танымдық іс-әрекетін жүйелі ұйымдастырыл, жаңа оқу материалын игертуге бағытталады; 5. Ұйымдастырушылық—сыртқы белгілер бойынша балалардың психологиялық күшін анықтауға, жаңа пайдалы іс-әрекетін ұйымдастыра білуі; 6.

Диагностикалық дағдысы балалардың бойынан әлеуметтік–психологиялық дағдыларды танып білумен байланысты; 7. Дидактикалық дағдысы оқу-тәрбие жұмыстарында, әсіресе, ақыл-ой әдістеріне көбірек назар аударуға бағытталған; 8. Конструктивтік дағдысы өз ішінде: а) педагогикалық іс-әрекеттерін жоспарлай білуі. Зерттеушілік шеберліктеріне бағытталады; 9. Коммуникативтік дағдысы жекелеген балалармен ерекше қарым–қатынас орнату мен түрліше жағдайда әртүрлі адамдармен ортақ келісім табуы. Кәсіби бағытталуының құрамы мен құрылымын зерттеп, осы мәселеге және оның түсінігіне деген әртүрлі көзқарастарды талдау негізінде, біз өзіміздің студенттердің педагогикалық практикада кәсіби бағыттылығы ұғымының анықтамасын беруді қажет деп ойлаймыз. Біздіңше, жоғары сапалы маман болуын қамтамасыз ететін, оның негізін студенттердің кәсіби білімдерін жетілдіруге теориялық және практикалық тұрғыда оқу-тәрбие процесінде қалыптастырылатын қажеттіліктер, мотивтер, қызығулар мен білім, біліктіліктер, дағдылар, құзырлығы, кәсіби интеллектілігі жүйесін құрайды.

Жоғары педагогикалық оқу орындарының алдында тұрған үлкен міндет студенттердің кәсіби құзырлығының негізін қалыптастыру. Мұның мәні студент мамандығы бойынша алдында тұрған міндеттерін шешуге кәсіби дайындау. Құзырлық ұғымы белгілі аймақ бойынша адамның беделі және хабарлылығын анықтайды. Бізді студенттің өз мамандығы туралы терең мәліметі және білімінің болуы, кәсіби міндетін, оқыту және тәрбиелеу үрдісін өнімді шеше алатын жеке тұлға қалыптастыру қызықтырады. Білім беру жүйесінің бүгінгі таңдағы мәселелері студенттерге тән сапалық белгілердің бірі оның "кәсіби құзырлығы" екенін айтып келеді, яғни нақты бір әрекет арқылы оның жан-жақты хабардар болып, беделін жоғалтпауы. Кәсіби құзырлықтың бүгінгі күнгі талаптары: өз бетінше оқу, кәсіби білімін арттыру және жетілдіру, өз мүмкіндігін шамалау, шешім қабылдау, жауапкершілікті сезіну, өмір және еңбектегі өзгермелі жағдайларға бейімделу, жаңа іс-әрекет әдістерін меңгеру. А.Н.Леонтьев жеке адамның психологиялық тұжырымдамасын бастаушы мен мақсаттың тұрақты қарым-қатынасын бейнелейтін және мінез-құлық пен іс-әрекетті реттестіріп отыратын психологиялық құрылым ретінде ұсынады. Бұл көзқарас бойынша бастаушы ретінде қажеттіліктер, сенім, мұрат, мотивтер (себеп-салдар) болуы мүмкін [4. 26-66 б.].

Кәсіби құзырлық – бұл атқарған қызметі бойынша міндеті мен борышын орындауға еңбек субъектісі ретінде қабілеттілігі мен әзірлігі. Сондықтан кәсіби құзырлық еңбек нарығының талаптарына сай негізгі көрсеткіштерінің бірі болып саналады. Ал, кәсіби бағыттылық құзырлықтың негізінде жоғары бағыты қалыптасады. Мамандардың айтуы бойынша компетенттің қалыптасуының ең алғашқы белгісі "өмірлік дағдыларға" бейімделу (өз жеке мәселесін шешу, стресті жеңе білу, өз уақытын үнемді пайдалану, ақыл-кеңес оқу, ереже талапты орындау, іскерлік құжаттарды дайындау); пәндік дағдыларды меңгеру, мәтін бойынша ақпарат әзірлеу, мақала жазу, іскерлік коммуникация, т.б. Кәсіби құзырлықтың арнаулы құзырлығы студенттердің оқылатын пәндер негізінде, әдістемелік құзырлығы білім мен біліктілігін қалыптастыра білуі, әлеуметтік-психологиялық құзырлығы қарым-қатынас процесінде көрінеді, дифференциалды-психологиялық құзырлық студенттердің мотиві,

қабілеті, бағыттылығы, аутопсихологиялық құзырлылық жеке басының және әрекетіндегі жетістігі мен кемшілігін айыра білуі. Бұл аталған құзырлықтар теориялық деңгейде қалыптасып, практикада жүзеге асырылады.

Н.В. Кузьмина кәсіби құзырлылық педагогикалық талаптарға сәйкес оқу-тәрбие процесінде оқушыларды жеке тұлға ретінде қалаптастыруда педагогтің қабілеттілігі. Бұл анықтамадан біз педагогтің кәсіби бағыттылығы педагогикалық міндеттерді жоғары дәрежеде шешуде ғылыми-теориялық және практикалық білімін қолданудағы педагогикалық біліктілігі [7. б.200].

Қорыта келе, кәсіби бағытталуының танымдық компоненті іс-әрекет нысанына бағыттылық, өзінің болашақ кәсіби және қазіргі оқу іс-әрекетінің, практикалық әрекеттерінің маңызы мен қажеттілігін саналы түрде түсінуіне байланысты. Өзінің мамандығы туралы психологиялық, педагогикалық, әдістемелік жағынан дайындығымен, таңдаған мамандығының қоғамға маңыздылығын түсіну деңгейінен болашақ іс-әрекетке дайындық кезеңінде салалы пәндерді оқу мақсатын түсінуінен көрінеді.

Әдебиеттер:

1. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников.– Известия А.П.Н. РСФСР, 1957 вып. 36 б. 45-53 б.
2. Оранский С.А. Основы вопросы марксистской социологии.-Т.1,Л., 1929– 86б .
5. Левитов И.Л. Психология характера.-М.: просвещение.1969-424б.
6. Мерлин В.С. Очерки психологии личности. Пермь, 1959 – 15-39б.
9. Ломов Б.Ф. методологические и практические проблема психологии. М.,1984-444б.
10. Луков Г.Д., Платонов К.К. Психология. –М., 1964-260б.

Ташимова Ф.С.

доктор психологических наук, доцент КазНУ имени аль-Фараби

Кельбуганова Ш.

магистр

Кожикова А. студент, Шакенова Ж. студент,

Ахматханов А.студент , Абдибаев А. студент

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА УСПЕШНОСТЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ.

Преподаватель – один из значимых фигур, определяющих взаимоотношения с обучающими, в процессе которого обеспечивается мера принятия целей образования студентами и реализации потенциальных ресурсов. В связи с этим, проблемой нашего исследования является выявление влияния личности преподавателя на самоактуализацию студентов в процессе обучения.

Мы исходим из предположения, что успешная самоактуализация студентов обеспечивается теми преподавателями, которые в наибольшей мере представлены в личности студентов. Низкая мера представленности личности преподавателя во внутреннем мире студентов не способствует успешной самореализации студентов.

Внутренний мир определяется как совокупность взаимодействующих виртуальных субъектов, интимных личностей, значимых других, незримо влияющих на систему ценностей, принятие целей образования и способности творить смыслы [1]. Представленность мы рассматриваем как «инобытие, жизнь и влияние значимого другого на функционирование внутреннего мира субъекта», как интроекцию другого человека в личности субъекта[2-7].

Исходя из этого, нами было проведено исследование с использованием следующих методик: 1. Анкета по профессиональной направленности студентов; 2. Методика Миславского Ю.А. «Шкалирование регуляторно-личностных отношений»[8]; 3. Методика

самоактуализации личности (САМОАЛ) Н.Ф.Калина, в адаптированном варианте(А.В. Лазукина)[9]. Всего студентов 252.

По результатам анкетирования студенты были распределены на 4 группы: Группа 1 – студенты 100% ориентирующиеся на свою профессию в будущем и имеющие научный «задел»(63 человека -25%). Группа 2 представлена студентами, ориентирующимися на профессию от 80-90% (72 человека -29%). Группа 3 – студенты, ориентирующиеся на профессию от 60– 80% (81 человек – 32%). И группа 4 – сомневающиеся в ориентации на данную профессию в будущем (36 человек – 14%).

А теперь рассмотрим, каковы отражаются личности преподавателей и как они влияют на студентов разных групп. В связи с этим, рассмотрим результаты методики «Шкалирования регуляторно-личностных отношений» Миславского Ю.А. Рассмотрим результаты по показателю «Отражение ценностности личности преподавателя» в группах.(См.рис.1)



Рис. 1

Анализ отражённой субъектности преподавателей по показателю ценностности их личности у представителей разных групп позволяет констатировать наиболее **выраженную его значимость** у испытуемых группы 1. В группе 2 преподаватели отражены больше как **интересные**; В группе 3 они представлены несколько негативно, как **скучные** и мало значимые; В группе 4 они представлены как **любимые**. Таким образом, наибольшая ценностность преподавателей характерно для группы 1,2 и 4.

А теперь рассмотрим, в какой мере преподаватели стимулируют достижение целей студентов. (См. рис.2).

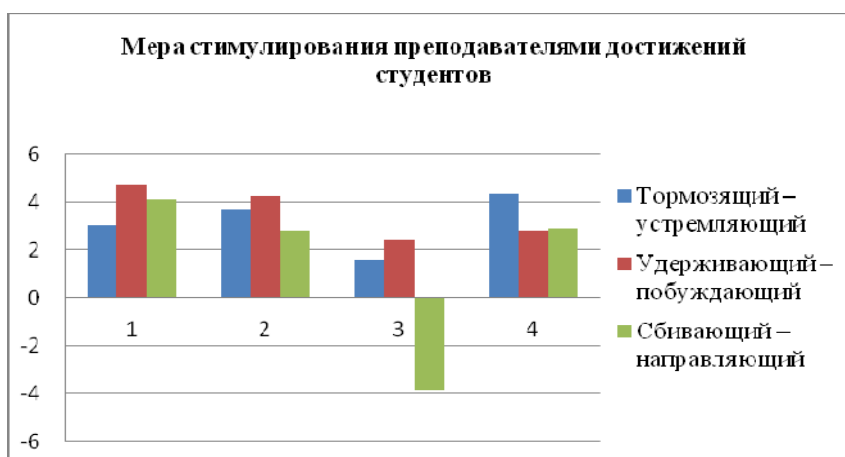


Рис. 2

Какова представленность преподавателей как содействующих достижению целей студентов? В группе 1 они представлены как **побуждающие** на достижение целей и направляющие; В группе 2 – как **побуждающие** к достижениям и устремляющие; В группе 3 – как **сбивающие** достижения целей; В группе 4 как **устремляющие на достижения**, но недостаточно стимулирующие их удержание.

В какой мере преподаватели ориентируют на себя как на образец подражания(См.рис. 3)



Рис. 3

Как **образец и достойные для подражания** преподаватели представлены у студентов группы 1. Как люди, с которыми можно в какой-то мере идентифицироваться отмечается в группе 2. Для студентов группы 3 преподаватели представлены как более менее приятные люди, но **не принимаемые в качестве образца для подражания** и даже несколько **порицаемые**. В группе 4 преподаватели представлены как прекрасные сами по себе люди, но **не стимулирующие подражания**.

В какой мере образ Я преподавателей близок студентам? (См.рис.4.)



Рис. 4

Каково соотношение образа Я преподавателя и студентов, по степени близости и дальности? Наиболее **близким** образ Я преподавателя является для студентов группы 1. Принимается как данность, которую есть смысл **уважать**, представлено в группе 2, но образ не совсем соответствует их личностному. Для студентов группы 3 образ Я преподавателей является чужеродным для них. Для студентов группы 4 образ Я преподавателей является «своим», но не недостаточно принимаемым.

В какой мере, преподаватели представлены как стимулирующие уровень притязаний студентов? (См.рис.5);

Согласно полученным данным, студенты группы 1 отражают преподавателей как **поощряющих и возвышающих** их уровень притязаний. У студентов группы 2 преподаватели представлены как **поощряющие** их уровень притязаний. Студенты группы 3 отражают преподавателей как **принижающих** и в какой-то мере ограничивающих их уровень притязаний. У студентов группы 4 как поддерживающих их уровень притязаний.

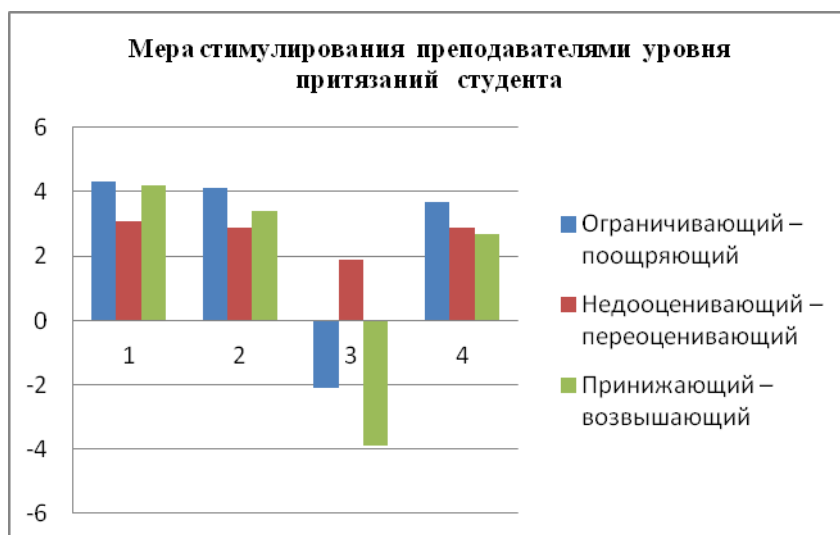


Рис. 5

И наконец, как влияет представленность преподавателей на самооценку студентов? (См.рис.6)

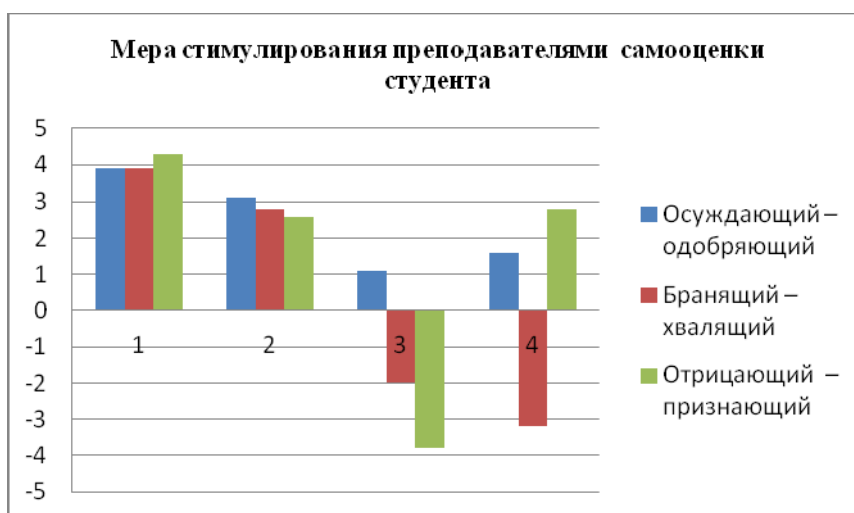


Рис. 6

Для студентов группы 1 и 2 преподаватели отражены как **стимулирующие и поддерживающие** их самооценку. Студенты группы 3 отражают преподавателей как **отрицающих** их самооценку. У студентов группы 3 преподаватели представлены двойственно: как неудовлетворённые их самооценкой и в то же время, старающиеся поддерживать её.

Таким образом, можно заключить следующее: наибольшая мера позитивной представленности преподавателей характерна для студентов первой и второй групп. Менее позитивно представлены преподаватели в группе 4. Несколько негативно представлены в группе 3. А теперь, рассмотрим, как это отражается на самоактуализации студентов в процессе обучения? (См.рис.7).

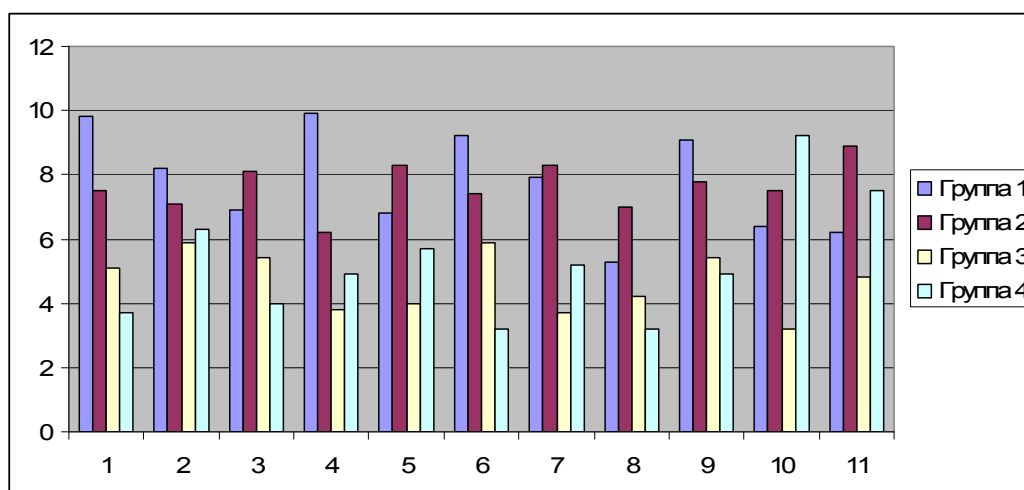


Рис. 7 – Результаты факторного анализа уровня самоактуализации.

Оценивание по показателям: 1. Ориентации во времени; 2. Ценности; 3. Взгляд на природу человека; 4. Потребность в познании; 5. Креативность; 6. Автономность; 7. Спонтанность; 8. Самопонимание; 9. Аутосимпатия; 10. Контактность; 11. Гибкость в общении.

Определяющий фактор в группе 1 представлен следующими показателями: Высокая ориентация на познание (0,992) обострённое восприятие времени (0,984), высокий уровень ощущения собственной значительности (0,913), ориентированность на высшие ценности (0,823) при заниженной контактности (0,321). Можно сказать, что эти студенты характеризуются плодотворной самоактуализацией в сфере обучения и отражают людей «преодоления и достижения».

Определяющий фактор в группе 2 представлен следующими показателями: Высокий уровень гибкости и спонтанности (0,899) и как результат – высокий уровень креативности (0,835), а также осознание собственной значительности (0,783), реализуемой в процессе контактирования. Можно сказать, что для этой группы характерен также высокий уровень самоактуализации.

Определяющий фактор в группе 3 представлен следующими показателями: Стремление к автономности (0,647), принятием себя и своей природы (0,542), стремлением к контактности (0,596.). Однако несколько заниженные показатели спонтанности (0,380) и потребности в познании (0,379), что позволяет говорить о некоторых затруднениях в процессе самоактуализации.

Определяющий фактор в группе 4 представлен следующими показателями: Контактность (0,922), гибкость в общении (0,753), достаточно выражены показатели креативности (0,574) и спонтанности (0,523), при заниженных показателях ощущения времени (0,371), автономности (0,324) и самопонимания (0,325). То есть, можно говорить о несколько заниженном уровне самоактуализации, в частности в сфере профессионального обучения, связанной с неспособностью жить во времени, концентрироваться на своём внутреннем мире и уединяться.

Таким образом, результаты позволяют констатировать значимые различия в самоактуализации студентов в различных группах, с разной отражённостью личности преподавателей. Это позволяет констатировать, что мера представленности преподавателя в личности студентов имеет существенное значение как в профессиональном становлении обучаемых имеет определяющее значение как в становлении субъекта профессионального образования, так и в реализации своих и возможностей в процессе обучения. Высокая ориентация студентов 1 и 2 группы на сферу профессиональной деятельности и значимый уровень самоактуализации в целом, обеспечивается позитивной представленностью личности преподавателя как ценностной, стимулирующей достижение целей и притязаний. Для студентов

данных групп характерна высокая идентификация с преподавателями, которые занимают значимое место в их внутреннем мире. Студенты группы 3 характеризуются несколько негативной представленностью преподавателей, в связи с этим, несколько сомневаются в избранной профессиональной деятельности и отличаются недостаточностью самореализации в процессе обучения. Для студентов группы 4 характерно индифферентное отражение преподавателей, не стимулирующее их ориентацию на сферу избранной профессии.

Литература:

1. Ташимова Ф.С., Ризулл А.Р. К проблеме смыслообразования субъекта как многоликого мира. Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Germany, 2012. – 385 с.
2. Аль-Фараби. Афоризмы государственного деятеля //Социально– этические трактаты. Алма-Ата., 1973, с. 169-275
3. Лийметс Х.Й. Личностный функциональный смысл учебной деятельности // Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формирование личности школьника. – М., 1983.
4. Tashimova F., Zuhra Ismagambetova, Caliy Ibraeyva. Impact of personal features of the teacher on coping behaviour of students.// 3RD International Conference on Education & Educational Psychology. 10 – 13 October 2012. Istanbul Turkey, p.1016-1020
5. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии.: Избранные труды. М., Педагогика, 1984, -272 с.
6. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории.// Мир психологии, 2007, № 1/49/, с. 13-30
7. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989.
8. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности.
9. //Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71 – 78.
10. Калинин Н.Ф. Методика самоактуализации личности САМОАЛ, адаптированный вариант(А.В. Лазукина) //Психологические тесты. – М.: Наука, 2003. – С. 122 – 126.

Абсатарова Г.П.

С.Д. Асфендияров ат. ҚазҰМУ оқытушы

Мадалиева С.Х.

С.Д. Асфендияров ат. ҚазҰМУ оқытушы

Ерназарова С.Т.

С.Д. Асфендияров ат. ҚазҰМУ оқытушы

Кашаганова К.Т.

С.Д. Асфендияров ат. ҚазҰМУ оқытушы

Алматы қ.

СТУДЕНТ-МЕДИКТЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІ БІЛІКТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Заманауи әлеуметтік жағдайлар мен әлеуметтік қажеттіліктер студент-медиктің коммуникативтік мәдениетін қалыптастырудың қажеттілігін айқындайды. Емделудің табысын анықтайтын маңызы фактор дәрігер мен емделушінің арасындағы өзара әрекет болып табылатындығын ескерсек, коммуникативтік машықтардың дамуы аса қажетті болып табылады[3].

Қазіргі кезде коммуникативтік машықтар көптеген психологиялық параметрлерді қосатын феномен ретінде танылады. Олардың ішінде – дәрігердің өзін және өзінің емделушілерін білуі, өзінің әріптестерін дұрыс қабылдап және бағалауды, өзін-өзі реттеуге қабілеттілігін білуі, адамдармен өзара байланысты құра білу және ауыр клиникалық жағдайларға

барабар, икемді әсер етуді, вербалды және бейвербалды қарым-қатынастардың машықтарын білу және тағы басқаларды меңгеру.

Медицина қызметкерінің коммуникативтік мәдениетінің негізгі көрсеткіштері болып: эмоциялық ортасында – эмпатия (әңгімелесушінің не туралы айтып отырғандығын және араласу жағдайының өзін түсінуі; әңгімелесушіге сезім мен тілекті білдіруге көмектесу; өз сезімі туралы хабар беру; серіктестің бейвербалды реакцияларын бақылау; басқаның сезімін түсінуді көрсету; когнитивтік салада – рефлексия (әңгімелесушіні тыңдауға дайын және тілектес болуды көрсету; естігеннің нақты екендігін тексеру; естігеннің тиімді сыңарын ашу; өз бетінше түзету; қолдау; өзін-өзі бағалау және басқаларды бағалаудың сәйкестенуі); мінез-құлық саласында – интеракция (алда болатын әңгімені жоспарлау; әңгімеде инициативаны өз қолына алу; біртүгел байланысты ұйымдастыру; даулы жағдайларды реттеу; бірлескен әрекетті ұсыну; талқылау, келісу; ақпаратты анықтау және тапсыру; тұлғааралық қарым-қатынас) [1].

Кәсіби-медициналық қатынас мазмұны ақпаратпен алмасу, емдік әрекет көрсету, коммуникативтік заттардың көмегімен өзара байланысты ұйымдастыру болып табылатын дәрігер мен емделушінің әлеуметтік-психологиялық өзара үйлесімді әрекеті болатын жүйе (амал-әрекеттер мен машықтар) [4]. Медицина саласында қатынаста болу, біріншіден, емдеу мәселесін шешетін зат ретінде, екіншіден, емдеу процесін психологиялық қамтамасыз ету, үшіншіден, емдеу процесінің табысты болуын қамтамасыз ететін дәрігер мен емделушінің өзара байланысын ұйымдастыру тәсілі ретінде әрекет етеді. Дәрігер өз қызметінде қарым-қатынастың барлық функцияларын жүзеге асыруы тиіс – ақпарат көзі ретінде, және басқа адамды танытын, ұжымдық қызметті және өзара қатынасты ұйымдастырушы ретінде қызмет жасайды [2].

Медицина жоғарғы оқу орнында білім алу кезінде болашақтағы дәрігердің жағымды жеке бас қасиеттері мүмкіндігінше кемеліне жеткізілуі тиіс, осы үрдістің тиімділігін айқындайтын маңызды факторын коммуникативті біліктілігінің үздіксіз дамуын қарастыру ретінде қарауға болады. Осындай білім кәсіби білім, машық, дағды және жеке бас қасиеттерінің өзара бірігуін көрсетеді де, бұл болашақтағы дәрігердің дәрігер еңбегінің, кәсіби ұстанымының функциясын түсінуі, қызметтің оңтайлы тәсілдерін таңдау, кәсіби міндеттерді шешу мен нәтижелерге қол жеткізуде туындайтын қиындықтарды жеңуде өзінің мүмкіндіктерін салыстыруға әкеледі [1.2].

Практикалық тәжірибе мен шетелдік мамандардың теориялық тәжірибесін талдау негізінде оқытудың жаңа әдістерін жүзеге асыру жолдары әзірленді: студенттерді коммуникативтік біліктілігіне кезең-кезеңмен, жоғары оқу орнындағы барлық оқыту процесінің барысында, олардың одан әрі олардың ұйымдастырылуын бағалау, деңгейін құрумен мазмұнды компетенцияны құру үрдісін жоспарлау.

Коммуникативті біліктілікті қалыптастыру келесі принциптерге негізделеді: коммуникацияның негізгісінен, базалық машықтардан, өзіне тән, мамандандырылған, білім берудің сабақтастығы, оқытудың кезеңдігі, практикалық машықтардың коммуникативтік машықтармен дамуының өзара байланысы, оларды бағалау әдісімен машықтарды меңгеру, оқыту тиімділігінің үнемі болатын мониторингі, коммуникативтік машықтардың оқыту талаптарына сәйкес келуі. Қазіргі таңда арнайы жабдықталған тренинг бөлмелерінде Коммуникативтік машықтар орталығы негізінде жүргізілетін мамандығы мен курсы ескере отырып, студенттерде коммуникативтік біліктілікті қалыптастыру үшін тренингтік бағдарламалар әзірленді.

Коммуникативтік біліктілікке оқытудың негізгі мақсаты болып медицина саласындағы мамандарды дайындаудың тиімділігін арттыру және олардың заманауи жағдайлар (нарыққа) сұранысына сәйкестенуіне жоғарғы оқу орнында білім алушылардың кәсіби дайындығының бағыттары мен саласын, жеке қызығушылығына сәйкес қажетті біліктілігіне, оқыту сұранысы мен еңбек нарығының қажеттілігіне жайлы жағдай жасай отырып, болашақтағы мамандығын өз еркімен және ұғына отырып таңдауына мүмкіндік жасау.

Осыған орай, осындай жағдайда болашақтағы дәрігерге коммуникативті біліктілікті қалыптастыру кешенді сипат алады және оның кәсіби дайындығының сапасына толығымен әсер

ете алады. Коммуникативтік біліктілікті дамытудағы жаңа жолдар жоғары оқу орнында білім алу үрдісіндегі дәрігердің коммуникативтік біліктілігін қалыптастыру үрдісінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Коммуникативтік дайындық формалды білімді тапсыруға емес, ол коммуникативтік машықтарды қалыптастыруға, олардың дәрігерлік қызмет барысында қолдануына жүгінеді.

Әдебиеттер:

1. Аверин, В.А. Психология медицинского образования: Опыт акмеологического исследования / В.А. Аверин, Т.Л. Бухарина. – СПб: ППМИ, 1995. – 167 с.
2. Дуброва, В.П. Размышления о врачебном искусстве или Социально-психологические факторы успешности деятельности врача / В.П. Дуброва // Медицина. – 1999. – № 3. – С. 10–11.
3. Лигер, С.А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского ВУЗа и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / С.А. Лигер. – М., 1997. – 191 с.
4. Цветкова, Л.А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Л.А. Цветкова. – СПб, 1994. – 16 с.

Ахтаева Н.С.

*д.психол.н., профессор кафедры общей
и этнической психологии КазНУ им. Аль-Фараби*

Тохтиязова Е.А.

магистр

АНАЛИЗ ЧУВСТВ СОПЕРЕЖИВАНИЯ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

Английское слово «эмоция» происходит от латинского *emovere* нечто такое, что приводит ум в движение и заставляет его производить разные действия – вредные, нейтральные или полезные. С другой стороны, в буддийской традиции под эмоцией понимается нечто такое, что приводит ум в нужное состояние и заставляет его принимать определенную точку зрения или взгляд на вещи. И это необязательно результат эмоционального взрыва, который неожиданно сотрясает разум – и который ближе всего соотносится с тем, что понимают под эмоцией ученые. На языке буддизма такое событие называется «грубой эмоцией» – когда, к примеру, совершенно ясно, находитесь вы в гневе, печали или под влиянием навязчивой идеи. Деструктивные и конструктивные эмоции различаются в зависимости от их мотивации – эгоцентричной или альтруистичной, злонамеренной или благожелательной. Поэтому при оценке эмоций следует учитывать как их мотивацию, так и их последствия.

Кроме того, деструктивные и конструктивные эмоции различаются по их способности нейтрализовывать друг друга. Возьмем, к примеру, ненависть и альтруизм. Ненависть можно определить как желание причинить вред другим или разрушить то, что принадлежит другим или дорого им. Противоположной эмоцией можно считать такую, которая действует непосредственно как противоядие от желания причинить вред, – альтруистическую любовь. Она действует как прямое противоядие от враждебности, потому что хотя человек может выбирать между любовью и ненавистью, он не способен одновременно чувствовать и любовь, и ненависть к одному и тому же человеку или объекту. Следовательно, если человек будет культивировать в себе милосердие, сострадание, альтруизм, то эти эмоции пропитают его разум, а противоположные эмоции (например, желание причинить вред) будут ослабевать и, возможно, исчезнут [1].

Издревле на Востоке проповедовалось такое чувство, как сорадование. В поучениях Будды были установлены четыре возвышенных состояния ума:

1. любовь, или любящая доброта (метта);

2. сострадание (каруна);
3. сорадование (мудита);
4. невозмутимость (упеккха).

На пали, языке буддийских писаний, эти четыре состояния известны под названием брахма-вихара. Этот термин можно передать словами «превосходные, высокие или возвышенные состояния ума», или иначе «брахмоподобные, богоподобные или божественные состояния, обители». Говорят, что эти четыре установки «превосходны» или «возвышенны», потому что представляют собой правильный, идеальный образ поведения по отношению к живым существам (саттесу самма патипатти). Фактически они дают ответ на все ситуации, возникающие вследствие социального контакта.

Это великие устраиители напряжения, великие миротворцы в социальных конфликтах и великие целители ран, полученных в борьбе за существование. Они устраняют социальные преграды, стоят гармоничные сообщества, пробуждают дремлющее и давно забытое великодушие, оживляют давно оставленные радость и надежду, способствуют человеческому братству и противодействуют силам эгоизма.

Эти четыре состояния – любовь, сострадание, сорадование и невозмутимость – также известны как аппаманья, «безграничные состояния», потому что в своем совершенстве и в своей истинной природе они не должны быть сужены до какого-либо ограничения вроде сферы существ, на которых они распространяются. Они не должны быть исключющими; им надо быть беспристрастными, не связанными мнениями. Ниже находится выписка из Дигха-никая об этом чувстве.

Сорадование (Мудита). «Не только состраданию, но и радости вместе с другими откройте свое сердце! Действительно, невелика доля счастья и радости, выпадающая живым существам! Всякий раз, когда к ним приходит немного счастья, тогда вы можете порадоваться тому, что, по крайней мере, один луч радости проник сквозь тьму их жизни, рассеял серый и мрачный туман, окутывающий их сердца. Ваша жизнь обогатится радостью благодаря тому, что вы разделяете радость с другими, как если бы она была вашей. Разве вы никогда не наблюдали, как в моменты счастья меняются черты лица человека, как они становятся яркими от радости? Разве вы никогда не замечали, как радость побуждает людей к благородным устремлениям и поступкам, превосходящим их нормальную способность? Разве такое переживание не наполняло ваше собственное сердце радостным блаженством? В ваших силах увеличить такое переживание сорадования, вызывая счастье у других, принося им радость и утешение. Будем учить людей подлинной радости! Многие не научились ей. Хотя жизнь полна скорби, она также содержит источник счастья и радости, неизвестные большинству людей. Будем же учить людей искать и находить подлинную радость внутри самих себя, радоваться вместе с радостью других! Будем учить их разворачивать радость на все более возвышенных высотах!

Благородная и возвышенная личность не чужда Учению Просветленного. Иногда учение Будды ошибочно считают доктриной, распространяющей меланхолию. Дхамма далека от этого; она шаг за шагом ведет ко все более чистой и возвышенной радости.

Благородная и возвышенная радость – это помощник на пути к угасанию страдания. Не тот, кто подавлен горем, а тот, кто обладает радостью, находит то безмятежное спокойствие, ведущее к созерцательному состоянию ума. И только безмятежный и собранный ум способен обрести освобождающую мудрость. Чем более возвышенна и благородна радость других, тем более оправданным будет и наше сорадование. Причина нашей радости с другими – это их благородная жизнь, обеспечивающая их счастьем здесь и в последующих жизнях. Еще более благородная причина для нашей радости с другими – это их вера в дхамму, их понимание дхаммы, их следование дхамме. Дадим же им помощь дхаммы! Будем бороться, чтобы стать более и более способными оказать такую помощь и себе! Сорадование означает возвышенное благородство сердца и интеллекта, который знает, понимает и готов помочь. Сорадование, которое есть сила, и которое дает силу, – это высочайшая радость.

Каково же высочайшее проявление сорадования?

Показать миру Путь, ведущий к концу страдания, Путь, указанный, пройденный и постигнутый Им, Возвышенным, Буддой» [2].

Чем больше культивируется «эмпатическая радость» [1, с. 499], тем сильнее естественным образом противодействуется ее противоположность – зависть: «Я не могу вынести того, что ты счастлив, знаменит или богат». В состоянии эмпатической радости человек получает удовольствие, наблюдая за тем, как судьба благоприятствует другим, – и таким образом подрываются корни зависти еще до того, как она появится.

Зависть можно представить как неспособность радоваться счастью других. Люди никогда не завидуют чужим страданиям, а только чужому счастью. С буддийской точки зрения зависть – негативная эмоция. Если наша цель заключается в том, чтобы способствовать благополучию других, то в тех случаях, когда они добиваются счастья самостоятельно, мы должны только радоваться [1].

Школьные программы фокусируются главным образом на сдерживании беспокоящих эмоций, а не культивировании позитивных – противоядий от деструктивных эмоций [1].

Все выше сказанное говорит о том, что чувство сорадования, эмпатия являются важными и необходимыми для существования человека, но только возвышенные достигают полного этого состояния и наслаждаются им. Детям это более доступно, чем взрослым, ибо они «не испорчены» социальными рамками и чувством зависти к успеху другого. Чувство сорадования естественно для детей, и следовательно, это чувство можно возродить и у взрослых, если мы поймем генезис сорадования, причины ухода от этого чувства и т.д. Чувства сопереживания, сорадования и сострадания в западной культуре.

Эмпатия – способность к сопереживанию. И об одном из видов сопереживания в этой работе и пойдет речь – о сорадовании – позитивном феномене в поведении человека. На Западе принято считать, что человек может любить других, только если он любит сам себя; если же он низко себя ценит и не испытывает уважения к себе, то он просто не в состоянии любить других людей [1].

Эмпатия как предмет исследований в современной западной философии.

В последние два десятилетия XX века феномен эмпатии, традиционно понимаемый как способность человека представлять себя другим и телесно– чувственно проживать его воспринимаемые / вспоминаемые формы и предполагаемые состояния, все чаще становится объектом внимания философов. Об этом свидетельствуют появившиеся публикации современных исследователей (Е.Я. Басин, Е.В. Борисов, А.Дж. Ветлизен, О.Ю. Кубанова Р.А. Маккрил, Х. Питер Стиве, М. Савицки, Д.В. Смит, В.П. Филатов, Ю.М.Шилков), а также – переизданные и ранее не издававшиеся работы классиков (М.М. Бахтин, Э. Гуссерль, Н.О. Лосский, СЛ. Франк, Г.Г. Шнет Э.Штайн) философии XX века.

Тем не менее уже в начале XX века отдельные представители гуманитарных наук признали, что феноменом человеческой психики, где медиаторная роль кинестезиса оказывается высока, является эмпатия. В связи с этим перед исследователем истории данного понятия возникает проблема: с одной стороны феномен эмпатии (вчувствования) длительное время является предметом изучения в психологии и вызывает интерес у представителей эстетики, этнологии, педагогики, медицины, истории, но с другой стороны данный феномен не стал предметом всестороннего и глубокого исследования в философии. Анализ источников показывает, что в современной западной философии предпочтение отдавалось исследованию не феномена эмпатии, а таких близких ему по структуре и функции феноменов, как воображение (М.Хаидеггер), интуиция (А. Бергсон), понимание (Г.-Г. Гадамер), переживание (Г. Зиммель), восприятие (П. Рикёр), симпатия (М. Бубер), сострадание (Т.Адорно) и т.д., сама же тема эмпатии часто подвергалась дискредитации за привносимый ею в философский дискурс «психологизм». Однако, с другой стороны, в творчестве отдельных представителей основных направлений западной философии XX века (экзистенциализм, феноменология, герменевтика, Франкфуртская школа) феномен эмпатии в основном рассматривается в связи с такими проблемами, как проблема непосредственного и достоверного знания о существовании внешнего мира и чужой душевной жизни; эффективного способа понимания содержания внутренних переживаний других людей и содержания социокультурных текстов; этических отношений человека к другим людям и к природе.

«Неклассическая философская парадигма, – пишет А.С. Колесников, – связана с «шизонарциссическим» переключением на индивида, этико– эстетическим, коммуникационно-временным, пространственно-экзистирующим освоением мира, культуры, тела, рельефа, структур повседневности, практики коммунологического бытия, желания и жеста, воли и ненасилия» [4, с. 29].

Эмпатия во многом соответствует статусу метода и предмета такого неклассического типа освоения реальности и является одним из элементов его предметного содержания. Она удачно вписывается во взятый неклассической рациональностью ракурс мировосприятия. При этом, как показывает история феноменологии, эмпатия рассматривается и в системе координат классической рациональности, находясь у самой ее гносеологической границы.

Принадлежа к сфере психосоматической организации субъекта, эмпатия, с одной стороны, благодаря свойственным ей спонтанностью и подражательностью открывает доступ в игровые дискурсивные и недискурсивные практики постмодерна, а, с другой стороны, благодаря присущим ей катартичностью и интегративностью, осознанным «отождествлением с» позволяет выйти из релятивистской, субмодальной культуры постмодерна в синтез новой архаики.

Автор пишет: «Конечно же, философский интерес к эмпатии не позволяет говорить о том, что в эпоху гегемонии калькулятивного мышления и логоцентризма возможности Разума полностью исчерпаны и внимание должно обратиться лишь к прежде невостребованным жизненным структурам человека и способам непосредственного познания, предполагающим полную растворенность человека в структурах созерцаемого. Интерес к эмпатии не является признаком поиска таких «новых познавательных способностей человека», которые могут вызывать тревогу у философов, – заботящихся о Разуме. Обращение к эмпатии не означает отказ от Разума, но означает признание Благо-Разумия и раскрытие сфер новых возможностей разума. Есть основания полагать, что эмпатия раскрывает гносеоэкологические, ценностно–познавательные возможности разума» [4, с. 29].

Социальная, общественная жизнь не есть какая-либо чисто внешняя, из утилитарных соображений объяснимая форма человеческой жизни. То, что человеческая жизнь во всех ее областях – начиная с семьи, я экономического сотрудничества и кончая высшими духовными ее функциями научной, художественной, религиозной жизни – имеет форму общественной жизни, совместного бытия или содружества, – это есть необходимое и имманентное выражение глубочайшего онтологического единства, лежащего в основе человеческого бытия. Не потому человек живет в обществе, что «многие» отдельные люди «соединяются» между собой, находя такой способ жизни более удобным для себя, а потому, что человек по самому существу своему немислим иначе как в качестве члена общества – подобно тому, как лист может быть только листом целого дерева или как, по справедливому слову старого Аристотеля, рука или нога могут вообще быть только в составе целого тела, в качестве его органа.

Общество есть, таким образом, подлинная целостная реальность, а не производное объединение отдельных индивидов; более того, оно есть единственная реальность, в которой нам конкретно дан человек. Изолированно мыслимый индивид есть лишь абстракция; лишь в соборном бытии, в единстве общества подлинно реально то, что мы называем человеком [5].

По сути дела, сострадание – это больше чем простое сопереживание (эмпатия), это искренняя забота, желание сделать что-нибудь для облегчения страданий другого. И эта модель одинаково применима к себе, к другому человеку или к животному [1].

Само это понятие восходит к этическому понятию симпатии (Смит, Спенсер, Шопенгауэр) и понятию вчувствования, возникшему в немецкой философии и эстетике (Липпс). В этике Смита (1759) симпатия выступает как способность сострадать другому, как естественное свойство человека испытывать потребность в благополучии другого. Спенсер (1870) определял симпатию как способность сочувствовать людям, проявлять заинтересованность в их судьбе. По Липпсу, вчувствование – это специфический вид познания сущности предмета или объекта. Штерн разделяет «чувства к другим» (нежность, любовь) и «чувства с другими» (сострадание, сорадование). Чувство к другому – предпосылка развития чувства с другими. В психологию термин «эмпатия» ввел Титченер в 1909 году для обозначения процесса вчувствования [6].

Психолог К. Роджерс определяет эмпатию следующим образом: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь» [7].

Выяснено, что важной стороной эмпатии является способность принимать роль другого человека, что позволяет понимать (чувствовать) не только реальных людей, но и вымышленных (например, персонажей художественных произведений). Показано также, что эмпатическая способность возрастает с увеличением жизненного опыта [8].

Наиболее очевидный пример эмпатии – поведение драматического актера, который вживается в образ своего героя. В свою очередь, зритель тоже может вжиться в образ героя, поведение которого он наблюдает из зрительного зала.

Эмпатия как эффективный инструмент общения была в распоряжении у человека с момента выделения его из мира животных. Умение сотрудничать ладить с окружающими и адаптироваться в обществе было необходимо для выживания первобытных сообществ.

Эмпатия как эмоциональный отклик на переживания другого осуществляется на разных уровнях организации психического от элементарных рефлекторных до высших личностных форм. Вместе с тем эмпатию следует отличать от симпатии, сопереживания, сочувствия. Эмпатия – это не симпатия, хотя она так же включает соотнесение эмоциональных статусов, но при этом сопровождается чувством переживания или обеспокоенности за другого. Эмпатия – не сочувствие, которое начинается со слов «я» или «мне», это не согласие с точкой зрения собеседника, а умение ее понять и выразить со слова «вы» («вы должны думать и чувствовать то-то»)

Категория эмпатии используется во многих разделах современной психологии, но активно исследуется в гуманистической психологии и позитивной психологии.

В рамках гуманистической психологии эмпатия рассматривается как основа всех позитивных межличностных отношений. К. Роджерс один из основных вдохновителей гуманистической психологии и основатель клиент–центрированной терапии, определяет эмпатию как «точное восприятие внутреннего мира другого человека и связанных с ним эмоций и смыслов как если бы вы были тем человеком, но без утраты этого «как если бы»» [8 с. 61]. Эмпатическое понимание, когда терапевт передает воспринятые содержания клиенту, Роджерс считает третьим по важности условием клиент–центрированной терапии, тесно взаимосвязанным с двумя другими – подлинностью, конгруэнтностью терапевта, когда последний «является самим собой в отношении с клиентом», открыт по отношению к своему внутреннему опыту и выражает клиенту то, что действительно испытывает, а также с безусловным позитивным отношением психотерапевта к клиенту.

В позитивной психологии эмпатия – одно из высших человеческих качеств, наряду с такими как оптимизм, вера, мужество и т.д. Здесь же выделяется эмпатийность как свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер.

Проявление эмпатии наблюдается уже на ранних этапах онтогенеза – поведение младенца, который, например, расплакался в ответ на сильный плач лежащего рядом «товарища» (при этом у него также учащается сердцебиение) демонстрирует один из первых видов эмпатийного реагирования – недифференцированное, когда ребенок по существу еще не способен отделить свое эмоциональное состояние от эмоционального состояния другого. При этом ученые не пришли к единому мнению, являются ли эмпатические реакции врожденными или они приобретаются в ходе развития, но их раннее появление в онтогенезе не подлежит сомнению. Имеются данные, что условия воспитания благоприятствуют развитию способности к эмпатии. Например, если у родителей теплые взаимоотношения с детьми и они обращают их внимание на то, как их поведение сказывается на благополучии других – в этом случае дети с большей

вероятностью будут проявлять эмпатию по отношению к другим людям, чем те, которые в детстве не имели таких условий воспитания.

Серия исследований, проведенных Д. Бэтсоном и его коллегами, убедительно демонстрирует, что переживание эмпатии, связанное с представлением о благополучии другого человека, пробуждает альтруистическую мотивацию, целью которой является улучшение благополучия другого; таким образом, чувство эмпатии по отношению к человеку, нуждающемуся в помощи, пробуждает стремление помочь ему.

Эмпатия является частью «эмоциональной культуры», которая отвечает за социальные навыки, помогающие успешному взаимодействию людей. В этой связи Р. Бар-Он и С. Стайн и Г. Бук задались вопросом, почему одни люди, обладающие высоким интеллектуальным уровнем, часто добиваются меньших успехов в жизни, чем обладатели более скромных умственных способностей. В 1996 они представили научному сообществу тест-опросник для оценки «эмоционального интеллекта» (EQ Inventory) и результаты произведенных по всему миру с помощью него измерений. Было установлено, что, действительно, существует положительная связь между эмоциональными способностями и уровнем достижений, что расовых различий в эмоциональных способностях нет и что их, как и другие способности, можно развивать. Женщины и мужчины по уровню эмоционального интеллекта не различаются, но у мужчин сильнее развито чувство самоуважения, а у женщин – эмпатии и социальной ответственности. Эмпатия – способность к сопереживанию. И об одном из видов сопереживания в этой работе и пойдет речь – о сорадовании – позитивном феномене в поведении человека.

Таким образом, гуманизация – это воспитание в личности школьника ценности человеческого существования, его гармония с поликультурным миром. Важнейшим моментом школьного образования должно стать духовно– нравственное воспитание, которое развивает в ученике нравственную ответственность за свои поступки перед представителями другой этнической группы, раскрывает этические и моральные ценности. При этом духовно–нравственное воспитание не должно состоять из суммарной передачи этических знаний, оно должно раскрывать в каждом ученике свои ориентиры на общечеловеческие ценности, прививать любовь к окружающим их людям разных этнических групп, развивать благородное отношение к ним. Важно, чтобы каждый ученик сам понял немаловажную роль нравственного воспитания и самовоспитания, чтобы через себя, через свою душу пропустил духовно–нравственный потенциал людей различных этнических групп [9].

Литература:

1. Гоулман Д. Деструктивные эмоции. – Минск: ООО «Попурри», 2005. – 672 с.
2. Палийский канон Дигха Никая // «Собрание больших поучений» Силаккхандхавагга. Перевод с пали: А.Я. Сыркин, – М., 1974. – 243 с.
3. Жарикбаев К.Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы: Эверо, 2006. – 429 с.
4. Колесников А.С. Постмодерн или трансфилософия: современная зарубежная философия в конце XX века и производство субъективности // Вестник СПбГУ. – 1997.серия 6 вып. 3 (N20), С. 27-32.
5. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 512 с.
6. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1975. № 2. – С. 147-157.
7. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist, 1975. V. 5, N 2. – P. 2—10.
8. Абалакина М.А., Агеев В.С. Анатомия взаимопонимания – М • Знание 1990.-64 с.
9. Утеулиева Ф. Воспитание гуманной личности в полиэтнической среде // Поиск, 2008. № 1.-С. 313-317.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Особенность традиционного образования состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверяет уровень его освоения. Главным видом деятельности преподавателя является репродукция. Основу традиционного образования составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме.

Педагогическая организация интерактивной коммуникации существенно отличается от традиционной. Во-первых, значительно усложняется деятельность по разработке занятий, поскольку быстро развивается ее технологическая основа. Она требует от учителя развития специальных методов, приемов педагогической работы. Во-вторых, особенностью современного образовательного процесса является и то, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является учитель, акцент при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на ученика. Важной функцией учителя становится поддержка обучающегося в его деятельности, содействие его успешному продвижению в учебной информации, помощь в решении возникающих проблем, в освоении большой и разнообразной информации.

Под педагогической организацией мы будем понимать совокупность действий педагога, направленных на реализацию поставленных целей образования. Интерактивная коммуникация в образовательном процессе нами рассматривается как целенаправленный процесс взаимодействия, происходящий при передаче, обработке и хранении информации по средствам информационно-коммуникационных ресурсов, направленный на достижения планируемого результата образования, в рамках которого моделируется развитие личности.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. В своём исследовании Л.И.Смолькина отмечает неразрывную связь структурных компонентов личностно-деятельностного подхода при выдвигании на первое место личностно-смысловой сферы обучающегося и механизмов образования личностного опыта (рефлексия, переживание) [Л.И.Смолькина]. Сущность личностно-деятельностного подхода в обучении заключается в ориентации на удовлетворение нравственно-духовных потребностей каждого обучаемого, на развитие его творческого потенциала, формирование методологической культуры, включающей владение методами познавательной, профессиональной, коммуникативной деятельности, а также информационной культуры, ценностных ориентаций и целостной картины мира посредством личностной деятельности [О.Н.Шевлюкова].

Серьёзное влияние на логику нашего исследования оказали взгляды И.А.Зимней, которая выделила в личностно-деятельностном подходе проблему научения (позиция обучающегося) и проблему обучения (позиции педагога) [И.А.Зимняя].

На наш взгляд, позиции личностно-деятельностного подхода как фактора комплексного развития личности соотносятся с позициями ценностного подхода, заключающего в себе как общесоциальные ценности, так и ценности образования, учитывающие ментально-этические особенности ценностных структур конкретной личности. Проблему педагогической организации интерактивной коммуникации в образовательном процессе рассмотрим на основе личностно-деятельностного подхода, который способствует:

- обеспечению безопасности личностного проявления учащегося в учебных ситуациях, созданию условий его личностной самоактуализации и личностного роста;

- формированию активности самого учащегося, его готовности к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных субъектно-субъектных отношений;
- осознанию единства внешних и внутренних мотивов: внешним является мотив достижения, а внутренним — познавательного сотрудничества с другими обучающимися.

Личностно-деятельностный подход позволяет соотнести объективные социальные ожидания от системы образования, интересы участников образовательного процесса и собственные интересы учащихся. Зафиксируем несколько моментов, присутствие которых в образовательном процессе, на наш взгляд, необходимо для педагогической организации интерактивной коммуникации:

1. Знания, которыми располагает педагог, не должны являться какой-то данностью и быть неопровержимыми.

2. Для успешного протекания образовательного процесса, необходимо создавать ситуации «открытого столкновения собственных сомнений», противоречий с сомнениями и противоречиями других. Важно, чтобы разрешение противоречий было основано на диалоге между педагогом и учащимися, между самими учащимися с учетом их интересов, мнений, взглядов и позиций.

3. То, что педагоги считали традиционно ошибками в мыслительном процессе учащихся, должно восприниматься как процесс продвижения к знаниям, как проблема на данном этапе образования. Это способствует появлению желания у учащегося учиться и совместно с педагогом разрешать возникшие проблемы.

4. Изложение педагогом готовой информации не исключается из образовательного процесса, но место и роль этого приема меняются. Монолог педагога обычно используется:

- при необходимости настроить учащихся на изучение нового материала;
- невозможности самостоятельно решить проблему учащимися в связи с недостатком информации. В таком случае педагог излагает лишь основные положения данной темы, организуя их активное обсуждение.

Психологи также отмечают важность взаимодействия учащихся друг с другом, мотивируя это тем, что консультирование, проводимое учащимися, или обучение, когда роль педагога выполняется самими учащимися, являются одним из эффективных способов усвоения знаний.

В процессе интерактивной коммуникации у учащихся появляется возможность поделиться своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы, рассказать о своих собственных выводах и выслушать мнения не только педагога, но и одноклассников. Процесс взаимодействия между учащимися на основе интерактивной стратегии коммуникации возможен, с одной стороны, при условии овладения ими навыками межличностного общения: умение слушать себя и других, воспроизводить сказанное, разъяснять, задавать вопросы и др., с другой стороны — при изменении педагогом оснований, на которых строится это взаимодействие. Личностно-деятельностный подход прослеживался во всех компонентах интерактивной коммуникации в образовательном процессе.

Цель педагогической организации интерактивной коммуникации в образовательном процессе современной школы состоит в формировании и развитии умений интерактивной коммуникации.

Основными принципами педагогической организации интерактивной коммуникации на основе личностно-деятельностного подхода являются: кооперативность; целостность и системность; гуманистическая направленность; коммуникативно-ситуативность; интерактивность; вариативность; проблемность; субъект-субъектность; компенсация.

Педагогическая организация интерактивной коммуникации в образовательном процессе проходит несколько этапов:

1. Этап моделирования: моделирование педагогом интерактивной стратегии коммуникации с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. Этап взаимодействия: организация непосредственно интерактивной стратегии коммуникации с аудиторией, группой.

3. Этап импровизации: деятельность учителя, осуществляемая в ходе интерактивной стратегии коммуникации.

4. Этап управления интерактивной стратегией коммуникации в развивающемся образовательном процессе.

5. Этап анализа осуществленной системы взаимодействия и моделирование интерактивной стратегии коммуникации в предстоящей деятельности.

Для обеспечения педагогической организации интерактивной коммуникации в образовательном процессе целесообразно использовать комплекс различных методов и информационно-коммуникационных ресурсов для поддержки образовательного процесса.

Так к методам педагогической организации интерактивной коммуникации относятся: методы интерактивного обучения, метод самообучения, метод моделирования, метод линейного воздействия, метод кругового воздействия, метод кругового взаимодействия и метод многогранного взаимодействия. Интерактивная коммуникация или метод многогранного взаимодействия основан на: субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося (паритетности); многосторонней коммуникации; конструировании знаний учащимся; использовании самооценки и обратной связи; интерактивности учащегося.

Очевидно, что методы и информационно-коммуникационные ресурсы интерактивной коммуникации адекватны именно личностно-деятельностной парадигме и позволяют ее воплотить в реальной образовательной практике.

К особенностям педагогической организации интерактивной коммуникации на основе личностно-деятельностного подхода можно отнести: креативный характер занятий; взаимодействие обучаемых между собой, а также с преподавателем; формирование коллективных усилий, интенсификация процесса образования.

Список использованных источников:

1. Зимняя И.А., Педагогическая психология [Текст] — М., 2001.
2. Смолькина Л.И., Личностно-деятельностный подход как условие гуманизации подготовки специалистов средней профессиональной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — М., 2004 202 с.
3. Шевлюкова О.Н., Личностно ориентированный подход как условие оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в средней школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2006.

Асаубаева А.К.,
ал-фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті
жалпы және этникалық педагогика кафедрасының доценті, п.ғ.к.,
Сүйімбаева Г.Б.,
«Педагогика және психология» мамандығының
4-курс студенті

БАЛА ТӘРБИЕСІН ЖЕТІЛДІРУДЕ ОТБАСЫНЫҢ РӨЛІ

Қай елде, қай кезде болмасын, бала тәрбиесін ерекше дамытушы да, ілгері апарушы да-балалар, яғни бүгінгі ұрпақ-ертеңгі елдің болашағы.

Тәрбие қоғамдық құбылыс, қоғам мен жеке тұлғаның арақатынасын қамтамасыз ететін басты жүйе. Тәрбие үдерісінің негізгі мақсаты – жеке тұлғаны әлеуметтендіріп, оның жағымды қасиеттерін дамыту, қоршаған ортадағы адамдармен тіл табысып, өзіне және басқаларға ыңғайлы болу болып табылады. Оқушылардың сапалы тәртібін, жағымды мінезін қалыптастыру, оған сәйкес сезімін және сенімін тәрбиелеу отбасының және оқу орындарындағы тәрбиешінің функциясын атқаратын барлық қызметкерлердің негізгі мақсатқа бағытталған іс-әрекетінің тиімділігіне байланысты. Дегенмен бұл жерде отбасының да алатын ролі ерекше. Ұлы педагог В.А.Сухомлинскийдің айтуы бойынша "Егер баланы тәрбиеленген дәрежеге жеткізудің

сәті түссе, адамгершілік тәрбие жеке адамды жетілдіруде тиімді ықпал жасайды. Егер біз балаға қуаныш пен бақыт бере алсақ, ол бала дәл сондай бола алады" [1]. Дүние жүзінде, оның ішінде біздің еліміз Қазақстанда, әрбір ұрпақтың жеке тұлға болып қалыптасуында ізгілік, яғни адамгершілік тәрбие шешуші фактор болуы заңдылық. Жеке тұлғалық қасиеттерді қалыптастыру барысында адамгершілік тәрбиесі – үздіксіз жүргізілетін үдеріс. Ол адамның өмірге келген күнінен бастап өмір бойы жалғаса береді. Оның мазмұнын оқушының жеке бас қасиеттерінің кең шеңберін қамтиды. Оқушыларға адамгершілік тәрбие беруде отбасы мен мектептің орны ерекше. Өйткені бала туған күннен бастап ата-анасының аясында өсіп, өмірлік тәжірибесі қалыптаса бастайды. Бала мектеп табалдырығын аттаған күннен бастап оны тәрбиелеумен қатар ана-аналарға тәлім-тәрбие жұмысының мақсаты мен міндеттері туралы, оларда орын алатын жағымсыз мінездерді қайта құру жолдары, оқыту мазмұнын балаларға толық меңгертудегі отбасының көмегі т.с.с. мәселелер бойынша көптеген мәселелерді түсіндіру мектеп қызметкерлеріне жүктеледі.

Тәрбие жүйесінде, әсіресе жеке адамның жоғары моральдық қасиеттерін қалыптастыруда, адамгершілік сезімін, эстетикалық талғамын дамытуда қоғамдық тәрбие институттарының алатын орны ерекше. Олардың ынтымақтасып істейтін жұмыстарының негізгі бағыттары: педагогикалық ұжым, ата– аналар комитеті тәрбие жұмысының жоспарын жасап, оны басшылыққа алады.

Мектеп оқу-тәрбие жұмысының мазмұнын жақсартуға қамқорлық жасайды, ата-аналарды, барлық жұрт шылықты қатыстырады. Мектеп пен отбасы ынтымақтастығының бірнеше формалары бар. Мектеп пен отбасы байланысының басты формасы ата– аналар жиналысы. Онда көптеген мәселелер, мысалы күнделік өмір, еңбек, демалыс, оқушылардың бос уақыты, кәсіптік бағдар, оқу және тәрбие жұмысы т.б. талқыланды. Оларды одан әрі жетілдірудің жолдары қарастырылады. Байланыс формаларының бірі– педагогтардың оқушылар үйіне баруы. Мақсаты оқушылардың үй-жағдайымен, күнделік өмірмен, тұрмысымен танысу, оқу және тәрбиеге байланысты әр түрлі тақырыптарға ата– аналармен әңгіме өткізу, пікір алмасу болып табылады.

Мектеп пен отбасы ынтымақтастығының тағы бір формасы– педагогикалық насихат, яғни– ата– аналарға білім беру. Қазір ата– аналар және қалың бұқара арасында психологиялық және педагогикалық білімді насихаттаудың маңызы өте зор. Насихат жұмысы оқыту мен тәрбие міндеттерін шешуде болымды әсер етеді. Н. К. Крупская өзінің еңбектерінде ата– аналарды педагогикалық минимуммен қаруландырудың қажет екенін бірнеше рет айтқан болатын. Ата-аналардың тәрбие үдерісінде жеке адамның қалыптасуына ықпалы, олардың жалпы және педагогикалық мәдениетіне байланысты. Осы тұрғыдан педагогикалық– психологиялық білім негіздерімен ата– аналарды қаруландыру– мектеп алдында тұрған басты міндеттердің бірі. Мектептің ата– аналар комитеті мұғалімдерге, ата– аналарға көмектеседі, балалардың демалысын, қиын балаларды есепке алуы, балалардың тұрған жеріндегі жұмыстарды ұйымдастыруға қатысады. Ата-аналар жиналыстарын, олардың конференцияларын, пікірталастарды, балалар мерекелерін өткізудің ұйымдық жұмыстарына қатысады. Мектептің, отбасының бүкіл халықтың және мемлекеттің негізгі мақсаты қазіргі заманның талаптарына сәйкес балаларды және жастарды тәрбиелеу, оларды мамандық таңдауға арнайы орта және жоғары оқу орындарына түсуге, халық шаруашылығының салаларында еңбек етуге даярлау. Міне осы тұрғыдан тәрбие бүкіл жұртшылықтың ісі болып отыр. Мектеп жасындағы балаларды тәрбиелеуде және оқытуда мектеп шешуші роль атқарады. Оның маман тәрбиеші кадрлары бар және ол өзінің жұмысын ең алдыңғы қатарлы педагогикалық теория негізінде жүргізеді. Мемлекет балалар тәрбиелеуде отбасына мектеп арқылы көмектесіп, отбасылық тәрбиені мазмұны мен ұйымдастыруларына әсер етіп отырады. Мектеп мемлекеттік мекеме есебінде отбасын соңынан ертіп, балаларды, жасөспірімдер мен жастарды дұрыс тәрбиелеуге, жәрдемдесуге ата– аналар арасында идеологиялық насихатты белсене жүргізуге міндетті. Отбасы өз тарапынан оқу– тәрбие жұмысын ұйымдастыруда мектепке көмектеседі. Мектептің отбасымен және жұртшылықпен байланысы, негізінен сынып жетекшілері арқылы жүзеге асырылады. Төменгі сыныптарда мұғалімдер ата– аналармен, қоғамдық ұйымдармен үнемі байланыста болады. Жоғары сыныптарда да әр мұғалім белгілі мөлшерде ата– анамен

байланысты, бірақ олармен үзбей байланыста болатын тек сынып жетекшілері ғана. Қазақстан мектебі халықтың имандылық– адамгершілік мәдени дәрежесін көтеру ісіне үлкен қосуы тиіс. Бұл міндеттерді ол оқушыларға ғана емес, олардың ата– аналарына да тәрбиелік әсер ету жолымен жете алады. Балаларды саналы мақсаттылыққа, еңбек сүйгіштікке, өр мінезді және өзіне жоғары талап қоя білетін азамат етіп тәрбиелеуде мектеп пен отбасының атқаратын міндеті зор. Ата-аналарға жанұя тәрбиесін жақсарту мақсатында жеке дара көмек көрсетіп, ықпал жасай отырып, мұғалім педагогикалық әдептілік сақтау керек. Мұғалімдердің ата-аналарға оқушылардың мектептегі «жаман» тәртібіне шағымдануы әрқашанда теріс бағаға ие болады. Мұндай шағымданулардың еш нәтижесі болмайды, керісінше олардың тигізер зияны өте зор. А.С. Макаренко мұғалімдерді ата-аналарды мектепке шақыртудан, балалар тәртібіне шағымданудан сақтандырған: «Кей ата-ана мұндай әңгімеден кейін қолына қамшы алады, ал кейбіреуі болса еш нәрсе істемейді де, нәтижесінде барлығы бұрынғы қалпында қалады», -дейді [2]. Ата-аналар оқушылардың оқу еңбегінің әртүрлі шараларын өткізуге қатыстырылады (пәндік тақырыптық кештер, танымдық-ойын-сауық ойындар, үйірмелік сабақтар, т.б.). Көптеген мектептерде «Ашық есік күндері» дәстүрге айналған, бұл күні ата-аналар сабақтарға қатысып, сабақтағы өз балаларын бақылауға, олардың белсенділік деңгейін және оқу материалын игеру тереңдігін бағалауға мүмкіндік беріледі. Олар бұл күні: пәннің ерекшелігін ескере отырып үй жұмысын қалай орындау керек, оқушы пән бойынша оқу жұмысының қандай тәсілдерін игеру тиіс, осы пәнді игеруде қандай қиыншылықтар туындайды және оқушыға оларды жеңу үшін қалай көмектесу керек, т.б. өзекті мәселелерді шешуде білікті көмек ала алады. Ата-аналарға жанұя тәрбиесінің тәжірибесімен алмасудың әртүрлі формалары ұсынылады.

Отбасы — ерекше педагогикалық жүйе. Әлеуметтану ғылымы отбасын тұтас қоғамдық организмнің бөлігі, әлеуметтік тәрбие беретін ұжым ретінде қарастырады. Қоғамның әлеуметтік-экономикалық салада орын алған өзгерістерді міндетті түрде отбасының өмірінен көрініс табады. Бірақ, өндірістік, кәсіптік, саяси ұжымдарға қарағанда отбасына қайта құру тікелей әсер ете бермейді. Отбасының моральдік, психологиялық жаңаруы барынша созылмалы, оның үстіне карама-қайшылықты, күрделі болып келеді. Сондықтан да отбасында жаңа қатынастар, жаңа моральдық орнығуы экономикалық салаға қарағанда баяу қарқынмен іске асады. Өйткені, отбасындағы қайта құруларға негізгі әлеуметтік, экономикалық факторлар мен бірге биологиялық, психологиялық және демографиялық факторлар да қатысады.

Отбасы дамуының кезеңдері оның бір қызметінің жойылып, екінші қызметінің қалыптасуымен және отбасы мүшелерінің әлеуметтік қызметінің сипаты және ауқымының өзгеруімен байланысты. Отбасы қоғамға және адамға қатысты маңызды қоғамдық қызметтер атқарады. Отбасының қоғамға қатысты негізгі қызметтері мыналар:

- ұрпақтар алмасуын қамтамасыз ететін бала туу, өсіру қызметі;
- білім, дағды, шеберлік, рухани құндылықтарды ісейінгі ұрпаққа жеткізегін тәрбиелік қызмет;
- өндірістік — шаруашылық қызметі;
- отбасының жұмыстан, оқудан бос уақытын ұйымдастыру қызметі[2].

Отбасының адамға қатысты қызметі мыналар; Жұбайлық қызметі. Жұбайлар ең жақын адамдар. Ата-аналық қызметі– отбасының үйлесімді өмірін, олардың зейнет жасындағы игілігін қамтамасыз етеді; Тұрмысты ұйымдастыру қызметі. Отбасы тұрмысы психологиялық тұрғыдан алғанда ең жайлы тұрмыс болып есептеледі.

Отбасының қызметін, оның көп түрлілігі мен байланыстарын ескере отырып, қазіргі отбасы дамуының бағыттары мен бірқатар ерекшеліктеріне тоқталған жөн. Оларды тани білу және ескеріп отыру мұғалімдер мен ата-аналардың отбасының тәрбиелік қызметін іске асыруына көмектеседі. Ауылдық және қалалық отбасы дамуындағы ерекшелік олардың әлеуметтік жағдайына байланысты болмақ. Мысалы: ауылды жердегі бала ауылдастарының қатаң бақылауында болады. Бұл бір жағынан жағымды құбылыс болғанымен, екінші жағынан бұндай әлеуметтік бақылау шектеушілік сипатымен тұлғаның еркін дамуына кедергі болады. Ал

қалаларда, әсіресе үлкен қалаларда бұндай бақылауға мүлде орын жоқ. Ата-аналардың білім деңгейіне байланысты да отбасында ерекшеліктер орын алады. Мысалы: ата-аналардың білімі жоғары болған сайын олардың балалары мектепте жақсы оқиды. Қазіргі ата-аналар жұмыс басты болғандықтан бала тәрбиесі көбіне білімі төмен аталар мен әжелерге жүктеледі. Кейде бір отбасында ата мен әженің және жас ата-аналардың тәрбие жүйесі қақтығысып қалады. Отбасы тәрбиесіне ден қойған мұғалім бұл жағдайды естен шығармауы тиіс. Қоғамда жүріп жатқан тұрғындардың материалдық жағдайға байланысты жіктелуі отбасы тәрбиесіне материалдық жағдайы әртүрлі ата-аналардың қарым-қатынасына әсер етеді. Отбасында балаларға отбасылық бюджеттің 25-50% жұмсалады. Материалдық кірісі мол отбасыларда педагогикалық көрсөкырлық тойынғандық (шамадан тыс еркелету, көңілін жықпау) жағдайда алып барады. Тойынғандық дегеніміз-өмірге, өмірдегі материалдық және рухани құндылықтарға деген жеккөрінішті қатынас. Жастайынан осындай ортада өскен балалардың арасынан "қызықты" әсерді іздеушілер өсіп шығады. Қиындықтар достық пен ынтымақтастықты нығайтып, қуаныш пен қайғыны бөлісуге тәрбиелейді. Дегенмен жас отбасында алғашқы кезде тұрмыстың түзелмеуі, бала тәрбиесі сияқты қиындықтар кездескенімен, оларды шешу қоғамның құзырында. Отбасы мүшелерінің кемуі, туылған бала санының азаюы да отбасы дамуының ерекшелігін құрайды. Қалалық отбасында бір-екі бала ғана тәрбиеленеді. Бала туудың азаюының себептері сан алуан және өте күрделі; олар ата-аналардың жұмыс бастылығы; мектепке дейінгі мекемелермен қамтамасыз етілмеу; бала тәрбиесіне шығынның көп жұмсалуды; әйел-ананың шамадан тыс жұмысбастылығы; отбасының қолайсыз тұрғын үйі; тұрмыстық жағдайы; ата-аналардың "өзі үшін өмір сүруге" ұмтылған тоғышарлық ұмтылысы және т.б. Бала туудың азаюы — шағын отбасындағы тәрбие әдістерін жасау деген және педагогикалық проблеманы алуға тосады. Қазіргі отбасы ажырасу санының едәуір артуымен сипатталады. Ажырасудың 90 пайызы тұрмыс қолайсыздығы мен дайындықсыздықтың салдары. Дегенмен барлық ажырасуларға жағымсыз баға беруге болмайды, өйткені кей жағдайда ажырасу баланың психикасына теріс әсер ететін ұрыс-жанжал, отбасылық кикілжіңнің алдын алады. Бір балалы отбасы көпшілікпен араласу, ұжымдық қызмет тәжірибесін игеру жағынан баланы қиын жағдайға қалдырады. Бұндай отбасыларда аға, әпке сияқты тәлімгер іні, қарындас сияқты қамқорлығына алатын бауырдың болмауы ұжымдық туыстық қатынастар аясын мүлдем тарылта түседі. Осындай жағдайда баланың қызығушылығы мен қажеттілігін қамтамасыз етуде ата-ананың педагогикалық нормаларды сақтамауынан бастауыш сыныптағы кезінен оның бойында тоғышарлық, ұжымды жатырқаушылық қасиеттердің қалыптасатындығын аңғарамыз. Көп балалы отбасының балалары ауылда; мектепте, ұжымда, қатар құрбылары арасында тез сіңісіп кетеді, өйткені олар отбасында бір-біріне қамқорлық, құрмет жасауды көріп өседі. Ал бір баламен шектелген отбасылардың бұқаралық сипат алуы балалар арасында жатырқау, тасбауырлық сезімдердің нығая түсуіне негіз қалайды. Халық педагогикасында «Бесіксіз үйде береке жоқ», «Үйінде ұл – қызы бардың көгінде сөнбес жұлдызы бар», – деп бала тәрбиесіне әуел бастан жігі қараған, өмірдегі қыз бала мен ұл баланың орнын дәл анықтаған. «Ұл туғанға – күн туады, қыз туғанға ай туады», «Қыз өріс», «Ұл өссе ұрпақ», «Дәулетіңнің қадірін ұлың өскенде білесің, абыройыңның қадірін қызың өскенде білесің» сияқты аталы сөздер қыз бен ұл тәрбиесінің қаншалықты жауапты екенін байқатады. Болашақтағы бақыттың баянды болу үшін әке мен шешенің жеке тұлғасы баланың жетуге талпынатын мұратына айналуы керек. Себебі: «Ақ жүрек әке – күншуақ, ақ жүрек ана – ақ бұлақ», «Әке – ер, ана – жігер, бір үйде екі кемеңгер», – деп бағалаған халық. Отбасында баланы ежелден-ақ халықтың әдеп – салты, дәстүрі, жөн – жоралғысы рухында тәрбиелеген. Атап айтсақ, адамдар арасындағы дұрыс қарым – қатынас, екі жақсы сыйластық, үлкенге құрмет, кішіге ізет, дарқан қонақжайлылық, көл – көсір меймандостық, жомарттылық, кеңпейілдік, адамдарға ілтифат, ізет көрсету, сөз өнерін құрметтеу, табиғатты қастарлеуге бауылған. Сонымен, отбасындағы тәрбие мен қоғамдық тәрбие өзара тығыз бірлікте дәлелденген нәтижелерге сүйеніп, тәрбие әдістері мен құралдары дұрыс таңдалынуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Мұқанов М. М. Жас және педагогикалық психология. Алматы, 1982.
2. Мұқанова Б. Ы., Төлеубекова Р. К. Педагогика. Алматы, 2003.

Айтуарова А. М.

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

Магистр

ЭТНОПЕДАГОГИКА МАТЕРИАЛДАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫН ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ел басымыз Н.Ә Назарбаевтың Қазақстан халқының алдына көрегендікпен қойған мақсаттарының бірі – мектептерде оқушының әлеуметтену үдерісін адамгершілік ұстанымдарына сәйкес жүргізу жүйесін енгізу әлемдік деңгейдегі бәсекелестікке төтеп бере алатын ұрпақ даярлаудың бір негізі есебінде белгіледі. Бұл міндетті арнайы мәселе есебінде Президент Н. Назарбаев: «... жаңа жағдайларға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе – білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани және әлеуметтік-адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады»[1], деп атап көрсеткен еді.

Қазақстанда жүзеге асырылып жатқан педагогикалық, әлеуметтік, экономикалық және мәдени өзгерістер жас ұрпақтарды өмірдің жаңа жақтарына сәйкес әлеуметтендіру қажеттілігін туғызуда.

Міне, сондықтан да, өркениетті және зайырлы елдердегі баланың әлеуметтенуін жоспарлы, мақсатты және ұйымдастырылған түрде жүзеге асыратын орта бұл – мектеп. Мектепте нәсілдік, гендерлік және ұлттық ерекшеліктерді, бір жағынан, айқындайтын, екінші жағынан, солардан туындауы мүмкін қайшылықтарды барынша азайтатын орта. Мысалы, мектептегі балалар осы әлеуметтік белгілерге сәйкес өзара достасып немесе ерекше топтарға бөлініп ойнайды, өседі. Ондай қатынастарды тек отбасының өзінде жүзеге асыру ешбір де мүмкін емес. Бала мектепте, бір жағынан, өз құрдастары арасында ойындық, тағы басқа қабілеттері мен ынталарын барынша көрсете алса, екінші жағынан, сабақ өтуге байланысты, тәрбие алуға арналған қоғамық ұйымдастырған ережелерге бағынып үйренеді. Қатардағы сабақтар мен спортқа байланысты сабақтар бала қабілетін барынша ашуға, жетістіктерін жұрт алдында көрсетуге, жалпы бәсекелестіктің қандай артықшылықтары бар екендігін түсінуге баулыды. Балалар үшін мектеп жеке адам мен мемлекеттік бюрократияның арасындағы ресми қатынастармен алғаш танысатын және соған үйренетін орны болып табылады. Мектеп қабырғасындар балалар алғаш рет гендерлік ерекшеліктерге көңіл бөліп, өздеріне тән рөлдерді орындауға үйренеді. Әрине мектепте балалар өз ұлттараның, этностарының тарихи рәхани-мәдени құндылықтарымен танысады. Ел көлемінде өтетін әртүрлі мерекелік ресми рәсімдерге қатысады, соларды атқару кезінде әртүрлі рөлдер атқарады.

Бала әлеуметтенуінің ең тағы бір басты факторы – отбасы. Бала дүниеге келгенде ол өзін қорғау, тіршілігін қамтамасыз етуге ешбір қауқарсыз болып келеді. Оның өсуін ата-анасы мен ең жақын туыстары қамтамасыз етеді. Баланың мектепке дейінгі кезеңдегі адамдық қабілеттерге үйренуі де толығымен отбасынан тәуелді. Тек баланы сүйетін, мәпелейтін үйден ғана тұлғалық қасиеттері толық, қабілеттері үлкен және орнықты адам қалыптасады. Отбасынан өзіне-өзі сенімді болып өскен бала келешекте қоғамдық әлемді де өзінің мүмкіндіктерін толық жүзеге асыруға болатын *сенімді орта* есебінде қарайды. Ал егер отбасында өскен кезінде бала әртүрлі қысымдар, кемсітулер, жазалаулар көріп өсетін болса, онда ол үшін келешектегі қоғамдық орта да *қауіпті орта* есебінде қабылданады, өзін сондай жағдайға сәйкес ұстайды. Бұл айтылағндардың барлығы отбасының баланың әлеуметтенуіне ең шешуші ықпал ететін орта екендігін көрсетеді.

Осы айтылған факторлардың өзіндік сипаттарының бастаулары осы бастауыш сыныптар жасындағы балалардың арасында қалыптаса бастайды.

Еліміздің егемендік алғаннан бергі ұлтымыздың саяси-құқықтық еркіндігі өзінің төл тарихи мәдени құндылықтарын жас ұрпақтарымыздың бойына сіңіруге мүмкіндік берді.

Қазіргі кезде әлеуметтік педагогика ғылымынан Қазақстандағы белгілі ғалым І.Р. Халитованың анықтауы бойынша: «әлеуметтік педагогика – баланы, жастар мен қарттарды, ересек адамдарды әлеуметтендірудің заңдылықтарын зерттейтін ілім ретінде оны жан-жақты қарастырады. Әлеуметтік педагогика зерттеу нысанына байланысты өз ішінде де салаларға бөлінеді» [13, 6 б.]. Автор осы ғылым тұрғысынан, басқа жастардағы әлеуметтік топтармен салыстырғанда баланың орнын ерекше бағалайды. Ол: «Қазіргі кезде қоғамдағы әртүрлі жаңарулар мен өзгерістердің ықпалы қатты әсер ететін ең бір нәзік тұсы – бала. <...> әлеуметтік педагогика – баланың, оқушының студенттің білім, тәлім-тәрбие алуына қоғамның тигізетін әсерін зерделейді. Жалпы айтқанда, дұрыс тәрбиеленіп, әлеуметтік тұлға болып қалыптасуына отбасы, білім, мәдениет, дін т.б. тигізетін әсерін танып-білетін ілім деуге болады.

Сонымен бірге, егер әлеуметтенуді адам тәрбиесінің бір бөлігі, бір жағы деп қарайтын болсақ, онда этнопедагогикалық материалдар арқылы бастауыш мектеп оқушыларының әлеуметтенуін олардың жалпы тәрбиеленуінің бір жағы, бір бөлігі деп қарау керек.

Жоғарыда атап кеткен факторлардың деңгейлерінің әрқайсысында өте көп, анықталған және анықталмаған нақтылы факторлардың түрлері бар. Олардың бірі этнопедагогика материалдарын пайдалану арқылы оқушыға ықпал ету. Осы тұрғыдан алғанда, этнопедагогикалық материалдардың бастауыш мектеп оқушыларының әлеуметтену үдерісіне тигізетін рөлін, сол материалдардың мектеп қабырғасынан да тыс аяларда, телехабарларда, басылым беттерінде, театр өнерлерінде, халық ауыз фольклорында, тіпті олардың жалпы әдебиетте қолданылуы сияқты жақтарын қарастыру маңызды мәселе болып табылады.

Біздіңше, мектеп жасына дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың психологиясындағы негізгі басыңқы және жетекші факторларды, – ойын мен оқу факторларын бір-біріне қарсы қойып қарауға болмайды. Олар бірін-бірі механикалық түрде ауысатын нәрселер емес. Егер бірінші және екінші сыныптардың оқушыларында әлі де ойын факторы басыңқы болса, ол үшінші және төртінші сыныптарды азая бастайды. Сондықтан бастауыш сыныптардың бастапқы сыныптарында оқыйтын балалар мен олардың соңғы сыныптарында оқыйтын балалардың ерекшеліктерін ескеруіміз керек. Яғни ұлттық құндылықтардың элементтерін бала табиғатының ойыннан оқуға бірте-бірте өту үдерісі құрлымында қарауымыз керек.

Біздіңше, мектептердегі көркемөнер үйірмелерінде негізінен жоғары сынып оқушылары қатынасатын болса да, бастауыш мектеп оқушыларының да өздеріне сәйкес келетін сақыналық көріністер [83, 25-27 бб.], өлеңдер айту, күй тарту сияқты өнерлерді меңгеруге баулудың орны ерекше [84, 44-46 бб.].

Оқыту – нақтылы баланың ақылы мен қабілеттерін дамыту мақсатында, мұғалымның оқушының белгілі бір білімдерін, машықтықтығын, бейімділігін қалыптастыру ісін жүзеге асыру үшін арнайы ұйымдастырылған, нақтылы бағыты бар, жүйелі түрде және арнайы жүргізілетін үдеріс. Педагогикалық әрекеттер кезіндегі оқыту мен тәрбиелеудің нақтылы ара байланысын: «*оқыта жүріп тәрбиелеу, – тәрбиелей жүріп оқыту*» деген нұсқада айтуға болады. **Білім беру**, бір жағынан, адамды мақсатты түрде белгілі бір білімдердің жүйесіне, машықтыққа, қабілеттілікке оқыту мен тәрбиелеу арқылы дамыту *үдерісі*, екінші жағынан, оқыту мен тәрбиелеу арқылы *қалыптасқан* адам, – *нәтиже*. Даму – өте күрделі, қарама-қайшылы, сапалық және сандық көрсеткіштер арқылы мөлшерлеуге болатын жаңа қабілеттер мен сапалар. Ал қалыптасу – адамның сыртқы және ішкі (мақсатты және стихиялы, позитивті және негативті) факторлардың әсер етуінің нәтижесі.

Жоғарыда келтірілген және анықталған адамға әсер ететін педагогикалық (оқыту, білім беру және тәрбиелеу үдерістері) және онан тыс факторлардың тұтас әсер етуі адамды әлеуметтендіреді, қалыптастырады.

Тұлғаны әлеуметтендіру мәселесі бұл – әлеуметтендіру механизмдеріне субъективті және объективті факторлардың әсерлері ретінде қарастырылады. Әлеуметтендіру механизмдерін сұрыптауға қатысты түрлі бағыттар бар. Француз әлеуметтік психологы Г.Тард әлеуметтендірудің негізгі механизмі ретінде *еликтеуді* алып отыр. Ал, У.Бронфенбреннер әлеуметтендірудің негізгі механизмі ретінде өсіп келе жатқан адамның өзгермелі өмір жағдайларына *бейімделушілік* қабілетін (приспособляемость) алып отыр.

Осы айтылғандай, халқымыз үшін тарихи маңызы өте терең қайта түлеп ары қарай даму жағдайында, білім беру саласының да, бұрынғыдан келе жатқан кемшіліктерін анықтап, келешек ұрпақты ұлттық тарихи-мәдени рухта тәрбиелеудің шынайы мақсаттарына бағытталған істерді ғылыми, жүйелі және заманауи жолдармен жетілдіру қажет екені белгілі. Алайда бұл іс бір күнде, тіпті бірнеше жылда сапалы түрде түбегейлі өзгере алмайды. Оның объективтік және субъективтік, ресми және бейресми, саяси-құқықтық және рухани-мәдени, салт-дәстүрлік және жаңашылдық жақтары өте көп. Солардың ішіндегі аса маңыздысының бірі – жас ұрпақтың әлеуметтенуі кезінде оған ұлттық рухани-мәдени құндылықтардың озық үлгілерін байыпты, тартымды және жалпы адам мен оның тұлғалануына қажетті негіздерде жеткізуді қамтамасыз ету болып табылады.

Қорыта келгенде, ұлттық тәлім-тәрбиенің негізі – баланы әлеуметтендіру. Тәрбие – халықтың ғасырлар бойы жинақтап, іріктеп алған озық тәжірибесімен ізгі қасиеттерін жас ұрпақтың бойына сіңіру, баланың қоршаған ортадағы қарым-қатынасын, дүниетанымын, өмірге көзқарасын және соған сай мінез-құлқын қалыптастыру, ал оның нәтижесі оқушыны қоғамның толыққанды мүшесі ретінде әлеуметтендіру.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Г.У. Қабекенов, Б.А.Есенбаева Әлеуметтік педагогика тарихы. Оқу құралы/ – Алматы, 2009 – 270 б.
2. Тұрғынбаева Б.А. Шығармашылық қабілеттер және дамыта оқыту. Алматы, 1999 ж.
3. Христоматия. Ежелгі дәуір әдебиеті. Екінші кітап. – Алматы:Ана тілі, 1991. – 280 б.
4. Халитова І. Әлеуметтік педагогика. (Оқу құралы). 2 басылым. – Алматы «Білім», 2007. – 200 б.
5. Қазақ әдебиеті. Энциклопедия. – Алматы: Қазақстан даму институты, 1999. – 750 б.

Рамазанова С.А.,
Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
Жалпы және этникалық
педагогика кафедрасының аға оқытушысы

ҚАЗАҚ ЭТНОПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ТАРИХЫНАН

Этнопедагогика термині профессор Г.Н. Волковтың тұжырымдауымен ғылыми айналысқа түскеніне де біраз уақыт болды. Алайда әлі күнге дейін этнопедагогиканың ұғымдық мазмұны жөніндегі пікірлер толастамай отыр. Этнопедагогика мәселесін зерттеушілердің зерттеу объектісіне қарай халықтық педагогика және этнопедагогика деп немесе педагогикалық этнография және этнопедагогика деп бөлуі көңілге қонарлық сияқты. Профессор Қ.Б.Жарықбаев «народная педагогика-область эмпирических педагогических знаний и опыта народа, выражающая господствующие в нем воззрения на цели и задачи воспитания. Разработкой ее общетеоретических основ занимается специальная отрасль научной педагогики – этнопедагогика» – деп түсіндіреді. Расында да этнопедагогика дегеніміз белгілі бір халықтың тәрбие дәстүрін жинақтап, ғылыми жағынан жүйелеп, зерттейтін педагогика ғылымының бір саласы болып отыр.

Қазақстандағы этнопедагогиканың қалыптасу тарихына тоқталатын болсақ бұл мәселеде де пікірталас жеткілікті. «Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы» деп аталатын монографиясында С.Қалиев қазақ этнопедагогикасының қалыптасуын үш кезеңге бөліп қарастырады:

I. Қазақ этнопедагогикасының туу кезеңі (XIX ғ. II-жартысы)

II. Қазақ этнопедагогикасының қалыптасу кезеңі (1920-30)

III. Қазақ этнопедагогикасының даму кезеңі (1970-1995)

Ал, К.Ж.Қожахметова «Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика» деп аталатын монографиясында қазақ этнопедагогикасының тарихына шолу жасай келіп, қазақ этнопедагогикасы 70-жылдары, И.Оршыбеков, А.Мухамбаевалардың еңбектерінің нәтижесінде қалыптасты деген пікір білдіреді.

Этнопедагогика мәселесін қарастырғанда “халықтық педагогика”, “педагогикалық этнография” және “этнопедагогика” терминдерінің ұғымдарына байланысты өз ойымызды білдіруіміз қажет сияқты. Біздің ойымызша, халықтық педагогика дегеніміз салт-дәстүрде қалыптасқан, бірақ қағазға түспеген бала тәрбиесі туралы ой-пікірлер мен тәжірибе. Ал педагогикалық этнография халықтық педагогиканың ой-пікірлері мен тәжірибесін жинақтау, қағазға түсіру. Этнопедагогика жинақталған халықтық педагогиканың ой-пікірлері мен тәжірибесін жүйелеу, теориясын жасау және өмірге өңдеп енгізу. Міне осылай тұжырымдай келе ойымызды мынадай кесте бойынша көрсетсек деп ойлаймыз.

Қазақ этнопедагогика ғылымының қалыптасу кезеңдері	Кезеңге тән қасиеттер	Кезеңнің қалыптасуына әсер еткен оқиғалар	Кезеңнің қалыптасуына әсер еткен тұлғалар
Халықтық педагогика	Қағазға түспеген бала тәрбиесі туралы ой- пікірлер мен тәжірибе	Қазақ халқының қалыптасуы	Билер, ақсақалдар, ата-аналар
Педагогикалық-этнография	Халықтық педагогиканың ой-пікірлері мен тәжірибесін жинақтау, қағазға түсіру	Дамыған көрші елдермен қарым-қатынастың күшеюі, көрші елдердің қоластына өту, дамыған білім беру жүйесіне тартылу	Орыс, батыс саяхатшы-ғалымдары: П.С.Паллас, Э.С.Вульфсон, А.Вамбери, А.Левшин, Янушкевич, Н.Г.Потанин, В.Радлов, Ш.Уәлиханұлы, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбайұлы, Ш.Құдайбердіұлы, М.Ғабдуллин, Б.Момышұлы.
Этнопедагогика ғылымының қалыптасуы (1907-1927)	Жинақталған халықтық педагогиканың ой-пікірлері мен тәжірибесін жүйелеу, теориясын жасау және өмірге өңдеп енгізу	Ұлттық идеяның күшеюі, ұлттық тәуелсіздікке ұмтылу және өзін-өзі басқаруға қол жеткізу	А.Байтұрсынұлы, М.Дулатұлы, М.Жұмабайұлы, Ж.Аймауытұлы, Х.Досмұхамедұлы, М.Әуезов.
Этнопедагогика ғылымының қайта дамыған кезеңі (1991-1999)	Негізі қаланған этнопедагогика ғылымын дамыту	Қазақстанның тәуелсіздік алуы және ұлттық сананың өсуі	Қ.Жарықбаев, С.Қалиев, Ә.Табылдиев, С.Ұзақбаева, К.Қожахметова және т.б.

Халықтық педагогиканың білім дәрежесіне көтерілуі Ы.Алтынсарин есімімен тығыз байланысты. Ол қазақтан шыққан тұңғыш ағартушы, халық педагогикасын қазақ арасынан алғаш қағазға түсіріп, жинастырған, білім дәрежесінде қалыптастырған адам. Алайда ол ұлттық педагогика идеясын ұсына алмады. Сондықтан да қазақ этнопедагогикасының ғылымға айналуы, біздің ойымызша, 1907-1927 жылдары аралығында қалыптасты және оның ғылым дәрежесіне көтерілуіне қоғамдық-әлеуметтік салалармен бірге ұлттық тәлім-тәрбие ісінің дамуына атсалысқан қазақ зиялылары, атап айтқанда А.Байтұрсынұлы, Ө.Бөкейханұлы, М.Дулатұлы, М.Жұмабайұлы, Ж.Аймауытұлы, Х.Досмұхамедұлы, т.б. болды. Бұндай тұжырым жасауымызға мынадай негіздер бар:

1. педагогиканың ғылым ретіндегі мақсаты қандай деген сұраққа әдебиеттерде мынандай жауаптар бар:

- жеке тұлғаның жан-жақты даму мәселесін ғылыми зерттеу және оның заңдылығын түсіну;
- ақыл-ой, адамгершілік, дене, еңбек, эстетикалық тәрбие мен политехникалық білім берудің жағдайы мен өзара байланысын зерттеу;
- тәрбие – білім беру қызметінің теориясы мен методикасын жасау;
- алдыңғы қатарлы педагогикалық тәжірибені зерттеу, топтастыру және тәжірибеде қолдану;
- педагогтарды алдыңғы қатарлы тәрбие және оқыту әдістерімен қаруландыру;
- басқа ғылымдармен байланысын күшейту.

Егер жоғарыда келтірілген мақсаттар педагогиканың құрамдас бөлігі болып табылатын, бірақ қамту шеңбері жағынан шектелгенімен, міндеттері жағынан ұқсас болғандықтан этнопедагогиканың алдында да дәл осындай міндеттер тұр деп айтуға болады. Сондықтан да қазақ этнопедагогикасының қалыптасу кезеңін анықтайтын болсақ, онда жоғарыда айтылған міндеттерді шешу Қазақстанда тек 20 жылдардың бас кезінде қолға алынғанын көреміз. Этнопедагогика мәселесін зерттеген зерттеушілердің көпшілігі этнопедагогика жалпы педагогиканың негізгі принциптерін пайдалана отырып белгілі бір ұлттың алдында тұрған мақсатты жүзеге асыру үшін қажет ғылым екенін ұмытады. Сондықтан да біз қазақ этнопедагогика ғылымы ХХ ғ. басында қалыптасты деген ойымызды дәлелдеу үшін отарлық жағдайдағы қазақ қоғамының алдына нақты мақсат тек 1905-1907 жылдардағы орыс революциясынан кейін ғана қойылды деп айта аламыз. Себебі қазақ қоғамы отарлық езгіден құтылудың бір шарты білімді азаматтар екендігін тек ХХ ғасырдың бас кезінде ғана түсіне бастады. Сондықтан да халықтық педагогиканың жүйеленіп, ғылым ретінде қалыптаса бастауы да осы кезден басталады.

Таубаева Ш.Т.,
профессор кафедры общей и
этнической педагогики, д.п.н.,
Булатбаева А.А.,
профессор кафедры общей и
этнической педагогики, д.п.н.,
КазНУ им. аль-Фараби
Альжанов Е.Ж.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Экономика, ориентированная на высокоточные технологии, интенсивное использование современных информационных сетей, возникновение новых отраслей производства, увеличивающаяся в труде доля организационных функций говорят о необходимости подготовки специалистов с новыми личностными качествами [1], понимающих ценность своего образования, умеющих не только адаптироваться к новым условиям, но и постоянно, проявляя

собственную активность, повышать уровень своих знаний, уметь адекватно оценивать свои и чужие поступки, развивать свой творческий потенциал.

Исследование общих закономерностей профессиональной деятельности (Е.М. Борисова, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков) показало определяющее влияние на её эффективность и результативность «human factor» – человеческого фактора, а точнее – внутренней субъектной позиции человека по отношению к себе [2; 3; 4]. Следовательно, современная наука анализирует проблему человека не только в русле биологического и социального, но и в контексте взаимосвязи объективного и субъективного. Педагогическая интеграция научного знания о человеке заключается в отражении реальных связей соотношения «человек – мир» в процессе образования, так как образ человека (образ «Я»), образ мира и их сопряженность являются базисными основаниями педагогического процесса. Проблема человека в педагогике, представленная в целостности и системности, не может быть рассмотрена вне его субъектного развития.

Бурно развивающийся в настоящее время субъектный подход использует понятие субъекта для обозначения проявления творческого, иницирующего начала в человеке, когда он сам выступает источником собственной активности (К.А. Абульханова-Славская, П.К. Анохин, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Специалистам хорошо известно, что интерес к понятию субъекта, разработанному С.Л. Рубинштейном в методологическом плане, повысился в последнее десятилетие благодаря научным усилиям А.В. Брушлинского.

Что же такое субъект в конкретно-психологическом плане? С нашей точки зрения, наиболее психологичными являются определения субъекта, в которых подчеркивается его самостоятельность, творчество и способность к саморегуляции (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова и др.).

Исследования по развитию субъектности (Е.Н. Волкова, В.В. Давыдов) показывают, что развитие человека происходит по пути наращивания с возрастом субъектности и преодоления «объектности», т.е. тотальной зависимости человека от внешних условий. Субъектность выявляется не только в познавательном отношении к миру, но и в отношении к людям (С.Л. Рубинштейн), ведь субъектность – высший уровень активности, целостности, автономности человека. Целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности (А.В. Брушлинский), при этом, природа субъектности раскрывается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни (К.А. Абульханова) и она отражается в способности человека производить взаимообусловленные изменения во внешнем мире и себе самом.

Опираясь на позицию С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской [5; 6], под субъектностью мы понимаем способность к самостоятельному жизнетворчеству, характеризуемую определенной степенью выраженности субъектных свойств личности. Мы считаем, возможным также рассматривать субъектность личности через призму личностного самоопределения и социально-психологической адаптации. Субъектность как системообразующее качество указанных феноменов может проявляться при различных конфигурациях состояния личностного самоопределения и уровней социально-психологической адаптации личности.

В целом, теория субъекта адекватно представляет и законы бытия, описывающие то, что есть, и законы долженствования, предписывающие, как именно должны происходить те или иные события и явления в мире человека.

Процесс становления магистрантам как субъекта исследовательской деятельности происходит как в условиях приобретения знаний, интеллектуальных и профессиональных умений, так и в результате коммуникативных взаимодействий. Общеизвестно, что успешность учебной деятельности определяется уровнем педагогического мастерства преподавателя вуза, от степени применения адекватных технологий обучения в вузе, от уровня развития и сформированности индивидуальных способностей студентов.

Тем не менее, при развитии субъектности магистранта необходимо учитывать и потенции личности. Наше исследование показывает, что ведущим фактором является внутренняя среда,

активная позиция обучаемого, его стремление быть успешным и желание самореализоваться в деятельности. Следовательно, в процессе овладения исследовательской деятельностью должны быть задействованы собственно субъектные потребности и стратегии учебной, исследовательской, поисковой деятельности, обеспечивающие самопроектирование учебно-профессиональной деятельности.

Как известно, потенциал – это совокупность сил и средств системы, ее ресурсов и запасов, предназначенных для достижения определенных целей. Не следует путать потенциал с потенцией, считает А.П. Рудометкин. Потенциал – физическая единица, сила системы, а потенция – возможность системы эту силу применять. Любая система, реализующая или имеющая потенциал, решает свойственные ей задачи и, решив их, достигает цели. Полнота реализации потенциала характеризует коэффициент полезного действия системы и зависит от многих факторов: внешних условий, способности системы, качества управления, т.е. от ее возможностей [7, с.59].

К.К. Платонов предполагает, что любые свойства личности становятся потенциальной способностью при условии соответствия личности деятельности, ее качественном выполнении с помощью необходимых свойств. Как только личность приступает к выполнению деятельности, потенциальная способность «превращается» в актуальную [8]. Далее это свойство личности, став актуальной способностью, проявляется и развивается в этой деятельности.

Генезис потенциала как человеческого фактора восходит к трудам Б.Г. Ананьева, где потенциал представлен в качестве источников, возможностей, средств, запасов, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели и как внутренние силы личности, значимые для повышения производства труда. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что важнейшей задачей всех наук о человеке является изучение актуальных и потенциальных возможностей человека как субъекта деятельности [9].

Теоретический анализ показывает особую популярность данной проблемы в современных условиях развития образовательной практики высшей школы РК. Так, профессором Н.Э. Пфайфер представлены теоретические и методологические основы профессионально-педагогического потенциала педагогов и студентов вуза [10]. Е.И. Бурдина обосновывает теорию и практику творческого потенциала педагогов в системе непрерывного многоуровневого педагогического образования; К.К. Жумадилова рассматривает развитие творческого потенциала учащихся; Л.Ю. Гущина – особенности формирования образовательного потенциала студентов; А.А. Кудышева – развитие гносеологического потенциала студентов филологических специальностей в условиях непрерывного образования; Е.М. Ибраева – формирование профессионального потенциала будущего инженера.

Казахстанский исследователь Е.М. Арын считает, что понятие «потенциал» заимствовано из естественных и технических наук: физики, химии, электромеханики и т.д. Вод понятием «потенциал» понимается в широком смысле средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии, и могущие быть мобилизованы, приведены в действие для достижения определённой цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи. В настоящее время категория «потенциал» находит применение в многочисленных научных областях и поэтому имеет разную трактовку [11, с. 34].

В целом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что выделяются следующие виды потенциала:

Личностный потенциал – система свойств личности: синтез личностных и профессиональных качеств, составляющих основу его профессионально-личностного развития и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке и последующей деятельности. Ее структуру составляют: гносеологический потенциал – уровень общеобразовательной, профессиональной и специальной подготовки студента.

Аксиологический потенциал – система профессиональных целей, ценностей, жизненных позиций и моральных установок.

Конструктивный потенциал – способность продуктивно организовывать свою будущую профессиональную деятельность.

Коммуникативный потенциал – способности общения, понимания, коммуникативные качества, умения и навыки.

Творческий потенциал – возможность созидать, творить, находить новое, действовать оригинально и нестандартно [11, с.17-18].

Тем не менее, все преподаватели сталкивались с такими случаями, когда образовательное пространство вуза, являясь контекстом жизнедеятельности обучаемого, могло задавать ресурсы становления субъектности, так и могло стать их ограничителем.

В определении содержания понятия «субъектный потенциал личности» мы исходим из того, что методологически значимыми для разработки проблемы становления субъектности магистранта, с одной стороны, являются следующие положения педагогической интерпретации синергетического подхода:

- система (личности, образования, субъектности) сама формирует свою границу;
- развитие личностной системы не однолинейно, неравновесно, альтернативно и хаотично;
- концепции самоорганизации открывают новое измерение в управлении стихийными процессами становления и саморазвития, внося в них элементы тонкого и мягкого регулирования; наиболее важным элементом такого регулирования мы рассматриваем ценностный потенциал университетского образования;
- регулирование (управление) процессом становления субъектности должно быть направлено, прежде всего, на «запуск» механизмов самоорганизации, потенциально заложенных в личностной системе индивида;
- регулирование должно учитывать «деликатность» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человеческой, т.е. гуманной сущности, в противном случае они разрушат самоорганизацию.

В этой связи субъектный потенциал магистранта рассматривается в данном исследовании как содержательная основа процесса овладения методологией исследовательской деятельности, повышения качества организации исследовательской активности магистранта в качестве субъекта, которая характеризуется системностью, динамичностью, подвижностью, концентрированностью, неразрывностью составляющих и потенциалов, энергетической и ресурсной непрерывностью, гибкостью и способностью к ресурсной переструктуризации.

Такое понимание смысла субъектного потенциала меняет и процесс осмысления самих принципов ее организации (именно, осмысление, а не декларация). Эти принципы созвучны с принципами кредитной технологии обучения, внедренной в вузах Казахстана.

Во-первых, использование принципа субъективной свободы как обучаемых, так и преподавателей. Данный принцип требует иного отношения к изучаемым дисциплинам, ее содержанию, технологиям и приемам предъявления учебного материала.

Во-вторых, позитивная открытость образовательной среды вуза. Это означает открытость всех структурных подразделений вуза и понимание всеми участниками ответственности за качество образовательного процесса. Открытость усиливает прозрачность организации и контроля учебного процесса в вузе, что в свою очередь усиливает качества мониторинга.

В-третьих, принцип соблюдения диалога и приоритета согласования интересов участников образовательного процесса в вузе. При разрешении различных учебных, организационных, предконфликтных и конфликтных ситуаций должны быть соблюдены интересы всех субъектов процесса образования в вузе.

В-четвертых, принцип доступности, подразумевающий доступность всех ресурсов (кадровых, материально-технических, финансовых и др.) вуза в процессе подготовки специалиста.

Таким образом, если сфера высшего и послевузовского образования – это производство кадрового потенциала, значит в ходе обучения в вузе обучаемыми должны быть освоены такие технологии, которые в дальнейшем помогут обучаемым самореализоваться в профессиональной сфере, где они смогут получить признание, потому что все мы учимся для того, чтобы получить признание; признание же мы можем получить, только продав свой труд, то есть, получив соответствующую работу.

Научная разработка проблемы субъекта в педагогике определяется потребностями развития современного общества и человека, предполагающего его становление в системе социальных, экономических, научно-технических, организационно-управленческих отношений, – всего того, что относится к нему как субъекту деятельности в разных сферах общественной жизни.

Проведенный обзор показывает, что в последние годы в развитии различных направлений и отраслей педагогической науки всё более отчётливо проявляется весьма существенная тенденция, состоящая в стремлении исследовать субъектный потенциал, изучить возможности, процессы и условия саморазвития на разных уровнях его субъектного бытия, показать активную творческую роль личности в реализации отношений с разными сферами деятельности.

Список использованных источников:

1. Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспект. – М.: Наука. 1994.– С. 7.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии –М.: Педагогика, 1984. – 440с.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя //Педагогика. –1995.-№6 – С. 55-63.
4. Щадриков И.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения: Учебное пособие – Ярославль, 1981. –185 с.
5. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И. Володиной.– М.: Пер СЭ, 2002.– С. 9-33.
6. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология.– М.,1986.– С.154-172.
7. Рудометкин А.П. Единое понимание терминов – ключ к единству взглядов// Военная мысль.– 1995.– №5.– С.55-63.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.:1986.-189 с.
9. Ананьев Б.Г. Человека как предмет познания. -Л.: ЛГУ, 1968. –339 с.
10. Пфейфер Н.Э., Бурдина Е.И. Проблемы и тенденции реализации непрерывного педагогического образования // Вестник ПГУ, серия педагогическая.– 2006.– №4.– С.133-140.
11. Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагога ХХІ века. Учебное пособие. / Под общ.ред. Е.М.Арына и др. – Павлодар, Изд-во ПГУ им. С.Торайгырова, 2005.– 270 с.

Әлқожаева Н.С.,

*Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті, п.ғ.к.,*

Төлешова Ұ.Б.,

*Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті, п.ғ.к.,*

Т.ТӘЖІБАЕВТЫҢ ӨМІР ЖОЛЫНЫҢ ЖАСТАР ТӘРБИЕСІНЕ ЫҚПАЛЫ

ХІХ ғасырдың аяғы мен ХХ ғасырдың басында қазақ халқының ұлттық болмысын, сана сезімін сақтап қалуда одан әрі дамытуда ұлттық интеллигенция реакциялық саясатқа мүмкіндігінше қарсы тұрып, қолдарынан келген істі алға бастыруға барынша тырысқан белгілі тұлғалардың бірі – Т. Тәжібаев.

Төлеген Тажібайұлы Оңтүстік Қазақстан облысы, Арыс ауданы, Қараспан ауылында дүниеге келген. 1917 жылы бүкіл мемлекетте төңкеріс ушығып жатқан кезде, Тажібаетардың отбасы тұрған Сыр-Дария облысында жаппай аштық жүріп жатты, әсіресе кедей қазақ елді мекендерде. Осы бүкіл халықтың бақытсыздық кезеңінде Тажібаетар отбасының әкесі, анасы және төрт баласы қайтыс болды.

1917 жылы ауыр халден аштықтан өлейін деп жатқан жеті жасар қазақ баласын тауып алдық. «Медициналық көмек көрсетілгеннен кейін, тамақ берілгеннен кейін, баланың аты Төлеген екенін білдік» - дейді. Біздің отбасымыз алты адамнан тұрды. Әкем теміржол станциясында қара жұмысшы болып істеді, анам үй шаруасымен айналысты. Төлеген тез жазылып кетті және сүйкімді, ақылды бала екен. Әсіресе ол әкеме бауыр басып кетті. 1946 жылы әкеміз Кабанов Иван Феодорович қайтыс болғанда біз Т.Т. Тәжібаевтан басқарма телеграммасын алдық, 1946 ақпанында мынандай мазмұнда жазылған Шымкент қалалық кеңес Лабзинаға, Анама және барлық туыстарыма менің сүйікті тәрбиешім Иван Феодоровичтің қазасына көңіл айтатынымды жеткізіңізші. Оны жадымда әрқашан сақтаймын. Шын ниетімнен оның жерлеу рәсіміне қатыса алмайтыныма өкінемін – деп жазыпты Т.Тәжібаев.

«Әкем шаруашылықта бір нәрсе жасаса, Төлеген бір минутқа да оның қасынан кетпейтін, бір көмегін көрсеткісі келетін, дегенмен ештеңе қолынан келмесе де тырысатын, өйткені ол әлі кішкентай, әрі әлсіз болатын. Бірінші біз оған барлығымыз білетін қазақ тілінде түсіндіретінбіз. Кейін Төлеген орысша сөйлеп үйренді. Содан бастап мен оны орысша әліппеге үйреттім», - деп К.И. Кабанов есіне алады.

Т. Тәжібаевтың ғылыми-педагогикалық әрекеті 1938 жылы Алматы жоғары оқу орындарында бастау алады. Басында Абай атындағы педагогикалық институтта психология пәні оқытушысы болып, кейіннен педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі болып қызмет атқарады. 1940-1957 жылдары аралығында ол түрлі мемлекеттік қызметтерді атқарды. Солайша, 1940 жылы – Қазақ ССР Нарконының бірінші орынбасары болып, сосын Халық комиссияры. Солай 50-жаста Қазақстанның халық білімінің басшылығында болады. 1941 жылы Қазақ ССР-нің Халық Советінің комиссарларының Төрағасының орынбасары болып тағайындалады. Республика басқармасының аппаратындағы жұмысын Т.Тәжібаев Д.А. Қонаевпен бірге бастады.

1944 жылдың сәуір айында, Ұлы Отан соғысының аяқталуына бір жыл қалғанда Қазақ ССР Президиумының Жоғарғы Соетінің жарлығы бойынша бірінші рет Республиканың сыртқы істер Халық комиссиярыаты құрылды. Сол кезде Министрлер Советінің Төрағасының орынбасары болып жұмыс жасап жүрген Т. Тәжібаевты Республиканың сыртқы істер Халық комиссияры қызметіне тағайындайды. Т.Тәжібаевтың тікелей басшылығымен және белсенді қатысуымен сыртқы істер Министрлігінің штаттық кестесі жасалынып және негізгі бағыттары айқындалды. Осы жұмыстардың барлығы соғыс аяқталысымен республиканың халықаралық ұйымдарда жұмыс жасайды деген үмітпен атқарылды. Жоғары білімді дипломат бола тұра соғыстан кейінгі жылдары ол бірнеше рет АҚШ-қа барып, бұл мемлекетті ішінен көреді, 60-жылдары таптық езгіден босатылған. Индия мен Совет өкіметі ара-қатынасын нығайтуға өз үлесін қосады.

Т.Тәжібаев ұлы ғалым ретінде өзінің үздіксіз еңбегі мен отанына деген шексіз махаббатымен Қазақстандағы тарихи-педагогикалық және психологиялық ғылымның қалыптасуының басында тұрып, білім беру мен мәдениеттің жарық көруіне негіз болды.

Қазақстандағы педагогика тарихының негізін қалаушының өмірі мен іс-әрекетіне қатысты аталған тақырыпқа байланысты арнайы әдебиетпен танысқан кезде біз оның тарихи-педагогикалық мұрасын зерттеу күрделі, үш түрлі процестен тұратындығын айқындадық:

- біріншіден, бүгінгі таңға дейін Т.Тәжібаевтың тарихи-педагогикалық идеялары Қазақстанның қоғам және мемлекет қайраткерінің шығармашылық іс-әрекетінің даму процесін талдауға мүмкіндік бермейтін ұсақталған, фрагментарлы материал болатын;

- екіншіден, нақты-тарихи материалдарды іріктеу, оларды бағалау кезінде олардың көбіне сол уақыттағы идеологияланған догмалар мен стереотиптердің белгісін негізге алғанын біз алдын ала болжай алдық;

- үшіншіден, осы әдебиеттермен жұмыс жасау кезінде материалдың жазылу сипатына үлкен мән беру және педагог Төлеген Тәжібаевтың өмірлік іс-әрекеті туралы ой-пікірлерге сыни тұрғыда қарау керек болды;

- Көрсетілген жұмыс Т.Т.Тәжібаевтің «XIX ғасырдың екінші жартысындағы Қазақстандағы педагогикалық ойларды дамытуға қатысты» көпжылдық монографиялық зерттеулердің бір бөлшегі болып табылады. Қазақстандағы мектеп білімінің тарихын игере

отырып Т.Т.Тәжібаев қазақтарды біліммен қамтамасыз етуде саясаттың реакциондық мәніне тоқталмастан, оның тарихи шындығын жасырған жоқ.

- Әр түрлі облыстарда мектеп білімінің арнайы ерекшеліктерін ескере келе, ғалым материалдарды түрлі ғылым шеңберіне енетін құрал-жабдықтарды жеке облыстар бойынша орналастырады. Т.Т.Тәжібаевтің айтуы бойынша, ол бір жағынан жұмысты қиындатып жіберді, фактылы материалдардың сенімділігіне байланысты жауапкершілікті жоғарылатты. Екінші жағынан ол фактылы материалдарды облыс бойынша жалпылап, Қазақстан аумақтарындағы мектеп білімінің негізгі көрсеткіштерін анықтап білімге мүмкіндік берді. Т.Т.Тәжібаев тағыда бір жәйітті атап көрсетеді: яғни материалдарды әр облыс бойынша орналастырудың өзіндік мәдениет тарихын игеруде практикалық мәні бар.

- Т.Т.Тәжібаев монографиясының барлық бөлімшелерінің ішінде діни мектептерге қатысты жағдайлар, ересектерді оқыту мәселелері бірінші бөлімге кіреді, онда Қазақстандағы мектеп білімінің жүйесіне қатысты мәселелер сөз болады. Осылайша Т.Т.Тәжібаев алғаш рет мектеп білімінің құрылуына қатысты оның картинасын толығымен құрастырады, сонымен қатар мектеп саясатының қарама-қайшы сипатын ашып көрсетеді. Ол ең алдымен қазақ халқының өсіп ер жетіп келе жатқан ұрпақтың классификациясына бағытталады. Т.Т.Тәжібаев Қазақстанда сол кездері болған барлық мектеп түрлеріне анықтама бере алған. Қазақ педагогика тарихындағы ең алғашқылары болып табылады. Содай-ақ ол алғаш рет олардың рөлін сипаттап шықты.

1965 жылы шыққан Т.Т.Тәжібаевтің «XIX ғасырдың екінші жартысындағы Қазақстандағы педагогикалық ойлардың дамуы» туралы монографиясындағы тарихи педагогикалық идеялар біздің көзқарасымыз бойынша келесі жағдайлар мен сипатталыды: оқыту тілінің сұрақтары, діни білім беру, классикалық және шынайы білім беру, әйелдер білімі, оқу құралдары. Оның құрамына Шоқан Уалиханов Ыбырай Алтынсарин, Абай Құнанбаев секілді қазақ қайраткерлерінің педагогикалық идеялары да енеді.

Қазақстандағы тарихи-педагогикалық ғылымның іргетасын қалаушы Төлеген Тәжібаевтың XIX ғасырдың екінші жартысында жүргізген әйелдерге білім беру мен оларды баяндау мәселелеріне қатысты зерттеулері. Т.Тәжібаевтің пікірінше, XIX ғасырдың екінші жартысында Қазақстандағы әйелдерге білім беруді ұйымдастыру негізінен екі мәселеге байланысты: біріншіден, қазақ қыздары қазақтардың тұрмысы мен қоғамдық-саяси өміріндегі алар орнынан; екіншіден, Қазақстан сол уақытта Ресейдің құрамдас бөлігі болғандықтан, Ресейдегі әйелдерге білім беру мәселесінің жалпы деңгейі мен дәрежесінен. Т.Тәжібаевтің есептеуінше, Қазақстандағы әйелдер монархиялық Ресейдегідей құқықсыздыққа ие болғандықтан, олардың білім алуына деген күрес демократиялық бостандық үшін күрестің органикалық бөлігін құрады. Т.Тәжібаев әйелдердің басыбайлықтан босау мәселесін алға қоя отырып, оның адамзат тарихындағы маңызды мәселелердің бірі екендігін көрсетті.

Бұл жайында Т.Тәжібаев былай дейді: «Бүкіл әлем тұрғындарының жартысын құрайтын әйелдердің қоғамдағы ауыр және төмен дәрежесі, олардың сан ғасырлық физикалық және рухани езгіге душарлығы адамзат алдына әйелдердің азат болуы туралы мәселені қойды, әйелдер қозғалысының дамуына септік болды. Сондықтан, өндіріс құралына деген жеке меншік пен адамды адамның эксплуатациялауы негізгі заңдылық саналатын кез келген антагонистік қоғамда әйел мәселесі ешқашан оң шешім таба алмайды. Капиталистік қоғам әйел мәселесін жандандыра отырып, оның шешім табуы үшін қажетті объективті алғышарттарды жасайды».

Т.Тәжібаев қыздардың қол өнеріне үйренуін қазақ оқушылары жасаған экспонаттар дәлелдейді. Қыздарды қағаз жүзінде дамытты, олардың жұмыстарын мақтау қағаздарымен марапаттаумен шектелді деп есептейді ғалым. Қол өнерді мектептерге енгізуге әсер еткен Ы. Алтынсарин болған деп есептейді.

Т.Тәжібаев қазақ қыздары ауыл мектептерінде оқи бастады деп жазады. Мысалы 1896 ж Торғай облысының алакөл мектебінде сегіз қазақ қыздарының алтауы екінші жыл оқыды.

Ғалымның пікірінше, қазақ қыздарына арналған мұндай мектептер саны бойынша ыз болған, сәйкесінше оқушылары да.

Біз Т.Тажибаевтің қазақстанда қыздарға білім беру бастамасы өткен ғасырдың 80 жылдарында Ресейге қосылуынан бастау алады және осы елдегі мәдениеттің ғылымның және ағарту ісінің қоғамдық-педагогикалық қозғалысы әсер етеді деген көзқарасымен келісеміз. Т.Тажибаев осы маңызды іс – әркетте қазақ ағартушылары ерекше көңіл аударғанын айқындайды, әсіресе, қыздарға білім берудің негізін қалаушы Ы. Алтынсариннің рөлі ерекше.

Ғалымның пікірінше, ағартушының үлесі оның қыздарға ерлермен тең білім алуға құқықтарын айтуы. Ғалым сонымен қатар, ресейдің буржуазиялық–монархиялық және қазақстандағы патриархалдық-феодалдық шарттарда қазақ ағартушыларының ойлары толықтай жүзеге асырылуына мүмкіншіліктер болған жоқ.

Дегенмен, Т.Тажибаев Қазақстанда қыздарға білім берудегі қазақ ағартушыларының жүргізген күресі қазақ қыздарына білім берудің қалыптасуына әсер еткенін айқындайды.

Осылайша, XIX ғ. екінші жартысындағы қыздарға білім беру мәселесін Т.Тажибаевзерттей отырып, қыздарға білім беру тарихы ұлттық білімнің және қазақ халқының педагогикалық ойларының ажырамас бөлігі.

Сонымен қатар, біздің пікірімізше, ғалым осы мәселені қарастыру қазіргі педагогика бағытталған қазақ мектебі мен педагогикасының тарихын жасау сияқты маңызды мәселені шешуде ерекше рөл атқаратынын білген секілді.

Алтынсариннің пікірі бойынша, қыздар алғашқы кездері тек осындай жұмыстарға үйренуші ретінде келгендер ретінде ғана алынады, бұлар қарапайым халықтың тұрмыстық өміріне қолайлы болған, мысалы тігін, тоқу, жамау дағдылары және т.б. сонымен қатар, мұндай мектеп өзіне тікелей бағытына қарамастан, қазақ қыздарына орыс грамматикасын оқытудың бастауы бастау бола алады, осылайша олардың бастауыш білім алуға бағыттайды. Т.Тажибаев бойынша, қазақ халқы қыздарға арналған орыс қазақ мектептерінің ашылуына қарсы болған жоқ және қыздарын мектептерге жіберген. Қазақ қыздарын орыс грамматикасына оқытуға деген қызығушылық ғалымның пікірінше мынадай жағдаймен түсіндіріледі: қыздарға арналған Ырғыздағы қазақ орыс мектебіндегі интернат қазақтардың қоғамдық материалдарымен қамтамасыз етілген.

Т.Тәжібаев ҚазМУ-дың ректоры болып тағайындалысымен университеттің материалдық-техникалық базасын жетілдіріп, профессор-оқытушылар құрамының нәтижелі жұмыс жасауларына жағдай жасауды және студенттердің тұрмыстық ахуалына назар аударуды бірінші кезекті мәселе ретінде қойды. Т.Тәжібаев ректорлық қызметі барысында студенттердің терең білім алуына толық жағдай жасауды және ұстаз-ғалымдарды ғылыми ізденістер жасауына қолдау көрсетуді жадында берік ұстады. Осы принциптің арқасында ұстаздар мен студенттер қауымы арасында Т.Тәжібаев үлкен құрметке ие болды.

Т.Тәжібаевтың ректорлығы қызметінің алғашқы жылынан кейін-ақ университеттің профессор – оқытушылар құрамында елеулі өзгерістер жүрді. Университетте қызмет ететін 285 адамның қатарында 18 ғылым докторлары, 58 ғылым кандидаттары болды. Оқытушылардың ғылыми дәрежесін арттыруға барлық жағдайлар жасалды. Оған университет аспирантурасында оқытындар санының артуы дәлел.

Т.Тәжібаевтың өнегелі өмірін естіген, оқыған адам одан әсерленбей, тіпті көзіне жас алмай тұра алмайды. Қатігез тағдыр мен жетімдіктің, күншілдік пен күндестіктің азабын бір кісідей көрген біздің нар тұлғамыз еш қашан қиындыққа мойын ұсынған емес, қайта тіпті де пісіп жетіліп, қайнаған қазақи рухпен надандық үшін күрескен, халқы үшін жан ұшырта еңбек етіп, өмірдің мәні мен ләззетін ғылымнан алған, Ресейлік ғалымдарда парасатына мойын ұсынған, сол кездің өзінде ағылшын тілін жеттік меңгерген, адами құндылық қасиеті жоғары, мәдениетті идеял тұлға екені бәрімізге мәлім, олай болса ұлы тұлғаның өмір жолы әрбір жастың дамуына ықпал тигізері анық.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Жарикбаев.К.Б. Развитие педагогической мысли в дореволюционном казахстане. Дисс. -А.А. 1981.

2. Жақып Мадияр, Түрікпенұлы Жолмұхан. Төлеген Тәжібаев (гұмырнамалық деректер хикаяты). -Алматы: Қазақстан. 2008,-248бет
3. Ыдырысов.Ә. Төлеген Тәжібаев [қоғам және мемлекет қайраткері]//Алматы ақшамы.- 2002.-18 шілде.(№79). 36.
4. Т.Т.Тажібаев Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во второй половине 19 века.– Ч І.Алма-ата: Казгосиздат 1957 80 с.

Жолтаева К.

*Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті,*

Ботабаева Б.

*Жалпы және этникалық педагогика кафедрасының
«Педагогика және психология»
мамандығының 4 курс студенті*

ОТБАСЫ МӘРТЕБЕСІНІҢ ҚОҒАМДАҒЫ РӨЛІ

Бүгінгі отбасы елдің болашақ азаматының тұлғалық қасиеттерін қалыптастыратын қоғамның ең маңызды институты екендігін ешкім жоққа шығара алмайды. Себебі, бүгінгі отбасының табысты болғаны, әлеуметтік-экономикалық, моральдық-психологиялық жағдайының жақсаруы ұлт пен мемлекеттің болашағына елеулі әсер етеді.

Отбасының жыл сайынғы халыққа Жолдауында әр қазақстандық отбасының әл-ауқатын жақсартуға, қазақстандықтардың өмір сапасын арттыруға бағытталған іс-шаралар міндеттелді. Жаңа жұмыс орындары ашылып, шағын қалалар дамып жатса, халыққа қызмет көрсету жақсарып, тұрғын үй мәселесі шешіліп жатса, бұл игі істер отбасылардың бай, қуатты болуына ықпал ететіні анық.

Отбасы мәселелеріне, оның мәртебесінің өсуіне және қоғамдағы рөлінің ұлғаюына деген көзқарастың жақсаруы қазақстандық отбасының мәртебесі өскендігін білдіреді. Отбасы арқылы бала туу санын арттыру, отбасы мүшелерінің денсаулығын жақсарту, жас ұрпақты тәрбиелеу мәселелерін шешуге болады.

Соңғы деректер бойынша еліміз халқының саны 16,7 миллион адамға жетті. Қазақстандық отбасылардың шынайы саны 4 миллионнан асып отыр, бір үйде тұратындардың саны шамамен 4,1 адамға тең. Отбасылардың 70 пайызға жуығының құрамында 3-тен 5-ке дейін адам бар.

Бала туу фактісі және көп балалы аналардың саны өсіп келеді. Бала туудың өсуіне – отбасы табысының артқаны, медициналық қызметтің сапасы жақсарғаны, әлеуметтік жәрдемақылар мен тұрғын үй мәселесінің шешімін тапқаны сияқты жекелеген факторлар да әсер етеді.Елімізде мемлекет тарапынан отбасы институтын қолдау үшін көп жұмыстар атқарылуда. Экономиканың өсуімен халықтың кірісі де артуда, ана мен баланы қорғауға, балаларға, көп балалы отбасыларына, мүгедектерге берілетін мемлекеттік жәрдемақылар, зейнетақылар мөлшері өсуде.

Сонымен қатар, бүкіл әлемдегі секілді, отбасы институты қазіргі таңда біздің елде де дағдарысты кезеңді бастан кешуде. Толық емес отбасылар мен некесіз туылған балалардың саны азаятын емес, өйткені азаматтардың, әсіресе жастардың елеулі бөлігі шет елдер өмір салтына еліктеп, заңды некеге тұрмай өмір сүреді. Бұл үрдістер көп жағдайда зорлық-зомбылықтың, қылмыстың, аурудың өсуі сияқты жағымсыз әлеуметтік проблемалар белең алуына себепші болып отыр.

Жалпы отбасылық және демографиялық саясаттың проблемаларын тек экономикалық жолмен шешу мүмкін емес. Ғасырлар бойы қалыптасқан отбасылық дәстүрлер мен құндылық-

тарға негізделген қазақстандық отбасы мәртебесін нығайтып және қолдау арқылы көптеген проблемаларды шешуге болатынын түсінетін уақыт жетті. Атап айтқанда, туу, отбасы мүшелерінің денсаулығын нығайту және ұлттың болашағы – жас ұрпақты тәрбиелеу мәселелерін отбасының әлеуетін пайдалана отырып шешуге болады.

Елбасының Жолдауында оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдасын күшейту қажеттігі және олар – патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары сияқты құндылықтарды барлық оқу орындарында сіңірілуге тиістігі міндеттелді. Сондықтан, барша қоғам болып, ең алдымен әр отбасымен және мектептермен бірлесе отырып, осы бағытта жұмысты күшейтуіміз қажет.

Ұлттық комиссиясының мүшелері жастарға рухани-адамгершілік тәрбие беру мақсатында ұйымдастырылған түрлі іс-шараларға қатысуды дәстүрге айналдырған. Отбасы мен некеге қатысты өзекті мәселелерді талқылау үшін әрдайым халықпен жүздесіп, ой-пікірлерді ортаға салып, тиісті органдармен бірлесіп жұмыс істеуде.

Қазіргі кезде отбасы мен некенің тазалығын сақтаудың халықтық озық тәжірибесін зерделеу, халық арасында және ең алдымен жастардың ортасында дәстүрлі отбасын қалыптастырудағы ұлттық құндылықтарды насихаттау жұмыстарын кеңінен ұйымдастыру; балабақша мен мектептерде салт-дәстүрді, отбасылық құндылықтарды насихаттайтын арнайы сабақтарды оқу кестесіне енгізу керек деп санаймыз.

Отбасылық құндылықтар мен неке институты сыртқы жарнама түрі – билбордтар арқылы кеңінен насихатталуда. Бұл бағытта Ұлттық комиссия биыл төртінші рет билбордтар байқауын өткізді.

Бала тәрбиесінде адамгершілік, азаматтық пен отаншылдықтың жоғары сезімін қалыптастыруға, отбасы құндылықтары мен әдет-ғұрыптарды нығайту жұмыстарына өңірлерде құрылған Ақсақалдар кеңесі, Аналар кеңесі, Ардагерлер кеңесі сияқты ұйымдардың әлеуеті кеңінен пайдаланылуда.

Әр халықтың діні мен тілі, салт-дәстүрі бөлек болғанымен, ұрпақ өрбіту, тәрбиелеп өсіру және ата-ананың перзенттері алдында жауапкершілігі бірдей. Балалар – біздің ертеңіміз. Олардың қандай азамат болып шығатыны біздің бүгінгі берген тәрбиемізге тікелей байланысты. Ұлттық комиссияның жүргізіп отырған саясаты да отбасы тағдырына, елдің болашағына немқұрайлы қарамау керек деген ұстанымды басшылыққа алады.

Бердібаева С. Қ.

*жалпы және этникалық психология
кафедрасының профессоры, психология
ғылымдарының докторы,
Жеңісқызы А.
магистрант*

ГЕНДЕРЛІК АЙЫРМАШЫЛЫҚТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ерлер мен әйелдердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу тек бір адамға ғана қатысты емес, бүкіл қоғамды қамтитын мәселе.

Соңғы уақытта адамның жыныстық ерекшеліктері және олардың психологиялық айырмашылықтары жаңа қоғамда белсенді талданып жатқан сұрақтар қатарында. Мәселен, ер адам мен әйел адамның қазіргі қоғамдағы ролі үлкен өзгерістерге ұшырап жатыр. Соңғы 15 жылда жүргізілген зерттеулер нәтижесі жыныстық айырмашылықтардың негізгі көрсеткішінде әлеуметтік-мәдени детерминациялар басымдылық танытатындығын көрсетеді. Егер 80 жылдарға дейін жыныстық айырмашылықтар тәрбие мен сыртқы ортаға тәуелсіз үш белгі (математикалық қабілеттер, кеңістік бейне және вербалды интеллект) бойынша ғана ажыратылса, кейінгі жылдары осы көрсеткіштер бойынша биологиялық айырмашылықтар байқалмайтындығы анықталды.

Алайда қоршаған ортада жыныстық айырмашылықтардың белгілері әр түрлі өмірлік аймақтарда орын алып отырады. Бұл жалпыланған түрде ер және әйел бейнелері туралы таптауындармен сипатталады. Мәселен, ер адам – күшті, тәуелсіз, белсенді, агрессивті, рационалды, индивидуалды жетістікке бағдарланған деп сипатталса, әйел – әлсіз, тәуелді, нәзік, эмоционалды, басқа адамдарға бағдарланған, экспрессивті бейнеде. Осы кезекте айта кететін мәселе бұл – гендрлік психология.

Психологияда гендр – бұл адамға «ер» және «әйел» деген ұғым беретін әлеуметтік-биологиялық сипаттама.

Әлеуметтік психологтардың пікірі бойынша адамдар екі көрсеткіш бойынша гендрлік күтімдерге сәйкес келуге тырысады: нормативтік және ақпараттық қысым. «Нормативтік қысым» ұғымның астарында адамның қоғам оны қабылдауы үшін қоғамдық және топтық күтімдерге илануы қарастырылады. «Ақпараттық қысым» бұл – адамдардың қоршаған ортаны және өзін тану кезіндегі әр түрлі әлеуметтік жағдайларда өзінің жеке тәжірибесіне емес, басқа адамдардың пікіріне сүйенуі болып табылады [1].

Ерлер мен әйелдер арасында мағыналы психологиялық айырмашылықтар бар екендігі қарапайым тұрмыстық өмірде де айқын көрінеді. Алайда эмпирикалық мәліметтер саны жағынан көп болғанымен тұжырымдаманы талдауға жеткіліксіз және басым көп жағдайда қарама-қайшы.

Э. Маккоби және К. Джеклин көптеген американдық және батыс-европалық зерттеушілердің қабылдау, үйрену, ес, интеллект, когнитивті стиль, мотивация, өзіндік сана, темперамент, белсенділік деңгейі мен эмоционалдылық бойынша жыныстық ерекшеліктерді айқындауға байланысты жүргізген зерттеулерін талдап, жалпылауға тырысты. Маккоби мен Джеклин сенімді дәйектер күткеннен аз болғанын хабарлап, нақты дәлелденген фактілерген тоқталып өтті: қыздарда ұлдарға қарағанда вербальді қасиеттері жоғары дамыған; ұлдарда қыздарға қарағанда визуалды-кеңістік қабілеттері жақсы дамыған; ұлдарда математикалық қабілеттер жақсы дамып, агрессивті болады [2].

Гендр үнемі ер адам қызметі мен әйел адам қызметі туралы мәдени нормалар мен бағдарлардың әсерінде жүреді, сонымен қатар адамдарды ер мен әйел арасындағы айырмашылықтың үлкен екендігі туралы әлеуметтік ақпаратқа сендіреді. Бұл гендрлік роль ұғымына сәйкес келеді. Яғни қоғам әйел мен ер адамның атқаратын қызметіне сәйкес оларға әлеуметтік мінез-құлық бекітеді.

Даму психологиясымен айналысатын мамандар адамның жынысына байланысты белгілі бір қасиеттерді өзіне тән немесе тән емес белгілеуді дифференциалды әлеуметтену деп атауды ұсынады. Бұл процесс бала дүниеге келмей жатып бастау алады. Оған мысал ретінде ата-аналардың және басқалардың баланың ұл немесе қыз екендігін білуге ұмтылысын айта аламыз [3].

Келесі кезекте, гендрлік айырмашылықтардың әлеуметтік-психологиялық мәселелеріне тоқталатын болсақ, гендр бұл индивид атаулы биологиялық түрдің әлеуметтік-психологиялық сипаты. Сондықтан оның гендрлік айырмашылықтарға тоқталу үшін оның негізі болып табылатын биологиялық дамуына да тоқталған жөн.

Жалпыға белгілі жыныстық диморфизм адам онтогензінің фундаментальді сипаттамаларының бірі, ал жыныстық бөлініс кез келген адамзат қоғамында бар. Өмір сүрудің дәстүрлі стильдерімен әйел мен ер адам психологиясының, қоғамдағы рөлінің айқындалуы мен өзгеруі көптеген бұқаралық ақпарат құралдарында, ғылыми мақалалар мен басылымдарда үлкен дау-дамай тудырғанымен, отандық психологияда Б.Г. Ананьев және оның шәкірттерінің еңбектері болмаса, зерттеу жұмыстары аз екендігі көрініс табады.

Тұрмыстық көзқарастар бойынша индивидтің жыныстық сәйкестілігі биологиялық тұрғыдан «беріледі» дегенімен, жыныстық сәйкестілік (идентификация), яғни белгілі-бір жынысқа өзін саналы түрде жатқызу – онтогенезді, жыныстық әлеуметтену мен өзіндік сана дамуын байланыстыратын күрделі био-әлеуметтік процесс болып табылады [4]. Бұл процесс

жыныстық ұяшық даму сәтінен бастау алып, бірнеше сатылар көлемінде қалыптасады және әр даму сатысының өзіндік спецификалық міндеттері бар.

Американдық ғалым Д. Мани жыныстық дифференциацияның келесі сатылары мен компоненттерін жіктейді [5]:

Постнатальді онтогензде жыныстық дифференциацияның биологиялық факторлары әлеуметтікпен толықтырылады. Генитальді сырт бейне жыныстық анықтама бойынша берілетін ересектер үшін бағдарлама. Бұл жыныстық әлеуметтену, яғни баланы жыныстық рөлге үйренуі – баланың қоғамдық, мәдени дәстүрлер мен нормаларына байланысты.

жүйесі неке-отбасылық және басқа да институттарда қалыптасып, жыныстық әлеуметтенудің типін анықтайды.

Сондықтан жыныстық даму баланың негізінде жатқан генетикалық бағдарлама мен мәдени жыныстық әлеуметтенудің ұштасуында қалыптасады.

Алғашқы жыныстық сәйкестілік, яғни өзінің белгілі бір жынысқа тиесілі екендігін тану 1,5 жаста қалыптасып, өзіндік сананың мықты элементінің бірі болып саналады. Өсе келе сәйкестілік туралы ойдың көлемі мен мазмұны өзгереді, бұл тікелей баланың ақыл-ой және әлеуметтік дамуымен байланысты. Екі жасар бала өз жынысын біледі, бірақ бұл атрибуцияның негіздей алмайды. 3-4 жаста бала өзін қоршаған адамдардың жыныстық тиесілділігін ажырата алады. 6-7 жаста бала жыныстық сәйкестілікті қайта өзгермейтін процесс екендігін түсінеді, жыныстық айырмашылық олардың іс-әрекеті мен бағдарында айқындала бастайды, яғни ұлдар мен қыздар өз қалауларымен әр түрлі ойыншықтар, ойын түрлерін таңдайды, әр түрлі қызығушылықтар, мінез-құлық стильдері көрінеді [5].

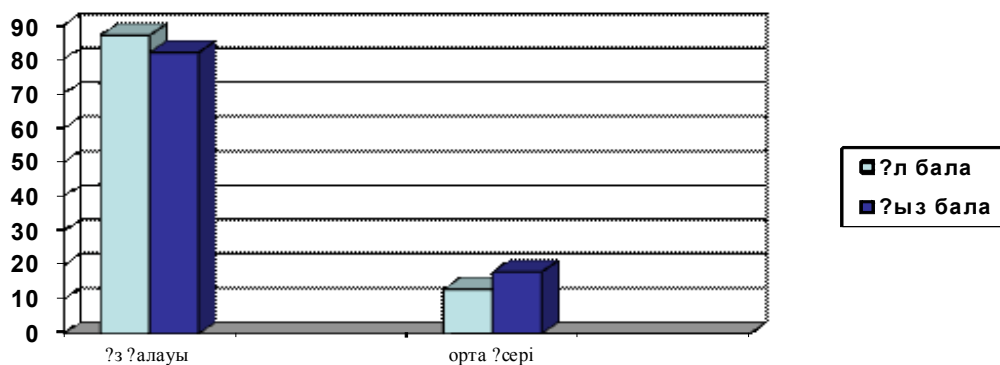
Жыныстық сәйкестілік бір жағынан соматикалық қасиеттерге (дене бітімі), ал екінші жағынан маскульділік немесе феминдік таптаурындарға сәйкес келуі немесе сәйкессіздігі бойынша мінез-құлық қасиеттеріне негізделеді [6]. Бұл сипаттамалардың барлығы көп өлшемді, барлық бағалаулар секілді, мұнда да қоршаған ортаның берген бағасына байланысты болады. Мектепке дейінгі балаларда жыныстық-рольдік бағдар мәселесі туындайды, яғни жыныстық-рольдік қалауларында көрініс табатын маскульділік немесе феминділік деңгейін бағалау мәселелері. Осы мәселеге орай жүргізілген зерттеу нәтижесі жоғарыда айтылған тұжырымдамаларды растайды. Мұнда 4-6 жас аралағындағы 40 ұл және 40 қыз бала үшін «Кім болғың келеді» сауалнамасы мен жыныстық сәйкестілікті саналы ұғынуды анықтау үшін «Маған ұнайды» эксперименті ұйымдастырылды.

«Кім болғың келеді» сауалнамасы бойынша қорытынды нәтижелері келесі кестеде:

	Ұл бала		Қыз бала	
	Саны	Пайыздық көрсеткіші	Саны	Пайыздық көрсеткіші
Жоғары сәйкестілік	32	80%	34	85%
Орташа сәйкесілік	7	17,5%	6	15%
Төменгі сәйкесілік	1	2,5%	0	0%

Бұл көрсеткіштер меткеп жасына дейінгі жастағы балалардың жоғары пайызы өздерін жыныстық сәйкестілігін саналы түрде мойындайтындығын көрсетеді. Ендігі кезекте, жасалған эксперимент нәтижесі арқылы жыныстық сәйкестілікті ұғынуға әлеуметтік қоғамның, таптаурындардың әсерінің маңызын көрсетеді. Эксперимент барысында сыналушыларға көптеген киімдер, ойыншықтар, кітаптар және компьютер ойындары жазылған таспалар беріледі. Нұсқау бойынша әр сыналушы бөлмеге жалғыз кіріп, өзіне қалаған заттарды бөлме ішінде пайдаланады. Сонан соң экспериментатор неліктен алынған затты таңдағаны туралы сұрайды. Эксперименттің қорытындысы бойынша 87 пайыз ұл бала тек өзі қалағаны үшін белгілі бір заттарға таңдау жасағандығын айтса, 13 пайызы таңдау себебін өйткені мен ұлмын деп түсіндірді, яғни әлеуметтік таптаурындардың қысымы ретінде сипатталады. Ал қыздардың 82 пайызы өз қалауымен таңдау жасағанын көрсетсе, 18 пайызы әлеуметтік қоғамның әсерінен жасалған таңдау екендігін ұғындырды.

Баланың жыныстық-рольдік қосып жазулары мен күтімдері маскульдік (феминдік) бағалауларына байланысты олардың дамуын анықталатыны белгілі болғанымен, қазіргі таңда бұл мәселе аз зерттелінген болып есептеледі. Алайда мұнда үш альтернативті теориялардың бар екендігі белгілі [7].



Сәйкестендіру теориясы (теория идентификации) негізін психонализден алып, эмоция мен еліктеудің ролін көрсетеді, мұнда бала өз ата-анасының мінез-құлқын бейсаналы түрде қайталап, олардың орнын басқысы келеді деп есептейді [8].

Жыныстық типизация теориясы әлеуметтік үйрену теориясына негізделген, негізгі механизм бекіту: ұл баланы ата-анасы және басқалар «ерге лайықты» ісі үшін мадақтап, керісінше «қыздың» ісін жасаса, айыптайды. У. Мишел: «жыныстық типизация – бұл индивид жыныстық-диморфтық мінез-құлық бейнесін қалыптастыратын процесс», – деп есептейді [9].

Өзін-өзі өзектендіру теориясы когнитивті-генетикалық теориясына негізделген, бұл процесті танымдық жағын сипаттайды: бала бірінші өзін «ұл» немесе «қыз» ретінде анықтап, жыныстық сәйкестілікті меңгереді, сонан соң өзіне сәйкес келеді деп есептейтін мінез-құлықты үйренеді [10]. Бұл теориялардың барлығы белгілі-бір шындыққа жанасқанымен, барлық фактілерге жауап бере алмайды.

Бұл теориялар негізінде жыныстық сәйкесілікке әлеуметтік фактордың тікелей әсерін аңғара аламыз. И.С. Кон өзінің гендрлік айырмашылықтарды зерттеуге тоқталған мақаласында: «жыныстық рольді игеруге маңызды әсер ететін фактор – жыныстық роль туралы ақпарат беруші модель болып табылады. Бұл жағдайда ұл балада қызға қарағанда қиыншылықтар болады, мәселен, дәстүрлі түрде ұл да, қыз бала да алғашқы жылдарында тек аналары тәрбиелейді, ал әкелері аз көңіл бөледі. Сондықтан бала үшін әкеге көңіл бөлінбейді. Ал жыныстық сәйкестендіру моделі ретінде ана белсенді объект болады. Осыған орай, дерлік барлық мәдениетте ұл мен қыздың алғашқы сәйкестілік анасымен, яғни феминисттік болады. Баланың базалық бағдарлануы – тәуелділік, жағдайға бағыну, әлсіздік әйел сипатында болады» [11].

Сонымен қорытындылай келе, гендрлік айырмашылықтарды талдаудағы негізгі мәселелері әлеуметтік-психологиялық сипатта болады. Атап айтқанда, қоғамдық және мәдени нормалармен белгіленген әлеуметтік таптаурындар индивидтің биологиялық факторларына тәуелсіз дамуына ықпал етеді, яғни ақпараттық қысым индивидтің гендрлік таңдауларына тікелей әсер етеді. Сонымен қатар әлеуметтік ролі жыныстық сәйкестілікпен белгілену, сәйкес күтімдердің болуы психологиялық мәселенің туындауына алғы шарт болады. Сондықтан нарықтық-экономикалық қатынаста дамыған мәдениетіміздің талабына сәйкес гендрлік күтімдерді ақтау индивидтің ең бірінші бейсаналы міндетіне айналып, психологиялық қайшылықтар туындатады. Осы мәселеге орай жүргізілетін ғылыми-теориялық зерттеулер мен эксперименттер маңызды әрі құнды ақпарат ретінде қарастырылуы жөн деп білеміз.

Әдебиеттер:

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб., 2001. – С. 12-38.
2. Maccoby E. E. and Jacklin C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford, 1974. 634 pp.
3. Колосов Д. В., Сельверова Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. – М., 1978. – 222 с.

4. Белкин А. И. Биологические и социальные факторы, формирующие половую идентификацию. - В кн.: Соотношение биологического и социального в человеке / Отв. ред. В. М. Банщиков, Б. Ф. Ломов. Материалы к симпозиуму. – М., 1975, с. 777-790.
5. Money J. Love and Love Sickness. The Science of Sex, Gender Difference, and Pair-bonding. Baltimore-London, 1980. – 256 pp.
6. Миронова М.Ю. Социально-психологические проблемы межполовых различий: Дипл. работа (ф-т психологии МГУ). – М., 1984.
7. Донован Б. Т., Верф Тен Бош Дж. ван дер. Физиология полового развития. – М., 1974.
8. Sears R. R., Rau L. and Alpert R. Identification and Child Rearing. Stanford, 1965. 340 pp.
9. Mischel W. A social-learning view of sex differences in behavior. In: Maccoby, ed. The Development of Sex Differences, pp. 56-81.
10. Kohlberg L. A. A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: Maccoby E. E., ed. The Development of Sex Differences. Stanford, 1966, pp. 82-173.
11. Кон И.С. Психология половых различий // Вопр. психол. 1981. № 2. С. 47-57.

Сатыбалдина Н.К.

*кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и этнической психологии КазНУ имени аль-Фараби,
Саипова А.А
магистрант*

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Профессиональная деятельность занимает особое место в жизни каждого из нас. Образую основную форму активности субъекта, она аккумулирует в себе главные характеристики основного вида деятельности человека – социально обусловленного, осознанного, целенаправленного труда. В процессе профессиональной деятельности человек неизбежно вступает в социальные отношения, которые симулируют развитие личности [1].

Изучению профессиональной деятельности, ее влияния на формирование личности, ее установки, ориентации, эмоциональное состояние личности в труде (эмоциональное выгорание), профессиональную деформацию в литературе уделяют большое внимание.

Для человека, профессиональная деятельность, это сфера персонализации и самореализации, возможность раскрыть и проявить свои личностные и профессиональные качества, и свои способности. Посредством деятельности каждый из нас имеет возможность показать свою неповторимость, добиться признания [2].

Известно, что любая профессиональная деятельность накладывает свой отпечаток на эмоциональное состояние человека. К примеру, многие педагоги, длительное время работающие в системе образования, отличаются повышенной категоричностью, уверенностью в своей правоте, непринятием другой точки зрения, авторитарностью позиций, стремлением "поучать". Работа в сфере политике способствует формированию таких личностных черт, как властолюбие, упрямство, нетерпимость. Подобные специфические изменения в личности определяются содержанием, организацией и условиями осуществления деятельности, развиваются постепенно, со временем закрепляются и, в итоге, превращаются в относительно устойчивые психологические характеристики личности и являются признаками профессиональной деформации [3].

На сегодняшний день, одной из самых актуальных тем является *эмоциональное выгорание как один из факторов профессиональной деформации.*

Эмоциональное выгорание, это динамический процесс, который возникает поэтапно. Термин эмоциональное выгорание введен американским психиатром Х.Дж.Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности [4].

В настоящее время термин «выгорание» принято употреблять в связи с профессиями, связанными с оказанием помощи человеку, испытывающему негативные переживания. Специалисты данных профессий – это врачи, юристы, педагоги, психологи, психотерапевты, социальные работники, консультанты. Люди, работающие по этим специальностям, постоянно сталкиваются с негативными переживаниями, оказываются в большей или меньшей степени вовлеченными в них, они находятся в зоне риска для собственной эмоциональной устойчивости (чаще других получают сердечно-сосудистые заболевания, неврозы). То есть те, кому приходится взаимодействовать с большим количеством людей (представители так называемых помогающих профессий) [5].

Особое внимание хотелось бы уделить профессиональной деятельности педагога, ведь профессиональный труд учителя отличается высокой эмоциональной нагруженностью. В процессе своей профессиональной деятельности педагог постоянно контактирует с учениками, родителями, коллегами. Общение (профессиональное) учителя характеризуется такими факторами, как протяженность во времени; эмоциональная насыщенность и интенсивность. По мнению отечественных специалистов, педагогическая деятельность является одной из наиболее деформирующих человека видов профессиональной деятельности.

Профессия педагога требует особого напряжения физических и эмоциональных сил, высокой умственной нагрузки, концентрации внимания, ведет к нервному и психическому напряжению.

У некоторой части современных педагогов отмечается состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности, которая проявляется в снижении устойчивости психических функций и понижении работоспособности. Для педагогов характерны очень частые переживания эмоций удивления и страха в профессиональной деятельности. Эмоциональное напряжение, точнее его влияние, особенно велико на деятельность молодых педагогов. Постоянное действие напряженных факторов профессионального труда вызывает у них ухудшение результатов деятельности, снижение работоспособности, появление нехарактерных ошибок, снижение показателей психических процессов (памяти, мышления, внимания) [6]. Многие учителя чувствуют разбитость, подавленность, желание лечь, уснуть, после пребывания в напряженных педагогических ситуациях. В отдельных случаях эмоциональная напряженность педагога достигает критического момента, результатом чего является потеря самообладания и самоконтроля. Эмоциональные перегрузки, срывы не проходят бесследно для здоровья.

При этом педагогический труд требует хорошего здоровья, физической и психической подготовленности, уравновешенности нервных процессов. Педагогу необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действие сильных раздражителей, уметь концентрировать внимание, быть активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего дня высокий общий и эмоциональный тонус, способность быстро восстанавливать силы.

Профессиональный долг педагога обязывает принимать ответственные решения, преодолевать раздражительность, гнев, отчаяния. Однако внешнее подавление эмоций, не приводит к усвоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье, вызывая разного рода психосоматические заболевания. Кроме того, часто повышающиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств педагога (раздражительности, тревожности, пессимизма и т.д.), что негативно сказывается на эффективности деятельности и взаимоотношениях педагога с детьми и коллегами [7].

Профессия юриста, является еще одной профессией, которая влияет на эмоциональное состояние человека. Профессиональная деятельность юриста предъявляет повышенные требования к интеллекту, психике, эмоционально-волевым качествам человека. Не зависимо от области правоприменительной деятельности, которой занимается юрист, его рабочий день нередко бывает насыщен разнообразными проблемными ситуациями, различного рода конфликтами, требующими принятия решений правового характера, что уже само по себе в гораздо большей мере, чем в других профессиях, способствует повышенной утомляемости, избыточному раздражению, появлению стресса.

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три основные составляющие (К. Маслач, 1978): эмоциональную истощенность, деперсонализацию, и редукцию профессиональных достижений, которые можно обозначить, как чувство эмоциональной опустошенности, усталости, безразличное отношение к происходящему, осознание неуспеха в своей профессиональной сфере. После того, как феномен стал общепризнанным, закономерно возник вопрос о факторах, способствующих развитию или, наоборот, тормозящих его. В. Бойко (1996) выделил ряд внешних и внутренних факторов, влияющих на появления эмоционального выгорания. Группа внешних факторов, включает в себя, условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Группа внутренних факторов – склонность к эмоциональной ригидности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, дезориентация личности [8].

Эмоциональным выгоранием, можно назвать выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Этот процесс представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. "Выгорание" отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные следствия, когда "выгорание" отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами [9]. Данный синдром характеризуется эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя.

Эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности.

Профессиональная деформация возникает во многих профессиях. Необходимо знать о профессиональной деформации для предотвращения данного явления в профессиональной деятельности человека и для преодоления уже наступивших последствий, так как профессиональная деформация является нежелательным качеством, которое снижает уровень профессиональной пригодности специалиста и эффективности выполняемой деятельности [10].

Профессиональная деформация личности – это изменения качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые появляются под влиянием выполнения профессиональной роли [11]. О профессиональной деформации личности следует говорить в том случае, когда под воздействием профессиональной деятельности у личности проявляются девиантные отклонения, как в её профессиональной реализации, так и в личной жизни [12].

В трудовой деятельности, профессиональная деформация, отличается у представителей различных типов профессии, и, в то же время, представители разных типов профессий имеют общие черты профессиональной деформации личности. Наиболее подвержены профессиональной деформации представители такого типа профессии, как "человек-человек". Это связано с тем, что эти профессии основываются на взаимоотношениях людей в процессе их совместной или односторонней профессиональной деятельности [13].

В наибольшей степени профессиональная деформация выражена у представителей тех профессий, чья работа связана с людьми, имеющими отклонения от нормы (физической, интеллектуальной, поведенческой). Профессиональные деформации появляются под влиянием

стереотипов профессиональной деятельности, механизмов психологической защиты, возрастных изменений личности [14]. Она может носить эпизодический или устойчивый характер, быть поверхностной или глубокой, проявляться в профессиональной деятельности или при личном общении. Профессиональная деформация может возникнуть на ранней стадии формирования профессионала, еще в процессе обучения, или позднее, в профессиональной деятельности. Она проявляется в манере поведения и речи, неадекватности восприятия людей и ситуаций, даже в физическом облике [15]. Профессиональная деформация личности препятствует самосовершенствованию профессионала.

Особенности профессиональной деформации представителей типа профессии “человек-человек” состоит в следующем:

1. Профессиональная деформация, начинает проявляться в первые дни профессиональной деятельности человека. У представителей профессий “человек-человек”, профессиональная деформация наступает значительно быстрее, при этом корни ее намного глубже.

2. То, на что обычно направляется профессиональная деятельность представителей данного типа профессии, со временем, в процессе продолжительной профессиональной деятельности, становится их неотъемлемой чертой или личностным проявлением. Представители таких профессий не подозревают, что “заимствовали” некоторые элементы поведения своих подопечных. Так, к примеру, преподаватели, прививая детям чувство ответственности и уважительного отношения к людям, впоследствии сами перестают следовать этим правилам и предстают перед подрастающим поколением полной противоположностью прививаемых детям норм и правил. Доктор лечит больного от болезни, которой сам впоследствии будет страдать. В данном случае, по-видимому, проявляется профессиональная деформация, основанная на психосоматических механизмах. Представитель закона и порядка, призванный охранять права и свободы граждан через некоторый период времени, первый начинает их нарушать и попирает.

3. Профессиональная деформация личности проявляется в том случае, когда профессионально-ролевое поведение человека переносится на его личную жизнь.

4. Проявление профессиональной деформации может наблюдаться в огрублении личности специалиста (циничное и безразличное отношение врача к больному и пациентам; жестокость и агрессия учителя к учащимся и т.п.) [16].

Рано или поздно профессиональная деформация личности может проявиться у всех независимо от типа профессии. Последствия ее зависят от того, насколько человек готов к таким испытаниям, как его профессиональное деформирование. Если личность знает, что такие явления происходят с каждым специалистом и что существуют специальные социально-психологические службы, связанные с преодолением проблем профессиональной деформации личности, то преодолеть этот временный недуг будет очень просто. Если такие знания отсутствуют, то первичная профессиональная деформация личности со временем может перерасти в тяжёлую форму девиантного поведения, что в дальнейшем потребует огромных усилий на восстановление тех ресурсов, которые были исчерпаны вследствие такого негативного воздействия [17].

Литература:

1. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда: Учебное пособие. М., 2006
2. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: Учебное пособие. – М., 2005
3. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек—человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова и др. СПб., 2001.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. ПИТЕР, С.-Петербург, 2002 г., с.221. Ильин Е. П. И46 Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с: ил. — Серия «Практическая психология».
6. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии, № 6, 1994.
7. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — М., 2005.
9. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек—человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова и др. СПб., 2001.
10. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М., 1996.
11. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
12. Шамонина О.П., Профессиональная деформация личности как актуальная проблема социологии девиантного поведения и социологии профессий. // Сорокинские чтения "Актуальные проблемы социологической науки и социальной практики". МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002.
13. Изард К. Эмоции человека. — М.: Из-во МГУ, 1980. — 439 с.
14. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал.— 2001.— Т.22, №1.— С.90-101.
15. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
16. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Уч. для вузов. — М.: Академич. проект, 2005. — 240 с.
17. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях //Психологический журнал. — М.: Наука, 2002. — Т. 23. — № 3. — С. 85-95.

Ахмуллаева Ш. В.

*Ж.Бусақов атындағы орта мектеп,
мектепке дейінгі шағын орталығының педагог-психологы
Алматы обл, Панфилов ауданы*

ПЕДАГОГТЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС СТИЛДЕРІН ПАЙДАЛАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Білім беру жүйесін ізгілендіру қазіргі кезеңдегі даму жағдайында педагог кадрлардың жалпы және кәсіби даярлығына, олардың жеке шығармашылығына жоғары талаптар қоюда.

Қандай да бір қызметте іс-әрекеттің жеке стилі – кәсіби еңбектің жеке даралану үдерісінің негізгі сипаты болып табылады. Кәсіби маманның өз стилінің болуы, бір жағынан – оның кәсіби әрекеттің объективті нақтыланған құрылымына бейімділігін көрсетсе, екінші жағынан – өз жеке даралығының толық ашылу мүмкіндігін сипаттайды.

Педагогикалық әрекет – күрделі, әрі көпжақты. Оның көптеген компоненттерінің ішінен үш негізгісін бөліп көрсетуге болады: мағынасы, әдістемесі және әлеуметтік-психологиялық компоненттері. Осы үш компоненттің біртұтастығы мен өзара байланысы педагогикалық жүйенің міндеттерінің толық жүзеге асуын қамтамасыз етеді. Бұл бірліктегі негізгі компонент – әлеуметтік-психологиялық, яғни педагогикалық қарым-қатынас, соның негізінде қалған екеуі жүзеге асады. Негізгі тәрбиелік өзара қатынастардың жүйесі қарым-қатынас үдерісінде қалыптасады, тәрбие және оқыту үрдісінің тиімділігіне тікелей әсер етеді. Қарым-қатынас педагогикалық әрекеттің негізгі әсер етуші құралы болып саналады.

Оқу-тәрбие үдерісіндегі педагогикалық қарым-қатынастың ролі мен мағынасы туралы көптеген белгілі ғалымдар ой-пікірлер айтқан. Мысалы, А.С.Макаренконың мұғалімге педагогикалық шеберлік пен педагогикалық қарым-қатынас техникасын меңгеру қажеттілігін

көрсете отырып: «...адам, бала келбетін (бет-әлпетін) оқи білу қажет... Жан дүние қозғалыстарының белгілері туралы келбеттен оқи білудің еш құпиясы, таң қаларлығы жоқ. Педагогикалық шеберлік тәрбиешінің дауыс ырғағы мен өзінің бет-әлпетін басқара алуында... Ролге кіре алмайтын адам мұғалім бола алмайды. Бірақ ол шынайы болуы тиіс...» деген пікірлерін ескермеуге болмайды /1/. Ал ғалым В.А.Сухомлинский: «Абай болыңыздар, сөздеріңіз нәзік тәнді осып өтетін камшы ретінде болмасын, оның нәтижесінде бала жанында мәңгілік жара қалуы мүмкін...» дей отырып, педагогикалық қарым-қатынас үрдісінде кездесетін «адаспа» мұғалімдердің «ашы дауысын» бәсеңдетуді сұранады /2/.

Педагогикалық қарым-қатынас оқу-тәрбие үдерісінде оқушы тұлғасына әсер етуші құрал ретінде қызмет етеді. Педагогикалық қарым-қатынас – өзіндік ақпарат алмасуы бар, коммуникативтік құралдардың көмегі арқылы өзара қатынастар мен тәрбие құралдарын жүзеге асырушы біртұтас жүйе болып табылады. Мұндағы күрделі міндеттердің бірі – нәтижелі қарым-қатынасты жүзеге асыру, ол үшін педагог бойында коммуникативтік біліктерді дамытудың маңызы зор.

Қарым-қатынас басқа біреудің жан дүниесіне, «мен» ұғымына ену. Бұл оңай емес, өйткені өзіне ұқсамайтын басқаның жан дүниесіне ену үшін психологиялық дайындық қажет. Сондықтан қарым-қатынасты ұйымдастыруда субъектінің психологиялық жағдайын ескеру өте маңызды болып табылады. Өйткені, субъектілердің кез келген қарым-қатынасы психологиялық кеңістікте өзгеріс туғызады. Кез келген ересек адам баламен қарым-қатынаста оның психологиялық ерекшелігін ескеріп, оған уақыт беруі керек. Қарым-қатынас көлденең жазықтықта (мұғалім мен оқушы бірдей) және тік жазықтықта (мұғалім оқушыдан биік) болады. Көлденең қарым-қатынас жемісті, ал тік қарым-қатынас үнемі оқушыны қарама-қарсылыққа итермелейді. Көлденең қарым-қатынасқа жету үшін біріншіден, оқушыны ойша қатар қою, екіншіден, оқушыға жоғарыдан төмен қарамауға дағдылану қажет. Біріншіні іске асыру жеңіл, ал екіншісі ыңғайсыз, өйткені мұғалімдер оқушыларды бақылау үшін орындарынан тұрып қарым-қатынас жасайды. Бірақ, ересектер көлденең қарым-қатынастың аса қажет екенін іштей сезеді, олар баламен еңкейіп сөйлеседі, олармен қатарласып отырады, алдына отырғызады.

Сырттай қарағанда қарым-қатынас деңгейіне ешкім көңіл аударар қоймағандай болып көрінуі мүмкін. Сөйтсе де, екінші адамның өзіне деген қарым-қатынасын бірден сезесің және қабылдайсың, ал егер оны тануда қателессең, қарым-қатынас күрделене түседі немесе оның бұзылуына әкеп соғады. Қарым-қатынаста арақашықтықты сезу қиын емес. Бұл үшін сөйлесіп отырған адамдарды бақылап отырып, олардың бір-біріне деген көзқарасын аңғаруға болады. Арақашықтық – өзгермелі құбылыс, ол оқушылардың жасының өзгеруіне қарай жылжымалы болады.

Соңғы кездерде психологиялық зерттеулерде қарым-қатынас жасаушылардың аралығындағы қашықтықтың, серіктестің отырысының коммуникативтік мәніне көңіл аударуда. Америкалық қарым-қатынас психологиясында бұл бағыттағы зерттеулерге проксемика – деп ат қойылды. Проксемика бойынша қарым-қатынасты төрт түрге бөлуге болады, олар: көңіл-күйлік, жеке бастық, әлеуметтік, көпшілік. Алғашқы екі ара-қатынас жақын достық байланысты аңғартады, ресми қатынастағы адамдар әлеуметтік тұрғыны ұстанады, ал көпшілік ара-қатынас бөтен адамдармен араласу болып табылады. Әрбір адамның өзіне ғана тән қалыптасқан қарым-қатынас стилі болады /3/.

Қарым-қатынас стилі дегеніміз не? Ол қалай қалыптасады?

Осы тақырыптағы ең алғашқы тәжірибелік зерттеулерді 1938 жылы неміс психологы Курт Левин жүргізген. Ал қазіргі кезде педагогикалық қарым-қатынас стилінің көптеген түрі анықталған, солардың негізгілеріне тоқталып өтейік.

Авторитарлық стиль – қатаң басқару тенденциясы және бақылау формасымен сипатталады. Басқа әріптестеріне қарағанда бұйрық беру жолын көп қолданады. Мұндай стилді педагог жұмыс мақсатын тек өзі анықтап қана қоймай, сонымен қатар тапсырманың орындалу жолдарын, кім кіммен және қай топта жұмыс жасау керектігін нақты анықтап береді. аталмыш стиль ынталану әрекетін бәсеңсітеді, себебі оқушы орындап отырған жұмысының мақсатын,

жұмыс кезеңдерінің функцияларын және алда не күтіп тұрғанын ұғына алмайды. Бұл стиль жалпы алғанда тиімсіз болып табылады. Педагог ұжымы және оқушылар айтқанды жасауға үйреніп; белсенділік, инициатива көрсетуге дағдыланбайды: көбіне жалтақ болып, жағымпаздық жолға түседі. Оқушының позитивті мүмкіндіктеріне мұғалімнің сенімсіздік танытуы жұмысқа деген қызығушылығын күрт төмендетеді. Оқушы тарапынан көрсетілген әрбір ынталану үрдісін авторитарлы педагог «өз бетімен кету» деп қабылдайды. Зерттеулердің нәтижесі көрсеткендей мұндай мінез-құлық өз беделін жоғалтып аламын деген қорқыныштан туындайды.

Немқұрайлық стилі – оқу-тәрбие үдерісінде болып жатқан құбылыстардан, жауапкершіліктерден өз басын алып қашу. Зерттеу нәтижелері бұл стиль барысында жұмыстың ауқымының төмен орындалуы мен сапасының болмауын көрсетеді. Бұл жағдайда педагог оқушының әрекетіне араласпауға тырысады, тапсырмаларды тек формалды тұрғыда бере отырып, басқару жауапкершілігінен бас тартады. Мұғалімнің сөзі бір жақта, ісі екінші жақта, қойған талаптары тұрлаусыз болып, ұжым мүшелері мен оқушыларды ашу мен ызаға толтырады.

Демократиялық стилде ең бірінші орында фактілер бағаланады. Бұл стилдің ерекшелігі жұмыс және оны ұйымдастыру барысында топ талдауға немесе тағы басқа да тапсырмаларға белсенді қатыса алады. Нәтижесінде субъектілердің өздеріне деген сенімділіктері артып, өзін-өзі басқаруға деген сенімділіктері артады. Егер авторитарлық стилде топ мүшелері арасында бір-біріне деген қарама-қарсы қатынастар болса, демократиялық стиль керісінше ұжым мүшелерін жақындатып, өзара түсініспеншілікке шақырады. Педагог жұмыс барысында ұжымға арқа сүйеп, оқушылардың өз бетімен жұмыс жасау қабілеттерін ынталандырады, оқушы тарапынан айтылған сын-пікірлерді дұрыс қабылдап, шыдамдылық танытады. Демократиялық стильдегі педагогикалық қарым-қатынас пайдалы келеді. Оқушылар өзбетімен инициатива, белсенділік көрсетіп, мұғалімнен үрікпей, жасқанбай, еркін ұстап, онымен бірігіп жұмыс жасауға әдеттенеді.

Бірлескен шығармашылық әрекетке қызығушылық негізіндегі қарым-қатынас стилі. Аталмыш стиль педагогтың жоғары кәсіби шеберлігі және оның этикалық ұстанымдарының бірлігі негізінде жүзеге асады. Бірлескен шығармашылық әрекетке қызығушылық тек мұғалімнің коммуникативтік әрекетінің нәтижесін ғана көрсетіп қоймай, сонымен қатар оның тұтас педагогикалық әрекетке деген қатынасының деңгейін байқауға болады. Бұл стилдің артықшылығын М.О.Кнебель, В.А.Сухомлинский, В.Ф.Шаталов, Ш.Амонашвили және т.б. педагогтар атап көрсетеді. Аталмыш стиль бірлескен оқу-тәрбие әрекетінің алғышарты болып табылады.

Қашықтықтағы қарым-қатынас стилі. Бұл стилді қолданылатындар әрі тәжірибелі, әрі жаңадан жұмысқа орналасқан мұғалімдердің ішінен де кездесе береді. Бұл стилдің басқалардан ерекшелігі – субъектілер арасындағы қарым-қатынас қашықтығы. Бірақ мұнда да өлшем қажет. Қашықтықты аса алыс ұстау субъектілердің өзара тұтас әлеуметтік-психологиялық жүйесін формалды жағдайға ұшыратады, шынайы шығармашылық ахуалдың туындауына септігін тигізбейді. Білім беру жүйесі субъектілері арасында қашықтық болуы тиіс, ол қажетті болып табылады. Ол өзара қатынастар негізі ретінде бұйыру емес, бір субъектінің екінші субъектіге жалпы қатынас логикасынан туындауы қажет. Қашықтық педагогтың басқы ролінің көрсеткіші ретінде, оның беделі арқылы қалыптасады.

Қорқыту стилі – бұл қашықтықтан қарым-қатынасқа түсу стилінің ең тығырыққа тірелген формасы. Стилді көбіне жас мамандар бірлескен шығармашылық әрекетке екінші субъекті тарапынан нәтиже, тіпті қызығушылық тудыра алмаған жағдайда қолданады. Шығармашылық қатынаста бұл қарым-қатынас стилі мүлде өміршең емес. Себебі, педагог жағымды коммуникативтік ахуал жасаудың орнына, керісінше оларды тиып тастап, педагогикалық қарым-қатынасты достық сипаттан айырып отыруға бейім болады.

Ойнақы қалжыңға бағытталған қарым-қатынас стилі – педагогикалық қарым-қатынасты нәтижелі ұйымдастыра алмайтын тәжірибесіз педагогтарға тән. Педагогикалық әдеп ережелеріне қарама-қайшы келетін стиль. Мұндай стилді педагогтар балалардың арасында арзан, жалған беделге ие. Көбіне тәжірибесіз жас мамандар сынып ұжымына тез ұнау үшін және

балалармен жедел түйісу нүктесін орнату мақсатында, ал екінші жағынан педагогикалық қарым-қатынас этикасының жетіспеуінен пайдаланады. Бұл стиль тәрбиеші мен тәрбие үдерісіне үлкен зиянын тигізеді. Пайда болу себептері:

- а/ өз алдында тұрған жауапты педагогикалық мәселелерді дұрыс түсінбеу;
- б/ қарым-қатынас біліктілігінің жетіспеуі;
- в/ сынып ұжымымен қатынастан қорқу мен оқушылармен тез тіл табысу үшін.

Педагог қауымы өз қызметінде көбіне қай стилді пайдаланады?

Осы сұраққа жауап алу мақсатында 16 жалпы орта білім беру мекемелерінде диагностикалық жұмыстар жүргізілді. Сауалнаманың негізгі мақсаты қазіргі таңдағы педагогтардың басым көпшілігі қандай стилді пайдаланатындығын анықтау. Зерттеу нәтижесі төмендегідей көрсеткіш берді:

яғни, тұлғалық-бағдарлы қарым-қатынас моделіне бағытталған демократиялық және бірлескен шығармашылық стилдерімен педагогтарымыздың 54,6 %-ы жұмыс жасаса, қалған 45,4 %-ы оқу-пәндік қарым-қатынас моделіне бағытталған авторитарлық, немқұрайлық, қашықтықтан қарым-қатынас жасау, қорқыту және ойнақы қалжыңға негізделген қарым-қатынас стилдерін қолданатындығын көрсетеді. Бұл әрине, педагогикалық қарым-қатынастың ұтымды болуына қарама-қайшылық.

Педагогикалық қарым-қатынас ұтымды болу үшін педагогикалық ұжым мүшелері мен оқушылардың қадірлейтін заттарын, идеяларын, қажеттіліктерін ескеріп отыру қажет. Сонымен қатар осының бәрі басшы және оқушылармен тікелей қарым-қатынасқа түсетін педагогтың ішкі көкейінен маңызды орын алуға тиіс. Тек сонда әрбір субъектімен жеке жұмысын жүргізуге тиімді амал-тәсілдерді қолдана алады.

Әдебиеттер:

1. Попова З.Д., Сернин И.А. Язык и национальная карта мира. – Воронеж, 2002. С.31-32.
2. Яфарова Е.В. Коммуникативная деятельность педагога. Краткий курс: Учебное пособие в помощь студентам. – Балашов, изд. «Николаев», 2004. С.12-13.
3. Байрон А., Люйс Р., Френк Пуселик. Магия Нейролингвистического программирования без тайн. –М.,2001

Касен Г.А.,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и этнической педагогики, Казахский
Национальный университет имени аль-араби*

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНИМАЦИИ В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ

Инновационный потенциал молодежи по нашему мнению – это совокупность творческих и культурных характеристик личности, выражающая готовность совершенствовать свою учебную и другую деятельность и наличие внутренних резервов, обеспечивающих эту готовность. Сюда включаются желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы к какой-либо проблеме и т.п.

Задачи развития инновационного потенциала молодежи перекликаются с задачами педагогической анимации, оформившейся в последние годы в сфере организации досуга как новое направление. Поэтому применение средств анимационной деятельности является одним из эффективных путей развития инновационного потенциала, а также позволяет понять

сущность воспитательного взаимодействия, основанного на способности уважать и ценить другого человека, чужое мнение, готовность понять и принять нечто новое и непривычное.

Общеизвестно, что технологии анимации предполагают в качестве основных подходов в воспитании «оживление» и «одухотворение» отношений между людьми, широкое использование общественных духовно-культурных ценностей, традиционных видов и жанров художественного творчества, обеспечивая тем самым личности условия для включения в творческие, оздоровительные, образовательные, развлекательные виды деятельности [1, с. 85]. Педагогическое значение этих подходов заключается в том, что они не просто формируют у субъекта деятельное культурно-творческое отношение к своему свободному времени, но и наделяют его качествами профессионального организатора досуговых взаимодействий, имеющего серьезный арсенал средств духовно-культурного обогащения досуга других людей (Н.Н. Ярошенко [2, с. 36], И.И. Шульга [3, с. 134], И.И. Булыгина [4, с. 38], Е.М. Приезжева [5, с. 36], Л.В. Курило, Е.Б. Мамбеков [6, с. 7] и др.).

Анимационную деятельность следует рассматривать как сложную систему, структура (организация) которой представляет собой процесс, протекающий в определенной области непрерывной культурно – творческой развивающейся среды. Среда выступает в качестве носителя различных форм будущей организации и покрывает себя пятнами организации. Аниматор – «вдохновитель» является таким «пятном организации», носителем среды вдохновения, одухотворения. Анимационная деятельность – это "синергетическое приключение" человека, при котором в самом человеке обнаруживаются скрытые установки (структуры-аттракторы) на благоприятное и здоровое будущее, которое становится способом увидеть мир по-другому, активно встроиться в этот мир, рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать вопросы, перереконструировать проблемное поле [7, с. 38].

Основные современные направления анимационной деятельности представлены рекреационной, педагогической, социально – культурной и музейной анимацией [4, с. 48]. Педагогическая анимация направлена на организацию досуговой деятельности в школе, колледже и вузе во внеурочное время, а также во время каникулярного отдыха через использование театрализованных, игровых, тренинговых средств в обучении.

Основная цель педагогической анимации – создание условий, при которых субъект успешно развивается в сфере свободного времени, продвигаясь от отдыха и развлечений (предполагающих физическое и психоэмоциональное восстановление) к творчеству и социальной активности, получая от этого удовольствие.

Теоретики анимации в ее содержании выделяют познавательную, ценностно – ориентированную, практически – преобразующую и творческую деятельность, которые реализуются через следующие формы анимационных программ [1, с. 87]:

- спортивно – оздоровительные, спортивно – развлекательные и спортивно-познавательные программы строятся на вовлечении в активное движение через увлекательные и веселые конкурсы, состязания, спортивные праздники, спартакиады, подвижные игры, походы, пешеходные экскурсии, турслеты;

- творческо-трудовые программы помогают приобрести различные умения и навыки в различных видах занятий, ремесел через аукционы поделок из природных материалов, конкурсы любительской фотографии, выставки песочной и ледяной скульптуры, фестивали авторских стихов и песен;

- культурно-познавательные и экскурсионные анимационные программы строятся на приобщении к культурно-историческим и духовным ценностям через посещение музеев, театров, художественных галерей, парков, выставок, концертов и различных видов экскурсий;

- конкурсно-игровые и приключенческие программы состоят из разнообразных игр и конкурсов, объединенных общей темой и прикосновении их участников с волнующим, необычным через участие в ролевых играх и конкурсах, пиратских вылазках, ночных походах, тематических пикниках;

– зрелищно-развлекательные, танцевально-развлекательные и фольклорные анимационные программы включают праздничные мероприятия, конкурсы, фестивали, карнавалы, тематические дни, ярмарки, шоу-программы, концерты, дискотеки, танцевальные вечера.

Как видим по содержанию данных анимационных форм (а оно действительно разнообразно) их внедрение в деятельность организаторов досуга будет содействовать не только личностному развитию субъекта, но и создаст предпосылки для развития креативности, творчества, социальной активности и других качеств всех участвующих в данном процессе сторон.

Все эти формы анимационных программ в качестве заданий были апробированы на семинарских занятиях по дисциплине «Педагогическая анимация», читаемой на специальности «Социальная педагогика и сампознание». Студенты учились работать в команде, создавая в малых группах программы по разным направлениям. Задания предполагали использование инновационного потенциала, основанного на творчестве, креативном мышлении, возможности мыслить неординарно и оригинально представлять задуманную программу. Также использовались метод театрализации, элементы образовательного театра как основные в формировании спонтанности и творчества.

Чтобы проверить, как же педагогическая анимация влияет на тех, кто изучает ее и применяет ее элементы в практической деятельности, было проведено мини-исследование среди студентов, изучавших и изучающих курс «Педагогическая анимация» (2-3 курс специальности «Социальная педагогика и самопознание», общая выборка – 40 студентов).

Срез проводился на начальном исходном этапе изучения данной дисциплины и на заключительном занятии. В качестве индикаторов инновационного потенциала в нашем исследовании были определены несколько разных показателей творческого и нестандартного мышления, опыт (в той или иной форме) участия в различного рода конкурсах и олимпиадах. Эти индикаторы рассматривались в контексте более широкого круга индикаторов деятельности активности, таких как успехи в учебе, наличие поощрений за успехи в учебе и в конкурсах, олимпиадах, все виды активности, связанной с повышением своего творческого потенциала, творческие и спортивные достижения, активность на рынке труда, лидерские качества и т.д.

В качестве целевого признака, позволяющего оценить инновационный потенциал студенчества, нами был предложен закрытый неальтернативный вопрос: «Какие личностные качества и компетенции вы сможете проявить в команде для достижения какой-либо цели, решения проблемы».

Первоначальный срез показал, что лишь незначительное число студентов считают, что они обладают общими компетенциями, которые представляются широко востребованными в современном обществе: лидерскими качествами, умением организовать работу коллектива (12,5%); могут быстро ориентироваться в сложной ситуации (19%); коммуникабельны, умеют вести переговоры, налаживать связи, контакты (17%); умеют быстро осваивать и использовать последние достижения прогресса (14%), обладают такими качествами, как работоспособность, исполнительность (37%); толерантность, терпимость, доброжелательный характер (42%). Также редкими оказались такие качества как инициативность и опыт в предпринимательской деятельности (7%); нестандартное, творческое мышление, способность к инновациям (15%).

Полученное распределение ответов на вышеуказанный вопрос при повторном срезе (на заключительном этапе изучения дисциплины) показало, что значительное число студентов стали считать, что они обладают общими компетенциями, которые представляются широко востребованными в современном обществе: лидерскими качествами, умением организовать работу коллектива (46%); могут быстро ориентироваться в сложной ситуации (57%); коммуникабельны, умеют вести переговоры, налаживать связи, контакты (51%); умеют быстро осваивать и использовать последние достижения прогресса (44%). Еще большее число студентов стали полагать, что обладают такими качествами, как работоспособность, исполнительность (63%); толерантность, терпимость, доброжелательный характер (53%), являющимися

традиционными, но по-прежнему ценными. Вместе с тем, по-прежнему редкими оказались такие качества как инициативность и опыт в предпринимательской деятельности (12%); нестандартное, творческое мышление, способность к инновациям (27%).

На основе выявленных признаков (при повторном срезе) был проведен факторный анализ, по итогам которого все пространство ответов сгруппировалось в три фактора.

Первый фактор: лидерские качества; коммуникабельность; умение ориентироваться в сложной ситуации; инициативность и опыт в предпринимательской деятельности; предпочтение работать индивидуально.

Второй фактор: творческое мышление, способность к инновациям; умение быстро осваивать достижения прогресса; обширные знания и широкий кругозор.

Третий фактор: работоспособность, исполнительность; толерантность.

В пространстве этих факторов был проведен кластерный анализ (методом быстрых кластеров). Как наиболее содержательно интерпретируемый был выбран вариант из пяти кластеров.

Полученная типология содержит пять кластеров (типов, групп) студентов, различающихся представлениями о своих личностных качествах и компетенциях, которые они могли бы проявить в команде для достижения какой-либо цели, решения проблемы.

Представители первого типа характеризуется высоким инновационным потенциалом, высоким деятельностным потенциалом в разнообразных сферах, имеют обоснованные лидерские притязания (22% выборки). Второй тип – индивидуалисты (3% выборки). Представители третьего типа имеют высокие, но необоснованные лидерские притязания (27% выборки).

Четвертый тип характеризуется исполнительскими качествами, традиционными установками на работу (39% выборки).

Пятый тип – характеризуется высоким инновационным и деятельностным потенциалом в науке, но отсутствием лидерских притязаний (8% выборки). Как видим все типы, кроме индивидуалистов представлены высоким процентным составом, что доказывает эффективность курса «Педагогическая анимация».

Тем самым было установлено, что даже та сторона, которая разрабатывает и апробирует элементы педагогической анимации, в большой мере приобретает инновационный потенциал, характеризуемый лидерскими качествами, коммуникабельностью, умением ориентироваться в сложной ситуации, инициативностью, творческим мышлением, способностью к инновациям, умением быстро осваивать достижения прогресса. Все это подтверждает наличие значительных возможностей педагогической анимации в формировании у будущих поколений инновационного потенциала.

Список использованных источников

1. Курило Л.В. Теория и практика анимации: Ч.1. Теоретические основы туристской анимации: Учебное пособие. – М.: Турист, 2009. – 195 с.
2. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: Учебное пособие. – М.: РЗИ МГУКИ, 2009. – 126 с.
3. Шульга И.И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 134 – 136.
4. Гаранин Н.И., Булыгина И.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации. – М.: Турист, 2008. – 128 с.
5. Приезжева Е.М. Социально – культурная анимация в туризме: Учеб.-метод. пособие: – М.: Турист, 2008. – 63 с.
6. Мамбеков Е.Б. Организация досуга во Франции: Анимационная модель: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб. – 2009.-16 с.
7. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 38 – 47.

Әлқожаева Н.С.
*Әл –Фараби атындағы ҚазҰУ,
философия және саясаттану факультеті,
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті п.ғ.к.,
Ертарғынқызы Динара
Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі
тану мамандығының 2 курс магистранты*

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ – ҚҰЛЫҚТЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУІ

Тұлғаның жан –жақты дамуын, олардың бойында қоғамдық талаптар алдындағы жауапкершілігін, білім алуға, ғылымға, техникаға, өнерге ұмтылысын қалыптастыру арқылы қоғамдық өмірге даярлау қоғамның –тәрбие үдерісінің басты міндеті болып табылады.

Бейімделу термині биология ғылымынан өзгерістерге түсе отырып гуманитарлық ғылымдарға енді. Ол адамның әлеуметтік орта жағдайына бейімделуі деген мағынаға ие бола бастады. «Бейімделу– белгілі бір түрдің өмір сүруі, дамуына қажетті тірі ағзалардың қоршаған ортаның өзгермелі қасиеттеріне қарамастан тұрақтылыққа ие болатын динамикалық үдеріс». Ұзақ мерзімге созылған эволюция нәтижесінде пайда болған бейімделу механизмі үнемі өзгеріп отыратын орта жағдайында тірі ағзаның өмір сүру мүмкіндігін қамтамасыз етеді» [1]. Даму бұл өмір сүру стратегиясы болса, бейімделу– бұл белгілі бір эволюция шеңберінде өмір сүруге мүмкіндік беретін тактика. Бейімделу үдерісі ағзаның сыртқы ортамен өзара қарым-қатынаста гомеостаздың сақталуына көмектеседі. Осы жерде бейімделу ағзаның тек белсенді іс-әрекет жасауын ғана емес, «ағза-орта» жүйесінде тепе-теңдік сақтау үдерісін қамтиды.

Бейімделу кез келген тірі ағзаның қасиеті болып табылады. Алайда адам– бұл тек жай ғана тірі ағза емес, ең алдымен күрделі биоәлеуметтік жүйе. Сондықтан да адам бейімделуінің кез келген мәселесін қарастырғанда үш деңгейдің бөліп алуға болады: физиологиялық, психикалық, әлеуметтік.

Литовченко В.Н. психикалық бейімделуді өзін-өзі басқара алатын тұтастай жүйенің іс-әрекет нәтижесі ретінде қарастырады. Дегенмен де бұл ұғымның мәні толықтай ашылмағаны аңғарылады. Психикалық бейімделуді индивидке қажеттіліктерін қанағаттандырып және оның мақсаттарымен байланысты іс әрекеттерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тұлға мен қоршаған орта сәйкестілігін орнату үдерісі ретінде анықтауға болады. Психикалық бейімделудің тиімділігі микроәлеуметтік өзара қарым-қатынастардың ұйымдастырылуына тікелей байланысты [1].

Психофизиологиялық бейімделу индивидуумның қоршаған ортамен үздіксіз қарым-қатынаста болуын белсендіру және психикалық және физиологиялық сипаттамалар арасында тепе-теңдік орнату секілді екі аспектіні қамтитын тұтастай үдеріс болып табылады.

“Әлеуметтендіру” ұғымы алғашқы рет өткен ғасырдың орта шенінде американдық психология мектебі өкілдерінің еңбектерінде қолданыла бастады. Бұл ұғымды ғылымға ендірушілер ретінде ғылыми әдебиеттерде американдық психолог ғалымдар А.Бондураның, Д. Доллэрдтің, Дж.Кольманның, А.Парктің, В.Уолтерстің және т.б. есімдері аталынып жүр. Дегенмен де, бұл ұғымның мән –мағынасы мен қоғамда атқаратын қызметін айрықшалауға деген қызығушылық өткен ғасырдың 70-ші жылдары көрініс тапты. Мұның себебі, қоғамда бейресми топтар көбейіп кетуі, басқару жүйесіне наразылық көрсетулер орын алып, өмірге түңіліп өз -өзіне қол салушылық, нашаға әуестенушілік, жезөкшелік, қоғамға жат құбылыстар өрістеді.

Алайда, түрлі ғылымдар мазмұнында “әлеуметтендіру” жеке тұлғаны қоғамдық қатынастар мен талаптар негізінде тәрбиелеудің сапалы белгісі ретінде қарастырылады. Мысалы, бұл мәселе философияда “әлеуметтендіру – ғасырлар бойы жинақтаған ұрпақтан – ұрпаққа ауысып

отыратын еңбек дағдыларын, білімін, этникалық нормаларын, құндылықтарын, дәстүрлерін жеке тұлғаның игеруі мен одан әрі дамуы мен оның әлеуметтік сапаларды қалыптастыру арқылы, қоғамдық қатынастар жүйесіне енгізу үрдісі тұрғысынан қарастырылса, ал психологиялық түсініктер сөздігінде: “жеке тұлғаны әлеуметтендіру – оның өмір сүріп отырған қоғамның толыққанды мүшесі ретінде әлеуметтенуіне мүмкүндік туғызатын белгілі білім, ғылым, нормалар мен құндылықтарды меңгеру үрдісі” – деген анықтама беріледі.

Жасөспірімдерді әлеуметтендіру мәселелері алғашқы монографиялық зерттеулердің алдыңғы қатарында Дж. Кольманның “Молодежное общество” (1961), А. Бондура мен В. Уолтерстің “Социальное изучение и развитие личности” (1968) тағы басқа еңбектерін жатқызуға болады.

Батыс Европалық ғалымдардан өзгеше ресейлік ғалымдар “әлеумттендіру ” терминінің мазмұнын әлеуметтік тәжірибені меңгерту арқылы жеке тұлғаның өмірлік көзқарасын қалыптастыру мәселелері құрайтындығына баса назар аударады. Сонымен бірге, жеке тұлғаны әлеуметтендіру тұрғысынан айқындайтын мақсатты түрдегі тәрбие үрдісін және оның қалыптасуын стихиялы ықпал ететін әртүрлі өмір тіршілігі жағдайларын қамтитынын көрсетеді [2].

Бұл мәселеге байланысты С.Конның анықтауынша “әлеуметтендіру дегеніміз индивидке әлеуметтік тәжірибені меңгерту арқылы жеке тұлға ретінде қалыптастыру үрдісі десе [3] , Я.Шепаньскийдің түсіндіруінше “әлеуметтендіру үрдісі – бұл индивидтің әлеуметтік ортаға ендірілуі, оның әлеуметтік ортаға бой ұсынуы ” [4]. Бұлардан өзгеше Г.М Андреева әлеуметтендіруді бір жағынан , тұлғаның белгілі бір әлеуметтік ортаға еніп, онда жинақталған әлеуметтік тәжірибені меңгеруін, екінші жағынан, индивид өзінің белсенді іс -әрекетінің ықпалымен әлеуметтік қарым –қатынастар жүйесінің үнемі толықтырылып отырылуын қамтамасыз ете алуы, әлеуметтік ортаға белсенді түрде қосылуы” – деп анықтайды [5].

Жеке тұлғаны әлеуметтендіруді педагогикалық тұрғыдан қарастыратын атақты педагог А.В.Сухомлинский “Ұжымды тәрбиелеу әдісі” еңбегінде: әлеуметтендіру үрдісі ұжымның тәрбиелік күшін жетілдіру маңызды деп атады.

Сонымен, тұлғаның әлеуметтенуі дегеніміз – жас, өсіп келе жатқан әрбір баланың басқалармен қарым –қатынас және іс-әрекет барысында өзі өмір сүріп отырған қоғамда қабылданып, тұрақтанған адамгершілік сапаларымен мінез-құлық нормаларын, тәртіп ережелері мен құндылықтарды өз бойына сіңіріп, әлеуметтік тәжірибені меңгеріп қалыптасуы, өмірге бейімделуі. Жас ұрпақтың әлеуметтенуі, бір жағынан ол өмір сүріп отырған қоғамдағы әр түрлі сипаттағы факторлар мен әртүрлі өмірлік жағдаяттардың ықпалымен әсер етудің стихиялы жолымен қалыптасса, екіншіден, мақсатты тәлім –тәрбиелік жұмыстар арқылы адамгершілігі жоғары азамат, қоғамдық талапқа сай, біліктілігі сан қырлы маман ретінде қалыптасуы жүзеге асырылады.

Девиантты мінез-құлықты жасөспірімдерді әлеуметтендіруді екі фазаға бөліп қарастыруға болады. Біріншісі – әлеуметтік бейімделу, яғни жеке тұлғаның өмір сүретін ортасындағы әлеуметтік-экономикалық жағдайға, әлеуметтік нормаларға, әлеуметтік ұйымдар сияқты әртүрлі деңгейде құрылған қоғамға бейімделу.

Екіншісі – адамдардың жан дүниесіне әлеуметтік нормалар мен құндылықтар тағы басқа компоненттер жеке тұлғаның ішкі жан дүниесіне тәжірибелердің жетілу нәтижесінде ауысады. Жеке тұлға әлеуметтік ортаға өз бетінше өмір сүре алатын тұлға ретінде енеді [6].

Р.С.Немов әлеуметтендіруді “жеке тұлғаның қоғамдық тәжірибені үнемі белсенді түрде меңгеру үрдісі нәтижесінде жеке тұлға болып қалыптасып адамдар арасында өмірге қажетті білім , әдеп , дағдыларды , шеберліктерді меңгеріп, оны белгілі бір міндеттерді шешу барысында қолданылуы ” деп түсіндіреді.

И.С.Кон болса “әлеуметтендіру үрдісін жеке тұлғаны қалыптастырумен емес, жеке тұлғаның ұстанған әлеуметтік бағытына оның әлеуметтік құрылымындағы ерекше орнына байланысты” деп түсіндіреді. Адамның адам болып қалыптасуы оның физиологиялық және психикалық дамуына сәйкес табиғи нышандарының негізінде жүзеге асады. Мұнда әлеуметтік-

экономикалық жағдайлар, мәдени құндылықтарды меңгеру, мектеп пен жанұяда тәрбиелеу, құрдастарының ықпалы сияқты факторлар шешуші әсерін тигізеді. Адамдардың бұл қалыптасу үдерісі әлеуметтендіру деп аталады.

А.В.Мудрик : “әлеуметтендіру екі жақты процесс . Бір жағынан тұлға өзі мүше болып саналатын әлеуметтік топ пен қоғамның әлеуметтік тәжірибесін, құндылығын, нормаларын меңгерсе, екінші жағынан, әлеуметтік тәжірибе мен әлеуметтік байланыс жүйесін белсенді меңгереді [7].

Девиантты мінез-құлықты балалардың негізгі ерекшелігі тұрақсыздығы болып табылады. Жасөспірім кезеңінде тұлғаның өмірге деген көзқарастры бір-бірімен күреске түсіп, мінез-құлқы мен іс-әрекетінің қарама-қайшылығы анықталады. Бұл жасөспірімдердің ересек адамдармен қарым-қатынасқа түсу барысында кейкілжіндік ситуацияға кездесуімен түсіндіріледі [8]. Жасөспірімдерде ер мен әйел турлы тұрақты сипаттамаларға, қоғамдағы, құрдастарымен, ата-аналарымен мінез-құлық стратегиялары секілді тұрақты әлеуметтік түсініктерге бейімделу үдерісі жүреді. Осы бір кезеңде жасөспірім бала қоғамның тең құқылы мүшесі ретінде өзін ересек өмірге дайындауы қажет.

Бейімделу – қоғамда, ұжымда, отбасында және өзіне қатынасы белгілі бір нәтижеге жетіп, индивидтің жаңа орта шарттарына белсенді бейімделу үдерісі.

Аверин В.А. пікірі бойынша бейімделу биологиялық (дене), психологиялық (ішкі әлем), әлеуметтік (отбасы мен ұжымдағы қарым-қатынас) секілді тармақтардан тұрады [9].

Бейімделу – әр түрлі, мысалы: уақытша (уақытша ұжымда болу сәтте), тұрақты (мектеп досарымен немесе ата-анамен қарым-қатынас барысында), қиын (ұзақ мерзімді талап ететін), қарапайым (өздігімен шешілетін), шешімі бар , шешімі жоқ (яғни тұлғаның пікірі бойынша бұл мәселенің шешімі жоқ) секілді мәселелердің шешу стилі немесе сызбасы.

Әлеуметтік бейімделу адамның белгілі бір топтың мәдениетін, дәртүрлерін меңгеру, адам мен қоғамның құндылық баағдарларының сәйкес келуі. Бейімделу адам өмір сүретін социум шеңберінде жүреді [10]. Сонымен қатар бейімделу адамның жас ерекшелік кезеңін қарастырады біздің жағдайымызда жасөспірімдік кезеңді қарастырамыз. Жасөспірімдік кезеңде тұлға қоғам нормаларын ересек адам ретінде қабылдай бастайды. Демек, бұл қоғамдағы өз құқықтары мен міндеттерін, нормаларды қабылдау.

Жасөспірімдік кезең (11-15 жас) негізінен биологиялық жағынан өтпелі болып табылады. Әлеуметтік жағынан қарастырғанда жасөспірімдік шақ – бұл бірінші әлеуметтендірудің жалғасы. Сәйкесінше олардың әлеуметтік дәрежесі балалардан ерекшеленбейді. Психологиялық жағынан бұл жас өте қайшылықты кезең. Бұл кезеңде кәмелетке толмағандардың бұрын мінез-құлқында басты рольді атқарған сыртқы жағымсыз әсер, мораль мен құқық нормаларына қарама-қайшы келетін тәртіптерге бағынуға себепші болатын факторларға орын береді.

Көрсетілген жастық кезең шегінде педагогикалық қараусыздық әсерінен бұзылған мінез-құлықтың даму жолын көрсететін түрлі білім, бағалау, ойлар қоспасы болатын мінез-құлықтық принциптер белсенді түрде қалыптасады. Ұқсас жағдайларда олар аффективті қимылдарға, эмоциялық сөздерге, ал жиі–бопсалау, зорлықпен байланысты әрекеттерге жүктеледі. Басқа сөзбен айтқанда, жасөспірімдердің сезімдері мен ұстанымдары кәмелетке толмаған жастың жеке тұлғасына ұзақ және мақсатты түрде әсер етуі мүмкін және де есейген жағдайда да оның мінез-құлқының реттеушісі болады.

В.М.Мясичев, Н.А.Коновалов девиантты мінез-құлықты жасөспірімдердің пайда болу себептерін үш топқа бөлген:

1. әлеуметтік-педагогикалық жағдайлар мен қоғамға орталары ұйытқы болған;
2. жүйке психикалық жай-күйлерінің нашарлауынан туындаған ;
3. құқықты ұстамаған қылмыскер, қатігез, жауапсыз, қаңғыбас балалардың ықпалы әсері.

Л.В.Занков, М.С.Певзнер, В.Ф.Шмидт баланы девиантты мінез– құлықты жасөспірімдердің қатарына қосатын: отбасы, мектеп және көше жолдастары, яғни қоршаған ортасы болса, дұрыс жолға түсіретін мүмкүндіктер: оның алдын-алу, оқу-тәрбие жағдайында қоғамдық жұмыстарға тарту, оңды қасиеттерін сұрыптап алып, соның негізінде өзіндік сенімін

арттырып, өзін-өзі тәрбиелеуге тарту немесе қылмыстық әрекеттер дәрежесіне орай арнаулы тәрбие мекемелеріне бөлуді жатқызған.

Тәрбие әлеуметтік үрдістің бір бөлігі ретінде даму үрдісін практикалық іс-әрекетте, ойынға енгізу негізінде мақсатты бақарады. Әлеуметтік шығармашылыққа балалардың өзін жеке тұлға екенін сездіретін түрлі іс-әрекеттер арқылы жағдай жасау, өзгермелі әлеуметтік-экономикалық жағдайда қабілеті мен қызығушылығын дамытуға қажет. Сонымен қоғам мен жеке тұлға қызығушылығының үндестігін қамтамасыз ету керек. Яғни, әлеуметтендірудің педагогикалық аспектісі –жеке тұлғаның әлеуметтік жағынан жетілдірудің тиімділігін көтеру мақсатындағы педагогикалық ықпалын қарастырады. Бұл тұрғыдан Т.Н.Мальковскаяның зерттеулерін айтуға болады. Ол әлеуметтендіруді жас ұрпақты өмірге дайындау дей отырып жеке тұлғаның әлеуметтенуі қоршаған орта мен адамдар арасындағы қарым –қатынас жүйесі сияқты маңызды факторлардың ықпалымен жүреді.

Балалардың жеке тұлғасын әлеуметтендіруге бағытталған педагогикалық жұмыстың негізгі мақсаты қандай? Біздің пікірімізше, балалар ұйымының жұмысында әлеуметтік жұмысқа дайындау. Осы мақсаттан шығатыны балалар ұйымы жұмысында балалардың жеке тұлғасын, әлеуметтендіру ерекшелігін айқындауға болады.

1. Мемлекеттік әлеуметтік институттар мен балалар ұйымдарының ара қатынасы балаларды болашақтағы әлеуметтік қатынастарға сілтейді;
2. Балалардың жеке тұлғалық ерекшелігі, қызығушылығы мен қажеттіліктерін есепке ала отырып, олардың әлеуметтік қатынастарға өз еркімен қатынасуы әлеуметтендіруді жүзеге асыруға мүмкүндік береді;
3. Ұйымда балалардың әлеуметтік тәжірибені меңгеруі олардың үлкендермен қарым – қатынасын мен олардың бағалауын есепке ала отырып жүзеге асырылады.

Жоғарыда қарастырылып өткендей балалар ұйымдарының өзіндік әлеуметтік орны болуы керек. Ұйымдардың болашақ мақсаты – өз мүмкүндіктерінің жалғасын таба білуі, балалар қызығушылығымен жұмыс жасау.

Қорытындылай келе, жасөспірімдердің іс-әрекеті әрқашан ересектер тарапынан қолдау таба бермейді. Біз, ересектер өз тарапымыздан жасөспірімдерге қоғамның жаңа ережелерімен нормаларын меңгеруде көмек беріп, күнделікті қолдау мен түзету жұмыстарын жүргізуіміз керек. Әлеуметтік бейімделу индивид пен қоғамның қара қарым-қатынасқа түсуінің күрделі қарама-қайшы үдерісі болып табылады. Девиантты мінез-құлықты жасөспірімдердің бейімделу үдерісі мәдени құндылықтарды және әлеуметтік нормаларды меңгеру, белгілі бір әлеуметтік ортада тұлғаның өзін өзі жетілдіруін қарастырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.
2. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Уч. Пособие. 2-е изд. Перераб. И доп. – М: Выс. Шк. 1984. с. – 138.
3. Кон И.С. Социология личности . – М. 93. – 367б.
4. Шепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М. 1969. – 51б.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. 1988 – 332б.
6. Беличева С. Дети и семьи группы риска как объекты социальной профилактики. М. 1993. С22.
7. Тұрғынбаев Ә.Х. Социология. Алматы. “Білім”. 2001.28б.
8. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. – М., 1997. С. 76.
9. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
10. Горшкова Е.А. Влияние семейных конфликтов на отклоняющее поведение несовершеннолетних. М., 1980.

Қашағанова К. Т.,
С.Ж.Асфендияров атындағы Қазақ Ұлттық
Медицина Университеті оқытушысы
Абсатарова Г. П.
С.Ж.Асфендияров атындағы Қазақ Ұлттық
Медицина Университеті оқытушысы
Ерназарова С. Т.
С.Ж.Асфендияров атындағы Қазақ Ұлттық
Медицина Университеті оқытушысы

ТҮЛҒА ҚАБІЛЕТІ ЖӘНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

Тұлға қабілетінің даму мәселесіне талдау жасауда, біз көбінесе бұл ұғымдарды түсіндіретін мазмұндарға сүйенеміз. Қабілет пен дарын, талант, нышан ұғымдарының қарым-қатынас ұғымымен байланысы жайлы қарастырылған.

Түйінді сөздер: тұлға, қарым-қатынас, нышан, қабілет, іс-әрекет.

Тұлға— бұл басқа адамдардың арасында белгілі позицияны иеленетін қоғамдық іс-әрекеттің себепші субъектісі ретіндегі адам. Тұлғаның психологиялық ерекшеліктері, ол неге талпынады және неден қашады, сонымен қатар ұғыну, ұйымшылдық нәтижесі, өмірлік тапсырманы шешуге сәйкес бағытталуынан көрінеді. Демек әрбір жасөспірімге тұлға ретінде қарап, оның өзіне тән санасы, еркі өзіндік әрекет жасай алатын қабілеті, білімі мен тәрбиесі бар екенін ескере отырып қарым-қатынасқа деген ынтасын арттыру, олардың жеке басылық қасиеттерін дамытып оны қоғам талабына сай іске асыруға мүмкіндік жасау.

Қарым-қатынас өзінің бастапқы сыртқы түрінде де, бірлескен іс-әрекет түрінде де немесе тілдік қарым-қатынас тек ойша түрде де адамның қоғамда дамуының қажетті әрі спецификалық шарты болып табылады.

Қарым-қатынас мәселесі өзінің теориялық, эксперименттік және қолданбалы зерттеулерінде мағынасы тұрғысынан психологиялық іс-әрекет, тұлға, сана т.б басты мәселелерінен кем түспейді. “Қарым-қатынас” категориясы, психологиялық негізгі базалық категориялардың бірі. Ол қазіргі таңда өңдеудің алғашқы сатысында тұрғандықтан қарым-қатынасты эксперименттік зерттеуде бірқатар қиындықтардың шешілуін талап етеді. Әдетте қарым-қатынас мәселесі әлеуметтік психология арнасында қарастырылған. Қарым-қатынасқа жалпы психологияның мәселесі ретіндегі көзқарас психикалық құбылысты талдаудың жаңа перспективаларының ашылуына мүмкіндік туғызады.

Гуманитарлық әлеуметтік психологияның ұғымы ретінде «қарым-қатынастың» дамуына 20 ғасырдың ресейлік ойшылдары М.М.Бахтин мен А.А. Ухтомский айтарлықтай үлес қосты. М.М.Бахтин «диалог» деп, ал Ухтомский «әңгімелесушіге үстемдік ету» деп атаған қарым-қатынас, олар үшін әрбір адамның қайталанбас даралығының болуы мен дамуының түрі болып табылады.

Қарым-қатынас мәселесі жалпы психологиялық зерттеудің заты ретінде енуі тұлғаның танымдық іс әрекетінің даму ерекшеліктеріне ықпалын қарастыруға мүмкіндік туады. Аттitudтар, талаптану және т.б. дәстүрлі “тұлғалық” ерекшеліктер ғана емес, қарым-қатынастың танымдық іс-әрекеттің дамуына ықпалы, субъектінің психикалық процестерінің қалыптасуының маңызды факторы.

Б.Ф.Ломовтың пікірінше, қарым-қатынас әлеуметтік тарихи категория ретінде күрделі динамикалық жүйе б. т. Қарым-қатынасты талдау бірқатар әртүрлі деңгейлер мен өлшемдерді ерекшелеуге мүмкіндік береді.

Әр тұлға қоғамда үш бағанада қарастырылады.

«Мен – бейне» – адамның өзі туралы шартты көрінісі. Бұл көрініс шынайылыққа қоғамның пікіріне жақын не алшақтау болуы мүмкін.

«Шынайы Мен» – тұлғаға тән қасиеттердің жиынтығы немесе оның шынайы, объективті бейнесі.

«Мен – Имидж» – қоғамның тұлға туралы ой-пікірі. Ол көптеген факторлардың әсерінен қалыптасады және оны кең диапозонда өзгертіп отыруға болады.

Шын мәнінде әлеуметтік рөл «Мен имидж» түсінігіне жақын болып табылады және оны орындаушыдан күтетін әрекеттер бірлестігімен сипатталады. /1/

Қабілеттің даму мәселесіне талдау жасауда, біз көбінесе бұл ұғымдарды түсіндіретін мазмұндарға байланысты түсінеміз. Қабілет пен дарын ұғымдарының анықтамасындағы біршама қиыншылықтар бұл терминдердің жалпы ұғымдық, тұрмыстық түсініктермен байланысты туындайды. Егер түсіндірмелі сөздіктерге үңілетін болсақ, онда «қабілет», «дарын», «талант» терминдері көп жағдайда синоним ретінде қолданылады және қабілеттің көріну деңгейін бейнелейді. Бірақ «талант» терминінде адамның табиғи жақтары айтылады.

«Қабілет» ұғымымен қатар «тәсілқой» және «бейімделу» ұғымдары да қолданылады. Тәсілқой адам, тапқыр, икемді, бейімделе алатын ретінде сипатталады, ал бейімделу істі үйлестіре алатын, жасай алатын, құрай алатын ретінде түсіндіріледі.

Қабілетті адам бұл жерде епті адам ретінде түсіндіріледі, ал «епті» ұғымы сөздікте жоқ. Сонымен қабілеттің ұғымы іс-әрекеттегі жетістіктермен арақатынаста анықталады.

«Талант» ұғымына анықтама беруде оның туа біткен сипаты ескеріледі. Талант қандайда бір нәрсеге дарындылық, ал дарындылық туа берілген қабілеттілік деп түсіндіріледі. Басқаша айтқанда талант– іс-әрекетке жоғары жетістікті қамтамасыз ететін туа біткен қабілеттілік.

Дарындылық таланттың бір күйі, таланттың көріну деңгейі ретінде қарастырылады. Дарындылық түсінігі тәуелсіз, өзіндік ұғым ретінде В.Дальдің, С.И.Ожеговтың, Кеңес энциклопедиялық сөздіктерінде және шетел сөздерінің түсіндірме сөздіктерінде қабілеттің көріну деңгейімен сипатталады. /3/

Қабілет туралы ой қозғағанда, адамның қандайда бір нәрсені істеуге мүмкіншілігі көрсетіледі, ал талант, дарындылық туралы айтқанда адамның аталмыш қасиеттің (қабілет) туа біткен сапасының сипаты көрсетіледі. Осыған қоса қабілет те, дарын да іс-әрекеттің нәтижелігінде көрінеді.

Кеңес психологиясында, ең алдымен, С.Л.Рубинштейн және Б.М.Тепловтың /2/ еңбектерінде іс-әрекеттің нәтижелігі бойынша «қабілеттілік», «дарындылық» және «талант» ұғымдарын жіктеуге тырысқан. Қабілет іс-әрекеттің нәтижелі болу үшін мүмкіншілігіне байланысты бір адамды екінші адамнан өзгешелейтін жеке-даралық психологиялық ерекшелік ретінде қарастырылады. Ал «дарындылық» – іс-әрекеттегі нәтижелі болу мүмкіншілігіне байланысты қабілеттердің сапалы өзіндік үйлесімділігі (жеке-даралық психологиялық ерекшеліктер) ретінде қарастырылады.

Қабілеттіліктерді дамытудың тұжырымдамалық сұлбасын былайша көрсетуге болады. Белсенділіктің көп бөлігі ересек адамға тиесілі болатын бүркеншік-бірлескен іс-әрекетке қосыла отырып, қабілеттіліктер алғашқы қабілеттіліктерге айналады. Алғашқы қабілеттіліктердің қалыптасуы бала дамуындағы сапалы түрдегі серпінді, жеке қызметтің қарапайым актілерін жетілдіру мүмкіндіктерінің пайда болуын көрсетеді. Келесі кезеңде алғашқы қабілеттіліктер атқарушылық белсенділік бала мен ересек адам арасында жіктеле алатын бірлескен іс-әрекетке қосылады. Мұнда алғашқы қабілеттіліктерді жинақтау негізінде және бұрын бұл үрдіске қосылмаған қабілеттіліктерге айналу негізінде екіншілік қабілеттіліктердің қалыптасуы іске асады. Екіншілік қабілеттіліктердің пайда болуы баланың жеке іс-әрекеттің анағұрлым күрделі актілерін жүзеге асыру мүмкіндіктерін білдіреді. Әрі қарай бұл циклдер қайталанады және адамның әлеуметтік дәрежесінің ауысуына сәйкес келуі мүмкін.

Егер бастапқы кезеңдерде қабілеттіліктердің қалыптасуы және дамуы басым дәрежеде бірлескен іс-әрекет бойынша серіктеске (ата-анаға, тәрбиелеушіге, мұғалімге, тәлімгерге және т.с.с.) және баланың қабілеттіліктеріне байланысты болса, онда кейінгі кезеңдерде қабілеттіліктердің орнын толтыру мүмкіндіктері мен тұлғалық факторлардың қосылуы есебінен жеке іс-әрекет өседі. Қабілеттіліктердің дамуындағы жеке ерекшеліктер (әдетте,

дарындылықтың байқалмауы немесе болмауы ретінде қарастырылатын қабілеттіліктер) біздің тұжырымдамалық сұлбамыз бойынша былайша анықталады:

1) қабілеттіліктердің сапалық-сандық өлшемдерімен; 2) бірлескен іс-әрекет бойынша серіктестердің мазмұндық сипаттамасымен (ата-аналардың жалпы даму деңгейі, педагогтар шеберлігі және т.с.с.) және 3) бірлескен іс-әрекеттің құрылымдық ерекшеліктерімен анықталады.

Бұл қабілеттіліктер өлшемдері және бірлескен іс-әрекет бойынша көптеген факторларға тәуелді болып келетін және айқындық сипатына ие серіктестер алдын ала берілген жағдайларда қабілеттіліктердің қалыптасуы мен дамуы, соған орай дарындылықтың көрінуі басым дәрежеде бірлескен іс-әрекеттің қызмет үрдісімен және мазмұнымен анықталады. Бірлескен іс-әрекет, өз кезегінде, біз бұрын көрсеткендей, мағыналық құрылымдардың бірлескен іс-әрекет жағдайларында қалыптасатын жалпы қорының даму деңгейіне байланысты (С.М.Джакупов, 2004). Жалпы мағыналық қор туындаған жағдайда және оны әр серіктес қабылдаған жағдайда ғана бірлескен іс-әрекетті қалыптастыру мүмкін болады. Дарындылықтың шешілмеген мәселелері қатарына «жас ерекшелігі дарындылығының» өзгермелілігі мәселесін (Н.С.Лейтес, 2001), дарындылық пен шығармашылық белсенділіктің өзара байланысы мәселесін (А.М.Матюшкин, 2001), психикалық үрдістер мен қабілеттіліктердің өзара байланысы мәселесін (В.И.Панов, 1998) жатқызуға болады.

Кейде қабілетті «табиғаттан берілген» тума қасиет деп есептейді. Дегенмен ғылыми талдаулар тек нышан туа пайда болуы мүмкін, ал қабілет – нышанның даму нәтижесі болып табылатындығын көрсетеді.

В.В.Клименко пікірінше адам нышандарының потенциалдарын адам мен қоршаған орта және адамның ішкі жан дүниесі арасында қаншалықты каналдар бар болса, соншалықты жұмыс істейтін қабілеттер құратынын және шындығында қабілет саны, адам іс-әрекетімен, оны үйренуімен, қалыптасуымен байланысты болатындығын көрсетеді.

Мүмкіншіліктер қатарына, әсіресе, потенциалды мүмкіншіліктерге қабілет нышандары да жатуы мүмкін, олардың көрінуін танып білу – күрделі ғылыми мәселе. Оның күрделілігі Б.М.Тепловтың пікірі бойынша қабілет – бір немесе бірнеше іс-әрекеттерді нәтижелі орындауға қатысы бар жеке даралық психологиялық ерекшелік және өзінде бар дағды, ептілік және білімдерге сәйкестенбестен-ақ бұл білім мен дағдыларды жеңіл әрі тез меңгерумен түсіндіруге болады деп жазады. Қабілет бұл дамудың нәтижесі, ал нышан – қабілет дамуының негізінде туа пайда болған анатомиялық – физиологиялық ерекшелік. Қабілетті реалды зерттеуші оны туа және жүре пайда болған «қоспалық» деген түсінік жұмыс істейді және ол үшін де, потенциалды мүмкіншіліктері бар адам үшін де, соңғысы (жүре пайда болған) жасырын болуы мүмкін.

Барлық қызметтер адамның қабілетін байыта бермейді. Мысалы, егер азаматтың музыкалық қабілеті бола тұра қара жұмыс жасауға лажсыз болса. Бұл қызмет оның қабілеттерін дамытпайды. Яғни, қабілетті дамыту үшін сәйкес қызмет керек. Қабілет туралы қарама-қайшы пікірлер осы күнге дейін толастаған емес.

Бұл ойды С.М. Жақыповтың түсіндіруінше егер бастапқы кезеңдерде қабілеттің қалыптасуы мен дамуы басым дәрежеде бірлескен іс-әрекет бойынша серіктесе (ата-анаға, тәрбиелеушіге, мұғалімге т.с.с.) және баланың қабілеттеріне байланысты болса, онда кейінгі кезеңдерде қабілеттердің орнын толтыру мүмкіндіктері мен тұлғалық факторлардың қосылуы есебінен жеке іс-әрекет өседі./4/

Сонымен, қорыта айтқанда, қарым-қатынаста нақты индивид басқа адамдар жасаған «рухани байлық қорын» игереді, осыған орай оның жекелік тәжірибесінің шектелуі жойылады, сонымен қатар қарым-қатынас арқылы ол осы «қорға» өз жасағандарын енгізеді. Осымен тұлға өмірінде қарым-қатынас маңызды орын алатынын көруге болады. Бұдан адамның бірлескен іс-әрекеті арқылы танымдық қасиеттерінің тікелей қарым-қатынасқа тәуелділігі байқалады.

Әдебиеттер:

1 .Самойленко Е.С. Основные направления экспериментального исследования речи в ситуации общения./ Психологический журнал №4,1985 с. 153-158.

2. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983. -272 с.
3. Михеева С.М. Психологическая совместимость и характер взаимодействия членов группы. – В сб.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Краснодар, 1978. кн.2, с. 13
4. Тоқсанбаева Н.Қ. Қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетті жүйелендіру факторы. Алматы, 2010ж. 108 б.

Адыкасимова Ж. Б.
Ж.Бусақов атындағы орта мектеп, мұғалім
Алматы обл, Панфилов ауданы

ИНТЕРАКТИВТІ ӘДІСТЕМЕНІ ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Оқыту процесі – педагогикалық күрделі құбылыс, оның көптеген айырмашылықтары мен ерекше белгілері бар.

Қазақтың көрнекі психологы, профессор С.М. Жақыпов оқу– тәрбие процесінің тиімділігі мәселесін нақтылау үшін негізгі деңгейге бөліп қарастыра отырып, психологиялық мазмұнын талдап көрсетті. Оның біріншісі оқыту процесін талдаудың жоғарғы деңгейі, бұл жерде біз оқушы туралы айтамыз; оқытудың субъективті мазмұны, оқыту әдістері, оқытудың құралдары. Ал, екінші ортаңғы деңгейге оқытушының жеке бас ерекшелігі; оған мотивтік –қажеттілік жүйесі, өзін бағалау және талаптану деңгейі, ғылыми (гносеологиялық) дүние тану негізінің қалыптасуы және құнды хабардар ету; төменгі деңгейде оқытушы жүйесі коммуникативтік қалыптастыру, ұйымдастырушылық іс-әрекетін жүргізеді. Білімберудің нақты мазмұны, әдістер мен құралдары осы төменгі деңгейде вербалдық және коммуникациялық, танымдық процестермен өзін бағалау, бірін-бірі бақылау және көңіл бөлуден тұрады/1/.

Мұнда педагогикалық қарым-қатынас біріккен диалогтық іс-әрекет арқылы жүзеге асырыла отырып, студенттердің жаңа білімді меңгеруі мен оның жетістікке жетуі оқыту процесінде толығымен қаралады.

Интерактивті әдістеме – өзара әрекеттесу, әрекет арқылы үйрену немесе үйрету.

Бүгінгі күннің басты ерекшеліктерінің бірі «Қазақстан Республикасының ақпараттық кеңістіктің бәсекеге қабілеттігін 2005-2010 жылдарда дамыту тұжырымдамасында» келтірілгендей, ақпараттың «ақылға симайтын шамадан тыс, оны игеруде адамның биологиялық мүмкіншіліктерінен артық» мөлшерде дамуы. Сол себепті де оқу/оқыту қысқа мерзімде ақпараттың көлемді бөлігін тиімді түрде ұсынатын, сол ақпаратты жоғары деңгейде игеретін және практикада бекіте алатын әдістерді қолдануды талап етеді.

Бұл талап білім саласында инновациялық өзгерістерге әкеліп, оқудың және оқытудың негізі ретінде тұлғалық дамуды қарастырады, өйткені динамика мен өзгерістерге толы ақпараттық дәуір экономикасы адамның білімді әрі білікті тұлғасына тәуелді, өйткені бұл дәуірдің идеологиялық, әлеуметтік, саяси сұраныстары адамнанкелесідей құзырлықтарды талап етеді:

- ақпараттың ішінен өзіне қажеттісін тандап, оны пайдалану;
- мәселелерді шешу және шешім қабылдау;
- өзіндік пікір, идеялар, тұжырым, түсінік келтіру, оларды дәлелдей және қорғай білу;
- социумда ауызша және жазбаша түрде қарым-қатынас құра білу, бірлесе жұмыс жасай білу, жанжалдарды болдырмау;
- өмірге деген көзқарасын, ұстанатын сенімдерін, қажеттіліктерін, құндылықтарын жалпы адами құндылықтармен байланыстыру;
- өздігімен үйрен білу, өз білімін әрқашан да дамытып отыру.

Сол себепті де тұлғалық даму ұстанымы білім игеру процесінде қатысушылардың (үйренуші мен үйретуші) бұрнағы авторитарлы-коммуникативтік қарым-қатынасын

гуманитарлы-коммуникативтік қарым-қатынасқа өзгертуді талап етеді. Бұл ұстаным таным процесінің «білім беру», «оқыту», «үйрету» деген кешегі күнгі түсініктерін енді екі жақты процесс ретінде қарастырып, оларды «білім алу/игеру», «оқу», «үйрену» деп өзгертуді, бұл процесте үйренуші негізгі рөл атқарып, білімді өздігімен құрастырады деп түсінеді.

Егерде дәстүрлі «білім беру» өз мақсаты мен мағынасын нақты белгіленген (мемлекеттік стандарттарда көрсетілген пәндер, тақырыптар мен сабақтардың аумағында) білім жиынтығын игерумен шектесе, тұлғалық даму мен өздігімен білім құрастыруды негізгі идея деп ұстанған инновациялық көзқарас оқу/үйренудің негізін тек пәндер емес, ойлау мен рефлексияға негізделген интерактивті әдістер құрауы керек деп түсінеді. Ал интерактивті әдістер мен тәсілдер үйренушілердің тұлғалық тұрғыдан өзіндік және дербес түрде дамуына әкеледі, оларды өз мүмкіншіліктері мен ұстанған құндылықтарын түсінуге және бағалауға жетелейді.

Таным әрекеттерін ұйымдастырудың арнаулы әдістемесі ретінде интерактивті оқу/оқыту білім игеру процесінде қатысушылардың (үйренуші мен үйренушілердің) тиімді қарым-қатынасына негізделеді. Ағылшын тілінен келген «interaktiv» сөзі де осы ұғымды білдіреді: «inter» дегеніміз «өзара» мағынасында, ал «akt» – «әрекет жасау» дегенді білдіреді, яғни интерактивті әдістер – үйренуші мен үйренушілердің өзара әрекеттесуін оқу/оқытудың негізі деп танитын және психологиялық жағдай жасайтын әдістер.

Басқаша айтқанда, «интерактивті» дегеніміз біреумен қоян-қолтық қарым-қатынаста болу, онымен бірлесе әрекет жасау, диалог құру. Ал «интерактивті оқу» дегеніміз өзара қарым-қатынасқа негізделген оқу/оқыту, диалог арқылы үйрену/үйрету, яғни «үйретуші – үйренуші», «үйренуші – үйренуші», «үйренуші – өзімен өзі» форматтарында жасаған қарым-қатынас («әңгіме», «сұхбат», «пікірлесу», «бірлескен әрекеттер»).

Интерактивті оқу/оқыту білім игеру процесін келесідей ұйымдастыруға ынталы:

- 1) Барлық үйренушілерге бірлескен таным процесіне белсенді араласуға мүмкіндік жасау.
- 2) Әрбір үйренушінің өзінің үйренгені мен өз білімі туралы түсініктерін ортаға салып, бірлесе талқылап, олар ой толғауына мүмкіндік жасау.
- 3) Үйренушілер білімді өздігімен құрастыратын орта құру (кесте)

Интерактивті оқу/оқыту – әрекетпен және әрекет арқылы оқу/оқыту, алмұндай ұстаным қомақты нәтижелерге жеткізетін ең тиімді жүйе деп есептеледі, өйткені адамның жадында бірінші мезетте тек өзінің әрекеттері мен өз қолымен жасағаны ғана қалады. Кезінде көне қытай ғұламасы Конфуций (Кун-цзы) былай деген екен: « Маған айтып берсең – ұмытып қаламын, көрсетсең – есте сақтармын, ал өзіме жасатсаң – үйренемін!»

Қазіргі таңда қарым-қатынасты кеңес психологтарының еңбектерінен /Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов және т.б./ психикалық жаңа білімді қалыптастыру тәсілі және тұлғаның әлеуметтік әрекеттену факторы екендігін көреміз.

Қарым-қатынас мәселесінің мән-мағынасын, тұлға дамуында маңыздылығын, қолданылу аясы туралы қазақстандық психолог ғалымдардың (Қ.Б. Жарықбаев, С.М. Жақыпов, Ә.Ж. Алдамұратов, С.Қ. Бердібаева, Қ.Т. Шерьязданова) да еңбектері кем түспейді.

Сол себепті де интерактивті оқу/оқыту үйренушілердің оқу процесіндегі белсенді әрекеттерін үйренудің негізгі құралдары мен тәсілдері ретінде таниды. Сондықтан да интерактивті оқу/оқыту оқу процесінің тиімділігі мен нәтижелігін үйренушілердің есте сақтау дәрежесімен өлшемей, олардың әрекеттерімен бағалайды, тек әрекет арқылы ғана үйрену ықтимал деген қағида ұстанады.

Интерактивті оқу/оқыту студенттердің өз тәжірибесі және өзге де студенттердің тәжірибесі тұрғысынан жасаған белсенді қарым-қатынасқа негізделеді. Ал үйренушілердің тәжірибесі дегеніміз олардың өзіндік пікірлері мен көзқарастары, ойлары мен идеялары, тұжырымдары мен қорытындылары, дәлелдері мен уәждері деп айтуға тұрарлық. Студенттер таным процесінде бір-бірімен осы тәжірибесімен бөліседі, міне осындай байланыста, қарым-қатынаста жаңа білім құрастырылып, саналы түрде игеріледі.

Интерактивті оқуда/үйренуде білім алушылар келесідей білім, дағды, машықтарға үйренеді:

- терең ойлану, жеке рефлексиялық қабілеттерді дамыту;
- өз идеялары мен әрекеттерін талдау және оларға баға беру;

– ақпаратты өзімен түсініп, оны таразылап, өлшеп, оның ішінен керектісін тандап алу;

– ақпаратты жан-жақты талдау;

– өзімен жаңа түсінік пен білім құрастыру;

Дәстүрлі оқытуда білім беру процесі көп жағдайда оқушының сабаққа «таза парақ» (tabula rasa) күйінде келіп (немесе іші қуыс ыдыс секілді), мұғалімнің оны сабақта біліммен «толтырумен» айналысатын құбылыс деп түсініледі. Шәкірт сабақта ғана жаңа білім алып, сабақтан кейін оны бекіту жұмысымен ғана айналысты/2/.

Ал интерактивті оқу/оқыту басты назарды «процеске», яғни үйрену процесінің өзіне, оқушылардың «қалай» және «қандай әдіс-тәсілдер арқылы үйренетіндігіне» аударады. Мұндағы мақсат – оқушылардың өзара белсенді әрекеттер арқылы өзімен білім игеруінде, оны ізденуінде, құрастыруында. Мұндай сабақтарға шәкірттер «таза парақ» күйінде келмей, алдын ала дайындалып келеді, олар сабақ басында тақырып бойынша өз түсініктері мен пікірлерін келтіріп, әрі қарай оларды дәлелдеу жүйесін құрады, пікірталас жүргізеді, өзге пікірлерді тыңдап, балама көзқарастарды ескереді. Басқаша сөзбен айтқанда, шәкірт өмірде әр адамға қажетті білік-дағдыларды қалыптастырады. Ал сабақтан кейін сол білімдерін өзімен дамыта түседі.

Сол себепті де интерактивті оқу/оқытуда үйренушілер келесідей әрекеттерді атқаруға дайын болуы керек:

- бірлескен жұмыс;
- танымдық, коммуникативтік, әлеуметтік тұрғыдан белсенділік таныту;
- бастамашылдық;
- кері байланыс жасау;
- проблема шешу, шешім қабылдау.

Интерактивті оқу/оқыту барысында үйренушілер әрқашанда белсенді болып, өзіндік пікір қалыптастырып, өз ойларын дұрыс жеткізе білуге, өз көзқарасын дәлелдеуге, пікірталас жүргізуге, басқаларды тыңдауға, өзге пікірді сыйлауға және онымен санасуға үйренеді. Мұндай сабақтарда бір ғана дұрыс жауап болмайды, өйткені басты мәселе дұрыс жауапты табуда емес, керісінше үйренушінің жеке тәжірибесіне негізделген іздену процесінің өзі болып табылады.

Интерактивті оқу/оқыту жоғары оқу орындарында келесі жұмыс түрлері мен әрекеттер арқылы жүзеге асырылады:

- бірлескен жұмыстар (жұптық, топтық, бүкіл аудиторияның);
- жеке және бірлескен зерттеу жұмыстары;
- рөлдік және іскерлік ойындар;
- пікірталастар;
- ақпараттың әртүрлі көздерімен жұмыс жасау (кітап, лекция, Интернет, құжаттар, мұражай, т.б.);
- шығармашылық жұмыстар; презентациялар;
- компьютерлік оқыту бағдарламалары;
- тренингтер; интервью; сауалнама, т.б.

Сонымен қорыта айтқанда, интерактивті оқу/оқыту бірлесе үйрену идеяларын ұстанғандықтан, бұл жерде әсіресе бірлескен топтық жұмыс әдістерінің маңызын баса айту керек: олар өзін-өзі мен басқа адамдарды танудың тиімді құралы болып табылады, дүниетаным қалыптастырып, тұлғаның өзіндік дамуы мен басқалардың іс-әрекеттері мен олардың себептерін түсінуге ықпал жасайды. Топтық жұмыстар барлық үйренушілердің жұмысқа белсене қатысуын қамтамасыз етеді. Мұндай жұмыста шәкірттер өздерінің коммуникативтік дағдыларын (тыңдай білу, ортақ шешім қабылдау, жанжалдарды болдырмау) іс жүзінде қолданады.

Әдебиеттер:

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. –Алматы.: «Қазақ университеті», 2004. -312 с.

2. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема// Вопросы философии, 1975– 10.

Лиясова А.А.,
Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дің аға оқытушысы
Алибаева Р.Н.
С.Ж.Асфендияров атындағы ҚазМУ-дің аға оқытушысы

АУТИСТ БАЛАЛАРҒА ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕТУ ШАРАЛАРЫ

Қазіргі таңда Қазақстан аймақтарындағы әлеуметтік-қоғамдық институттар аутист балаларға сапалы көмек көрсетуге, өкінішке орай, толық дайын болмай отыр. Республикада арнайы білім берудің әр түрлі ұйымдарының соның ішінде, психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес беру, оңалту орталықтары, арнайы балабақшалар мен мектептер жұмыс жүргізетініне қарамастан, аутист балалар сапалы түрдегі психологиялық-педагогикалық көмекті толық көлемде ала алмайды. Бұл ұйымдарда жұмыс істейтін мамандардың басым көпшілігінде бала аутизмі туралы толық түсініктері болмағандықтан, бұндай балаларды диагностикалауда, кеңес беруде және оқытуда белгілі бір қиындықтарға кездесіп отырады. Педагогтардың аутист балалармен жұмыс жүргізулерінің мамандандырылған біліктіліктері болмағандықтан, олар аутист балаларды арнайы білім беру ұйымдарында оқытудан бас тартады. Сондықтан, көптеген аутист балалар үйде оқытылады, ал бұл оларды құрдастарынан және әдеттегі қалыпты өмірден бөлектейді, оқшаулайды.

Жиі жағдайда «аутизм» диагнозының өзі баланың қандай да бір балаларға арналған мекемеге түсуіне кедергі болады. Бала мектеп жасына жеткенде мектеп мекемесін таңдау проблемасы туындайды. Батыс елдерінде аутист балаларды оқытуға арналған арнайы мектептер бар. Қазақстанда «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзете қолдау туралы» заңғасәйкес (11.07.2002 жылдан 343-ІІ) аутизм кіретін эмоциялық-еріктік бұзылыстары бар балаларға арналған білім беру ұйымдарының ашылуы мүмкін; бірақ бұндай арнайы мектептерді ашудың қажеттілігі екіұшты. Аутизмі бар балалардың негізгі проблемасы қарым-қатынастың бұзылуында болса, олармен жүргізілетін түзету жұмысының мақсаты – әлеуметтік бейімдеу (қоғамға интеграциялау), осылайша – олар үшін керемет жағдай жасалған күннің өзінде арнайы балабақшада немесе мектепте бір жерге жинап бөлектеу қарама-қайшы болмақ.

Ақыл-ой дамуы жағымды деңгейде болған аутист балалардың өздері қарым-қатынас бұзылыстарын түзеуге арналған психологиялық-педагогикалық көмекке мұқтаж. Бұндай көмек қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекет бұзылыстарын психологиялық түзетудің арнайы бағдарламасы пайдаланылатын психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері мен оңалту орталықтарында көрсетіледі. Баланы мектепке жібергенде оларға үнемі психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік қолдау көрсетіліп отыруға тиісті.

Ата-аналардың пікірлерін есепке ала отырып, мектепке дейінгі жалпы білім беру және арнайы ұйымдардағы аутист балалардың санына қарай, білім берудің мектептік ұйымдарында: басқа балалармен бірге болатын сыныптар (топтар) ашылуы мүмкін. Бір сыныпта (топта) аутизмі бар екі баладан артық болмауы керек; аутизмі бар 6 баладан артық болмайтын арнайы сыныптар (топтар) ашылады.

Аутист балаларды жалпы білім беретін немесе арнайы (түзету) балабақшаларда немесе мектептерде оқыту олардың жеке ерекшеліктерін есепке ала отырып жүзеге асырылады. Аутист балаларды тәрбиелеу және оқыту олардың даму ерекшеліктеріне сәйкес тәсілдер мен әдістерді қолдану арқылы білім беру бағдарламасын икемдей отырып жүзеге асырылады.

Бейімдеу кезеңінде (байқау мерзімі – оқудың басталуынан 2-4 ай аралығында) аутист балалардың қарым-қатынас жасауда сөйлеу немесе басқа да құралдарын пайдалануының шектелуі, мұғалімнің талабын толық емес орындауы, тәртіптің стереотиптік түрлері мен дезадаптивті реакцияларының (айғай, жылау, еш себепсіз күлкі және т.б.) байқалуы мүмкін.

Байқау мерзімінен кейінгі оқу мен тәртіптегі қиындықтар айқын байқалса, онда балабақша мен мектеп баланы оның ары қарай оқуының мәселесін шешу үшін ПМПК-ға жібереді [5].

Жалпы білім беру және білім берудің арнайы ұйымдарындағы аутизмі бар балаларды мектепке дейінгі және мектептік ұйымдардың психологтары, арнайы және әлеуметтік педагогтары іс-жүзіне асыратын психологиялық-педагогикалық түзете отырып қолдауымен, бірге ол білім беру ұйымының психологиялық-педагогикалық консилиумымен қамтамасыз етіледі [2].

1. Сенсорлы интеграция: массаж (басына, бетке, ауыз қуысына, денеге); шарлы бассейндегі түрлі жаттығулар; анасының ән айтып жаттығу жасатуы;

2. Ойындар: сюжетті-рөлдік; қимыл – қозғалыс; ақыл-ойды дамытушы.

3. Суреттермен жұмыс;

4. Дене жаттығулары;

5. Би

Жалпы баланың стереотипті әрекетіне жаңа ойын элементтерін кіргізу керек. Бұл әрекеттерді, іс-әрекеттің сенсомоторлы түрінде қалыптастырған жөн: бұл қозғалысты талап ететін белсенді ойындар, би, сенсорлы және дене жаттығулары болып табылады. Бұл әрекеттер баланың өз стереотипті әрекеттері мен аутостимуляциясынан құтылып, ересек адамның әрекеттерін белсенді түрде қайталауға стимулдайды.

Жаттығу. Егер ата-ананың біреуі сабаққа қатысатын болса, онда жаттығу кезінде жүргізуші болуын сұраймыз. Басында біз бір қимылдан тұратын ғана қарапайым жаттығулардан бастаймыз. Мысалы: 1) қолдарын беліне қойдырып, үлкен саусақтарының дұрыс орналасуын қадағалап, оңға және солға еңкейуін сұраймыз; 2) бір аяғын, кейін екінші аяғын көтеруін сұраймыз; 3) бір орында тұрып секіру; 4) отырып тұру және т.б. Жаттығу 5-реттен кем жасалмауы тиіс. Егер бала жаттығуды жасамай жатса, онда екінші ересек адам жаттығу жасауына көмектеседі. Жаттығуды баланың күн тізіміне қосып, оның күнде жасалуын қадағалау керек[4].

Бірте-бірте жаттығулар қиындатылуы тиіс, мысалы: ересек адамның санауы бойынша: бір – алдыға еңкею, екі – аяқты көтеру, үш – орнында тұрып секіру. Басында жаттығу ересек адаммен бірге орындалады, кейін тек ересек адамның сөйлеуі арқылы, соңында бала жаттығуды өзі орындайды.

Би. Ата-ананың біреуі музыканы қосып балаға бидің 1-2 қарапайым қимылдарын көрсетеді. Қимылдар баланың аутостимуляциясынан таңдалып алынса болады, мысалы бала бөлмені айналып жүре беретін болса, онда жаңа жыл әуеніне ата-анасымен бірге шыршыны айналып жүріп, қолды көтеріп түсіруге үйретеміз. Ал бала бір жақтан екінші жаққа тербелуді ұнатса, онда әуенді қосып «желді» келтіріп билеуге болады.

Логоритмика – сөйлеу тілімен қатар жүретін қимыл қозғалыстар. Алдын-ала ата-анамен бірге айтылатын материал таңдалады (тақпақ, өлең және т.б.) және осыған байланысты қимыл қозғалыстар алгоритмі құрастырылады.

Мысалы: ересек адам балаға қарама-қарсы отырып, жұдырығымен аяқты соғып «тарс, тарс, тарс», немесе алақанын үйкелеп « сыр, сыр, сыр» деп айтады. Егер бала қимылдарды қайталамаса онда екінші ересек адам баланың қолын ұстап әрекеттерді қайталатады. Бала қарапайым әрекеттерді қайталап үйренсе, онда тақпақтардың әрекеттеріне көшеміз. Басында балаға ересектің әрекеттерін қайталауға көмектесеміз, ал кейін бала тақпақ оқылып жатқанда өзі қимылдап үйренеді. Бірте-бірте іс-әрекеттің әр-түрлілігінен балада танымдық қызығушылық дамиды, ол өзінің жетістіктерінен ләззат ала бастайды, өз әрекеттерін ережеге бағындыруға үйренеді, ересектің іс-әрекеттеріне саналы түрде еліктей бастайды. Бұл тұрғыда, психологтың негізгі жұмысы аутист баланы индивидуалды және бірлескен әр-түрлі іс-әрекеттерге тартып, мінез-құлқын ерікті түрде басқара білу қасиеттерін қалыптастыру [9].

Әдебиеттер

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. –М.: Медицина – 1999.

2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов – М. Владос.-2003.
3. Лебединский В.В., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. –М.: Просвещение – 1991.
4. Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования (Приказ МОН РК №4-02-4/143 от 28 мая 2010 г.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Лмблинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. –М.: Теревинф – 1997.
6. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Практическое пособие для психологов, педагогов, родителей. М., 2004.
7. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение – М: Медицина, 2003.
8. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей —Москва, 2003.
9. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство БелАПДИ – «Открытые двери», Минск 1997 г.

Садықова Н.М.

*психология ғылымының кандидаты,
ал-фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті*

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК АНЫҚТАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қоғамда болып жатқан әлеуметтік – экономикалық және саяси өзгерістер білім беру саласын жетілдіруді талап етеді. Қоғам нарықтық қатынастарға көшіп, адамның қалыпты жағдайдағы іс-әрекетін ұзақ жылдар бойы реттеп келген бұрынғы өмірлік мұраттары мен құндылықтары өзгерген шақта, адамдарды мейлінше саналы таңдау жолына салып, дүниені жаңаша бейімдеу мәселесін алға тартады. Әсіресе қоғамдағы білім беру салаларындағы үлкен өзгерістер білім мазмұнының қазіргі талаптарға сай болуын қажет етіп отыр.

Әрқашанда өзекті өзіндік анықтау мен өзін-өзі жетілдіру мәселесіне біздің уақытымызда қызығушылықтың жоғарлауы бекер емес. Тарихи жаңа дәуір жаңа адам мәселесін қояды, оның мүмкіндіктері, оның өзіндік анықтауының деңгейі мен сипаттамасы, өзіндік санасы. Адамның өзгеруі туралы көп айтып, жазсада, адамның өзіндік анықтауының өзгеруінің нақты тарихи сипатталуын қазіргі қоғамдағы оның ұстанымдарының көп сипаттамаларын және көпдеңгейлі түсініктерін есепке ала отырып, «адам – орта» ұстанымындағы құрылымдық-мазмұнды сипаттамасының жағдайында адам мен ортаға байланысты әлі де аз зерттелген. Сондай-ақ, С.Л. Рубинштейн бойынша, іс-әрекетте адам тек өзін анықтамайды, сонымен қатар құрылады, тарихи жағдайлардағы өзгеру сияқты мазмұны бойынша өзгерген адамның іс-әрекеті оның бүгінін анықтайды [1]. Оның өсуі мен дамуының қалай және қандай мүмкіндіктері жүзеге асады және оның өзіндік анықталуының деңгейі қаншалықты?

Тұлғаның өзіндік анықтауы нақты тарихи-мәдени қоғамда, нақты-тарихи ортада жүзеге асады. Соңғысы көп жоспарлы, көп сипатты, көп деңгейлі көрінеді. Нақты осындай орта сипатында жоғары оқу орындары көрінеді.

ЖОО қоғам мен индивидтің ұйымдасуы мен өзіндік ұйымдасуының мықты құралы болып табылады. Дәл осы ЖОО алдыменен адамның өзіндік анықтауының, өзіндік санасының өсуінің, оның білімдері, түсініктері, әлеуметтік белсенділіктері әрбір тарихи кезеңнің оңтайлы дамуы үшін жағдай неғұрлым белсенді қалыптасты. Сонымен қатар, білім берудің жалпы деңгейі өсті және адамның өз-өзіне деген қатынасы өзгерді, оның танымы мен өзіндік санасының деңгейі өзгерді. Жалпы әлеуметтенуде жеке даралықтың басталуы нақты байқалады, сонымен қатар оның айқын көрінуі анықталынады. Ішкі ұйымдасқан байланыстардың күшеюі, соның ішінде ұжымдағы тұлға аралық қатынас қазіргі қоғамдағы әлеуметтенудің сәйкес деңгейін және белгілі

бір жағдайда құрылымдық-мазмұнды ерекшеліктерін, соның ішінде ЖОО жағдайында сипаттайды [2].

Студенттердің өзіндік анықтауы әлеуметтік (макро мен микро) және тұлғалық факторларға байланысты. Біріншісіне мемлекеттік және қоғамдық құндылықтар, соның ішінде кәсіби білім беру, университетте, факультеттің оқытушылар және студенттер құрамы, жүзеге асырылатын технологиялар, қарым-қатынас стильдері және т.б. жатады. Екіншісіне – білімнің тұлғалық мағынасы, студенттің Мен-концепциясы, өмірлік танымдық тәжірибе, оқу еңбегіндегі іскерлік пен дағды; оқу жұмысына әсер ететін физикалық дамудың ерекшеліктері; құндылық бағдарлар, ойлау стилі, тұлғаның ішкі ұстанымы және т.б. Олар өздерінің бірлігінде «шынайы оқу мүмкіндіктері» ретінде жүзеге асады.

Сонымен бірге, университетте студенттердің өзіндік анықтауының жемістілігіне көптеген факторлар әсерін тигізеді: материалды-экономикалық жағдайы; денсаулық жағдайы; жасы, отбасылық жағдайы; университетке дейінгі дайындық деңгейі; өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларына иелену, өзінің іс-әрекетін (ең алдымен оқу) жоспарлау және бақылау; университетті таңдау мотиві; университетте оқытудың ерекшелігі туралы алғашқы түсініктердің сәйкестілігі; оқудың түрі (іштей, сырттай, кешкі және дистанциондық т.б.); университетте оқу процесінің әдістемелік ұйымдасуы; университеттің материалды базасы; оқытушылар мен қызметкерлердің біліктілік деңгейі; университеттің оқытушылары осы ерекшеліктерді талдауда және оларды оқу процесінің тиімділігін жоғарлату мақсатында үнемі көңіл аударып дамытып отыруға тиісті.

Студенттердің өзіндік анықтауындағы жеке психологиялық жағдайлар, яғни оның мақсаты, өз-өзін жүзеге асыру мағынасында, өзінің жүріс-тұрысында студенттер өзі туралы жеке психологиялық білімдерді көтеру болып табылады. Мұндай жұмыстардың негізгі түрі болып мыналар табылады: психологиялық білімдердің насихаты; оқытушыларды да психологиялық дайындықтың болуы; психодиагностика; бірінші курс студенттерінің тұлғалық ерекшеліктерін меңгеруге бағытталған; бірінші курстар әрекетінің оқу мотивациясы; бірінші курстардың жалпы және кәсіби қабілеттіліктері; студенттерге психологиялық кеңес беруі (туындаған кез-келген сұрақтарға, мәселелерге), оқытушылар мен студенттердің өзара қатынасты орнықтыру мен оқыту сұрақтары бойынша.

Университетте студенттің өзіндік анықтаумен бірге дамитын бағыттың бірі жеке кәсіптік бағыттылықты қалыптастыруымен байланысты қызығушылық және оған сай келетін әрекетке дайындық. Бұл әрекеттің шешуге мынадай жағдайлар қолданылады: студенттердің болашақтағы мамандығының біліктілігін кеңейтуі бойынша тәсілдер; өзінің болашақ кәсібінің өмірдегі альтернативті сценарийі, сол мамандық бойынша белсенділікті көтеруге әртүрлі әдістер; өзі таңдаған кәсіптің жетістіктерін жасау [3].

Қазіргі уақытта маманның біліктілігін бағалау деңгейі, оның оқу кезінде алған білім көлемімен анықталады, сонымен қатар, тіпті білімді меңгеру дәрежесі, студенттің индивидуалды ерекшеліктеріне байланысты. Бұл үрдісте таным процесінің сипаттамасы (қабылдау, ойлау, есте сақтау) ғана емес, тұлғаның индивидуалды типологиялық ерекшеліктері мен оның мотивациялары маңызды рөл ойнайтыны анықталды.

Өзіндік анықтау процесіндегі тұрақсыздықтың күрделі жағдайында қазіргі адам өзін және өзінің ұстанымын айқындайды және бірмезетте қоғамның дамуының динамикалылығы жоғарлайды. Осы жағдайда ол өзінің ерекше сипаттамасына ие, соның ішінде өзінің өзіндік дамуы, өзіндік бағасы, өзіндік анықтауы. Сонымен бірге өзіндік анықтау қазіргі қоғамда өзінің тарихи белгілі бір ерекшелігін иелене отырып, өзінің негізгі сипаттамасын және мәнді мағынасын сақтайды.

Бізге белгілісі, өзіндік анықтаудың өсуі мен дамуы әлеуметтену процесінде жүзеге асады, оның кең мағынасында әлеуметтену мен жеке даралықты кіргізетін олардың өзара тәуелділігі мен өзара келісушілігі, бұл жерде жеке даралық адамның жеке «Меніне» ерекше көңіл аударады, сонымен бірге әлеуметтену оның қажеттіліктері мен қоғамға қатынасының шынайылығына жауап береді.

Зерттеушілердің пайымдауынша, өзіндік анықтаудың кезеңдері қазіргі кезде жалпы қабылданған жас ерекшелік кезеңдеріне сәйкес келеді. Өзіндік анықтау факторлары мен

шарттарына байланысты. Бұл жерде психологиялық мазмұн мен психологиялық критерийлердің әлеуметтікпен алмасуы жүреді. Өзіндік анықталу факторы мен шарттары әлеуметтену факторларымен ұқсас. Өзіндік анықтауда жеке формалары әлеуметтік жұмыстармен байланысады. Ол рөлдік, әлеуметтік өзіндік анықтауда және отбасы тұрмыстық сферадағы өзіндік анықтау. Бұл өзара әрекеттестік қоғамның әлеуметтік құрылымынан белгілі бір орынды иеленуге ұмтылу, бір топқа, классқа кіру, ол, біз айтқандай, әлеуметтік бағытқа сай келеді.

Л.И. Божович өзіндік анықтауда екі жоспарлылығы туралы айтады. Өзіндік анықтауда мамандықты іскерлік таңдау арқылы және өзінің өмір сүруінің мәнін іздеу арқылы жүзеге асады. Л.И. Божовичтің ойынша, бозбалалық шақтың аяқ жағында бұл екі жоспарлылық жағын ешкім қарастырмаған. Осы ойдан кейін С.П. Кряжде мамандық таңдау мәселесін қарастыра отырып, былай деді: романтикалық бағыттылықтан реалды таңдауға өту жайлы сұраққа әлеуметтік әдебиеттер де, психологиялық әдістерде жауап бере алмайды.

В.И. Журавлев студент жастардың кәсіби өзіндік анықтауы мен өзінің болашақтағы мамандыққа қатынасындағы мәселені өз жұмысында қарастыра келе, кәсіби өзіндік анықтау әртүрлі факторлардың әсері негізінде болады деп есептейді [4]. Ол студент жастардың мамандықты таңдауының мотиві мамандықтың мазмұнына байланысты және көптеген студенттер жоғары оқу орындарын болашақтағы мамандығына қызығушылығы бойынша тандайды деп жазады.

С.Л. Марков студенттердің кәсіби өзіндік шығармашылығының жетекші детерминантасы ретінде тұлғаның шығармашылық ұстанымын атап көрсетіп, оның маңызды жақтары ретінде интегралды өзара әрекеттестіктің творчестволық және гуманистік бағыттылығын, сәйкес «Ментұжырымдаманы», жауапкершілік сезімі мен өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейі сияқты тұлғалық қасиеттер мен құрылымдарды ерекше атайды [5].

Оқу процесінде кәсіби – тұлғалық дамудың маңызды факторы болып ЖОО өмірі мен оқытудың жағдайына бейімделу болады, ал жеке түрткісі ретінде ғылыммен дербес түрде айналысу болып табылады. Студент біртіндеп өзінің оқудағы және басқа іс-әрекеттегі жетістігін өзінің тәжірибелік күшіне айналдырады.

Психологияда тұлғаның іс-әрекет тәсілінің иелену мен бекіту процесін қамтитын кең ауқымды сұрақтарды қарастырады. Оқудың нәтижесінде адамның жеке тәжірибесі өркендейді – білімдері, іскерліктері және дағдылары. Оқыту адамның бүкіл өмір бойы жүретін процесс, оның барысында адам білімдерді өмірдің өзінен алады, дүниемен кез келген өзара әрекеттестікте жаңаны тани отырып, өзінің қажеттіліктерін және өмірлік тәсілдерін жетілдіре отырып дамиды.

Жоғарыда айтылып өткендей, әлеуметтенудің маңызды нәтижесі адамның өзіндік анықтауы мен өзіндік санасының өсуі мен дамуы болып табылады. Бұлардың дамуының деңгейі өз-өзін жетілдіру, өзіндік өзектену және өз-өзін бекіту ерекшеліктерімен салыстырылады, оларға қажеттіліктің өсуі мен пайда болуының сипаттамасы. Бізге белгілісі, көбіне өз-өзін жетілдіру мен өзіндік өзектенуге қажеттілік өзіндік анықтауы мен өзіндік сананың жоғарғы деңгейімен байланыстырылады. Бірақ, өзіндік анықтау түсінігіне кең жақты талқылаулары қажет болып табылуы және мазмұнына, деңгейлік құрылымына жан-жақты талдауды қажет етеді.

Әдебиеттер:

- 1 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989, Т.2 – 328 с.
- 2 Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. 26 с.
- 3 Педагогика и психология высшей школы. Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 2002. – 544 с.
- 4 Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы. – Ростов/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1972. – 199 с.
- 5 Марков С.Л. Внутрличностные структурные детерминанты профессионального самотворчества студентов: автореф. дис. канд. психол. наук. – Киев, 1990. – 27 с.

7 СЕКЦИЯ

АДАМЗАТ КАПИТАЛЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДАҒЫ ИНВЕСТИЦИЯЛАР: ТЕХНОЛОГИЯЛАР, МӘСЕЛЕЛЕР, ИННОВАТИКА

СЕКЦИЯ 7

ИНВЕСТИЦИИ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕХНОЛОГИИ, ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАТИКА

Дуйсенбеков Д. Д.

*доктор психологических наук, и.о. профессора кафедры
общей и этнической психологии КазНУ имени аль-Фараби*

Нурадинов А. С.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева*

Абрелева М. М.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии Казахстанско-Российского университета, г. Астана*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Специфика профессиональной деятельности в высшей школе мало предрасполагает преподавателей к развитию предприимчивости. Проведение большого объема аудиторных занятий, рутинная работа с документацией и выполнение различных поручений администрации и руководства ВУЗа, как правило, оставляют крайне мало времени и возможностей для реализации собственных начинаний. К тому же их постоянная привязка к различным формам бюрократической отчетности на изначальном этапе лишает их исходной привлекательности и энтузиазма. Подобное состояние дел приводит к тому, что для определенной части преподавателей становятся реальностью явления профессиональной деформации и так называемого "эмоционального выгорания".

Вместе с тем, нельзя утверждать, что работа в ВУЗе полностью подавляет творческое начало и не способствует развитию профессиональной самостоятельности, т.к. большинство преподавателей, в отличие от служащих администрации и различных ведомств, не ограничены рамками нормированного рабочего дня, имеют свободное время для подготовки к занятиям и возможности рефлексирования своего профессионального бытия.

Современные требования к реализации инновационных начинаний в профессиональной деятельности, в общем, и в деятельности преподавателя ВУЗа, в частности, предрасполагают специалиста к активному поиску форм и сфер инновационных возможностей, которые в той или иной мере соответствовали бы профессии и согласовывались бы с личностными и социальными предпочтениями того или иного преподавателя. К тому же реализация инновационной активности существенным образом сказалась бы на развитии и гармонизации значимых для работы в ВУЗе компетенций (предметных, инструментальных, системных, коммуникативных, личностных).

Сферами высшей школы, где могли бы быть реализованными разнородные инновации, соответствующие современным требованиям, являются следующие: собственная преподавательская деятельность, различные формы внеаудиторной работы, кружковая работа со студентами по актуальным проблемам специальности, консультативная работа, методические и теоретические семинары, круглые столы, симпозиумы и конференции. Особой по своей

значимости сферой привлечения и применения инноваций, конечно, является инициативная деятельность разработки и реализации научно-исследовательских проектов.

Во всех перечисленных видах и формах работы особым образом проявляются социально-психологические особенности и личностные характеристики преподавателей, которые могут как способствовать, так и препятствовать привлечению и эффективному использованию тех или иных инноваций в конкретной деятельности. В этой связи, следует отметить, что различные виды работы преподавателя в ВУЗе предполагают изначальное наличие особых социально-психологических и даже личностно-этических качеств. То есть, речь здесь идет о системе профессионально-важных качеств (ПВК), расположенных в вузовской "профессиограмме" конкретного специалиста. Пока, можно только приблизительно говорить о подобной профессиограмме, т.к. она должна строиться в результате специальных исследовательских программ в рамках такой, пока еще не существующей дисциплины "Психология профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа", как частная версия "Психологии труда". В контексте реализации указанных исследовательских программ эмпирическим и диагностическим путем выявлялись бы наличные социально-психологические особенности и личностные характеристики конкретных преподавателей, т.е. создавалась бы индивидуальная "психограмма" специалиста. Такие психограммы могли бы оказаться существенным подспорьем в ситуации профессионального отбора и профессиональной аттестации. На сегодняшний же день, при оценке преподавателя ВУЗа зачастую преобладают аморфные и субъективные оценки, например, "Теоретик", "Урокодатель", "Буквояд" и т.п., которые наряду с кадровыми документами, являются чуть ли не единственными критериями оценки работника. Хотя, в то же время следует отметить, что еще с 80-х годов в отечественной практике вузовского обучения уже был неплохой опыт применения анкеты "Преподаватель глазами студента". Содержавшиеся в ней критерии оценки могли бы быть использованы и в практике профессиографирования. По-видимому, в перспективе сама практика профессиональной деятельности в ВУЗе приведет к необходимости профессиографирования различных форм работы преподавателя с учетом выполнения тех или иных должностных обязанностей.

Предварительно, можно наметить примерный перечень ПВК, значимых для эффективной деятельности преподавателя ВУЗа. К ним относятся следующие: профессиональная осведомленность, социальная открытость, нервно-психическая устойчивость и волевой контроль, культурная терпимость и правовая принципиальность, личностная искренность и непредвзятость, способность работать в команде, особенности реагирования на критику и самокритика, способности саморегуляции и планирования собственной деятельности и т.д.

Как показывает анализ ранее проведенных прикладных психодиагностических исследований в сфере профотбора и аттестации специалистов акцент делался главным образом на изучение отдельных черт индивида, иногда их комплексов, что позволяло более глубоко и подробно проследить их проявления в профессиональной деятельности, а также оказываемое ими влияние на процесс и результат работы. Это соотносится с концепцией профессионально-важных качеств личности, предполагающей необходимость профессиографирования различных видов человеческой деятельности с обязательным учетом профессионально-значимых свойств личности. Так было выявлено, что:

1. Особенности личности могут оказывать различное как в количественном, так и в качественном выражении влияние на эффективность профессиональной деятельности, выступая как важнейшие детерминанты профессионального обучения;

2. Фактор удовлетворенности трудом также выступает как важнейшая профессионально-аттестационная переменная, оказывающая существенное влияние на успешность профессиональной деятельности;

3. В ряде эпизодов профессиональной аттестации личностные особенности оказываются единственными показателями различий между группами успешных и неуспешных специалистов;

4. Профессионально-значимые личностные особенности можно развить подвергнуть изменениям и целенаправленной коррекции, что позволяет выйти за рамки жесткого профессионального отбора [1].

Следует отметить, что эти результаты были получены на материале изучения профессий, связанных с предметно-практической деятельностью (водители, летчики, космонавты, операторы и т.д.), проблема же профотбора и профессиональной аттестации преподавателей вуза, относящихся к категории госслужащих, фактически не разрабатывалась.

В то же время проблемы научно-обоснованного профотбора и профессиональной аттестации являются традиционными областями исследования в западной и, в частности, американской психологии и социологии труда. Так, сложившаяся на Западе профессиональная подготовка менеджеров осуществляется в школах бизнеса, в которых также проводятся программа переподготовки (аттестация) госслужащих с целью развития необходимых знаний, умений и навыков для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Например, американские госслужащие и менеджеры должны обладать следующими профессионально важными качествами:

а) понимание природы управленческих процессов, знание основных организационных структур, функциональных обязанностей и стиля работы, четкое представление об ответственности, умение распределять ответственность по уровням управления, способность повышать эффективность управления;

б) знание информационной технологии и средств коммуникации, необходимых для управления персоналом, умение письменно и устно выражать свои мысли;

в) компетентность в управлении людьми, отборе и подготовке специалистов, способность к лидерству и нормализации рабочих и личных взаимоотношений среди подчиненных;

г) знание особенностей взаимоотношений между фирмой и клиентами;

д) способность управлять ресурсами;

е) способность планировать и прогнозировать деятельность фирмы с использованием вычислительной техники;

ж) способность к оценке собственной деятельности, умение делать правильные выводы и повышать свою профессиональную квалификацию [2].

В качестве примера эмпирического опыта создания профессиограммы можно привести ранее проведенное исследование [3], включавшее разработку системы ПВК профессии менеджера. На материале анкетного и психодиагностического изучения субъективных предпочтений при выборе профессии была построена профессиограмма менеджера, в которой различные ПВК расположены по убыванию веса предпочтений: 1) профессиональная компетентность; 2) умение принимать решения; 3) лидерские качества; 4) организаторские способности; 5) решительность; 6) умение рисковать; 7) коммуникативная компетентность (умение общаться); 8) принципиальность; 9) требовательность; 10) эрудированность и кругозор [1]. Анализ полученных данных, привел к необходимости учета и таких характеристик как, степень осознанности целей, задач и требований новой профессиональной деятельности, осознания содержания личностной и правовой ответственности.

При анализе российских исследований было установлено, что выделенные ПВК менеджера соотносятся со специальными подструктурами личности, значимыми для любой социальной деятельности и прежде всего для управленческой деятельности в новых экономических условиях [1]. Такими подструктурами являются профессиональная компетентность, организаторские и педагогические способности, коммуникативные и нравственные качества, на основе которых были определены социально-психологические типы руководителей: "специалист", "специалист-наставник", "наставник", "специалист-организатор", "организатор", "организатор-наставник", "наставник", "гармоничный" и "неэффективный". Перечисленные типы по-разному эффективны в двух плоскостях – производственной и социально-психологической [4]. Разработана также социально-экономическая типология людей по характеру их отношения к организационно-экономическим инновациям. Ее основу

составляет учет трех параметров: психологической готовности к инновациям (мотивация), априорной готовности к новым условиям (знания, навыки, опыт и т.п.) и реальной активности (действия, поступки, деятельность). Разные сочетания желаний, знаний и действий позволяют разграничивать следующие социально-психологические типы:

1. "Активные реформаторы" – желают экономических изменений, умеют работать в новых условиях и активно реагируют на реформы.
2. "Пассивные реформаторы" – желают, умеют, но не действуют.
3. "Пассивно-положительно относящиеся к нововведениям" – в основном желают изменений, но не умеют и не действуют.
4. "Преодолевающие себя" – умеют и действуют, но не желают изменений.
5. "Неэффективные" – желают и действуют, но не умеют.
6. "Выжидающие" – умеют, но не желают и не действуют.
7. "Слепые исполнители" – выраженного желания нет, не умеют, но действуют с помощью других.
8. "Пассивные противники" – не желают, не умеют и не действуют.
9. "Активные противники" – не желают, не умеют и действуют против изменений [Никифорова].

Приведенные профессиографические характеристики менеджера могут и должны быть экстраполированы и на профессиональную деятельность преподавателя ВУЗа, которая также представляет собой специфическое для каждой специальности сочетание мотивации, опыта и готовности действовать.

Литература:

1. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Никифорова Г.С. СПб: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1991. 152 с.
2. Hornby D., Thomas R. Towards a better Standard of Management // Personnel Management. 1989. – P. 53-62.
3. Дуйсенбеков Д.Д., Ахметтаева С.С. Вестник Национальной Ассоциации Психологов Казахстана. Научно–практ. психолог. журнал. № 1-2. 2008. – С. 20– 29.
4. Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп:
5. некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1993. Т.14., № 4. – С. 4-16.

Ким А.М.

*доктор психол.наук, профессор кафедры общей
и этнической психологии, ФФиП, КазНУ имени аль-Фараби*

Ахметова Д.Б.,

докторант

МИКС-МЕТОДЫ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сегодня микс-метод исследования (смешанные методы исследования) одни из самых популярных видов исследования в современной западной психологии. Возникновение данного вида исследования в зарубежной психологии начинается с нескольких публикаций в конце 80х гг. и в начале 90х гг. 20 в. Различные авторы из различных дисциплин определяя и описывая микс-методы одновременно пришли к одной и той же идее: в социологии (США, Brewer&Hunter,1989; Великобритания, Fielding&Fielding,1986), в менеджменте (Великобритания, Bryman, 1988), в образовании (США, Creswell, 1994) [1]. Все перечисленные исследователи выпустили книги, научные статьи и публикации о подходе в исследованиях, который не просто использует количественные и качественные эмпирические методы как особые, отдельные нити в исследованиях. Они впервые в американской психологии выдвинули

идею об объединении этих методов. Впоследствии, спустя несколько лет Creswell J. и Plano Clark V. составили список и классификацию типов дизайна или моделей микс – метод исследований [2].

Микс-метод исследования – это такой тип исследования, где исследователь (или команда исследователей) комбинирует или объединяет элементы качественных и количественных эмпирических методов (т.е. сбор данных, анализ и выводы осуществляются с точки зрения логики количественных и качественных эмпирических методов) с целью более глубокого и широкого понимания объекта исследования. [1]

Данный вид исследования приобретает все большую популярность в масштабах и за рамками психологии. Возможное объединение (пересечение) количественных и качественных методов исследования является отражением взаимодействия естественно-научной и гуманитарных парадигм (идеографический и номотетические способы получения знаний). [3] Во многих смежных дисциплинах все чаще осознаются необходимость подобного методологического диалога. Д. Кэмпбелл в своих трудах по экспериментальной психологии утверждал, что необходимо при помощи качественного анализа построить целостный образ изучаемого явления и определить его элементы, которые затем будут подвергнуты количественному анализу. [4] Хотя существуют критики данного подхода, но все же мы не можем отрицать, что некоторые явления в психологии не поддаются только качественному или только количественному анализу. В российской психологии существует множество классификаций психологических методов. Еще В.Н.Дружинин рассматривая количественные и качественные способы описания психологических явлений и процессов как две принципиально различные стратегии исследования, предложил, что чем выше уровень психической регуляции, тем более подходят качественные методы, и чем элементарнее уровень психического отражения, тем большее эффективны количественные методы. [5]

Таким образом, согласно В.Н. Дружинину, способы формирования описания психологических явлений непосредственно связаны с уровнем организации психики, к которым эти явления относятся. К примеру, психофизиологические явления могут быть описаны с помощью наиболее мощных измерительных шкал (шкала отношений и интервалов), а явления более высокого порядка (индивидуальность, самость и пр.) практически не поддаются измерению, принятому в рамках естественно-научной парадигмы.[5] По мере усложнения психологических явлений увеличивается возможность их описания при помощи качественных характеристик, и более важную роль начинают играть качественные исследования.

Еще одной из мощнейших классификации психологических методов представленных в российской психологии является классификация Б.Г. Ананьева, которая имеет многоуровневую структуру. Уникальность ее заключается в том, что все методы исследования в психологии собраны в четыре группы, которые соответствуют определенным стадиям исследовательского процесса.[6] Если сравнить классификацию Б.Г. Ананьева и классификацию методов представленных в американской психологии [7] как показано в Таблице 1., то можно заметить, что в американской психологии все методы распределены согласно тому, какие данные (количественные или качественные) и способ их анализа использует исследователь. Исходя из этого, все методы в психологии составляют два основных типа исследования: количественные и качественные. [7]

Таким образом, мы видим, что тенденция развития психологии была такова, что человеческая личность, а также различные психические явления исследовались точно. Сбор большего объема данных позволяли говорить только об отдельных феноменах, явлениях или поведении личности в специфических ситуациях, но не позволяли построить целостную картину личности. В связи с этим встает вопрос о целостном рассмотрении и изучении личности как единой системы. Один из ярчайших представителей системного подхода 20 в., В.А. Ганзен представил универсальную схему анализа и компоновки психики на основании исходных свойств:

❖ Пространство

- ❖ Время
- ❖ Энергия
- ❖ Информация
- ❖ Субстарт (который объединяет все вышеперечисленное)

Таблица 1

Сравнение методов в советской и американской психологии

Советская психология		Американская психология	
Классификация Б.Г. Ананьева			
Организационная группа методов	Комплексный Лонгитюдный Сравнительный	Количественные методы исследования	Эксперимент Опрос Психометрика Статистические методы
Группа эмпирических способов добывания данных	Самонаблюдение Наблюдение Эксперимент Психодиагностика Праксиметрия Моделирование Биографический		Наблюдение Интервью Нарративная психология Биографический метод Метод фокус групп Анализ единичного случая Дискурс анализ Обоснованная теория (Grounded theory) Контент анализ
Методы обработки эмпирических данных	Количественный анализ Качественный анализ		
Интерпретационные методы	Генетический Структурный		

Все компоненты психики, объединяясь согласно определенным принципам, формируют собой единую интегративную модель человеческой личности. [8, 9]

По истечению времени тенденции развития психологии указывают на изменение интересов научного и практического направления. В обеих сферах повышенный интерес все больше и больше проявляется к общим и сложным психологическим явлениям (феномены более высокого порядка, например, индивидуальность). Со временем практическая психологическая деятельность задает такие требования, где совместное использование количественных и качественных методов становится необходимым.

Как мы уже говорили, к концу 20 в., зарубежом появились ряд исследований в различных сферах, где исследователи нашли успешное совместное применение как количественным, так и качественным методам исследования (в социологии (США, Brewer&Hunter, 1989; Великобритания, Fielding&Fielding, 1986), в менеджменте (Великобритания, Bryman, 1988)).[1]

В психологии существует масса отраслей, практика в которых неизбежно приводит психологов к столкновению с другими дисциплинами, что в свою очередь влечет за собой развитие в ней прикладных исследований. В практической сфере важно не только установление закономерности психики, благодаря количественным методам, но и понимание и описание проблемы, т.е. функционирование в рамках идеографической методологии. Таким образом, пересечение количественных и качественных методов в одном исследовании дает возможность более широкого полноценного и полного изучения предмета исследования.

Итак, мы видим, что как таковой новизны в микс – метод исследования нет. Популярность ее вызвана тем, что ранее исследователи придерживались какой-либо одной из методологии и подходов. На наш взгляд микс – метод исследования являются отражением системного подхода т.к. отвечают ее главным принципам, и позволяют целостно изучать объект и предмет исследования. Данный вопрос и его обсуждение имеет методологический характер, поэтому он является разносторонним и сложным, и безусловно, в перспективе должен быть рассмотрен более подробно.

Литература

1. Creswell J., Plano Clark V., 2011. Designing and conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. P.4.
2. Creswell J., Plano Clark V., 2007. Designing and conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
3. Улановский А.М. Феноменологические описания в психологии. <http://hpsy.ru/public/x825.html>
4. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
5. Дружинин В.Н. Структура и логика психологических исследований. М., 1994.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001
7. Glynis M. Breakwell et al. 2012. Research methods in Psychology. 4th edition.
8. Ганзен В.А. Системные описания в психологии.-Л.:ЛГУ, 1984.
9. Беломестнова Н.В. Системный подход в психологии. http://vestnik.osu.ru/2005_10/8.pdf. СПб, 2005.

Нургожаева Г. А.

*Бусақов атындағы орта мектеп, мұғалім
Алматы обл, Панфилов ауданы Ж.*

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАРЫН ДАМУЫҒА ӘСЕРІ

Шығармашылық ойлауды табысты дамыту шарттарының бірі оқушыларды жалпы интеллектуалдық ептілікпен қамтамасыз ету болып келеді. Интеллектуалдық қабілеттер мен ептіліктер ойлауын дамыту мәселелері әрқашанда дидак-ғалымдардың (19-21) басты назарында. Жетістіктер негізінде философ-психологтар төмендегідей ойлау операцияларынан тұратын интеллектуалдық ептіліктерді қалыптастырудың әдіс-тәсілдерін ұсына отырып осы мәселенің педагогикалық аспектісін қарастырады:

- **талдау**, яғни зерттеу объектісінің тұтас құрылымын құрастырушы бөлшектерге ойша бөлу;
- **жинақтау**, яғни бөлшектерді біріктіре отырып тұтас құрылым жасау;
- **салыстыру**, яғни ұқсастық пен айырмашылық байланыстарын анықтау;
- **жалпылау**, яғни мәнді қасиетер мен ұқсастықтарды біріктіру негізінде жалпы белгілерді ерекшелеу;
- **абстрактылау**, яғни іс жүзінде өзбетінше өмір сүре алмайтын құбылыстардың кейбір жақтары мен аспектілерін ерекшелеу;
- **нақтылау**, яғни жалпы белгілерден ерекшелену және жеке, дара белгілерді ерекшелеу;
- **жүйелеу немесе жіктеу**, яғни заттар мен құбылыстарды ойша топтар мен топтамаларға бөлу.

И.И. Левиннің еңбегінде біз оқушылардың зияттық ептілігін қалыптастыру мәселесіне жүйелілік тұрғыдан қарағандығын байқады (22). Оның ұсынып отырған теориялық

мәліметтерін, практикалық нұсқауларын біз оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруда қолданамыз.

I. талдау мен синтездеуге үйрету үшін, ең алдымен:

- 1) объектілерді құрамдас бөліктерге бөлу керек;
- 2) объектінің кейбір мәнді жақтарын ерекшелеу;
- 3) әрбір бөлікті (жақтарды) бір тұтас элемент ретінде зерттеу;
- 4) объекті бөліктерін бір тұтас етіп біріктіру (22).

Оқу барысында мәтінге талдау мен синтез жасау қажет. Осындай жұмыстарда оқушылар төмендегідей тәсілдерді басшылыққа алуларына болады:

1. мәтіннің параграфын оқыңыз, мазмұны жағынан ең мәнді бөлігін анықтаңыз, басты ойды ерекшелеңіз.

2. осы ойдан туындайтын теориялық, практикалық сипаттағы себептерді анықтауға мүмкіндік жасаңыз.

3. параграфтың басты ойынан туындайтын жаңа ойлар мен идеялардың заңдылығын анықтауға мүмкіндік жасаңыз.

4. осы ойдың қаншалықты ортақ сипатының бар екендігін және оның қолдану аясын тексеріңіз. (22).

Мәтінді оқу оқушының ойлау қызметінің күрделі кешенін құрайды.

Зерттелетін материалды оқу мен есте сақтау оқушының сараптамалық-синтетикалық әрекетімен бірге жүреді, яғни барлық мәтіннің мағынасын түсіну, оны мағыналық бөлімдерге бөлу және әрбір бөлімді жеке-дара меңгеру, ерекшеленген бөлімдер арасындағы байланыстарды анықтау және осы байланыстарды есте сақтау, түгелдей мәтінді немесе кейбір бөлімдерін қайта жаңғырту, мәтіннің басты ойлары мен идеяларын өз сөздеріңізбен жеткізу.

Оқушыларды оқудың төмендегідей негізгі талаптарымен таныстыру қажет:

1. әрбір сөзді, ғылыми түсінікті, ұсынысты, сызбаларды, кестелерді және с.с. мұқият ескере отырып мәтінді басынан аяғына дейін толық (үзіліссіз) оқыңыз.

2. мәтінді дұрыс және барынша терең түсінуге тырысыңыз. Ол үшін әрбір сөздің, терминнің, тіркестердің мағынасын түсіну үшін оқып отырғаныңызға ойыңызды жинақтаңыз.

3. мазмұндау логикасына көңіл аударыңыз, мәтінде кездесетін дәлелдеу немесе жоққа шығару әдістеріне үңіліңіз, растаушы немесе жоққа шығарушы фактілерін еске түсіріңіз және оларға дұрыс түсініктер табыңыз.

4. ең негізгісін анықтаңыз, бірнеше рет қайталап оқыңыз, оны өз сөзіңізбен жеткізуге және есте сақтауға тырысыңыз.

5. мәтіннің негізгі ойын (идеясын) анықтаңыз, оны қысқаша тұжырымдаңыз және есте сақтаңыз.

6. Сіз үшін оқылатын мәтін қандай жаңа идеяларды, ойларды, фактілерді, дәлелдеу тәсілдерін беретіндігін анықтаңыз. (22).

Оқу барысында жазбалар жасау өте пайдалы. Олар оқырманның ойын жұмылдырады, мәтінді терең оқуға, оны жан-жақты зерттеуге, мағынасы бойынша бөлімдерге бөлуге, оларды салыстыру мен жалпылауға, ерекшеленген бөлімдерге тұжырымдамалар табуға итермелейді. Сондай-ақ материалды оқып үйренуде ес түрлерін де барынша пайдалану қажет. Оқу барысында көбінесе көру есі пайдаланылады, жазу барысында көру есі моторлық еспен толықтырылады. Бұдан басқа, жазбаларды қайталап оқуға жүгінбей ұмыт қалғанды тез арада еске түсіру үшін материалдарды қайталау кезінде пайдалануға болады.

Оқушылар үшін жазбалар материалдарды жинау мен жинақтаудың ең тиімді тәсілі. Кейін оларды баяндама жасау, семинарда сөйлеу, мазмұндама жазу дайындықтарында пайдаланылады.

Жазбалардың бірнеше түрлері болады. Олар: үзінділер, жоспарлар, тезистер, конспекттер.

A. Үзінділер оқу барысында қызықты айтылымдарды, қорытындыларды және олардың дәлелдерін, статистикалық мәліметтерді, сондай-ақ зерттелетін мәселеге қатысты фактілер мен мысалдарды жинау үшін жасалады.

Үзінділерді тақырыбы бойынша жүйелеу мен қайта араластыруға болатын жеке карточкаларда жасаған жөн. Карточкаларды баяндамада, дәрісте, әңгімелесуде қолдану үшін уақытша алуға, содан кейін орнына қоюға болады.

Карточкада төл сөзді жазу кезінде кітаптың немесе мақаланың атауын, оның қайдан алынғандығын, автордың фамилиясын, кітаптың шыққан жылын, парақ нөмірін көрсету керек.

Б. Жоспар мақалада немесе кітапта мазмұндалған негізгі мәселелер тізбесі. Кітаптың тарауы жоспардың қарапайым мысалы болып келеді. Жоспар мазмұндаудың кезектілігін көрсетеді, назарды бастыға аударады, өзбетінше бақылауды ұйымдастырады, материалды зерттеуді тездетеді, оны мұқият есте сақтауға ықпалдасады. Оқушы жоспар жасау үшін мәтіннің басты ойларын бөліп алады, оны мағыналық бөлімге бөледі, араларындағы байланысты табады және оларға атау береді. Осының бәрі оқушыларда ой операцияларын әсіресе, талдау мен синтездеуді өңдеп жүзеге асырады.

Оқылып отырған материалдың мағынасын (осы мақаладағы ең бастысы не? Нақты абзацта не туралы айтылған? Нақты үзіндіде қандай басты ой түйінделген?) анықтау, мағынасына қарай ең жақын атауларын іріктеу (нақты үзіндіге қандай атау беру керек? өзіміз оқығанды қысқаша қалай атау керек?, осы сөйлемде не туралы айтылған?), сондай-ақ мақаладағы жекелеген ойлар арасындағы логикалық байланыстарды анықтау бойынша оқушыларға арнайы жаттығуларды ұсыну пайдалы.

Тәжірибе көрсеткендей, жоспармен жұмыс істеу процесінде оқырман мәтін мазмұнын, оның құралу жүйесін, өтпелерді және кейбір бөлімдер арасындағы бағыныштылықты терең меңгереді. Бұл дегеніміз – логикалық ойлауды дамытады, өз ойыңды қысқа әрі нұсқа жеткізу дағдысын жетілдіреді.

В. Тезистерді құрастыру мәтінге талдау жүргізе білуді тапал етеді және бір уақытта оларды жетілдіріп отырады. Тезистер жоспарларға қарағанда мәтінді түбегейлі түрде бөлшектейді және талқылау көмегімен дәлелденетін қысқа бекітулер түрінде болады. Тезистер мәтіннің ең негізгі идеясын табуға, белгілі бір жүйеде оларды нақты анықтауға мүмкіндік береді. Тезистерді құрастыру жұмыстары бойынша әдістер жоспармен жұмыс істеу әдісімен ұқсас келеді. Ең алдымен, мәтінді оқиды және логикалық аяқталған бөлімдерге бөледі. Содан кейін, мәтінде негізгі ойларды және олардың аргументтерін табады.

Г. Конспект мәтіннің негізгі ережелерінен, олардың дәлелдерінен, сондай-ақ фактілі материалдардан (мысалдар, төлсөздер, статистикалық мәліметтер және т.б.) тұрады. Конспектіде сызбалар, зерттелген материалдар негізінде құрастырылған таблицалар кездесуі мүмкін. Конспект кеңейтілген түрдегі жоспар мен тезистерден тұратын күрделі форма. Конспектіні жасау барысында оқушылардың арасындағы, яғни алғаш оқу кезінде келесі парақтар мазмұны белгілі болғанда бірден конспект жасаудан тұратын кең тараған қателіктерді жібермеуге тырысу керек. Конспектілеу мақала немесе кітап бөлімі оқылғаннан және конспект негізі – жоспар жасалғаннан кейін жасалады. Содан кейін өз сөзіңізбен немесе автор сөзімен оқылған материалдардың мағынасын беру керек.

Конспект қысқа, нұсқа, анық және логикалық кезекпен баяндалуы шарт. Ол конспектілетін материалдардың мағынасын бұрмалаусыз береді. Егер жоспар мен тезис жасауды үйрене алсаңыз конспектілеуді табысты меңгеруге болады.

Сондықтан, конспектіні құрастыру үшін оқушыларды жүйелі түрде дайындау керек.

- 1) мәтінге талдау мен ситез жүргізу;
- 2) одан нақтылықты, негізгіні анықтау; мәтінді мағыналық бөлімдерге бөлу;
- 3) мәтінді мағыналық бөлімдерге бөлу;
- 4) мәтіннің жекелеген бөлшектері арасындағы байланыстар мен қатынастарды анықтау;
- 5) әрбір мәтіннің мәнділігін дұрыс бағалау;
- 6) айтылатын ережелердің белгілі бір иерархиясын анықтай отырып ең нақтысын алдыңғы орынға қою;
- 7) мәтін мағынасын қарапайым, сонымен қатар ғылыми тілмен де қысқа, әрі анық жеткізе білу (22).

Конспектіні құрастыру үшін алдын ала үзінді жасауды, мәтіннің жоспары мен тезистерін құрастыруды үйрену керек, бұл дегеніміз – барлық ойлау операцияларын соның ішінде талдау мен ситездеу операцияларын жетілдіруге ынталандырады.

Түсініктерді салыстыру негізінде балама сипаттағы қорытындылар жасалуы мүмкін. Оларға, мысалы бір белгідегі екі объектінің ұқсастығы осы объектілердің басқа белгілердегі ұқсастығы туралы ұқсастық бойынша ой қорытындысы жасалады. Ғылыми болжамды ұсыну барысында салыстыру мен ұқсастық негіз болып саналады. Ұқсастық процесінде біз тексеруді қажет ететін болуы мүмкін білімді ғана аламыз. Табылған белгілердің және салыстырылатын пәндердің ұқсас бітістері неғұрлым көп болса ұқсастық бойынша қорытындылардың шынайы болуы мүмкін және ұсыныстардың шұбасыздық деңгейі жоғары болады.

Оқушыны салыстыруға үйрету бірнеше деңгейден тұрады:

Бірінші деңгей (төменгі): оқушы салыстырудың мәнін түсінбейді, салыстыру мен қарама-қарсы қоюға талпыныс жасамай тек объектінің кездейсоқ және кейбір белгілерін ғана атайды. Бұл есеп берудің бастамасы, яғни «нөлдік» деңгей.

Екінші деңгей: оқушы салыстырудың мәнін түсінбей кездейсоқ белгілері бойынша белгілердің шектеулі санының сипаттамасын жасайды.

Үшінші деңгей: оқушы әртүрлі бастапқыларды салыстыра отырып оларды өзара шатастырады, керекті белгілерді атайды және оның ішіндегі мәндісін ажырата алмайды.

Төртінші деңгей: оқушы операция мәнісінің орнына объектілерді немесе олардың белгілерін атайды немесе объектілер анықтамасын береді; белгілер керекті мөлшерде, бірақ толық емес беріледі; мәнді емес белгілері бойынша объектілерді жеке түрде салыстыру мен қарама-қарсы қоюды жүргізеді.

Бесінші деңгей: оқушы объектілердің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын аңғара бастайды, белгілерді толық көлемде ерекшелік отырып нақты пәндік белгілері бойынша жоспарлы, толық салыстыруды жүргізеді.

Алтыншы деңгей (жоғарғы): оқушы ептілік мәнісін дұрыс түсінеді және қалыптастырады, жалпылама және нақты белгілері бойынша белгілердің толық көлемінің жоспарлы жалпылама салыстыруын жүргізеді.

Оқытушы мен оқушының салыстыру операциясын қалыптастыру бойынша жұмыстарының негізгі кезеңдері:

1) формалды қисын бөлшектерімен танысу (тым болмаса зерттеліп отырған материалдардың нақты мысалдарында);

2) оқытушымен салыстыру тәсілін көрсету, алгоритмдік шарттарды, «тәртіптерді», ережелерді және т.с.с ұсыну;

3) оқушының оқытушымен пәннің ұқсас материалдарын көрсеткен тәсілдерінде жаттығуы;

4) оқушының жаңа материалдарды (әрекетті жаңа жағдайға ауыстыру) меңгерген тәсілдеріне жаттығуы;

5) жеке – «өзіндік» салыстыру тәсілдерін іздеу.

Сонымен қорыта келгенде, Егеменді Қазақстан Республикасының өмірінде негізгі рөлді қоғамның белсенді бөлігінің бірі – оқушылар қауымы алады. Ол жастардың кәсіби дамуы, әсіресе қазіргі заманға сай жеке бастарының ерекшеліктерінің дамуы, қоғамның әрі қарай дамуымен тікелей байланысты.

Пайдаланған әдебиеттер;

- 1 Монтескье Ш. Избранные произведения. – М.: Просвещение, 1955. – 412 с.
- 2 Лацарус М., Штейнталь Г. Мысли о народной психологии. – М.: Наука, 1993. – 252 с.
- 3 Вундт В. Проблемы психологии народов // Преступная толпа. – М., 1998. – С. 194-300.
- 4 Мясичев В.Н. Личность и неврозы. М., 1949.-250 с.
- 5 Лебон Г. Психологические законы эволюции народов. – М.: Просвещение, 1966. – 77 с.

Абдығалиева Л. И.
Д. Серікбаев атындағы ШҚМТУ
(Шығыс Қазақстан мемлекеттік техникалық университеті)
философия кафедрасының доценті,
философия ғылымдарының кандидаты

АҚЫЛ-ОЙ МЕН БІЛІМ «ҚҰТТЫ БІЛІКТЕГІ» ІЗГІЛІКТІК БЕЛСЕНДІЛІКТЕР ӘРІ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАР РЕТІНДЕ

Психологиялық көзқарастар мен ой-пікірлер тарихында адам болмысының рухани құбылыстары мен қабілеттерінің негізі деп саналатын ақыл мен білім категорияларына соқпай өтпеген ғалымдар кемде-кем. Мақаланың зерттеу объектісі болып отырған Түркі-мұсылман өркениетінің ірі тұлғасы Ж.Баласағұнның «Құтты білік» еңбегіндегі ізгіліктік белсенділіктер ракурсындағы әңгіме де адамның өзін-өзі тану және өзін-өзі бақылау үрдісін талдауға келіп тіреледі. Өзін-өзі бақылаудың адам санасының маңыздырақ компоненті ролінде кеңірек байқалуы жайдан емес. Ақынның адамның өзін-өзі тануымен қатар өзін-өзі бақылау көрінісіне басымырақ назар аударуы тұлғаның ішкі әлемін, оның психикалық қасиеттері мен құбылыстарын толық ашуға ұмтылысымен, адам баласын жамандық атаулыдан сақтандырап тура жолды қарапайым әрі түсінікті тұрғыдан танытуға талпынысымен түсіндіріледі. Қарама-қайшылықты қоғамдық қатынастар торабында тұрған адам – ең алдымен өзін-өзі құтқаруға зәру жан. Дастанның басынан аяғына дейін бақылайтын ізгі адамымыз – сенімді дос, жақыны жоқ, өзін түсінер адам таппай, өз ортасынан жатқа айналған жан. Ізгі адамның осы жағдайды тым жақын түсініп, уайым қайғы жеуі, өмір шындығы, ақын танып және танытқан әлеуметтік-психологиялық шындық. Осылайша, адамға өзін-өзі танумен қатар, өзін-өзі бақылауға да икемдеу неғұрлым қажеттірек болып шығады. Адам болмысына осындай мақсатпен келген ақын ізгі жан ретінде адамның қалыптасуындағы жоғарғы ізгіліктік белсенділіктердің ең қажеттісі деп ақыл мен білім деп тауып, олардың ролін ерекше көтереді. Ақыл мен білімді маңызды әрі негізгі ізгіліктік белсенділіктер деп тұжырымдау сол кезеңге тән адам мен қоғамдық қатынастарға тереңдеген өзгерістердің нәтижесі. Ал, мұндай ізгі өзгеріс, бет бұру, әр адам болмысындағы ақыл мен білім күшіне келіп тірелетініне Жүсіп Баласағұн өз көзқарасында сенімді. Қоғамдағы жеке меншіктің адамға әкелер зияны мен зұлымдығы жайлы ақын сөз қозғамайды. Бірақ адамды құртар күш-қуатқа ие дүниенің жалғандығын – зұлымдықтың, опасыздықтың көзі деген тоқтамын төмендегі бәйіт жолдары дәйектейді.

«Ей ақылды ер, дүние қуып шатылма,
Арбағанға көніп, пәле шақырма!» (1;3056)

Адам баласы қонақ болып келген бұл дүниенің құпиясы көп. әдемілігі көз жауын алған сыртқы сымбаттың ар жағында түкке қажеті жоқ мәнсіздіктің, тіпті өзіне қатер төндіретін құпия қырының да барлығы – заңды құбылыс. Бұл – құбылыс кереметінің адамды өзіне бағындырып құл етер мүмкіндігінің де жоқ еместігі – ақынға дейінгі де ойшылдар қозғаған ащы шындық. Ақын дүниені тек материалды әлем деп қарамайды. Туу-өлу, құлау-самғау, өшу-жану сияқты шешімі жоқ, дамудың мәңгілік құбылыстары осы дүниенің сыры ашылмаған тылсым бір қыры. Өзі жақсы, жетік таныдым деген заттың адамға беймәлім жағы бар. Бұл заңдылық адам табиғатына да тиесілі деген пікірге ақын келесі бәйітінде тоқталады:

«Мәні ішінде күллі заттың жағалай,
Іш болмаса, қалар тысы жарамай» (1;4716)

Күллі зат біткеннің сыртқы болмысы тек мәні арқылы көрініп қана қоймай, танылады да. Сол зат, болмаса құбылыстың пайдасы мен зияны, жақсысы мен жаманы ішкі мәніне қарай айырылмақ. Мән – тұрақтап қалған, өзгермейтін категория емес, қозғалмалы әрі объективті құбылыс. Міне, осы мәнділікті табу, тану адамға жүктелген іс. Ақынның пікірінше, ақыл мен

білім, міне осы мәнділіктерді, оның ішінде, әсіресе адамдық мәнділікті тануда көмектесетін күш. Ақыл мен білім – ғұлама Ж.Баласағұн ілімінің негізін құрайтын негізгі компоненттер. Сондықтан, ақын осы екі танымдық белсенділіктердің шығу тегі, табиғаты, сыр сипатын анықтауға ерекше мән береді. Бұл бағыттағы ақынның еңбегі зая кеткен жоқ десек те болады. Ақыл дегеніміз не? Ақыл адамға не береді? Міне осындай сұрақтарды қойып, оларға жауап іздеуі ғұлама, ақын Ж.Баласағұнның психологиялық-философиялық ілімге тереңдей түскендігін айғақтайды:

«Мынадай бір сауалды ойға түсірдім:
Жақсы аштым жігін білім, ақылдың,
Парқы қандай, ақыл-асыл затыңның?
Қайда оныңның мекен-жайы тұрағы?
Қайдан өніп? Қайтсе, қалай шығады?» (1;204б)

Ақыл категориясының мән-мағынасы философия тарихында да аз өзгеріске ұшырамаған. Бірақ ақылсыз адамның қоғамдағы орны мен ролі, тұрмыс тіршілігінің мәнсіз күйге өтетіні ертеден анық жайттың бірі. Ақыл қызметін білім де толыққанды атқара алмақ емес. Бұл – көне грек әлемі таныған ақиқат. Ақылдың шығу тегіне Ж.Баласағұнның теологиялық қырынан жауап беруі таңқаларлық жайт емес. Сол кезеңде қоғамдағы тәртіп ережелерді реттеп, қадағалаудағы доминанттық роль әлі де діннің қолында еді. Адам болмысына байланысты дүниетанымдық сұрақтары дінмен үйлесімді көзқарастар қырынан да шешіп отырды. Сондықтан, ақынның пікірінше, ақыл – Алланың адам баласына берген еншісі.

«Ақыл – ес те хақтың берген еншісі,
Білім – кенге түскен мидың емшісі» (1;204б)

Бірақ, ақыл-адам санасы жетпейтін тұйық жүйе емес, өзінің қабілеттері мен ерекшеліктерін танып білуге мүмкіндік беретін ашық құбылыс. Міне, осы мүмкіндікті ақын Ж. Баласағұн дін ғана емес, антропологиялық тұрғыдан да пайдалану әдісі арқылы күні бүгінге дейін адамзатқа жұмбақ құбылыстардың мәнін ашуға талпынған. Бірақ, бұл мәселеге ол монистік тұрғыдан шешім таппаған.

«Тек ақыл-ес табиғаттан бұйырап,
Ақыл-еске білім, өнер құйылар» (1;192б)

деген бәйіттің мәні «ақыл-табиғаттың жаратылысы» деген тұжырымды білдіреді. Ақылдың материалистік түсінігі – ақынның бұл мәселеге гносеологиялық таным тұрғысынан жасаған маңызды қадамы еді. Дастан желісінде ақыл және оның адамдық қабілеттермен арақатынасы түсініктері біртіндеп күрделене түседі. Ақыл – адамға табиғи қажеттіліктерін қанағаттандыруға ғана қажет құрал ғана емес, өзін қоршаған ортаны, өз болмысын, мүмкіндігі мен қабілеттерін, жетістіктері мен кемшіліктерін танып, онымен күресуге болмаса дамытуға, өзгертуге билік ететін күшке ие ізгіліктік белсенділік.

Ақынның танытайын деген ізгі жанының негізгі қаруы да, көрсеткіші де – ақыл. Сезімдік күш – қуаттарды ақылдың бақылауын, ал адамдықты білдірер адамның ақылға бағнуын талап етеді. Ақыл – адамға тән құндылықтардың маңыздысы деген тоқтамға келуі ғұламаның бұл сұрақты тереңдей толғандығын дәйектейді.

«Ақыл, – деді ол, қымбатыңның қымбаты,
Ақыл жоқта, құнсыз тәннің сымбаты.
Ақыл тұрар қатарында миыңның –
Баста бәрі – қимас асыл сиыңның
Тұрар бағып әр құлық, іс, әр ізді!» (1;205б)

Иә, тән-жеке алғанда құндылық емес. Тіпті қандай көрік, сымбаттың өзі де ақылдың орнын басып, қызметін атқара алмайды. Құлық, іс сөз, ниет, із сайып кегенде ақылға бағынуы тиіс. Яғни ізгі жанның ізгілігін бағып, қорғайтын, сақтайтын қызмет те ақылдікі екен. Ізгіліктік белсенділік ретінде ақылдың адам болмысында атқаратыны басқа ізгіліктік белсенділіктермен салыстырғанда әлдеқайда маңызды. Адамды хайуаннан бөлектейтін асыл белгі де ақыл. Хайуанда ми болғанымен, онда ақыл сана жоқ. Ми-материя, оған рух беретін күш –ақыл. Ақыл болмағандықтан хайуан мұндай рухани құндылықтарды қажет етпейді. Қараңыз:

«Малдан адам айырмасы ақылда,
Малда ми бар-жоқ қой ақыл, мақұлда!» (1;2056)

деген бәйіт жолдары мидың дене мүшесі, тән бөлігі ретінде саналатын ғылыми сыр-сипатын білдіреді. Ми мен ақылдың арақатынасы мәселесіне осыдан 4-5 ғасыр кейін тоқтаған Батыс Ренессансы тұлғаларының көпшілік пікірлері де Ж.Баласағұнның көзқарасымен сабақтас қалыптасқан. Айта кетсек, Еуропа ғалымдары мұсылман ойшылдары таныған ақыл, білім тақырыптарының теориялық негізін одан әрі кеңейтті. «...В отношении тела мы настолько не превосходим животных другого рода, что по всем своим данным находимся гораздо ниже них... Если бы не было тебе дано тело, ты был бы скотом». (12;1686) Бұл – гуманист философ Эразм Роттердамскийдің өресінен туған түйін. Дененің қажеттіліктерін қанағаттандыру ісі хайуанға да тиесілі. Сондықтан, «В человеке обязанности царя осуществляет разум» деп ақыл категориясына жоғары талап қойып, жауапкершілігін неғұрлым биікке көтереді. Ақылдың дене кеңістігіндегі үстем ролін білдіретін бәйіт мәнінің ағылшын гуманисі Э.Роттердамскийдің пікірімен тамырластығын байқаймыз.

«Тең келетін нең бар, айтқын, ақылға!
Қасиетте, қасиетің-басыңда!» (1;2056)

Ақылға тең келетін қасиет жоқ деген пікір ғұламаны адам табиғатын одан әрі тани түсуге жетелей түседі. «Енді ақылдың қасиетін түсіндір» (1;206) дей келе, ақын жүрегінен шыққан мұндай келелі сұрақтар бүгінде маңызын жоя қоймаған мәселелердің бірінен саналады. Ақыл шынымен құпия қыры көп, таңқалдырар қасиеті бар күрделі құбылыс екенін аңдаған ғұлама, ақылдың ізгілікпен тамырлас тұстарының жігін ашып, мәнін түсіндіруді мақсат етеді. Бұл жерде, адам бойына ізгіліктік қасиеттер дарытар ақылды күрес кеңістігіне жеке шығаруға ақынның ізгілік ілімінде орын берілмеген.

«Ақыл-зейін хақ бұйрығы сіңірген
Желек жаяр, қосылғанда біліммен!» (1,2046) –

деп, ақын ақылдың біліммен күшейер қырын танып қана қоймай, білімді ақылға көмекші, демеуші серік болар қызметке қояды. Білім мен ақыл – екі басқа танымдық әрі психикалық құбылыс. Білімнің азы, көбі, қажеттісі,тіпті зорын алсаң да, ол ақылға теңесе алмайды. Өйткені, білім категориясының табиғаты, түр-сипаты, қызметі ақылдыкімен сәйкес еместігіне ақын былайша тоқталады:

«Оқу-тоқу берер – білім, парасат,
Оның бәрі ақыл емес, қарасак...» (1;2046)

Білім – еңбектенуді қажет ететін күш. Білімнің адамзатқа қызмет етер пайдасымен қатар, адамның өзіне қатер төндіретін құпия күшін тану ақын назарынан тыс қалмаған.

«Сынап, көріп кісі білім алмаса,
Оны кісі санатына алма аса». (1;4316)

Сыналмаған білімді игерген адам болмаса – сенімсіз түсінігіміз білім жеке алғанда мақсат емес. Зат немесе құбылыстың мәнін аяғына нәтижесіне дейін анықтауды талап ететін істі білім атқара алады. Мұндай жағдайда білімге көмектесетін, оның дұрыс-бұрысын анықтайтын күш ақыл деген ой түйіні ғұлама ақын Ж.Баласағұнның ізгілікті ілімінің біртұтастығын ізгілік тұғырына бекіту арқылы ақын көпшіліктен қолдау табар деген үмітпен «елді бақытты ететін» ереженің өмірде жүзеге асатынына сенім білдіреді. Адамдық қасиеттің ақыл мен білім негізінде тұрақталуын – болатын іс деп түсінеді. Сезімдік қабілет үшін жете алмаған, шеше алмаған зат құбылыс мәні ақыл мен білім ашық, шешіп бере алады. Ж.Баласағұн өз кезінде, осы ақыл мен білімді, ізгілік пен жақсылыққа жеткізер күш-құрал есебінде таныған. Ақыл мен білім – Алланың адамға дарытқан қасиеті. Жаратылысында ақыл, білім ізгілікті ғана мақсат етеді. Ізгіліктен ауытқып, ізгі мақсаттан айныған білім мен ақыл рухани кеселді тудырар құбылысқа етеді. Дана ақын өзі тіршілік еткен XI ғасырда ашқан жағымсыз құпияны жуықта адамзат өз басынан кешкен жоқ па?! Мұндай рухани кеселдің емі – ақылдың ізгілігінде. Білімді қолданар қолайлы сәт – нәтиженің ізгілігінің кепілі. Білім – әр алуан, қажеттісін қажетсізінен айыра білу ісі ақылға салмақ саларын дәйектейтін бәйітке қараңыз: «Білімді біл, тұтар күнін біл тағы» (1;3126)

Білім – өзіне ерекше қатынасты талап ететін күрделі құбылыс. Білімнің қайсысы болмасын, сарапқа салып ойланбастан, кез келген іске қосуының уақыты мен орнына қатысты маңызды жағыда бар. Бұл маңыздылықтың білімнің берер нәтижесінің жағымды жағымсыз, пайдалы-зиянды болуына тікелей әсері үлкен. Өзінің жаратылысы жағынан мүмкін болатын білімнің барлығы бірдей қажетті әрі пайдалы болуы мүмкін емес. Оның пайдалы болуы немесе болмауы мүмкін, тулырмауы да мүмкін. Бұл – білім кеңістігінде қарама-қарсы күштер мен құбылыстардың қатар өмір сүретіндігі жағдайын білдіреді. Иә, білімділік адам болмысына ғана тән қасиетті түсінігінен адам мен қоғамға зиян әкеліп, қауіп төндіретін күрделі рухани мәдени құбылыс түсінігіне өте алатын идеалдылық. Сондықтан ол өз болмысын объективтендіруді қажет етері анық. Дастанның 305-309 бәйіт жолдарында, ғұлама, ел үшін пайдасы мен зияны тең түсетін тіршілік торының төрт түрін атап ескертеді. Олар – жау, өрт, дерт және білім. Бұлардың төртеуі ерекше епті, әрі сабырлы қатынасты талап ететін тіршілік көріністері. Білімнің адам тұрмыс-тіршілігін жақсартып, еңбегін жеңілдетудегі пайдасымен қатар қауіп-қатер әкелер жағымсыз торына түсірер айлакерлік табиғатының да барлығы – ақын Жүсіп Баласағұн таныған ақиқаттың бір шеті. Пайдалы-зиянды, қажетті-қажетсіздігіне қатыссыз, білімнің тез таралып, құрсаулап алатын құдіретін түсініп, ол құдіреттің көзі – тіл деген пікірін төмендегі бәйітінен түсінеміз:

«Жұпарға ұқсап білім де тез таралар,
Жасырсаң жұпар, оны иісі білдірер,
Жасырсаң білім, тілің айтып бүлдірер» (1;776)

Мұндай құпияның қыр-сырын терең танығанымен де ақын, білімді ізгілікті дамытушы күштердің маңыздысына қосады. Білім – адамның мәңгілік қазынасы ретінде рухани дүниесін байытар құндылығы, әрі байлығы, қиын істерде құтқарар күш, құралы және ізгілікті тұрғызар адамшылықтың тірегі, негізі. Ақынның білімге берер анықтамасы алуан.

«Білім – байлық, азаймас һәм жоғалмас» (1;776)
«Білім – жарық, нұрын саған шашатын (1;766)
«Біліктіге білім – күллі тон, асы» (1;786)
«Білім – мәңгі жоғалмайтын асылың» (1;2886)

Заманына қажет ізгі адамның қалыптасуына керек шарт – білім. Жоғарыда айтып кеткендей, адам күнделікті ұсақ күйбеңнен ұлы жетістіктерге, игіліктерге де білім күшімен жетпек. Адам болмысындағы сана өзгерісін, рухани өркендеуін адам бойындағы ізгіліктік белсенділіктердің түпкілікті қайта құрылуымен байланыстырады. Бұл ақынның гуманистік көзқарасындағы ерекшеліктің бірі. Ақын саяси-әлеуметтік тәртіп пен заңдарды толығымен өзгертуді талап етпейді. Оның көтерген мәселесі тұлға болмысының мақсат ниет санаға сәйкес іс-әрекеттерінің табиғатының өзгерісіне келіп тіреледі. Ендігі сөз ізгі адамның идеалының

жүзеге асырылуында. Білім – міне, ізгілік бағдарламасын өмірде қолдануға көмектесер – байлық, жарық, асыл орнында. Ізгі адамның қалыптасып, дамуы – ізгілікке мақсаты, ісі, нәтижесі қарама-қайшы келетін қоғамдық құбылыстар күресімен қатар жүретін үрдіс. Бұл үрдістің бір ізі білімнің жаттануы. Адам – атақ, байлық, даңқтың құлына айналады. Білім де ақынның аңдағандай адамға үстемдігін жүргізе алатын, тіпті қатер төндіретін дерттің, күштің бірі. Мұндай жағдайда білім тұлғалық сипаттан қоғамдық күш сипатына айнала бастайды. Қоғамдық күш ретінде білім қозғалысын толық бақылау, бағыттау, реттеп отыру, дұрыс пайдалану қажеттігі қай қоғамның болмысын көкейтесті мәселесі ретінде бой көтереді. Білім – жеке күшке айнала алатын ізгіліктік белсенділік. Оның құдіретті күші адамға пайда, игілік әкелетін ізгі мақсатқа бағыттай алатын мүмкіндік субъектінің өз қолында. Сондықтан, білім күшіне көмекке, серіктестікке ақыл күшін қосу арқылы мұндай кемшіліктердің алдын алуға болатындығына ақын сенімді. Тек ақылың білімді таңдауың әділ жасай алса болғаны деген тұжырымды төмендегі бәйіттен тани аламыз:

«Ақыл керек, білім таңдап аларға,
Білім керек, іске жақсы қарарға.
Жарамды мен жарамсызды көрерге,
Керектіні –керексізден бөлерге» (1;78-б)

Білімді теріс жол, бұрыс нәтижеден сақтар күш – ақыл. Білімнің мақсатын, әдісін анықтайтын қызмет те ақылдыкі. Білім көрсеткіші де – ақыл. Білімнің таяз-тереңдігін, пайда-зияндығын айыруда сезім көздерінің қабілеттері жеткіліксіз. Бұл қызметті ақыл күші ғана атқара алады. Сондықтан, «Білімнің ақылмен құрған одағы» – адамдықты ұстап тұрар мықты фундамент деген шешімді пікірін:

«Екеуінде адамдықтың белгісі,
Ақыл-білім адастырмас, ей кісі!» (1;205-б)

деген бәйіт жолдарында ашық білдіреді. Ақынның ақыл мен білімге негізделген ізгілік ілімі біртіндеп, жалпы адамзаттық мазмұнмен байытыла түседі. Осылайша, адам санасына ізгілікке бейімделу борышы міндеттелінеді. «Білім – адамдықтың белгісі» демекші адамның адамнан бір айырмасы білімде.

Әдебиеттер:

1 Ж. Баласағұн, «Құтты білік».-Алматы.-1986, 596 б.

Жалтаңбаева З. М.

Ж.Босақов атындағы
орта мектептің тәрбие ісі жөніндегі директордың орынбасары
Алматы обл. Панфилов ауданы

Ахмуллаева Ш. В.

Ж.Босақов атындағы
орта мектеп, педагог-психологы
Алматы обл. Панфилов ауданы

ОТБАСЫЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ ОҚУШЫЛАР БОЙЫНДАҒЫ КОММУНИКАТИВТІК ҚАБІЛЕТТІҢ ДАМУЫНА ӘСЕРІ

Өртүрлі әлеуметтік факторлардың арасында мектеп жасындағы балалардың коммуникативтік қабілетінің дамуына әсер ететін ең маңызды факторлардың бірі ол – отбасы. Себебі, отбасы – тәрбиенің негізгі институты. Отбасынан үйренгенін адам өмір бойы санасында сақтайды. Отбасының бұлай маңызды болу себебі адам өмірінің біршама уақытын жанұяда өткізеді. Жанұяда тұлғаның негіздері қалыптасады. Анасы, әкесі, бауырлары, атасы, апасы және

де басқа туыстармен арадағы қарым-қатынас бала дүниеге келе салғаннан басталады. Және осы адамдармен қарым-қатынас орнату арқылы балада тұлғалының құрылымы қалыптаса бастайды.

Отбасында тек баланың тұлғасы ғана емес, оның ата-анасының да тұлғасы қалыптасады. Балаларды тәрбиелеу ересек адамның тұлғасын байытады. Оның әлеуметтік тәжірибиесін күшейтеді. Көбінеки ата-анада бұндай процесс санадан тыс жүреді. Бірақ кейінгі кезде саналы түрде өздерін де қоса тәрбиелеп жатқан жас ата-аналар да бар. Өкінішке орай ата-аналардың бұл позициясы кең тарала қойған жоқ.

Отбасы дегеніміз – некеге қарағанда күрделірек қарым – қатынастар жүйесі, ол тек жұбайларды ғана емес, онымен қатар балаларды, туыстарды, жұбайларға жақын адамдарды да біріктіреді. Отбасы – бұл әлеуметтік институт пен шағын әлеуметтік топ белгілерін иеленетін әлеуметтік жүйе. Отбасы әлеуметтік институт ретінде жұбайлардың, ата – аналардың, балалар мен басқа туыстардың өзара қарым – қатынастарын реттейтін әлеуметтік нормалардың, санкциялардың және мінез – құлық үлгілерінің жиынтығымен сипатталады. Отбасы – некеге немесе қандас туыстыққа негізделген шағын топ, оның мүшелері тұрмысының ортақтығымен, өзара моральдық жауапкершілікпен және өзара көмекпен байланысады.

Отбасы бала үшін ол туылған орта мен уақытының көп бөлігін өткізетін орта. Отбасында ол өзі қандай болса сол қалпында қабылдайтын жақын адамдары бірге тұрады. Отбасында бала қоршаған орта туралы алғашқы рет біле бастайды. Ал мәдениеті мен білімі жоғары ата-анадан құралған отбасында баланың білімі жоғары деңгейде дамиды. Отбасы – нақты бір рухани-психологиялық климат. Бала үшін ол адамдармен қарым-қатынасты қалай жасау керектігін үйрететін мектеп. Дәл осы отбасында балада мейірім мен жауыздық, парасаттылық, заттық және рухани құндылықтарға деген құрмет деген сияқты түсінік қалыптасады. Отбасындағы жақын адамдарымен бала махаббат, достық, міндет, жауапкершілік, әділеттілік сияқты сезімдерді басынан кешіреді. Отбасылық тәрбиеге ие. Отбасылық тәрбиеге эмоциялар тән. Оның түрткісі ата-анасының балаға деген махаббаты. Ол махаббат балада ата-анаға деген махаббатты оятады.

Баланың жеке тұлғасының қалыптасуына ата-ана мен баланың өзара әрекеттестігінің әсері туралы сұрақ отандық әдебиетте кеңінен талқылануда. Қазіргі уақытта отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас баланың жеке тұлғасының, әсіресе оның мінез-құлқының қалыптасуына әсер ететін негізгі факторлардың бірі екені туралы көзқарас қалыптасқан. Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас, ерекше және көрнекі түрде, әсіресе, бала тәрбиесінде көрінеді.

Мектеп жасындағы балалардың коммуникативті қабілеттерінің дамуына қажетті бірқатар жағдайлар орындалуы тиіс. Оны қоршаған әлеуметтік орта, тұрмыс жағдайы тағы сол сияқты. Осы жастағы балалардың ең басты әрекеті ол ойын болып табылады. Ойынның да бұл мәселе бойынша тигізетін пайдасы маңыздылардың қатарынан көрінуде. Алдымен баланың ойынына нендей нәрсе түрткі болатынын ашып алайық.

Бала қозғалмай еш нәрсемен айналыспай отырса, осының салдарынан «жұмсалмай қалған қуаты» жиналады да, соны жұмсау қажеттілігі оны ойнауға итермелейді. Бұл пікірге көшілік психологтар қарсы болғанымен тек жұмсалмай қалған күші барлар емес, күш қуаты тауысып, шаршап отырған баладан «Ойнайсың ба?» деп сұраса «ойнамаймын» деп жауап береді. Осыны еске алып Австрия психологы К.Бюллер «жұмсалмай қалған қуат» теориясы баланың не себептен ойнайтынын толық дәлеледей алмайды, деп ойынның себебін рахаттанумен байланыстырады. Рахаттану теориясы, бастапқы пікірге пайдасы.

Бала дамуы мүмкіншіліктеріне сай немесе баланы ерте жастан оқыту біден-бір іскерліктерге үйрету балаға кейде жағымсыз ықпал етуі мүмкін. Танымның даму табиғи дамуымен астарласа жүргенде ғана оң нәтиже беретіні назардан тыс қалады. Бала мектепке барғаннан кейінде жанұялық қарым-қатынастың әсерінің күші кемімейді. қайта түрлене түседі. Төменгі сыныпта оқитын балаларға отбасы мықты таяныш, сенімді кеңесші және де сүйіспендік пен өзара көмек, әрі еркіндік ясы болып қала беруін қалар едік.

Н.Н. Обозов өзара түсінушілікті тұлғааралық өзара қарым-қатынас ретінде қарастырған және тұлғааралық өзара түсінушіліктегі жыныстық рөлдік факторларға ерекше назар аударған.

Ол өзінің зерттеулерінде көбінесе тұлға-аралық өзара түсінушіліктің еркектерге қарағанда әйелдер үшін эмоционалды болуы қажет екендігі туралы айтады [1, 556].

Отбасы құруға психологиялық дайындық керек. Ол – адамның басқа адамдармен қарым-қатынасты тез орната білу, отбасылық өмірге және қоршаған ортаға бірдей немесе ұқсас көзқарас, отбасында сау рухани-психологиялық климатты орната білу қабілеті, мінез-құлықтың және сезімдердің тұрақтылығы, дамып-жетілген ерік-жігер қасиеттері. Отбасын құруға педагогикалық дайындық өзіне педагогикалық сауаттылықты, шаруашылық-экономикалық іскерлік пен дағ-дыны, жыныстық тәрбиелілікті кіргізеді. Отбасылық өмірге қадам басып келе жатқан жастардың педагогикалық білімділігі, бұл ұрпақтың дамуы және оларды тәрбиелеу заңдылықтарын білу, балаға күтім көрсету дағдысы. Шаруашылық-экономикалық іскерлік пен дағды-отбасылық қорды жобалау және бөлу, күнделікті өмір мен демалысты ұйымдастыру, отбасындағы жайлы жағдайды жасай алу қабілеттері болып табылады.

Отбасының тәрбиелік қызметі ана және әке болуда, балалармен қатым-қатынаста, оларды тәрбиелеуде, балалардың өз бетімен өсуі кезіндегі жеке қажеттіліктің қанағаттанарлығынан тұрады. Отбасы қоғаммен байланысы бойынша өсіп келе жатқан ұрпақтардың әлеуметтенуін, қоғамның жаңа мүшелерін дайындауды қамтамасыз етеді. Қарым-қатынас тарихы көптеген оқиғаға, жағдайға, мақсатқа байланысты туындайды. Адам жаны әрдайым "қоблжуда". Дәл осындай қобалжулар эмоционалды қатынас динамикасы жайлы айтуға түрткі болады. Бізді қобалжытатындар, көбінесе-адамдар.

Жалпы өмірде ең маңызды адамдар :ата-ана, содан кейін– ерлі-зайыптылар, бала, достар мен құрбы-құрдастар. Өмір жолы кезінде көптеген заттар өзгеріп , тіпті жоғалып кетуі мүмкін. Мысалға, балалық шақтарды өткізген жерінің жоюлуы, жұмыс істеген жұмыс орынын көшіп кетуі немесе бұрын тұрған көшелердің атының өзгеруі, өмірде көптеген заттар өгереді. Бірақ ана жылуы, ана махаббаты, өмір сыйлағанынан бастап, өмір соңына дейін бірге болады.

А.А. Кроник ойы бойынша, адам қаншалықты адамға жақын болған сайын, соншалықты сонымен бірге ұзақ өмір сүру мүмкіндігі бар деген. Маңызды адамдар-бұл бұрынан бері келе жатқан адамдар.

Үйрену, тұлға арлық, рольдік конфликттен шығады. Бұл жұмыстарына зерттеу жүргізгендер: С.И.Голод, А.Г.Харчев, В.А. Сысенко, Г. Новайтис және т.б [2].

Некелік – отбасылық қатынастың үйрену процессі әлеуметтік жағынан зерттеу жүргізгендер: А.Н.Волкова, Т.М.Трапенникова, Е.С.Калмыкова, Н.Ф.Федотова және т.б.

Ата-ананың бала табиғатын өз қалпында қабылдауы баламен қарым-қатынастың жағымды дамуының алғы шарты болып табылады. Сонымен қатар бала дамуы мен творчестволық қабілеттің қалыптасуындағы бірлескен қолдау іс-әрекеттерінің достық қарым-қатынасын өзара түсіністіліктің жоғары деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Баламен ынтымақтастық қатынас ұлдардың аналарына, қыздардың әкелеріне деген жағымды қарым-қатынас жағдайына келудегі басты кепілі болып табылады.

А.Я. Варга зерттеулерінде мұндай тәрбиенің авторлы бақылаулардан өзгесі баламен жағымды өте жақын қарым-қатынаста болатынын анықтаған. Бұл баланың шығармашылық дамуына біршама жағымды әсер етеді. Егер баланың қажеттілігімен ата-ана мүмкіндіктерінің салдары бала тұлғасында тәуелді, шабытты, бағынушылық ережелерді қатаң сақтау, көнбестік т.б. қасиеттер қалыптасатынын анықтады [4].

Өктемшілдік селбесіп қатынас жасау аналар жағынан тәрбие барысында мейірімділік, кішілік, тәуелділік қалыптастырады. Мұндай типті тәрбие көбінесе ұлдарға көп әсер етеді. Жұмсақтық әлемге тән қаттылық ер адамдарға тән қасиетін қарастырсақ, өктемшіл симбиотикалық ана баласын өзіне жақындата отырып, оның табиғатын тежейді. Нәтижесінде мұндай ер балаларда әйел адамға тән нәзіктік қалыптасады.

Ымырашыл-демократиялық тәрбие стилінде бала ата-ананың басты назарында болады және қажеттіліктердің барлығы дерлік барынша жоғары деңгейде қанағаттандырылады. Мұндай ата-аналар балаларын кез-келген қиындықтар мен сәтсіздіктермен қорғау және баласы үшін өздері өмір сүреді. Жанұялық тәрбие стилінің мұндай түріне баладан стимулдық пен жауапкершіліктің төмендігі, ата-ана және қарым-қатынасындағы өзара серіктестігінің болмауы және баламен шектен тыс жақындыққа ұмтылу байқалады. Бұл бала бойындағы шығармашылық

пен дербес ойлау дағдыларын басып отырады.

Отбасылық қарым-қатынастың бұл түрімен жағымсыз салдары баланың әлеуметтік өмірге бейімсіздігі жоғары өзіндік бағалау реалды және «мен» арасындағы алшақтық бала қоғамдық ортадағы топ мүшелерімен қарым-қатынастағы басты кедергі болып саналады. Бұл қиыншылық бала тұлғасында жағымсыз саналар бір беткейлік, агрессивтілік, күмәншілдік, сенімсіздік т.б қалыптасуына әкеледі.

Отбасылық тәрбиенің аналық махаббатпен, тіпті ата-аналармен бала арасында жағымды қарым-қатынасқа негізделген. Мұнда санасу ұмтылыстары мен идеяларын қолдау шығармашылық дербес ойлауы мен қабілеттерін ұштап-ұштап оң ықпал етуді көздейді. Жанұялық тәрбие типтерді ғалымдардың зерттеуінше қандай типінің болмасын шектік жағдайларының бала қалыптасуы үшін ықпалы басым. Сондықтан да орталық деңгейде тәрбие жүргізуге қол жеткізу қажет. Балалардың ақыл-ой және шығармашылық қасиетінің дамып жетілуі.

Бұл әдістер психологияның негізгі әдістері өзіндік бақылаумен бақылау және сұрау әдістерінің өзіндік проекциялары болыпта болады. Бұған қоса бір өнертанқыштық өз творчествосы барысын бақылау үшін жанұялық қарым-қатынас пен тәрбие стилінің қандай типті, үйлесімді қолайлы деген сұраққа зерттеушілер әр түрлі көзқарас тұрғысында жауап береді.

Д. Бауриннің пікірінше бала белсенділігін ең тиімді вариант беделділік типі басым, сондықтан беделді ата-ана тәрбиелеу әдістерін пайдалана отырып, ұлттық бағытқа бейімдейді. Бала бойындағы өзіндік қызығулары мен жеке басты бағалау және оны беделді силауға баулиды. Бұл типтегі ата-аналар міндеті баланың дербес еркімен тәртіптілікті өзара үйлестіру мұндай ата-аналар өзінің ересектік қулығымен қатар, бала қызығулары мен мүмкіндіктерін мойындайды.

Бауриннің пайымдауынша беделді ата-аналар бала бойындағы жауапкершілікке тәуелсіздік сезімін күшейте отырып, оның өзін жүзеге асыруы мен компоненттілігінің дамуына жоғары дәрежеде ықпал етеді. Н.Беккер пікірінше, баласын жақсы көруімен қатар олардың дербестік құқығын мойындайтын жанұялардың балалары белсенді тәуелсіз, қайырымды, бастамашыл, тез бейімделгіш және шығармашылық қабілеттіліктің дамуы жоғары болады. Ата-ананың өз баласының табиғатын зерттеулер көрсеткендей "қабылдау және сүю" типі баланың жалпы дамуы мен творчестволық қабілеттерінің қалыптасуына жағымды екені анықталды.

Тұлғааралық қатынаста да дәл осындай ықпалы болады. Мысалға ер бала әкесінің анасына жасаған қарым-қатынасына байланысты оның қыздармен қатынасы айқындалады. Егер жанұядағы қарым-қатынас моделі жылы болса, яғни өзара сыйластық болса, онда ұлдың жүріс-тұрысы осыған сәйкес болады. Әкесі шешесін жек көрсе, онда бұл жағдай ұлдың қыздарды жек көру мүмкіндігіне алып келеді. Балалар қалай жүріп тұру керек екенін ата-аналарынан үйренеді. Көбінеки олардың айтқандарына қарап емес, істегендеріне қарап үйренеді. Мысалға ата-ана өтірік айтпа деп өзі өтірік айтса, тағы сол сияқты.

Басымдылық арасындағы байланысты анықтауға тырысты, яғни жанұядағы бір ата-ананың басымдылығы, басшылығы және баланың белсенділігімен байланысты ажыратқысы келді. Оның ойынша балада жауапкершілік сезімі жанұяда баланың жынысындағы ата-ана басқаратын болса сол кезде ғана қалыптасады. Ұл бала егер әкесі тәртіпті қадағалайтын болса ғана тәртіпті болады. Қыздар егер үйде ананың салмағы күшті болатын болса, қыздар басқа қыздарға қарағанда белсенді болады.

Отбасылық қарым-қатынас баланың тұлғасының қасиет саналарымен шығармашылық қабілетін жеке тәуелсіз дербес ойлау білу іскергін қалыптастырудағы ең басты және әлеуметтік факторлардың бірінен саналады. Ата-анамен және жанұяның басқа мүшелерімен өзара жағымды қарым-қатынас орнауы бала бойында болашақта өз ой пікірімен көзқарасы дербес ойлауға бейім және творчестволық әрекетке қабілеттіліктің қалыптасуы үшін маңызы өлшеусіз зор. Дүниеге шыр етіп келгеннен бастап бала шешесіне жақын болады. От басының бала әсері өзіндік ерекшелігімен көзге түседі, бала өз жанұясында ғана шын мәніндегі еркіндікті сезінеді, дамиды, ойнайды.

Сонымен қорыта айтқанда, отбасындағы тәрбиемен қарым-қатынастың тартымды, нәтижелі болуы, көп жағдайда ата-ананың білім дәрежесіне де байланысты.

Қолданылған әдебиеттер;

1. Баймұқанова М.Т. Отбасымен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс. – Астана 2005.
2. Мынбаев А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать. – Алматы, 2007.
3. Трапезникова Т.М. Этика и психология семейных отношений. – Л.: ЛГУ, 1988. – 80б.

Садыкова К. Е.

*Панфилов ауданы Ж.Бусақов
атындағы орта мектеп,
педагог-психологы
Алматы обл.*

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС – НЕГІЗГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КАТЕГОРИЯЛАРДЫҢ БІРІ

Қарым-қатынас – бұл әлеуметтік-психологиялық құбылыс, ол адам өміріндегі көптеген рухани және материалдық құндылықтарды қамти отырып, оның өміріндегі ең жоғарғы қажеттіліктердің бірі болып табылады. Дегенмен, бір қарағанда қарым-қатынас ұғымы баршаға танымал және қандай да қиындықтармен байланысты емес көрінеді. «Қарым-қатынас» сөзімен біз кәсіби, жеке, шығармашылық және тағы басқа жалпы қызығушылықтардың төңірегінде пайда болған қарапайым түсініктерді, яғни адамдардың бір-бірімен байланысын және қатынастарын; таныс немесе бейтаныс адамдармен кездесулерін; жеке қатынастарын түсіндіруге тырысамыз.

Қарым-қатынасқа мүлде басқа тұрғыдан анықтама беруші ғалым А.А.Леонтьев. Оның пікірінше, қарым-қатынас әлеуметтік феномен түрінде қарастырылуы және оған адамның кез-келген әрекетінің шарты ретінде қарау қажет, яғни: «қарым-қатынас – мақсатқа бағытталған және ынталандырылған үрдістердің жүйесі, ол қоғамдық және жеке психологиялық қатынастарды ұжымдық әрекетте арнайы құралдар, соның ішінде – тіл арқылы жүзеге асуын қамтамасыз етеді» / 3-изд. 25/. Аталмыш позицияны В.Н. Парфенов өз еңбектерінде ұстанады. Оның айтуы бойынша, кез-келген әрекет қарым-қатынасыз жүзеге аспайды, яғни қарым-қатынасты индивидтердің өзара әрекеттесуі деп түсіндіреді.

А.С.Золотнякова «қарым-қатынас әлеуметтік және тұлғаға бағытталған үрдіс, мұнда жеке тұлғалық қатынастармен қатар, құқықтық құндылық шарттары жүзеге асады» деп анықтама береді /1.245-б./

Оның ойынша, қарым-қатынас әлеуметтік үрдіс болып табылады және сол арқылы қоғам индивидке әсер ете алады. Яғни, қарым-қатынас коммуникативтік-реттеуші үрдіс ретінде түсіндіріліп, үрдісте тек әлеуметтік құндылық мөлшері беріліп қана қоймай, индивид пен әлеуметтік жүйенің сол құндылықтарды игеруін реттеп отыруы сипатталады.

В.А. Горянина қарым-қатынасты – адамның психикалық дамуының, әлеуметтенуі мен тұлғалануының, жеке бас сапаларының қалыптасуының маңызды шарты, адам өміріндегі ең маңызды әлеуметтік қажеттілік және аталмыш қажеттілік өз дәрежесінде өтелмесе, жеке тұлғаның қалыптасуы бәсеңсиді, тіпті кейде тоқтап қалуы да мүмкін деп көрсетеді /2, 13-б./

Адамдардың өзара қатынастарда болуына бірлесіп қызмет атқару, тұлғааралық әрекеттестік орнатулар мен өзара қатынастарға барулары жатады. Қарым-қатынаста болушылықтың мазмұны мәндік жағынан заттың (пәндік) сипатта (мысалы әрекеттер, өнім, жемістер және с.с түрінде) болуы мүмкін. Өзінің салыстырмалы дербестігімен сипатталатын қатынастар орнатудың (қарым-қатынаста болудың) міндетті түрдегі (яғни тиісті) бөлігіне мән – мағына – маңыздар арқылы қатынастар орнату немесе қарым – қатынастарға бару болып табылады, яғни мұны коммуникативтік қатынастар деп қарастырамыз. Заттық (пәндік) қатынастар орнатуға тән болып келетін адамдардың бірлесіп қызмет атқарылады, өзара әрекеттерге барулары мен қатынастар орнатуларындағы байланыстары коммуникативтік

қатынастарда да ерекше өзгешелік сипаттар арқылы көрініс табады. Ал осы аталған ерекше өзгешеліктері әлгі коммуникативтік қатынасты талдаудың әдіснамалық кілті болып табылады. Атап айтқанда табиғи жаратылыстағы және қоғамдық ортадағы алуан түрлі құбылыстардың мәні мен маңыздарының сыры тек бірлесіп қызмет атқару, соның барысындағы болатын әлеуметтік әрекеттесулер мен өзара қатынастардың шеңберінде ғана ашылады.

Қарым-қатынас – негізгі психологиялық категориялардың бірі. Адам басқа адамдармен қарым-қатынас және өзара әрекеттесу нәтижесінде тұлға болып қалыптасады.

Қарым-қатынас ұғымы коммуникация ұғымына жақын болып табылады. Қарым-қатынас актіне келесі компоненттерге байланысты талдау және баға беріледі: қарым-қатынас адресант – субъекті, кімге хабар жіберілді – адресат, хабар – жіберілген мазмұн, код – хабарды жіберу құралы, байланыс арнасы және нәтиже – қарым-қатынас соңында неге қол жетті.

Қарым-қатынас – 1. Бірлескен әрекеттегі қажеттіліктерге байланысты туындайтын, адамдар арасындағы байланысты дамыту және орнатудағы күрделі, көпқырлы процесс; оған ақпарат алмасу, өзара әрекеттесудің біртұтас стратегиясын жасау, серіктесті қабылдау мен түсіну жатады.

- 2. Екі немесе одан да көп субъектілер арасында белгілік құралдар

арқылы жүзеге асады, бірлескен әрекеттегі қажеттіліктерден туатын және серіктестің жекелік-мағыналық болмысын және мінез-құлық қасиеттерін белгілі дәрежеде өзгертуге бағытталады. /3.435-б./

Коммуникация – 1. Қарым-қатынас ұғымына жақын, бірақ кеңірек түсінік. Бұл – тірі және өлі табиғат жүйелері арасындағы ақпарат алмасу барысында болатын байланыс.

– 2. құралдары бойынша – тілдік коммуникация (жазбаша және ауызша), паралингвистикалық (жест, мимика, мелодия), заттық-белгілік (өндіріс өнімдері, өнер туындылары және т.с.с.). /3. 278-279 б./

Қарым-қатынастың спецификасы оның өзге адамға қашан да субъект, тұлға ретінде бағытталуында. Ол қатысушылардың бір-біріне деген бағыттылығы мен белсенділігіне негіз болады, сондықтан да ол өзара, екеуара сипатта болады. М.И. Лисина қарым-қатынасты адамдардың өзара байланысын реттеу мен ортақ нәтижеге қол жеткізу жолында түрлі ақпаратпен алмасу барысындағы өзара байланысының әлеуметтік формасы деп анықтаған.

Қарым-қатынасты іс-әрекет ретінде сипаттауда шешуші мәселе коммуникативті іс-әрекет нәтижесінде жасалатын өнімнің мәнін ашуда.

М.И. Лисина өнім деп адамдардың, сондай-ақ төл образы мен өзгенің (образының) өзара байланысын санайды. Мұндай образ когнитивтік компонент (өзара қарым-қатынас кезінде байқалған өзі мен әріптестері ерекшеліктерінің көрініс табуы) пен аффектілік компонент (байқалған ерекшеліктерді бағалау немесе оларға деген қарым-қатынас). Өзге адамдарды тану мен бағалау қарым-қатынастың өнімі мен нәтижесі саналатындықтан, М.И. Лисина осы аталғандар қарым-қатынас қажеттілігінің өзегін құрай отырып, әлеуметтік ортада қарым-қатынастың өзін тудырады деп есептейді. Демек, қарым-қатынас мотивтері тұлға мен өзге адамдардың таным мен бағалау нысанасына айналған қасиеттеріне негізделіп «мән түріне енуі керек».

Сондықтан әрбірінде адам әлеуметтеніп белгілі бір қасиеттерің иесі, нақты бір қызметтерді атқарады және нақты коммуникативтік қажеттілікте – әріптестікте, жаңа әсерлерге бөленуде, мойындау мен сыйластықта, өзара түсіністікте қанағаттандырады. Коммуникативтік қарым-қатынасты жүзеге асыруға мүмкіндік беретін операциялар ретінде қарым-қатынастың тиісті құралдары – экспрессивті, локомоторлық, табиғи, тілдік болады.

С.Л.Рубинштейн көзқарастарына сәйкес, іс-әрекет үш бөліктен тұратын құрылымға ие: жоспарлау, орындау, бақылау. Қарым-қатынас оны жоспарлау сатысында-ақ іс-әрекетке қосылады: іс-әрекет бағдарламасын әзірлей отырып, тұлға өз мүмкіндіктерін ғана емес, сонымен қатар өз серіктестерінің де мүмкіндіктерін ескереді, олармен әрекеттер бағдарламасы жөнінде келіседі, жалпы шешім жоспарын анықтайды.

Қарастырып отырған қарым-қатынас – бұл адамдардың үнемі өзара әрекеттесуі, өзара бір-бірін түсінуге талпыныстары, басқа адамға деген қатынасы болғандықтан, оның мағынасын, мазмұнын толық түсіне алу үшін «субъект – субъект» жүйесі тұрғысында қарастырған жөн.

Яғни, қарым-қатынас үрдісін анықтауда зерттеу объектісі ретінде жекелеген адамдар емес, біртұтас үрдіс ретінде қарым-қатынастың өзі басты назарға алынуы тиіс. Белгілі ғалым А.А. Бодалевтің пікірінше, психологтар ең алдымен қарым-қатынас үрдісін монообъект тұрғысында, ал содан кейін әлеуметтік жүйенің өзіндік мінездемелерінің элементі ретінде қарастыру қажет дейді /4,8-б/

Шетелде қарым-қатынас стилі мәселесі, негізінен, психолінгвистика және әлеуметтік лингвистика шеңберінде қарастырылды, мұнда зерттеу пәні ретінде қарым-қатынастың бір элементі ғана – түрлі әлеуметтік топтар мен тұрғын ел қатарының сөйлеу стилі, тілдік конвергенция құбылысы, сөйлеу стилінің әлеуметтік өлшемдерімен байланысты алынады.

Шетелдік ғалымдар еңбектерінде қарым-қатынас стилі мәселесінің әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан қарастырылуы да жеткілікті зерттелмеген.

Кей еңбектерде ғана қарым-қатынас стилі тұлғааралық мінез-құлық элементі ретінде қарастырылады. Алайда бұл зерттеулерде негізгі назар шешім қабылдау және келіспеушілік жағдайларын жену барысындағы қарым-қатынас процесін зерттеуге аударылады.

Қарым-қатынас стилі мәселесін әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан қарастырғанда әрбір адам көзқарасы бойынша қарым-қатынас стильдерінің кешеніне ие, солардың ішінен адам өзінің жағдайды бағалауына сәйкес келетін түрін таңдайды. Бұл көзқарас қарым-қатынас стилі өзгермейді, тұрақты деген қалыптасқан түсінікке қарама-қайшы.

Белгілі, саны аз қарым-қатынас стилі классификацияларын талдау олардың негізінде екі белгілер тобының жатқандығын көрсетеді:

1. Жеке қарым-қатынас стилін бейнелейтін белгілер.

2. Белгілі бір кәсіби іс-әрекетті орындау барысындағы қарым-қатынас стиліне тән белгілер.

Белгілердің бұл екі тобы, әдетте, тұлғаның жеке коммуникативтік сипаттамаларын білдіреді. Қарым-қатынас стильдерінің қарым-қатынас процесін өзара әрекет ретінде сипаттайтын әлеуметтік-психологиялық типологиялары анықталады.

Қазіргі және шетелдік еңбектерді талдау сонымен қатар өзара әрекет етуші серіктестердің қарым-қатынас стильдерінің әсіресе өндіріс саласындағы бірлескен іс-әрекет тиімділігіне ықпалын зерттеген еңбектер көп. Тек кейбір зерттеулерде ғана тұлғаның жеке коммуникативтік сипаттамаларының бірлескен іс-әрекет тиімділігіне, жетекшілік пен басқару сәттілігіне ықпалы зерттелген (Н.Н.Обозов, О.В.Аллахвердова, А.Л.Журавлев, Ю.А.Ханин). Қарым-қатынас стилінің өзі қарастырылатын еңбектерде ол не бірлескен іс-әрекет тиімділігіне тигізетін ықпалына тәуелсіз түрде талданады, не оның бірлескен іс-әрекет тиімділігіне тигізетін ықпалы материалдық емес өндіріс саласында бағаланады (Е.Г.Злобина, Т.Б.Беляева).

Адамның осы арнайы формада басқа адамдармен қарым-қатынас процесінде, түсініктер, идеялар, қызығушылықтардың, көңіл-күйлердің өзара алмасуы жүзеге асады. Қарым-қатынаста нақты индивид басқа адамдар жасаған «рухани байлық қорын» игереді, осыған орай оның жекелік тәжірибесінің шектеулілігін жеңеді; сонымен қатар қарым- қатынас арқылы ол осы «қорға» өзі жасағандарын енгізеді. Индивид өміріндегі қарым- қатынас маңыздылығымен анықталады/5.27 б/.

Бала психикасы алғашынан ересектермен қарым-қатынас процесінде қалыптаса бастайды деген факт іргелі болып табылады. Ересектер балаға мың жылдар бойы жинақталған жалпы адамзаттық тәжірибені сіңіреді және осы тәжірибені игеру процесінде балада тек жаңа білімдер ғана емес, сонымен қатар мінез-құлықтың жаңа тәсілдері негізгі бола бастайды.

Заттық іс-әрекет және қарым-қатынаста қалыптасатын психикалық процесстер, өз дамуы барысында біртіндеп қысқартылады, «жинақталады» және әлеуметтік жаратылыс белгілері жасырындылығы соншалық, арнайы талдауды қажет ете бастайтын белсенді көңіл немесе ырықты есте сақтау ерекшелігін игереді. Сондықтан да, кейбіреулер бала қарым-қатынасының шынайы сыртқы формаларында емес, тамыры психика түбінде жатады деп тұжырымдайтын бұл психикалық процесстер жиі психикалық өмірдің негізгі «қасиеттері» ретінде баяндалады.

Сондықтан да жоғары психикалық функциялардың табиғатын тек дұрыс бағалау қажеттігі емес, сонымен қатар әр қадам сайын тіл арқылы жүзеге асатын, психикалық іс-әрекеттердің күрделі түрлерінің қалыптасуына жетелейтін күрделі процессті бақылау қажет.

Л.Н.Леонтьевтің логикасына сәйкес іс-әрекеттің заты оның мотивіне ауысады. Бірақта адам – ол күрделі зат, өзіне бір неше қасиеттерді жинайды. Коммуникативті іс-әрекетке қатысты бұл тұжырымды нақтылай отыра М.И.Лисина «қарым-қатынас мотивтері адамның өзіне және басқа адамның қасиеттеріне ену керек, басқа адаммен қарым-қатынасқа түсіп танып бағалау үшін» [6; 13] деп болжамдады. Осы қасиеттердің ішінен 3 топ бөлінді: 1) танымдық, мұнда ересек адамдар «баланың жаңа әсерлерінің ұйымдастыру қайнар көзі ретінде» болады; 2) іскерлік, мұнда ересек адам «біріккен практикалық іс-әрекет бойынша серігі, дұрыс әрекеттердің көмекшісі және үлгісі» болады; 3) тұлғалық, мұнда ересек ерекше тұлға бола алады [6; 50]. Осы ересек адамдардың қасиеттері коммуникативті іс-әрекет 3 мотивін құрайды – іскерлік, танымдық және тұлғалық. Әр жағдайда басқа адам белгілі функцияны орындап нақты коммуникативті қажеттілікті қанағаттандарады. Сол қажеттілікті қанағаттандыру сипаты сол адамға қатынас сипатын анықтайды.

Сонымен қорыта айтқанда, адамдардың бір– бірімен қарым– қатынас жағдайында білімдерді абстракциялау мен жалпылау, талдау мен біріктіру жүзеге асады. Жеке ойлаудың өзінде ішкі диалогты жеңіл аңғаруға болады. Қарым– қатынас процесі мен ойлау процесі құрылымдарында ұқсастықтар көп. Адамдардың бір-бірлерін тануы өзара қабылдаумен шектелмейді. Ол сезімдік және логикалық танымның барлық деңгейлері арқылы өтеді. Жарасымды мінез, қабілеттер, қызығушылықтар, мамандықтар, мінез-құлық типтері, әлеуметтік-топтық ерекшеліктерінің анықталуы болып табылатын логикалық таным бір адамның басқа адам туралы пікірлерінен байқалады.

Әдебиеттер:

- 1.Золотнякова А.С. Личность в структуре педагогического общения. – Ростов н/д: РГПИ, 1979.
2. В.А.Горянина. Психология общения.-М., 2004ж. –С.22.
3. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. – Минск. – Москва. – Харвест. АСТ., 2001. – 974с.
- 4.Общение и формирование личности школьника. А.А.Бодалев, М., Педагогика, 1987, 8 б..
5. Кольцова В.А. Влияние общения на формирование понятий: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 1977. – 6-7 с.
6. А.Р.Лурия. Роль речи в психическом развитии ребенка Вопросы психологии, 1958 №5

Төлешова Ұ.Б.,

*Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ –дың
жалпы және этникалық педагогика
кафедрасының доценті, п.ғ.к.,*

Есеманова Қ.М.,

*Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ –дың
жалпы және этникалық педагогика кафедрасының
«әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану»
мамандығының I курс магистранты*

КӨПМӘДЕНИЕТТІ ОРТАДА ТҮЛҒАНЫ АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Жеке адамның шығармашылық, рухани дене мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасауы арқылы интеллектілігін байыту – қазіргі білім беру жүйесіндегі басты міндеттердің бірі» делінген. Қазіргі қоғам алдында тұрған жалпы адамзаттық міндеттердің негізгісі әрбір адамзат баласының қоғамдағы өз орнын таба білуі, өзінің басты қасиеттерін көрсете білуіне мән беру.

Бүгінгі таңда мемлекетіміздің білім беру жүйесінде қоғам сұранысын қанағаттандыру үшін жас ұрпаққа білім мен тәрбие беруге арқау болатын саяси әлеуметтік және экономикалық мәселелер қолға алынуда. Соның негізінде қоғамдық өмірдің әр саласын дамыту бағдарламалары дүниеге келіп, ертеңгі бағыт – бағдарлар анықталуда. Бұл себебі оқушы тұлғасының дамуына көңіл бөлу.

Олай болса, өмірде баланы тәрбиелеудің мазмұнын белгілеу жетекші орын алады. Соңғы кезде жалпы білім беретін мектептерде білім мазмұнының тұжырымдамасында тәлім-тәрбие мазмұнының негізгі жақтары: ақыл-ой тәрбиесі, рухани-имандылық тәрбиесі, еңбек тәрбиесі, эстетикалық тәрбие, тілдік қатынас тәрбиесі, дене тәрбиесі т.б. сол сияқты көрсетілген. Аталған тәрбие түрлерінің мақсаты дүниенің шындығын өз мәнінде танытын, эстетикалық сезімі, талғамы жоғары, іс-әрекетке жарамды, өзгелермен қарым-қатынас жасауға бейім, үлкенге ізет, кішіге қамқор жасайтын жастарды тәрбиелеу. Қазіргі кезде баланың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру мәселелері айрықша орын алады. Өйткені, әрбір адам ана тілінде өз халқының тәлім-тәрбиесін алуы арқылы өзге ұлттың өкілі алдында өзінің дамығандығын көрсете алады. Бұл тәрбие саласындағы өзін-өзі дәріптеу емес, терезесі тең ұлт ретінде өзінің әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін өзгелерге таныту, оның ықпалынан болған қасиеттерін мақтаныш ету.

Бүгінгі жаһандану үдерісі жағдайында, яғни көп ұлтты мемлекет мазмұнының көпмәдениеттілікпен айшықталуы тәрбие мазмұнына да өзгерістер алып келеді. Бұл өзгерістер көпмәдениетті ортаға тікелей байланысты, ол өз кезегінде қоғамның әл-ауқатының өркендеуіне және әлеуметтік жағдайдың дамуына ықпал етеді. Демек, барлық халықтың мойындауға тиісті ереже, қағидаларының бірлігі толеранттық, бейбітшілік, өзарасыйластық тұрғысында мәдениеті ортақ ел қалыптастырудың философиялық-дүниетанымдық негізін құрау қажетті болып отыр.

Көпмәдениеттілік дегеніміз әртүрлі дәстүрлерді ескере отырып, ортақ іс-әрекеттер жасау, игеру. Яғни, ұлттардың бір-бірінің тілін, дінін, салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын құрметтеуі.

Көпмәдениетті орта, дегеніміз әртүрлі мәдениеттің элементтері мазмұндалған, жастарды жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды, әлеуметтік, мәдени дәстүрлерді бағалауға үйрететін орта. Көпмәдениетті орта, көптеген мәдениеттердің қиылысуы, ол өз кезегінде бірнеше әлеуметтік маңызды потенциалды қамтиды: толеранттылық, эмпатия, әлеуметтік белсенділік, мобильділік, иілгіштік, өзіндік реттеу сияқты сапа қасиеттерді қалыптастыру; мәдени және әлеуметтік кеңістікте өмірлік тәжірибе жинақтау; жоғары сынып оқушыларын әлеуметтік ортада белсенді, тиімді іс-әрекет жасауға, әртүрлі көзқарастағы, статустағы адамдармен қарым-қатынас жасау. Көпмәдениетті орта ұғымымен қатар көпмәдениетті кеңістік ұғымы қолданыста. Мысалы, Ресей ғалымдары: Р.Л. Агишева, О.В. Аракелян, В.А. Ершов, И.В. Колоколова, Т.Ф. Борисова, В.К. Шаповалов және тағы басқалардың еңбектерінде көпмәдениетті кеңістік ұғымы қолданылған.

Көпмәдениетті кеңістік ретінде, олар көпмәдениетті ортаны алған. Көпмәдениетті орта, адамдардың өмір сүруінің жиынтығы ретінде, өзіндік өнім береді, айталық: ұлттар, этностар арасындағы жағымды қарым-қатынас; мәдени ошақтардың бірлігі; халықтар достастығы және т.б. Жалпы «орта» деген ұғым географиялық, биологиялық, педагогикалық, әлеуметтік, заң, медициналық әдебиеттерді кең таралған. Бұл ұғым ішкі бір нәрсенің адамға немесе адамдарды қоршаған нәрсеге қатынасы бойынша қолданылады. Қоршаған орта – достар, отбасы, еңбек ұжымы, мекен-жай, көршілер, табиғат, климат, өнер орталықтары, мәдениет ошақтары және т.б.

Сонымен біздің түсінігімізше «адам– қоршаған орта», яғни кез-келген топтардың бір-бірімен қатынасы, іс-әрекеті көпмәдениетті ортаның феномені бола алады. Өзіміз көріп отырғандай «орта» ұғымына көпжақты тұрғыдан келуге болады, айталық тарихи, ұлттық, қалалық, тұрмыстық, отбасылық-көршілік, рухани-мәдени т.б. Мәдени ұғым ретінде қарастырсақ, ол әлеуметтік субъектілердің рухани құндылықтарды, қажеттіліктерді және мәдениет аумағындағы қызығушылықтар мен құндылық бағыттарын меңгеруге қатысты (тұлға, топ, класс, қоғам) заттық, тұлғалық байланыстардың жиынтығы. Көптеген адамдар ұрпағымен құрылған орта, адам өмірінде маңызды рөл атқарады. Мәдени ортаны сақтап қалу, қоршаған табиғатты сақтап қалумен пара-пар. Адамға табиғат биологиялық тұрғыдан қажет болса, мәдени

орта рухани, адамгершілік тұрғысынан аса қажет. Адамгершілік заңы, ол адамның адамдық қасиетін ашады, бір сөзбен айтқанда руханилықты көрсетеді. Алдымен педагогикалық категория ретінде анықталып, орныққан ұғым – адамгершілік ұғымына тоқталсақ, ол қоғамдық талапқа сай ізгілікті, инабаттылықты білдіретін моральдық ұғымдардың жиынтығы. Адамгершілік тәрбиесі – ізгілікке, инабаттылыққа баулудың жолы болып табылады. Адамгершілікке тәрбиелеу, адамгершілік түсінікті, адамгершілік сезімді және адамгершілік мінез-құлықты, бірге тәрбиелеуден тұрады.

Педагогикалық энциклопедияда «адамгершілік тәрбие» ұғымын: «Адамгершілік-мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді қалыптастыру, адамгершілік сезімдерді дамыту, моральдық сананы мақсатты бағытталған түрде қалыптастыру» немесе «мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді, мінез білімдерін, моральдық қасиеттерді қалыптастыру процесі», – деп анықтаса, қазақ педагогикалық энциклопедия сөздігінде: «Адамгершілік тәрбиесі – мақсатқа негізделген көзқарасты, сенімді, парасатты мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді қалыптастыруға және адамгершілік сезімді, ұлттық сананы, қарым-қатынасты дамытуға, жалпы адамзаттық тәрбиенің құрамдас бөлігі»-деп бастапқы анықтаманы толықтыра түседі.

Б.Т. Лихачевтің пайымдауынша адамгершілікте барлық иманжүзді адамдарға тән ортақ рухани бастама бар, оның өзі өмір сүру принциптерінде көрініс табады, олардың негізгілері ретінде автор мыналарды бөліп көрсетеді: сенімділік, адамгершілік шешімдер қабылдау және оны іске асыру әрекетін таңдау бостандығы, рухани және әлеуметтік жауапкершілікті тұлға ретінде өзіне деген адалдығы, адамгершілікке, имандылыққа жат келеңсіз қылықтарға белсенді рухани қарсылық, өмір шындығы негізінде құндылықтарды қайта өзгерту қабілеттілігі, басқаша айтқанда, адамгершілік ойлаудың икемділігі, қарым-қатынас үйлесімділігі, бұл адамдар арасында рухани бастаманы кең өрістетудің жалғыз құралы ретінде ұжымдыққа ұмтылу екенін түсіндіреді.

Адамгершілік мәнін осы тұрғыдан қарастырсақ, нағыз адамгершілігі бар адам деп ресми моральдық нормалар шегінен шықпайтындарды емес, адамгершілік принциптеріне адам болып, олардың орнығуы үшін өзіне де сыртқы кедергілерге де төтеп бере алатындарды тану керек. Осылайша адам сырт көзбен қарағанда, иманды, моральдық жағынан кіршіксіз, ресми қоғамдық қолдауға ие бола тұрып, бір мезгілде имансыз адамгершіліктен жұрдай болып шын мәнінде ақиқатқа, шындыққа, жақсылық пен әсемдікке қарсы әрекет етуі мүмкін. Сол сияқты, өмірде керісінше ішкі дүниесі рухани жағынан таза, адамгершілік қасиеттерді бойына терең сіңірген адам, ресми моральдық бағаулаулар тарапынан имансыз, моральсыз тұлға деп қабылдануы мүмкін. Әлеуметтік жағдайы көтермейтіндер мен жолы бола бермейтін адамдар. Адамгершілік тәрбие дегеніміз – мінез-құлық дағдылары мен әдеттерін, адамгершілік сезімді дамыту, моральдық сапаны мақсатты қалыптастыру немесе тәлім-тәрбиенің ықпалды әсерімен моральдық сананы қалыптастырудың, этикалық білімділікті, адамгершілік сезімді дамытудың сара жолы екенін біз әдебиеттерді оқу барысында түсіндік.

Адамгершілік тәрбиенің негізгі міндеті-өзі өмір сүріп отырған кезеңдегі қоғамның алдында тұрған мақсат-мүддесіне сай адамгершілік қасиеттерінің тұтастығын тәрбиелеу болып табылады демек– біз. Мұнда, қоғамның өзгеруіне байланысты адамгершілік нормаларда біршама өзгеріске түсседе, адамгершілік қасиеттердің ортаға сай түрленбеуін айтады.

“Адамгершілік тәрбие дегеніміз – оқушылардың мінез-құлқының дағдылары және адамгершілік сезім мен этикалық білімді, тәрбиенің ықпалымен сананы қалыптастырудың жолы” – деп анықтама бердік.

Мектеп оқушыларына рухани-этикалық тәрбие мәселесі бойынша ресей педагог-ғалымы А.И. Шамшурина бағдарлама құрастырған. Ол өзінің бағдарламасында этика ұғымы адам өмірінің адамгершілік сипатын қарастырады және жеке адамның моральдық жетістіктерін зерттейді, деп тұжырым жасаған. Елімізде бұл мәселеде тәжірибелі мамандар М.Д. Егембаева мен Т.С. Шамганова оқушыларды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу бағдарламасын жасаған. Олар бағдарламада мектептердің тек гуманистік мектепке айналуы барысында ғана адам тәрбиесі оң нәтиже алады деген пікір айтқан. Өзіміз көріп отырған көптеген ғалымдар, мамандар

руханилық пен адамгершілікті синоним ретінде қарастырады. М.Д. Егембаева мен Т.С. Шамганова да өздерінің рухани-адамгершілікке тәрбиелеу бағдарламасының мазмұнында тек адамгершілікке тәрбиелеу деп алады. Ал, руханилық ұғымы соның астарында қалады. Қазіргі кезде тәрбиенің кешенді 9 бағыты анықталған: қазақстандық патриотизм; азаматтық; интеллектуалдық мәдениет; рухани-адамгершілік; салауатты өмір салты; экономикалық; экологиялық; этникалық; отбасылық және оған имандылық бағытында қосуға болады. Өйткені рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде оның мәні ерекше.

Ж. Аймауытов өзінің «Тәрбиеге жетекші» деген еңбегінде «Тәрбиенің негізгі мақсаты мінезді түзеу, адамшылыққа қызмет ету, адал еңбек ете білуге тәрбиелеу», – деп жастарды адамгершілік сапа-қасиеттерге жетелесе, М. Дулатов қазақ мектебінің мақсаты : «жалғыз құрғақ білім үйрету емес, біліммен бірге жақсы тәрбиені қоса беру», – деп тәрбиемен білімді қатар алып жүру керектігін айтады. Оқыту мен тәрбиелеу бірге іске асыру керектігіне мән берген. Оқыта отырып, тәрбиелейміз, тәрбиелей отырып оқытамыз деген принципті ұстанған.

Жаңашыл педагог, Е.Н. Ильин: «оқушылардың рухани дүниесі мұғалім үшін негізгі зерттеу нысаны болып табылады» – деген пікірі оқушының адамгершілік тәрбиесінің дамытуды көздегені, рухани-адамгершілік тәрбие арқылы ойлаған мақсатқа жететіндігін түсіндірген. Ол әдебиет пәні арқылы оқушылардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруды жүзеге асырды және бұл мақсатқа жетуде, әр оқушының ішкі жан дүниесін демократияландыру идеясын басшылыққа алды. Оның идеясы бойынша мұғалім жеткіншектің адамгершілік қалыптасуына ықпал жасау арқылы, оның өздігінен жетілуіне мүмкіндік жасайды деген ойды айтады.

Мұндай озық педагогикалық тәжірибелерді көпмәдениетті ортада жастарды адамгершілікке тәрбиелеу мақсатында қазіргі кезде де біздің оқу-тәрбие үдерісінде бұл әдістер арқылы оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу жүзеге асады десек те, өз халқымыздың ұлттық менталитетіне сай, мазмұны ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан, ұлы ойшылдардың даналығынан бастау алатын тәрбиенің қажеттігі әрқашан көрініп тұрады.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Тарих толқынында» атты еңбегінде: «...Мағжанның жүрек тебіренерлік мөп-мөлдір асыл лирикасы, Мұхтардың эпикалық көркем прозасы, Шоқанның барша әлемді таңқалдырған жаңалықтары, ұлы Абайдың түпсіз терең философиялық толғаулары сияқты осынша мол рухани қазына әрбір адамның ішкі жан дүниесін байытып, сана сезімін шарықтата көтеретініне күмән келтіре алмайсың», – деуінің өзі біздің көтерген проблемамызды шешуде халық педагогикасын пайдалану, ғалымдарымыздың еңбектерімен танысу рухани байлығымыздың толысуына толық дәлел бола алады.

Тарихи дамуға көз жіберсек адам тәрбиесінде адамгершілікті қалыптастыруда халықтық педагогика мұрасы шешуші орын алғаны белгілі. Қазақ халқы өзінің сан ғасырлық тарихының барысында халық ауыз әдебиетінің шығармашылығын тірек етіп, жан-жақты дамыған адамгершілікті тұлға тәрбиелеуге ерте кезден-ақ зор мән берген. Мәселен, қазақ халқының мақал-мәтелдері, нақыл сөздері, ырым-тыйымдары жай ғана айтылған ұйқас сөздер емес, олардың бәрінің тәрбиелік, адамгершілік мәні болған. Мысалы: «Атаның баласы болма, адамның баласы бол», «Әдептілік ар-ұят – адамдықтың белгісі» т.б. Осыған орай қазіргі қазақ мектептерінің алдында тұрған үлкен міндеттердің бірі – тәрбие, білім беруді ұлттық салт-дәстүріміз негізінде жүргізу, сонымен қатар барлық тәрбие нормаларын кіріктіру мен Қазақстанда тұратын барлық ұлттардың мәдениетіне құрметпен қарау. Осында халықтық педагогика арқылы оқушыларды тәрбиелеудің біршама теориялық, практикалық тәжірибе жинақталған.

Адамгершіліктің негізі мінез-құлық нормалары мен ережелерінен тұрады. Олар адамдардың іс-қимылдарынан, мінез-құлықтарынан көрінеді, моральдық өзара қарым-қатынастарды басқарады. Отанға деген сүйіспеншілік, қоғам игілігі үшін адал еңбек ету, өзара көмек, сондай-ақ қоғамға тән адамгершіліктің өзге де формалары, бұл-сананың, сезімдердің жиынтығы.

Адамгершілік қадір-қасиеттер мен сапаларды оқушының бойына дарыту үшін ең алдымен олардың саналығын көтеру, екіншіден адамгершілік тұрғыдан сезімталдығын тәрбиелеу және дамыту, үшіншіден оқушының бойына жағымды мінез-құлықтың дағдылар мен қылықтарды

үнемі сіндіріп отыру қажеттілігі талап етіледі. Ол үшін жасөспірімдердің өздері өскен аймақпен қоғамдық ортамен тікелей байланысты оған тәуелді екендігін, өзінің жүріс-тұрысы мен мінез-құлқын өмір сүріп отырған ортада қабылданған тәртіп ережелеріне сәйкес үйлестіре қалыптасуы қажеттігін түсінуі, оларды халықаралық аренада қолданып келе жатқан өзара сыйластық пен құрмет тұтушылық сезімді тәрбиелеу мәселелері жүзеге асыруды басты бағыт бағдар ретінде белгіленуі тиіс сияқты.

Адамгершілік-әлеуметтік биік шың, ұрпақты жалғастырушылықтың негізгі өзегі, мұрагерліктің мәдениеті, кез-келген нәсreden айырмашылығы – адамның мәңгілік байлығы. Адамгершілік мәселесі адам баласының ғұмырындағы көнермейтін, өмір ағысынан ажырамайтын, баға жетпес құндылық. Адамгершілік қоғамда жанданып, жақсылыққа қадам басқан сайын жеңіске жетеді. Адамгершілік адамның-рухани арқауы. Адам баласы қоғамда өзінің адамгершілік қасиеттерімен, адалдығымен, әділеттілігімен анықталады.

Адам бойындағы ақыл, білім, ой-сананың пайда болар көзі сыртқы болмыспен, оны танып білумен тығыз байланысты. Ол үшін адам өзінен-өзі есеп алу, өткен өміріне көз жіберіп, іс-әрекетіне, мінез-құлқына сын көзбен қарауы, қателіктерін қайталамауы керек. Адам бойындағы асыл қасиеттерді психологтар – сезім, сана, сенім, қайрат, мінез-құлық дағдысы деп бөлген. Жеке адамның қалыптасу үрдісінде адамгершілік сезімдер ерекше орын алады.

Адамгершілік тәрбиесі айтарлықтай өзгерістерге ұшырап отырғаны белгілі. Өйткені, кешегі күні өткен тотаритарлық жүйе ұсынған белгілі бір ұлтқа немесе жалпы адамзатқа тән құндылықтар деп бағаланып келген адамгершілік тұғырлар ауыстырылып, заман талабына байланысты жаңартылуда. Мысалы, нарықтық өтпелі кезеңдегі басты құндылықтарға жекеменшік, нарық, пайда, ғаламдану, қулық, бәсекелестік т.с.с. жатқызылып жүр. Дей тұрғанмен, жалпы адамзат дамуына аса қажет еңбектену, салауатты өмір сүру, бостандық, сөз бостандығы, дін еркіндігі, өркениеттілікке ұмтылу, ұлт аралық қатынас мәдениетін қалыптастыру, үлкенді сыйлау, кішіні құрметтеу, ар-ұят, төзімділік, жауаптылық, тиянақтылық т.с.с. жан тазалығын сақтау қоғамдық құндылықтар өз мәні мен маңызын жоймағаны анық. Біздің оймызша оқушылар бойындағы шынайы адамгершілік тәрбиесі оны қоршаған ортада, от басында, мектепте, жұртшылық қауыммен қарым-қатынаста, жолдастар арасында, көшеде, еңбекте көрініп, нәтиже береді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Табылды Ә.Т. Тәрбие өрнектері. Алматы: Мектеп, 1983. 144б.
2. Қалиев С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы. – Алматы: Рауан, 1998. – 128 б.
3. Төлеубекова Р.К. Қоғам дамуының жаңа кезеңіндегі адамгершілік тәрбиесінің теориялық әдіснамалық негізі. Алматы– 2001. 295 б.
4. Гукаленко. О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

Мухамбетжанова А.А.,

Магистрант 1 курса,

Казахской Академии Труда и Социальных Отношений

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Интенсификация обучения достигается за счет создания новых способов обучения, возможности хранить, пополнять, систематизировать и оперативно использовать банк знаний в любой области, за счет более высокой, чем при традиционных методах обучения, степени наглядности, возможностей широкого тиражирования опыта лучших преподавателей,

отраженного в мультимедийных программных продуктах, высвобождения преподавателя от рутинного нетворческого труда, что позволит ему уделять основное внимание воспитанию студентов [2].

Взаимосвязь деятельности преподавателя и обучающихся осуществляется с помощью средств обучения – носителей учебной информации, к которым ранее относились: слайд, запись на меловой доске, кинофильм, а теперь относятся презентация, информация на интерактивных досках, компьютерная техника и конечно же обучающие программы, в этом и сосредоточено педагогически обработанное содержание обучения.

Появление информационных технологий обучения, ориентированных на использование компьютерных технологий, существенно усилило возможность управления учебным процессом, были созданы предпосылки для адаптивного обучения. Таким образом, появление компьютера в образовательной среде явилось своего рода катализатором [3]. В педагогической деятельности среди информационных технологий особое место занимают, так называемые, мультимедийные технологии. Современные мультимедийные программные средства обладают большими возможностями в отображении информации и оказывают непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и, таким образом, на эффективность учебного процесса в целом. Методы обучения имеют тесную связь с характером подачи и восприятия информации как для обучающегося, так и для обучающего. И в связи с этим фактом следует отметить, что использование мультимедийных технологий существенно влияет на характер подачи информации, а следовательно, и на методы обучения. При работе с мультимедийными презентациями на занятии необходимо прежде всего учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации с экрана компьютера. Работа с визуальной информацией, подаваемой с экрана имеет свои особенности [1]. В связи с этим, при создании мультимедийных технологий необходимо учитывать не только методические принципы, но и психолого-педагогические особенности, среди которых можно выделить следующие:

- успех учебной деятельности в значительной степени определяется четкой постановкой цели каждой программы и ее задач. Это необходимо для того, чтобы обучаемый ясно понимал предназначение предлагаемых программ;
- учет индивидуальных особенностей личности в процессе обучения, посредством гипертекстового построения материала;
- учет психологических закономерностей восприятия, памяти, мышления, внимания и возрастных особенностей обучающихся;
- организация самоконтроля с целью повышения мотивации обучения.

Мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, вовлекая в процесс восприятие учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого.

Мультимедийные технологии превратили устную речь из статической в динамическую, то есть появилась возможность отслеживать изучаемые процессы во времени. Моделировать процессы, которые развиваются во времени; возможность интерактивно менять параметры этих процессов. Тем более довольно много образовательных задач требуют демонстрацию изучаемых явлений, но ее невозможно провести в учебной аудитории. В этом случае средства мультимедиа являются единственно выходом. Это связано с возникновением информационных сред обучения и виртуальных образовательных пространств, где в качестве посредника выступают современные средства информационных технологий. Появляются новые формы организации учебной информации, которые, прежде всего, характеризуются нелинейным структурированием учебного материала, что, в свою очередь, позволяет обучаемому выбрать индивидуальную траекторию обучения [4].

К мультимедийной программе должна быть составлена методическая записка, в которой указывается, на кого рассчитана данная презентация, виды умений, которые вырабатываются с её помощью, на каком учебном материале базируется программа, примерное время работы,

место данной программы в учебном процессе. Другими словами, мультимедийный программный продукт должен иметь сценарий по использованию для возможности применения его другими педагогами. При использовании на занятии мультимедийных программ структура занятия принципиально не меняется. В нём попрежнему сохраняются все основные этапы, изменяются, возможно, только их временные характеристики.

Список использованных источников:

1. Егерев С. В. Компьютеры в образовании: пределы возможного [Электронный ресурс] / С. В. Егерев. – <http://www.ido.ru>.
2. Кругликов Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения: учеб. пособие для студентов сред. проф. образования / Г. И. Кругликов. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 204-206 с.
3. Мизин И. А. Информационные и телекоммуникационные технологии в системе образования России / И. А. Мизин, К. К. Колин // Системы и средства информатики. – М.: Наука, 1996. – Вып. 8. – 31-36с.
4. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / [отв. ред. В. И. Солдаткин]. – М.: МГИУ, 2003. – 508 с.

Бекешова Г. М.,

қазақ тілі мен әдебиет пәнінің мұғалімі, Алматы қаласы, Алмалы ауданы №144 мектеп-гимназиясы

ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ САБАҚТАРЫНДА СЫН ТҮРҒЫСЫНАН ОЙЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ

“Білімді ұрпақ-болашақтың кепілі”, – демекші, қазіргі таңда елдің болашақ азаматтарын қалыптастыру бағытындағы білім беру мәселесі-мемлекетіміздің басты саясатының бірі. Білім мен ғылымның ел дамуына оңтайлы әсер етуі үшін демократияландыру, оқыту жүйесін заман талабына сай үйлестіре алу міндеті туындап, білімге, бүкіл оқу-әдістемелік жүйеге жаңа талаптар қойылуда. Сондықтан ұстаз іс-әрекетін жаңа талап тұрғысынан ұйымдастыру – бүгінгі күннің өзекті мәселесі. Мұғалім өз білім-білігін, оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыруы және жаңа педагогикалық технологияны меңгеруі тиіс.

Міне, қазіргі білім беруді дамыту, оқыту үрдісін жетілдіріп, оны аса жауапкершілікпен ұйымдастырып отыру керектігі туралы ойларды

А. Байтұрсынов, Ж. Аймауытов, М. Жұмабаев сынды алаш арыстары сол кездің өзінде-ақ айтып кеткен.

Қазіргі таңда педагогикалық жаңаша үрдістерде білім мен тәрбие берудегі ізгілендіру, жариялылық, педагогикалық ынтымақтастық, ғылыми-әдістемелік тың ізденістерге сүйене отырып, жаңашылдыққа талпыну қажет екендігін айтады.

Оқытудың жаңа технологиясын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық, ғаламдық, коммуникациялық желілерге шығу-XXI ғасырдың басты талабы.

“Педагогикалық технология” дегенімізді В.П. Беспалько “Слагаемые педагогической технологии” деген еңбегінде былай дейді: “Оқу-тәрбие үрдісінің алдын-ала жүйелі түрде жоспарлануы және оның тәжірибеде жүзеге асу жобасы”[1]. Технология-қарапайым тілмен айтқанда, жүзеге асатын, нақты мақсаттардың алдын ала ойластырылған нақты жобасы, яғни, белгілі педагогикалық жүйенің тәжірибеде жүзеге асатын жобасы.

Сабақты жаңашыл үрдіспен өткізу-оқушылардың білім сапасын арттырып, олардың шығармашылық және ойлау қабілеттерін дамытып отырады, ал педагогтар үшін кәсіби шеберліктерінің өсуіне жәрдемдеседі.

Оқытудың жаңа технологиялық әдістерін пайдалана отырып, өздіктерінен ойлана алатын, ізденгіш, шығармашылықпен жұмыс істейтін тұлғаны тәрбиелеу тиімді.

Оқушылардың рухани-шығармашылық мүмкіндіктерін дамыту салауатты өмір сүру салтының берік негіздерін қалыптастыруда, кешегі мен бүгінгі салыстыра айта білудегі

кабілеттерін шыңдауда пән мұғалімінің атқарар жүгі ауыр. Оқушылардың ой еркіндігін жетілдіру ғылыми шығармашылыққа баулу-білім беру ісін демократияландырудың негізі болып табылады. Әсіресе, әдебиет пәнін тереңдетіп оқытуда оқушыларды ғылыми жұмыстарға баулу тәсілдері, әр түрлі ізденіс сипатындағы тапсыр-маларды жүйесімен нақты орындату.

Елбасының Қазақстан халқына Жолдауы шын мәніндегі басты жаңалық пен жақсылықтың нышаны болды. ХХІ ғасыр деңгейінде білім беру мен кәсіптік даярлау тақырыбы-Жолдаудың басты бөлімдерінің бірі “Қазір бой жарыстаратын емес, ой жарыстыратын заман” деп Елбасымыз айтқандай, дарынды, білімді ұрпақ еліміздің ертеңі екені даусыз Елбасының Жолдауы көзі қарақты, көкірегі ояу, ел болашағын ойлайтын әр ұстазға үлкен жауапкершілік жүктейді.

“Сабақ беру үйреншікті жай шеберлік емес, ол үнемі жетілдіруді қажет ететін, үнемі жаңаны табатын өнер”, – деп Ж. Аймауытов айтқандай, сабақ беруді өнер деп бағалау тегін емес. Соның ішінде әдебиет сабағы – асыл өнер сабағы. Асыл сөз өнерін терең ой мен эмоция, сезімге беріліп, шабыттана қиялдау, елестету, болжау мен оқушыларды шығармашылыққа жетелейтін өнер сабағы. Сабақ үрдісінде берілетін мазмұнды бүгінгі күннің өзекті проблемасының байланыстыра өту – балаға ой салу, ойланту, өмір сабағы.

Оқыту-арнайы танымдық іс-әрекет. Ол – негізгі ойдың, ақылдың жұмысы. Оқыту арқылы балаға қоғам өзінің ғасырлар бойы жинаған асыл мұрасын, дағды, тәжірибесін береді. Оқыту процесінің жүйелі, түсінікті, нақты қалыптасуы танымдық іс-әрекеттің маңыздылығын арттырады. Олай болса, “Білімдендіруді жүзеге асыратын-мұғалім”, – дейді Ж. Аймауытов.

Ендеше, мұғалім оқушыларды білім жүйесімен, іскерлікпен, дағдымен қаруландырып қана қоймай, олардың танымдық, шығармашылық қабілетін дамытады [2].

Бүгінгі таңда технологиялар өз қолдауларын тауып, оқу үрдісінде қолданылуда. Технология – бұл қандай да бір жұмысты, өнерді шеберлікпен іске асыру жиынтығы. Әдебиет сабақтарында сыни тұрғыдан ойлау технологиясы қолдануға ыңғайлы, былайша айтқанда, барша үшін қоғамдық маңызы мен мәні зор идеяларды игеруге болатын нақтылы әдістер және тәсілдер.

Сыни тұрғыдан ойлау дегеніміз не?

«Оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту» бағдарламасы бойынша ол:

- шындалған ойлау, кез келген даму деңгейіне байланысты мәселелерге сын көзбен қарау;
- күрделі мәселелерді шешуге, аса маңызды, жауапты шешім қабылдауға құштарлық;
- үйрету мен үйрену бірлігінің, үйренудің қызығушылығынан тұратын, үйренушінің сеніміне негізделген құрылым.

“Сыни тұрғыдан ойлауды дамыту” технологиясы үш кезең бойынша қолданылады:

1. Қызығушылықты ояту;
2. Мағынаны тану;
3. Ой – толғаныс.

Осы кезеңдердің ұтымды өткізілуі мынадай нәтижелерге кол жеткізеді:

оқушылар басқалармен қарым-қатынас жасай береді;

басқаларды тыңдай білуге, кез келген жауапқа сыйластықпен және түсіністікпен қарауға үйретеді;

өз ойын топ алдында ашық айта алуға, қорғай білуге баулиды;

керек кезде өз көзқарасын дұрыс өзгерте білуге үйретеді, оның дамуын қамтамасыз етеді;

ең бастысы – оқу мотивациясы өзгереді, өз бетінше ізденуге ұмтылдырады, сабаққа қызығушылығы артып, балалардың белсенділігі өте жоғары болады.

Мысалы, М.Жұмабаевтың «Батыр Баян» поэмасын талдау барысында әр оқушы өз ойын айтуға мүмкіндік алады.

Топтық жұмыс:

а) оқушылар поэманы оқып, мазмұнымен танысады

ә) Поэманың басты мақсатын ашады.

Поэманың мазмұны бойынша сұрақтарға жауап беру, бір-бірін толықтыру:

– поэманың кейіпкерлерін атау;

– неліктен Баян інісі Ноянды өлтірді?

Талдау жұмыстарын, ең алдымен, оқушыларға поэмадағы басты оқиғаларды тапқызып, әрқайсысына тақырып бойынша сұрақ қойғызу арқылы бастаған тиімді. Оқушылардың өз бетімен ізденуін, белсенді түрде жұмыс істеуін көздеп, “осы оқиғадағы кейіпкерлер қандай іс-әрекет жасады” деген сұрақ беріледі. Бұл сұраққа жауапты балалар өз бетінше жеткізуге талаптанады және жұмыстарының нәтижесін дәптерлеріне жазып отырады.

Баян мен Ноянға мінездеме беру бойынша жұмыс

а) поэмадан кейіпкерлердің мінездерін айқын суреттейтін көрініс көрсетіледі;

ә) сабақ барысында оқушылар өз таңдаулары бойынша «Поэмадағы ең бақытсыз жан» деген тақырыпта «5 минуттық эссе» жазылып, екі топқа бөлініп, әр топ мүшесі өзі тандап алған кейіпкердің өзгешелігін айтады.

Балалар поэманың негізгі тақырыптарын айтады:

Отанын, елін, жерін сүюге, адамгершілікке, сабырлылыққа, мейірімділікке, басқа да өнегелі істерге үйрету.

Осы тақырыптарға сәйкес мақал-мәтелдер айтылады.

Ең соңында поэма мазмұны бойынша суреттер салынады.

Сабақты қорытындылау. Сауалдарға жауап айтқызу:

1) Баян мен Ноянның жағдайына тап болсаңдар, сендер не істер едіңдер?

2) М.Жұмабаев поэмасынан өздеріне қандай тәлім-тәрбие алдыңдар?

Үйге: Поэма бойынша шығарма жазу немесе табиғатты суреттейтін жолдарын тауып, поэмаға қандай қатысы бар екенін анықтау.

Осындай сабақ барысында оқушылар өздерінің, бір-бірінің ой-пікірлеріне сын көзімен қарай отырып, жаңа тың идеялар туғызады. Сабақтар баланың танымдық белсенділігін арттыруға, өз бетінше білім алуына, шығармашылығын қалыптастыруға ықпал етеді. Оқушылар мұндай сабақтарда оқудың қызықты әрі жеңіл өтетіндігін, ұжымды бірлесіп жұмыс жасауға үйрететіндігін, білімнің тереңдігі әрі тиынақтылығы артатындығын баяндайды.

Баяндамады аяқтай келе, жеңіс атаулының бәрі өзінді жеңуден бастала-ды дегендей, кездескен қиындықтарды жеңіп, кәсіби деңгейімізді дамытып, Елбасы Н. Назарбаевтың: “Біздің міндетіміз-бәсекелестікке лайық ұрпақ тәрбиелеу”, – деген пікіріне қосыла отырып, саналы, білімді ұрпақты тәрбиелеуде ұстаздық рух, дана да, батыр да бас иетін ұлылық тілеймін.

Қолданылған әдебиет тізімі

1. Беспалько В.В. Слагаемые педагогической технологии, М., 1989, 156 с.
2. Қазақ және әлем әдебиеті. №5-6 (24) 2007.

Садвакасова З. М.

к.п.н., доцент

кафедры общей и этнической педагогики

КазНУ им. аль-Фараби

**СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

*Конкретизация методики служит технология,
где деятельность представлена процедурно,
т.е. как определенная система действий.*

М.С. Бургин

Комплексность проблем социальной работы, сложность объектов и субъектов социальных преобразований, необходимость при ограниченном объеме социальных ресурсов получить максимально значимый и эффективный результат – все это повелительно требует обращения к технологизации в работе социального педагога, а специфика этого вида деятельности

предопределяет характер тех технологий, которыми оперирует социальная работа. Термин «технология» – (от греч. «techne» – умение, мастерство + logos – знание, учение) – система знаний о способах и средствах обработки и качественного преобразования объекта. Технология отвечает на вопрос «как это сделать», предполагая при этом, наличие определенного порядка, правил, норм, запретов, цепочку процедур и операций, этапов реализации в деятельности

Понятие «социально-педагогическая технология» в научной литературе появилось в 1990-х годах. У истоков технологизации социально-педагогической деятельности стоял А. С. Макаренко. «Каждый воспитанный нами человек, — писал он, — это продукт нашего педагогического производства». В воспитательной деятельности А.С. Макаренко обращал внимание на постановку цели, выбор соответствующих методов и средств, обеспечение качества их реализации, гибкую коррекцию воспитательной деятельности, учет ее результативности, а также учет всех факторов, оптимизирующих процесс воспитательной деятельности, и многое другое.

Никитина Н.И., Глухова М.Ф. под технологией социально-педагогической работы понимают строго последовательных действий профессионала, нацеленных на решение определенной социально-педагогической задачи и проблемы. Социально-педагогические технологии представляют систему упорядочивающих практическую деятельность специалиста императивов (узаконенных требований, алгоритмов действий, инструктивных предписаний). [1– С.22-23]

Социально-педагогическая технология по своей сущности есть целенаправленная, специально организованная последовательность деятельности. В такой деятельности, как правило, выделяются определенные *этапы (подэтапы)* действий, обеспечивающие в своей совокупности достижение поставленной (прогнозируемой) цели. Существует несколько подходов к выделению этапов действий. Чаще всего в структуре какого-либо процесса выделяется три основных этапа: 1) подготовительный; 2) непосредственной деятельности (реализации выбранной педагогической технологии); 3) результативный.

Технологическая задача социально-педагогической работы заключается в выявлении социальной проблемы и с помощью имеющегося в распоряжении инструментария и средств в своевременном скорректировании действий социального педагога и поведения объекта социально-педагогической работы для оказания ему своевременной социальной помощи. Характер социальной проблемы является важнейшим фактором, от которого зависят определение содержания, инструментария, форм и методов работы с клиентом.

Основные компоненты социально-педагогической технологии

Педагогическая технология, по мнению Коджаспировой Г.М. разрабатывается *под конкретный педагогический замысел, в основе лежит определенная идея автора*. Технологическая цепочка педагогических действий, операций и коммуникаций выстраивается в строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата. Органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [2– С.623].

Социально-педагогическая технология служит конкретизацией методики и может быть представлена тремя **асpekтами**: 1) *научным* (изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы и проектирующая педагогические процессы); 2) *процессуально-описательным* (алгоритм процесса); 3) *процессуально-действенным* (осуществление технологического/ социально-педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств).

Функции разработки социально-педагогической технологии являются:

– *аналитико-прогнозная* (выявление и учет групп относящихся к категории социального риска, определение нужды, мониторинг динамики социальных процессов, прогноз изменения существующих параметров);

– *диагностическая* (анализ проблем, установление причин, проблемного поля);

- *системно-моделирующая* (определение характера помощи);
- *проектно-организаторская* (разработка, реализация, направленная на разрешение проблемы);
- *активационная* (содействие активации потенциала собственных возможностей индивида, побуждение к разрешению проблем, организация развития самопомощи и взаимопомощи),
- *инструментально-практическая* (осуществление деятельности по оказанию различных видов помощи в ситуациях жизненных затруднений, консультации, тренинги и т.д.)

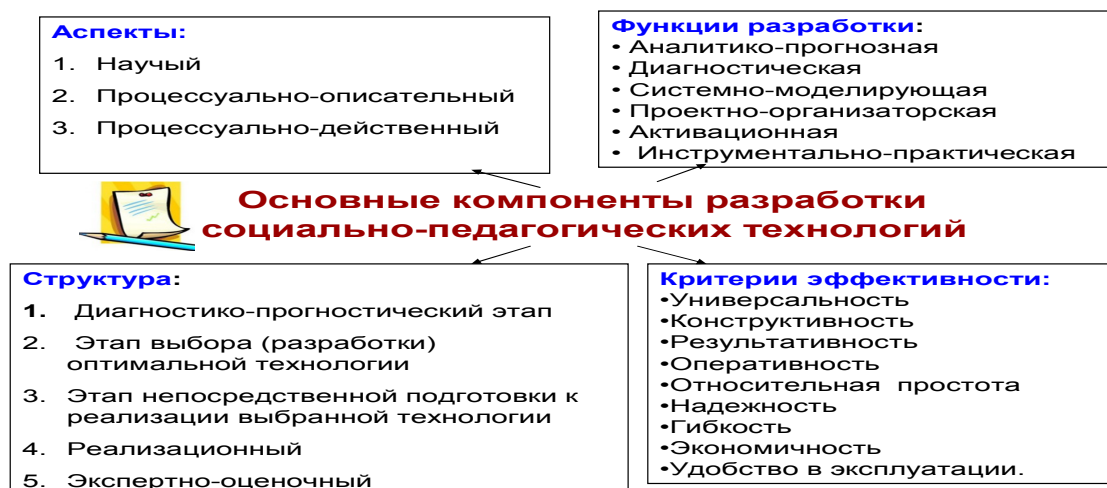


Схема 1 – Компоненты разработки социально-педагогической технологии

В **структуру** социально-педагогической технологии входит: цель (основное назначение технологии); объект технологии (человек, социально-педагогическая технология в целом, ее этапы, подэтапы, определенная социально-педагогическая деятельность, результат деятельности и пр.).

В структуре разработки содержания социально-педагогической технологии авторы М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова выделяют *пять этапов*: диагностико-прогностический; этап выбора (разработки) оптимальной технологии; этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии; реализационный; экспертно-оценочный.

Диагностико-прогностический — это этап диагностики объекта, определения его социально-педагогических проблем (основной проблемы) и построения прогноза вероятного развития, воспитания, изменения. Прогноз направлен на выявление потенциала объекта как основы разрешения его социально-педагогических проблем. Данный этап — начальный. Он предназначен для получения информации, необходимой для последующей деятельности специалиста — социального педагога.

Этап выбора (разработки) оптимальной технологии следует после диагностико-прогностического этапа. Имея необходимую информацию об индивидуальности клиента и его социально-педагогических проблемах, специалист определяет цель социально-педагогической работы с ним.

Технология индивидуального развития, педагогической коррекции, педагогической реабилитации, исправления и пр. Данный этап предусматривает: выбор одной из имеющихся технологий социально-педагогической работы с клиентом; индивидуализацию имеющейся технологии с учетом ситуации, индивидуальности клиента, его проблем, возможностей

специалистов; разработку новой, индивидуальной технологии, соответствующей потребностям клиента, возможностям специалиста и ситуации практической реализации.

Этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии необходим для выявления материальных, технических, организационных и методических аспектов, возникающих в связи с необходимостью обеспечения эффективности реализации (разработанной) социально-педагогической технологии.

Реализационный — это основной этап, ради которого предусматривался и проводился весь комплекс предшествующих мер.

Экспертно-оценочный — это этап, позволяющий оценить результат реализации социально-педагогической технологии и всей выполненной работы.

Эти этапы выполняют наиболее важные функциональные роли, имеющие существенное значение для достижения прогнозируемой цели [3– С.33-34].

При разработке социально-педагогических технологий основными **критериями эффективности** являются:

- универсальность, предполагающая возможность применения социальной технологии на различных по численности и специфике объектах для решения частных однородных задач;
- конструктивность, т.е. нацеленность на решение конкретных проблем проверенными и обоснованными способами;
- результативность, т.е. ориентация на конечный, проверяемый результат;
- оперативность, т.е. возможность реализовать технологию в оптимальные сроки;
- относительную простоту, т.е. социальная технология должна содержать промежуточные этапы, операции и быть доступной для специалиста определенной квалификации;
- надежность, т.е. наличие некоторого запаса прочности, дублирующего механизма;
- гибкость, или способность к адаптации в изменяющихся условиях;
- экономичность, или экономическая целесообразность, так как технология может быть эффективной, но не экономичной;
- удобство в эксплуатации.

На практике в деятельности социального педагога используются множество технологий (см.схему 2).

Социотерапия – воздействие на социальное окружение клиента с помощью государственных и общественных организаций.

Моритатерапия – ребенок ставится в ситуацию, когда необходимо произвести хорошее впечатление на окружающих («ситуация успеха»).

Логотерапия – метод разговорной терапии – предполагает разговор с ребенком, направленный на вербализацию эмоциональных состояний, словесное описание эмоциональных переживаний.

Гештальттерапия применяется в индивидуальной работе с ребенком, в беседах по душам.

Имаготерапия — использование в целях терапии игры образами (лат. Imago — образ).

Музыкотерапия– целительное воздействие музыки на психологическое состояние человека.

Ритмотерапия – связано с ритмами природы, биоритмами жизни и т.д.

Цветотерапия – подбор необходимого цвета с целью стимуляции и коррекции состояния.

Натурпсихотерапия (ландшафттерапия) – лечение природой.

Кинезиотерапия (ручная терапия) – как метод коррекции речевых способностей. Ручная терапия улучшает внимание, восстанавливает бодрое настроение, что благотворно влияет на мозг и нервную систему, повышая работоспособность детей (Виды: «Пальчиковый игротренинг»; «Терапия движением»; Изотерапия).

Окупационная терапия (трудотерапия) – занятия позволяют развивать способности и навыки, которые могут быть использованы в повседневной жизни, адаптироваться к окружающей обстановке.

Классификация технологий («Т») в деятельности социального педагога



1. Социокультурные реабилитационные «Т»:

Арт-терапия	Имаготерапия	Оккупационная терапия
Социотерапия	Кинезиотерапия	Туротерапия
Анималотерапия	Изотерапия	Кинотерапия
Музыкотерапия	Фототерапия	Сказкотерапия
Танцевальная терапия	Библиотерапия	Цветотерапия
Песочная терапия	Ритмотерапия	Психогимнастика
Гербаротерапия	Терапия развития	Искусствотерапия

2. Социально-педагогические «Т»:

Диагностические «Т»
«Т» профилактики
«Т» реабилитации,
«Т» коррекции,
«Т» проектирования
«Т» посредничества,
«Т» волонтерства
«Т» организации досуга

3. Терапевтические «Т»:

Моритатерапия
Гештальттерапия
Логотерапия
Натурпсихотерапия
Медикаментозная терапия
Лекарственная терапия
Танатотерапия
Танцотерапия
Рационально-эмотивная терапия

Схема 2 – Классификация социально-педагогических технологий

Туротерапия – это реабилитационная технология социально-культурной деятельности: путешествия, экскурсии, походы, выезды.

Кинотерапия – продумывают сценарии, сортируют отснятый материал, подбирают музыкальное сопровождение, составляют сопроводительный текст.

Библиотерапия – это специальное коррекционное воздействие с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации психического состояния.

Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, перенос сказочных смыслов в реальность.

Изотерапия — терапия художественным творчеством (виды изотерапии: Отпечатывание – нетрадиционная техника изображения с помощью отпечатков; Рисование мылом; Рисование с кусочками поролон; Рисование щеткой; Рисование свечой; Коллаж (от латинского приклеивание); Пальчиковая живопись; Пластилиновое рисование; Печатание/листьями).

Анималотерапия (от англ. animal – животное) – заключается в общении человека с представителями животного мира, с целью улучшения психического и физического здоровья (Виды анималотерапии: Иппотерапия – лечебно-реабилитационная оздоравливающая верховая езда на лошадях; Канистерапия, или терапия с помощью собак; Фелинотерапия – терапия кошками; Дельфинотерапия; Аквариумная терапия; Голуботерапия).

Фототерапия – применение фотографий для решения различных психологических проблем, а также для развития и гармонизации личности.

Терапия творческим самовыражением. Автор М.Е.Бурно. Используется в работе с депривированными детьми, в воспитании у дефензивных подростков творческого стиля жизни, творческого отношения к себе, к окружающим их людям, к своему труду. Творческая деятельность заключается в создании чего-то нового, будет ли это вещь внешнего мира или

построение ума, или чувства, живущие и обнаруживающиеся только в самом человеке. Именно творческое вдохновение, творческое мироощущение служит тем коррекционным механизмом, который помогает ребенку более гармонично существовать в окружающей его действительности, адаптироваться в этом сложном противоречивом мире, ощутить себя активной творческой личностью, найти в себе то, на что можно опереться в жизни, что волнует и вдохновляет.

Таким образом, внедрение социально-педагогических технологий в деятельность педагога-психолога обеспечивает экономию сил и средств, позволяет научно строить социально-педагогическую деятельность, способствует эффективности в решении профессиональных задач. Технологизация социально-педагогической работы позволяет рационально расчленить ее различные виды на отдельные относительно единообразные процедуры и операции, с кооперацией и синхронизацией действий и результатов. И реализация социально-педагогической технологии требует высокого уровня теоретико-методологической (способность к проектированию, процесса, его целостному видению, рефлексии, конструированию) и технологической культуры педагога-психолога.

Список использованных литератур:

1. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога: Уч.пос.– М.: Гуман.изд.центр ВЛАДОС, 2005.-399с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с (С.622-645).
3. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. Пособие для студ. вузов / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 192 с.
4. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы: Уч.пос. – Владивосток: изд-во ДВГТУ, 2002.-92 с.
5. Зайнышев И.Г., Брохин Ю.С., Золотарева Т.Ф., Кононова Л.И. Технология социальной работы: Уч.пос. для вузов / Под ред. И.Г. Зайнышева – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002.– 240 с.
6. Нестерова Г.Ф., Астэр И.В. Технология и методика социальной работы: учеб. Пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования — М.: Издательский центр «Академия», 2011.
7. Садвакасова З.М. В помощь педагогу-психологу в работе с детьми детского дома. Учебно-методическое пособие. – Алматы, 2011.–270 с.
8. Сакович Н. Фототерапия кризисных состояний. Психологические функции фотографии. // Школьный психолог. – 2012– февраль, С.38-40.

Сеилханова М.Е.,
магистрант 2 курса специальности
«Социальная педагогика и самопознание»
КазНУ им. аль-Фараби

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЛОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА

Ключевые слова: анималотерапия, дети группы риска, дельфинотерапия, фелинотерапия, канистерапия, иппотерапия.

Развитие педагогической практики социализации личности требует новых подходов работы с детьми «группы риска».

Рассмотрим категорию «детей группы риска». Понятие «детей группы риска» включает риск для общества, который они создают, и риск потери ими жизни, здоровья, возможностей развития.

В зависимости от научного направления выделяют множество классификаций «детей группы риска». В психологии, педагогике, социальной педагогике к данной категории детей относят тех, кто испытывает трудности в обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, социализации в целом.

На наш взгляд дети группы риска – это дети которые требуют особого психолого-педагогического внимания к себе

В психолого-педагогической практике рассматривается понятие «дети группы риска», в которую традиционно включают детей из неблагополучных семей, детей с отклоняющимся поведением, учащихся с проблемами в обучении и развитии, а также детей с хроническими заболеваниями и инвалидов[1].

Дети группы риска — это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной их дезадаптации.

Понятие «детей группы риска» подразумевает следующие категории детей:

1. дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинко-патологической характеристики;
2. дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
3. дети из неблагополучных, социальных семей;
4. дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
5. дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации.[2]

Дети группы риска – кто они?

- Педагогически запущенные, трудновоспитуемые дети;
- Дети, страдающие алкоголизмом, наркоманией, токсикоманией;
- Дети, отличающиеся ярко выраженным девиантным поведением;
- Дети, имеющие серьезные проблемы со здоровьем;
- Дети из неблагополучных семей;
- Воспитанники детских домов;
- Беспризорники.

Что такое анималотерапия?

• Это инновационный способ психотерапии, воспитания, обучения, а также лечения людей любого возраста.

- В качестве терапевта выступает не человек, а животное.

Терапевтами могут быть такие животные как: собаки, кошки, дельфины, лошади, кролики, рыбы.

Кто что лечит?

Вид зоотерапии	В каких случаях применяется	Категория
Иппотерапия (от др.-греч. «лошадь»)	Нарушения опорно-двигательного аппарата, ДЦП, нарушения ментального характера, ампутации, рассеянный склероз, черепно-мозговые травмы и пр.	У детей группы риска присутствуют такие виды нарушения как: агрессия, повышенная тревожность, суицидальное поведение, нервное напряжение, необходимость постоянной психологической поддержки, депрессия, стрессовые состояния, психологические травмы и т.д.
Канистерапия (от лат. «canis» — собака)	Агрессия, повышенная тревожность, суицидальное поведение, нервное напряжение, необходимость постоянной психологической поддержки, формирование некоторых чувств и эмоций, черт характера (например сосредоточенность, сострадательность, общительность и пр.), эпилепсия.	

Фелинотерапия (от лат. felis — кошка)	Бессонница, депрессия, апатия, нервное напряжение, стресс, некоторые неврозы, наркомания.	
Дельфинотерапия (дельфин)	Психологические травмы, депрессия, стрессовые состояния, синдром Дауна и т.д.	

Остановимся на описаниях этих видов терапии:

Иппотерапия (от др.-греч. «лошадь») — метод реабилитации посредством лечебной верховой езды.

Уникальность иппотерапии заключается в гармоничном сочетании телесно-ориентированных и когнитивных приемов воздействия на психику ребенка[3]. Иппотерапия применяется для лечения пациентов с неврологическими и другими нарушениями, такими как аутизм, церебральный паралич, артрит, рассеянный склероз, черепно-мозговая травма, инсульт, травмы спинного мозга, поведенческие и психические расстройства. Метод используется так же в случаях поражения слуха и зрения[4].

Иппотерапия может использоваться в качестве эффективного инструмента, воздействующего на улучшение равновесия и силы у людей с ограниченными интеллектуальными возможностями[5].

С помощью иппотерапии оказывается можно лечить очень много болезней. Мы убедились, что этот вид зоотерапии очень полезно для многих пациентов.

Другой вид, канистерапия (от лат. «canis» — собака и греч. «therapeia» — лечение, оздоровление) один из видов лечения и реабилитации человека при помощи специально отобранных и обученных собак под наблюдением квалифицированных специалистов канистерапевтов. На данный момент медицинское сообщество пользуется термином animal assisted therapy dog, то есть терапия при помощи животных (собаки). По причине экономической доступности данного вида терапии и высокого уровня социального поведения используемых при этом животных, является одним из самых востребованных видов пет-терапии. Собаки обладают некоторыми качествами, сходными с человеческими: эмоциональностью, способностью выражать свои переживания действиями, звуками, мимикой, реакцией на коммуникативные инициативы человека. Кроме того, они легко обучаются вербальным командам и охотно им подчиняются[6].

Канистерапия часто используется как психотерапевтическая методика, способствующая развитию умственных и эмоциональных способностей, улучшению двигательных функций и моторики. Также метод может использоваться для усиления эффективности развития личности при коррекции, реабилитации и социальной адаптации детей с нестандартными особенностями развития. Существуют программы для слепых и слабовидящих детей для их общего развития, повышения интереса к познанию внешнего мира.

Однако, само понятие «терапии с участием животных» (или пет-терапии) было впервые сформулировано американским специалистом в области детской психиатрии Борисом Левинсоном в 1960 году. Во время приёмов он заметил, что, присутствующая на сеансах собственная собака вызывает у пациентов-детей положительные реакции. С тех пор метод лечения, включающий в себя и общение с животными, в частности с собаками, получил широкое распространение на Западе. В настоящее время канистерапия может использоваться при лечении и таких серьёзных заболеваний как детский церебральный паралич, аутизм, гиперактивность, сердечно-сосудистые заболевания. Это направление стало широко развиваться и распространяться за рубежом[7].

Следующее направление фелинотерапия

Кошки не только могут диагностировать болезнь, но лечить ее. Процесс лечения какого-нибудь недуга при помощи кошек называется фелинотерапией.

Фелинотерапия (от лат. *felis* — кошка) — это методы профилактики и лечения различных заболеваний при помощи особого рода контактов с кошками.

Экспериментально подтверждено (Фокс М., 2006), что при поглаживании кошки нормализуется пульс и артериальное давление, формируется состояние душевного комфорта. Согласно литературным данным (Медведев А., 2009; Меркулов В., 2009; Морозова Т., 2009), любители кошек в три раза реже страдают сердечно-сосудистыми заболеваниями, их продолжительность жизни на 4-5 лет выше и они на 18% реже обращаются к врачам[8].

В настоящее время методы фелинотерапии широко используются в комплексном психотерапевтическом лечении депрессии, тревожности, раздражительности, напряженности с повышением мышечного тонуса, субклинических нарушениях самочувствия при метеопатических сезонных расстройствах.

Во время лечения кошки вбирают в себя отрицательную энергию человека и перерабатывают ее в себе без какого-либо вреда для своего организма. Тем самым они помогают больному человеку скорее справиться со своим недугом.

Дельфинотерапия

Дельфинотерапия – лечение ультразвуком.

Как известно у дельфинов есть дополнительный (основной) орган чувств – эхолокация (сканирование с помощью ультразвуковых волн), необходимый им для обнаружения и распознавания объектов под водой.

Сам по себе ультразвук давно применяется в медицине (сонофорез или фонофорез), воздействуя не на отдельные органы или ткани, а на клетки, из которых состоит наш организм, производя массаж на клеточном уровне, способствует лучшему прониканию в клетки активных веществ. Соответственно, улучшается межклеточный обмен веществ и циркуляция жидкости в организме. Ультразвук разгоняет жидкость в застоявшихся зонах, способствуя более эффективному и быстрому ее передвижению в тканях тела. А еще ультразвуковые сигналы дельфина способны действовать как анальгетик, снимая боль[9].

Общение с дельфином позволяет:

- вытащить ребенка из плена самоизоляции, стимулировать развитие интереса к внешнему миру, что становится условием к установлению, восстановлению, корректировке, оптимизации социальных отношений;
- стимулировать процесс развития личности;
- восполнять дефицит положительных эмоций и обеспечивать поддержку детям, переживающим одиночество или состояние дезадаптации;
- через тактильную стимуляцию создать условия для эмоционального от реагирования;
- создать условия для укрепления контакта ребенка с психотерапевтом [10].

В Казахстане психологии, медики, социальные педагоги, стали активно использовать данные методики для работы с детьми. Например активно развивается направление иппотерапии в ипподроме г. Алматы. [11]

Факты очевидны как можно лечить и как эти терапии действуют на пациентов.

Все эти виды зоотерапии помогают для детей с отклонениями, детей инвалидов и также для детей группы риска.

Литература

1. Психология. Словарь. Пед. ред. А.В.Петровского М., 1990.
2. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2008.
3. И.И. Ионов "Развитие межполушарного взаимодействия на занятиях иппотерапией" – сборник материалов IV Межрегиональной Конференции «Иппотерапия. Инвалидный конный спорт. Опыт и перспективы» 01-02 мая 2011 года, Санкт – Петербург.

4. Zadnikar M, Kastrin A. Effects of hippotherapy and therapeutic horseback riding on postural control or balance in children with cerebral palsy: a meta-analysis (англ.) // Dev Med Child Neurol. : Epub.. — 2011. — Т. 53. — № 8.
5. Giagazoglou P, Arabatzi F, Dipla K, Liga M, Kellis E. Effect of a hippotherapy intervention program on static balance and strength in adolescents with intellectual disabilities. (англ.) // Laboratory of Neuromechanics, Department of Physical Education and Sports Science, Aristotle University of Thessaloniki, Serres, Greece. : Epub.. — 2012
6. М.Н. Мальцева, «Канистерапия – новое направление в лечении психических и неврологических заболеваний». Научное обозрение Санкт-Петербургского ГМУ (26-12-2011).
7. В. Субботин, Л. Л. Ращевская Лечебная кинология. Теоретические подходы и практическая реализация. — Москва: «Макцентр. Издательство», 2004
8. Кошка-целитель 10 основных методов фелинотерапии А. Медведев, И.Медведева АСТ Москва 2007.
9. Смолянинов З.А. Дельфинотерапия для детей / Смолянино А. – Киев 2009-85
10. Чуприко А.П., Василевская Н.Ю. Дельфинотерапия как частный вид анималотерапии // Терапевтический журнал психиатрии, 2008 v.12,1 (142),с. 91-100.

Зарубаева В.

студентка 4 курса, ФФП,
специальность педагог-психолог
КазНУ им. аль-Фараби

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Ключевые слова: комплексная диагностика личности, девиантное поведение, аддиктивное поведение, делинквентное поведение, суицидальное поведение, агрессивное поведение, дети группы риска, акцентуация характера, раппорт

Проблема девиантного поведения подростков в современном мире становится все острее, и, не уделяя ей должного внимания, общество рискует значительно повысить показатель криминогенности нашей страны, который и на сегодняшний момент оставляет желать лучшего. За текущий год уровень преступности в РК вырос на 52,5%. Так же продолжает расти и детская преступность: по сравнению с 2010 годом этот показатель увеличился на 2,6%¹.

Великая русская правительница Екатерина II утверждала, что «гораздо лучше предупреждать преступления, нежели их наказывать». И рассматривая данную проблему с психолого-педагогической стороны, стоит отметить, что первым шагом в этом предупреждении является комплексная психодиагностика, основанная на общих и специальных методах и методиках различных областей психической жизни человека. Поэтому, на наш взгляд, целесообразна разработка некой модели психодиагностического исследования, целью которого является разработка и реализация поэтапной программы профилактики, адаптации и реабилитации детей, предназначенной для выявления:

2 предрасположенности к девиантному поведению, отнесению ребенка к «группе риска» (конкретных личностных характеристик, обуславливающих потенциальные отклонения в поведении человека),

3 индивидуальных особенностей уже проявившегося в девиациях трудного подростка, характеризующих познавательную, личностную и поведенческую сферу деятельности его психики.

¹ Статистические данные по РК взяты с интернет-ресурсов: www.newskaz.ru, www.today.kz.

При осуществлении комплексного подхода к диагностике детей-девиантов, в первую очередь необходимо обратить внимание на общие черты девиантного поведения, для того чтобы заранее определить область выборки и диагностики. Азарова Л.А. и Святковский В.А выделяют следующие характеристики отклоняющегося поведения:

1. необходимо рассматривать, не выходя за пределы медицинской нормы;
2. выражается в стойкости повторения поведенческих актов (частота и длительность);
3. проявляется в социальной дезадаптации;
4. деструктивный или аутодеструктивный характер;
5. негативная оценка конкретного поведенческого акта со стороны окружающих людей;
6. индивидуальное и половозрастное разнообразие;
7. согласовано с общей направленностью личности.

Так же крайне важно опираться на существующие классификации данного общественного явления, с целью определения склонности к конкретным видам отклоняющегося поведения. Традиционно выделяют четыре основных вида девиантного поведения подростков: делинквентное (противоправное), аддиктивное (зависимое), суицидальное и агрессивное поведение. Существуют и несколько иные классификации, основанные на дуальности понятия «девиация», т.е. некоторые авторы (Ю.А.Клейберг, Ц.П. Короленко, Т.А. Донских и др.) склонны рассматривать девиантное поведение как позитивное, так и негативное образование. Но мы считаем необходимым рассматривать подобные отклонения с точки зрения их очевидной проблемности, не умаляя и не отрицая при этом научных разработок выше указанных авторов. В данном русле, наиболее близкой классификацией (помимо традиционной) нам представляется классификация Замановской Е.В., которая выделила 3 основных вида девиантного поведения на основе критериального деления по виду нарушаемой нормы и деструктивных последствиях от нее:

1. Антисоциальное (делинквентное) поведение — это противоправное действие, нарушающее социальный порядок и ставящий под угрозу безопасность людей. Применительно к подростковому возрасту можно выделить следующие примеры: физическое насилие над младшими товарищами, кражи, грабежи, хулиганство, вандализм, порча чужого имущества, торговля наркотиками и пр.;

2. Асоциальное поведение — действия, противоречащие морально-нравственным устоям общества и проявляющиеся в нарушении межличностных взаимодействий. Например: сексуальные девиации, агрессивное поведение, бродяжничество, зависимость от азартных игр и пр.;

3. Аутодеструктивное поведение — поведение, направленное на саморазрушение, своеобразное отклонение от психологических и медицинских норм. Например: суицидальные акты, поведение жертвы, пищевая девиация (булемия, анорексия и пр.), фанатическое поведение (религиозные и иные культы) и т. д.

Непосредственно само исследование стоит разбить на несколько логических этапов, в соответствии с частным характером гуманитарных наук, в русле которых может проистекать подобное исследование: социологический, педагогический и психологический. Данные этапы должны проводиться как обособленно, по отдельности, так и комплексно.

В педагогическом этапе наиболее важно использовать метод наблюдения, который должен сопровождать все этапы комплексного исследования и способствовать выявлению индивидуальных черт личности, а так же поведенческих особенностей, характеризующих девиантное поведение.

В рамках социологического этапа комплексного исследования, целью которого является сбор первичной информации, необходимо изучить следующие документы (если таковые имеются):

- личные документы, удостоверяющие личность,
- личные дела (в том числе наличие выговоров и т. п.),
- судебные справки,

- медицинские документы (справки, выписки, заключения),
- результаты психиатрических и психологических заключений,
- акты, справки и иные документы, дающие информацию о семье, ее составе, уровне материального дохода, материально-бытовые условия,
- характеристики на личность ребенка (от учителей, психологов и т. д.).

Психологический этап комплексного исследования следует разбить на два подэтапа: общий и специальный. В рамках общего подэтапа следует использовать методики, направленные на комплексное изучение своеобразия личности, а в специальном — методики, диагностирующие уровень или возможность развития девиантного поведения.

Методики общего этапа в результате должны дать исследователю полную информацию о своеобразии личности диагностируемого, а именно о темпераменте и характере ребенка, его эмоционально-волевой сфере, самооценке и конфликтности, уровне и типе агрессивности личности, а так же о ведущих ценностных ориентациях ребенка.

Все эти показатели в совокупности определяют общую картину склонности подростка к девиантному поведению. Например, определив тип темперамента ребенка можно судить об уровне экстраверсии, тревожности и психотизма, что во многом определяет вышеупомянутую склонность. Так, например, холерики, как носители высокого уровня по шкале тревожности и экстраверсии, наиболее склонны к отклонениям в поведении, чем другие типы темперамента. Это обусловлено, прежде всего, его направленностью на внешний мир, и как следствие, слабым самоанализом и саморегуляцией, а так же высоким нейротизмом, определяющим тревожность, агрессивность и импульсивность личности. Флегматики, так же образом, наоборот, имеют наименьшую склонность к девиантному поведению, что обусловлено интроверсией и низким уровнем нейротизма.

Знание акцентуации характера ребенка так же может дать общие сведения о склонности к девиантному поведению и ее типе, т. к. акцентуация, по сути своей, крайний вариант нормы и те индивидуальные черты личности, которые склонны к переходу в патологические состояния. Данная зависимость представлена ниже в «Таблице 1».

Таблица 1

Зависимость типа склонности подростков к девиантному поведению от типа акцентуации характера

Тип акцентуации	Девиантное поведение	Аддиктивное поведение	Суицидальное поведение	Бродяжничество	Сексуальная девиация
<i>Гипертимный</i>	☐	☐		☐	
<i>Циклотимный (во время подъема)</i>	☐	☐		☐	
<i>Аффективно-экзальтированный</i>			☐		
<i>Эмотивный</i>			☐		
<i>Возбудимый</i>	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Демонстративный</i>	☐	☐	☐	☐	
<i>Тревожный</i>	☐				
<i>Застравающий</i>					
<i>Педантичный</i>					
<i>Дистимный</i>					

Еще одним немаловажным фактором в определении потенциальной склонности к девиантному поведению является выявление уровня и типа агрессивности, конфликтности, самооценки, а так же сведений о структуре ценностных ориентаций ребенка. Так, например, дети склонные к физической и аутоагрессии наиболее подвержены проявлению отклонений в поведении, так же как и подростки с неадекватной самооценкой, высоким уровнем конфликтности.

Ценностные ориентации определяют общую морально-нравственную направленность подростка и преобладающие поведенческие установки. Через знания личностной системы ценностей и уровня ее сформированности, можно судить о преобладающих мотивах деятельности ребенка, его желаниях и стремлениях.

И, наконец, диагностика эмоционально-волевой сферы даст исследователю возможность понять чувства и переживания ребенка, и, зачастую, даже объяснить его ситуативное девиантное поведение.

Таким образом, на данном подэтапе целесообразно применение таких распространенных, классических методик, как

- 3.1 Опросник К.Юнга на выявление экстраверсии-интроверсии;
- 3.2 Личностный опросник Айзенка;
- 3.3 Тест самооценки психических состояний (Г.Ю.Айзенк);
- 3.4 Методика изучения акцентуаций личности К.Леонгарда;
- 3.5 Тест агрессии Басса-Дарки;
- 3.6 Методика «Ценностные ориентации» М.Рокича;
- 3.7 Тест тревожности Дж. Тейлора и др.

В рамках специального подэтапа психологического исследования следует проводить методики диагностики, которые ориентируются непосредственно на тех детей, которые уже проявляли признаки девиантного поведения, например такие как «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла, «Шкала социально-психологической адаптированности» адаптированный Снегиревой Т.В., «Диагностика социально-педагогической запущенности детей» и др.

При проведении тех этапов комплексного исследования личности, где необходимо непосредственное взаимодействие с самим респондентом, на наш взгляд, следует придерживаться следующих рекомендаций, составленных в аспекте специфики поведения детей с отклоняющимся поведением:

1. Для начала необходимо четко распределить время на диагностику, по возможности прогнозируя некоторое количество времени на непредвиденные ситуации. Это необходимо для того, чтобы исследователь не отклонился от заданной цели в ходе беседы с ребенком, который может намеренно уводить его от важных текущих задач;

2. Так же важно сразу определить свою позицию в процессе общения с конкретной личностью (или группой): показать уровень дистанции, которую необходимо выдерживать всем участникам комплексной диагностики;

3. При непосредственном взаимодействии с подростком необходимо быстро и точно определить его настроение, наличие желания работать с диагностом. Без должной преднастройки подросток будет протестовать каким-либо воздействиям со стороны диагноста или отвечать на все вопросы поверхностно, наугад;

4. Далее, по ходу непосредственного знакомства с личностью испытуемого специалист должен определить уровень образованности и воспитанности ребенка. Это необходимо для того, чтобы исследователь смог «подстроиться» под речь своего подопечного, понимать и разговаривать на понятном ему языке, не используя при этом жаргонизмов, слов-паразитов и т. п. Благодаря такому подходу исследователь сможет установить раппорт и создать благоприятный эмоциональный климат диагностики;

5. Крайне важно определить наличие приверженности к какой-либо субкультуре. И для

этого желательно знать не только основные молодежные направления, но и их специфику (своеобразие лексики, увлечения, внешние особенности и др.);

6. И, наконец, на протяжении всего комплексного исследования необходимо проявлять по отношению к детям доброжелательность в сочетании с уважением и требовательности к личности каждого.

Таким образом, благодаря комплексному подходу, исследователь получит целостную картину личности ребенка, что поможет в дальнейшем для разработки программы коррекции и реабилитации девиантного подростка.

Список использованных источников:

1. Азарова, Л. А. Психология девиантного поведения : учеб.-метод. комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. — Минск : ГИУСТ БГУ, 2009. — 164 с.;
2. Замановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.;
3. Практикум по девиантологии/Автор-составитель Ю. А. Клейберг. — СПб.: Речь, 2007. — 144 с.;
4. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. — М.: Академический проект; Трикта, 2005. — 336 с. — (Психологические технологии);
5. Чернобродов Е.Р. Делинквентное поведение несовершеннолетних: Учеб. пособие по спецкурсу. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2007.;
6. Бартол К. Психология криминального поведения. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. -352 с.(Проект «Психологическая энциклопедия»);
7. А.В.Хомич Психология девиантного поведения: учебное пособие. — Южно-Российский Гуманитарный Институт., — Ростов-на-Дону. — 2006г. — 140 стр.;
8. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов/ О.Н.Истратова, Т.В.Экстакусто. — Изд. 2-е — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 375, [1] с.: ил. — (Психологический практикум);
9. Интернет-ресурс <http://newskaz.ru>;
10. Интернет-ресурс <http://today.kz>.

Ельбаева З.У.,

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,

жалпы және этникалық педагогика кафедрасының

ассистент оқытушысы

МЕКТЕПТЕГІ БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУДАҒЫ БІЛІМ МЕНЕДЖЕРІНІҢ САРАПТЫҚ АНАЛИТИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІ

Қазақстан қоғамында әлеуметтік-экономикалық үрдістердің қарқындылығы білім берудің барлық типтерінің үрдісіне қойылатын талаптарды бірден жоғарылатты. Кез келген өндірістің тиімділігін арттырудың басты факторы оның сапасын арттыру болып табылады.

Жаңа заманның жағдайлары, қоғамда өмір сүру сапасының жоғарылауы адамның бәсекеге қабілеттілігін қалыптастырып, өзін-өзі дамытуына мүмкіндіктің болуы білім сапасының жоғарылауына тікелей тәуелді екенін дәлелдеп отыр.

Білім беру сапасымен өлшенетін, елдің интеллектуалдық әлеуетінің деңгейі, ел дамуының тек қана маңызды әлеуметтік, экономикалық факторы ғана емес, сонымен қатар оның саяси дамуы мен әрі қарай ілгерілеуінің басты көрсеткіші. Білім сапасын арттыру мәселесін зерделеу мен оның тиімді жолдарын іздестіру қадамдары өзіндік өзектілігімен практикалық құндылыққа ие болып отыр.

Сапаны зерттеу мәселесі, рухани мәдени құндылықтардың қалыптасу, экономика, мәдениет, әлеуметтану ғылымдарының өрісі кеңейе түскен кезде пайда бола бастады. Демек, сапаның өзі қоғамның күрделі мәселелермен қабысып жатқан ұғым екенін байқау қиын емес.

Қарапайым ой мен идеяларға сүйенетін болсақ, сапа ұғымына «өмірдің бет бейнесі, адам баласының өмірдегі мақсаты» деген анықтама беруге де болады. Сапа адамның табиғатында бар дүние, ең қиыны соны табу, іске қосу, содан қорытынды шығару. Әрине ол үшін сапа ұғымын түбегейлі зерттеп, оның басты шарттары мен талаптарын айқындау қажет.

Сапа – философиялық категория. Оны алғаш рет б.з.д. IV ғасырда грек ғалымы Аристотель талдаған болатын, сонымен қатар басқа философтардың (Гегельдің, Канттың, Фейрбахтың, Декарттың, Локканның т.б) да еңбектерінде мұндай талдау кездеседі.

В.Н. Максимованың пікірінше «сапа» -ол алға қойылған мақсаттың нәтижесін сипаттайтын әдістемелік категорияның жүйесі. Бұл объект бөлімдерінің өзара әрекеті, өзара бағыну бірлестігі сонымен қатар бағалау мен талдауға жататын объектінің көрсеткіші мен сипаттамасының иерархиясы.

Г.С.Абдрахманованың пайымдауынша «сапа» түсінігі өзіне объектінің маңызды сипаттамасын (құбылысын) қосады және «айқындалған талаптар мен нормаларға, стандарттарға сәйкес келу» ретінде қолданылады.

«Сапа менеджменті» әдебиетінде «сапа » ұғымына келесідей анықтама берілген: «Сапа анықталған және белгіленетін қажеттіліктерді қанағаттандыра білу қабілетімен сипатталатын, объектінің толық сипаттамасының бірлігі».

Аталған сапа категориясының сипаттамаларына сүйене отырып, «білім сапасы» ұғымына анықтама беріп көрейік.

Білім сапасы – өркениеттік, әлеуметтік – жүйе, мәдениеттік, ұлттық-аймақтық, педагогикалық тұрғыда өлшенетін өте күрделі ұғым.

В.П.Панасюк «білім сапасы» ұғымын «қоғам сұранысы мен міндеттерін қанағаттандыра алатын, тұлғаның әлеуметтік, психологиялық, физикалық қасиеттерін қалыптастырып, дамыта алатын білім сапасы қасиеттерінің жиынтығы» – деп түсіндіреді.

Т.И.Шамова, П.И.Третьяков [1] «білім сапасы» – қоғам мен тұлға сұранысы, жетекші мақсат, алдын ала болжанған процес және нәтиже құрауыштарының үйлесімді бірлескен әрекеті деп түсіндірген.

Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко [2], «білім беру жүйесінің сапасын басқару» мәселесін зерттеу барысында білім беру үрдісі мен оның жалпы жағдайының сапасына ерекше көңіл бөлген. «Білім беру жүйесінің сапасы» олардың пайымдауларында, білім беру үрдісі мен оның жалпы жағдайының сапасы, сапаның мақсаты, нормасы және соңғы нәтиженің сапасы ретінде түсіндіреді.

В.П.Панасюктің пікірінше «білім беру үрдісінің сапасын басқару – бұл жалпы білім стандарттары мен нормаларының, қоғам талабына мейлінше сәйкес келетін нәтижеге қол жеткізу мақсатында толық білім беру үрдісіне және оның негізгі құраушыларына мақсатты, кешенді ықпал ету іс-әрекеті» [3].

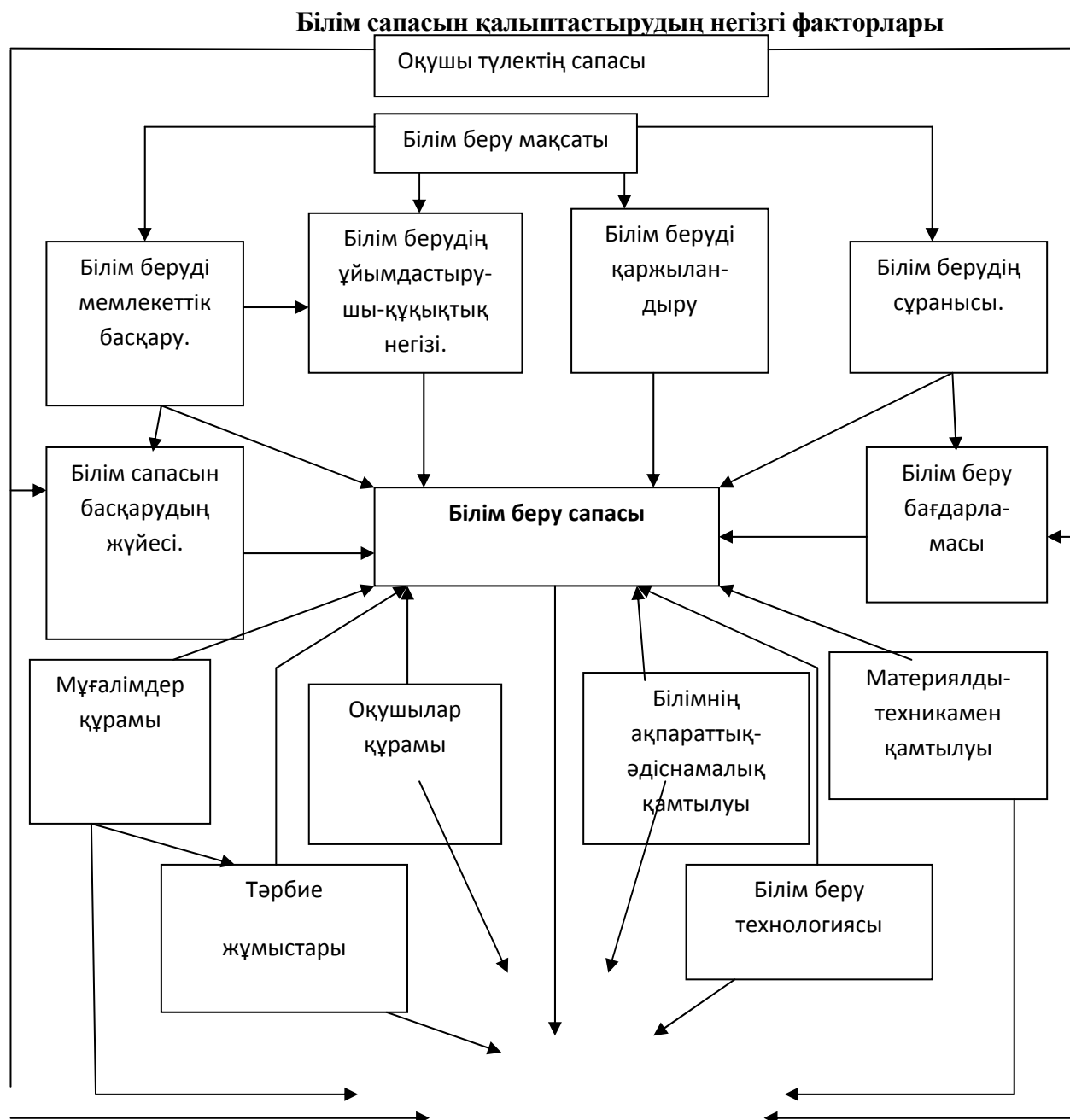
Білім беру саласында көптеген тәжірибелік іс – әрекеттердің көбеюінде (яғни бағдарламалар, технологиялар және т.б.) сол іс-әрекеттердің, оқушылардың, ұйымның қалпын толық жан-жақты зерттеп, танып білмейінше білім сапасын арттыру қиындыққа тіреледі. Өртүрлі білім беру ұйымдарын танып білу, оларды басқару тиімділігін арттыруда аналитикалық іс-әрекеттер маңызды орынға ие. Аналитикалық іс-әрекеттің бір түрі білім беру саласында енді қалыптасып, зерттеліп жатқан педагогикалық лексиконда кең қолданысқа ие болып жатқан **сараптама** іс -әрекетін қарастыруымызға болады.

«Сараптама» ұғымына ғалымдар тарапынан көптеген анықтамалар беріліп өткен, бірақ барлығына ортақ келесі анықтаманы қарастыруға болады. «Сараптама» (Франсуз тілінде Expertise– дәлел, дәек деген мағынаны берсе, латын тілінде Expertus– тәжірибелі деген мағынаға ие) белгілі бір сұрақтарды шешуде қажет ететін құбылыстарды кәсіби маманның (сарапшы) зерттеуі.

С.И.Ожеговтің анықтама сөздігінде «сараптама» ұғымына «қорытынды шешімді шығару үшін белгілі бір сұрақтарды сарапшылардың жан-жақты қарастыруы» деп жазылған. Әлеуметтік –гуманитарлық терминдер сөздігінде «сараптама – дегеніміз қорытынды пікірге түрткі болатын, белгілі бір білімді қажет ететін кейбір сұрақтарды жан-жақты зерттеу деп қарастырған».

В.И.Дальдің анықтама сөздігінде сараптама ұғымы –бір нәрсені сараптама арқылы дәлелдеу, тексеру, бақылу және қандайда бір қорытынды шығару деген мағынаны білдірген.

1-кесте



Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко [2], «білім беру жүйесінің сапасын басқару» мәселесін зерттеу барысында білім беру үрдісі мен оның жалпы жағдайының сапасына ерекше көңіл бөлген. «Білім беру жүйесінің сапасы» олардың пайымдауларында, білім беру үрдісі мен оның жалпы жағдайының сапасы, сапаның мақсаты, нормасы және соңғы нәтиженің сапасы ретінде түсіндіреді.

В.П.Панасюктің пікірінше «білім беру үрдісінің сапасын басқару – бұл жалпы білім стандарттары мен нормаларының, қоғам талабына мейлінше сәйкес келетін нәтижеге қол жеткізу мақсатында толық білім беру үрдісіне және оның негізгі құраушыларына мақсатты, кешенді ықпал ету іс-әрекеті» [3].

Білім беру саласында көптеген тәжірибелік іс – әрекеттердің көбеюінде (яғни бағдарламалар, технологиялар және т.б.) сол іс-әрекеттердің, оқушылардың, ұйымның қалпын толық жан-жақты зерттеп, танып білмейінше білім сапасын арттыру қиындыққа тіреледі. Әртүрлі білім беру ұйымдарын танып білу, оларды басқару тиімділігін арттыруда аналитикалық іс-әрекеттер маңызды орынға ие. Аналитикалық іс-әрекеттің бір түрі білім беру саласында енді қалыптасып, зерттеліп жатқан педагогикалық лексиконда кең қолданысқа ие болып жатқан **сараптама** іс-әрекетін қарастыруымызға болады.

«Сараптама» ұғымына ғалымдар тарапынан көптеген анықтамалар беріліп өткен, бірақ барлығына ортақ келесі анықтаманы қарастыруға болады. «Сараптама» (Франсуз тілінде Expertise– дәлел, дәек деген мағынаны берсе, латын тілінде Expertus– тәжірибелі деген мағынаға ие) белгілі бір сұрақтарды шешуде қажет ететін құбылыстарды кәсіби маманның (сарапшы) зерттеуі.

С.И.Ожеговтің анықтама сөздігінде «сараптама» ұғымына «қорытынды шешімді шығару үшін белгілі бір сұрақтарды сарапшылардың жан-жақты қарастыруы» деп жазылған. Әлеуметтік –гуманитарлық терминдер сөздігінде «сараптама – дегеніміз қорытынды пікірге түрткі болатын, белгілі бір білімді қажет ететін кейбір сұрақтарды жан-жақты зерттеу деп қарастырған».

В.И.Дальдің анықтама сөздігінде сараптама ұғымы –бір нәрсені сараптама арқылы дәлелдеу, тексеру, бақылу және қандайда бір қорытынды шығару деген мағынаны білдірген.

Сараптама ұғымының ең көп тараған анықтамасы «сараптама-кәсіби маманның (сарапшының) дәлелі негізінде, белгілі бір сұрақты анықтау, айқындау үрдісі.» **Сараптаманың мақсаты** – күрделі құрылымға ие, өзіне субъективті (тұлғалық) білім білігі мен объективті ақпараттардың элементін қосатын сарапшы ойды айқындау және қалыптастыру. Сарапшы іс-әрекетінде объективті ақпаратты толығымен алып тастау мүмкін емес, себебі сарапшының субъективті (тұлғалық) пайымдау, ой қорытындысының өзі объективті ақпараттарға яғни дәлел, жтүрлі жағдайларға негізделеді. Сол сияқты срапшы іс-әрекетінің субъективті тарапын түгел алыптастауға да болмайды, себебі срапшының субъективті білім, білік, дағдысыз сараптама үрдісінің өзі болмайды. Сараптама үрдісіне сәйкес, сараптамалық зерттеудің нәтижесінде жазбаша түрде қорытынды шығарылады, онда сараптама үрдісінде рұқсат етілген сұрақтар және объектіге сараптама жүргізі жағдайы, сарапшының сараптама барысында жинаған дәлелдері мен қорытынды нәтижелері тіркеледі. Көптеген сараптама үрдісінде, сараптама қорытындысы нормативтік-құқықтық акт ретінде (мысалы: медицина, дәрігерлік, соттық зерттеулерде) қарастырылады.

Алғаш рет «**Педагогикалық сараптама**» терминін ғылыми айналымға ХХғасырдың он сегізінші жылдары В.С.Черепанов енгізген. Автор сараптама ұғымын «зерттелініп жатқан объект жайлы түрлі әдіс-тәсілдер көмегімен жан жақты мәлімет жинау, сараптық бағалау формасы ретінде арапшылардың ой қорытындысын қажет ететін процедуралар жиынтығы» деп түсіндірген. В.С.Черепановтың анықтамасы педагогикалық сараптама алдымен объект (құбылыс) жайлы жан жақты мәлімет жинау және нақты критерилер негізінде объектіні бағалау екенін білдіреді [4].

Мектепте психологиялық-әлеуметтік сараптама жүргізудің негізгі төрт кезеңі бар:

1. Фондық ақпараттарды жинау – бұл әртүрлі мектеп құжаттарын зерттеуді білдіреді. Оларға: оқу бағдарламасы, оқу жоспарлары, мектеп тұжырымдамалары, сынып журналдары, дәптер, күнделіктер, әкімшілік есеп беру құжаттары, стент газеталар, суреттер және т.б. жатады.

2. Негізгі ақпараттарды жинау – бұл сарапшылардың мектеп әкімшілігі, оқушылармен, педагогтармен, ата-аналармен әңгімелесу барысында жинаған ақпараттары. Жиналған

ақпараттар мектеп жайлы алғашқы болжам жасауға, кейінірек сарапшының мектеп әкімшілігіне ұсыныстар беруіне үлкен септігін тигізеді.

3. Құрылымдық әдістерді қолдану – мектептің әлеуметтік, білім беру жүйесінде болып жатқын түрлі үрдістерді анықта, оларды бір – бірімен салыстыруға мүмкіндік беретін нақты сандық нәтижелерді алу. Мұнда жиналған мәлімет терең жүйелік талдау жасауға мүмкіндік беріп, сарапшының субъективті қорытындысын қайта тексеруге және сарапшының жалпы қорытындысын дәлелді жасауға мүмкіндік береді.

4. Сараптық қорытындыны дайындау – сараптаманың қорытынды бөлімі. А.У.Хараш пікірінше сараптама қорытындысы өзіне келесі бөлімдерді қосуы керек: Сараптаманың мақсаты мен зерттелініп жатқан объектінің жалпы сипаттамасы; сарапшылар құрамы жайлы ақпарат; сараптамаға қажет ақпараттар қашан? Қалай? Кімнен? Қандай әдіс көмегімен алынғаны туралы толық сипаттама; мектеп ұйымы жайлы толық ақпарат; сараптық бағалаулар; сараптық ұсыныстар.

Т.Г.Новиковтің диссертациялық зерттеуінде сараптаманың бірнеше қызметтеріне тоқталып өткен. Оларға:

Болжаушылық қызмет – білім сапасын басқаруда алтернативті шешім қабылдауға мүмкіндік береді;

Зрттеушілік қызметі – таңдау мен жетілдіруге мүмкіндік беретін білім беру процесінің көп түрлі үлгілерін жасау;

Бағалау қызметі – білім беру процесінің тиімділігі мен нәтижесіне байланысты, бағалауға мүмкіндік беретін қорытынды ой шығару;

Гманистік қызметі – білім беру үрдісіндегі тұлғаның мәнін айқындау, білім беру практикасын түсінумен сипатталады;

әлеуметтік қызметі – кәсіби қарым-қатынас саласын ұлғайту, әлеуметтік бірлестік үшін (мектеп. Қала, мемлекет) білім беру саласындағы иновацияның тиімділігін айқындау;

Корекциялық қызмет – басқару бағытын сақтау немесе ауыстыру, өзгерту байынша ұсыныстарды өңдеу, тузету;

Мотивациялық қызмет – педагогикалық басқару іс-әректіңе қбейімделі үшін қажетті жағдайды анықтау және жасау;

Оқытушылық қызмет – бірлескен сараптық талдау үрдісінде кәсіби мәнді білік, білімді қалыптастыру;

Нормативтік қызмет – білім беру құжаттарының көмегімен білім беру саласын дамыту іс-әрекетінің құқықтық нормаларға сәйкес болуын қамтамасыз ету;

Дамытушылық қызмет – жаңалық ашу немесе жаңалықты меңгеруге мүмкіндік беретін білім беру үрдісі субъектілерін жан-жақты дамыту;

Кеңес берушілік-қолдаушылық қызмет – білім беру үрдісінің субъектілеріне ғылыми, әдістемелік, материлды-қаржылық, рухани қолдау көрсету

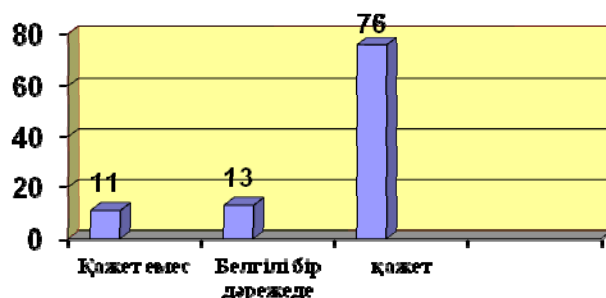
Біз мектеп деректорлары мен олардың орынбасарларының «білім менеджерінің сараптық-аналитикалық іс -әрекеті» жайлы ақпараттық деңгейлерін анықтау және «сараптық-аналитикалық іс-әрекеттің мектеп білім сапасын арттыруда қажеттілік деңгейін» нақтылау мақсатында «Білім беру жүйесінің басшы және ғылыми педагогикалық кадырлар біліктілігін арттыратын республикалық институтта» 110 мектеп директорлары мен олардың орынбасарларына сауалнама жүргіздік.

Сауалнама нәтижесі бойынша сараптық аналитикалық іс-әрекет жайлы зерттелушілердің 25% жоғары деңгейде білікті, 45% орташа және 40% пайызы төмен дәрежеде біледі. Жоғары деңгей– «білім менеджері», «сараптама», «талдау», «сараптық-аналитикалық іс-әрекет » ұғымдары мен аталған үрдістің жүргізілу барысын, мақсатын, міндетін біледі; орташа деңгей – «білім менеджері», «сараптама», «талдау», «сараптық аналитикалық іс-әрекет» ұғымдары туралы ой-пікірлері бар, бірақ аталған ұғымдардың қай жағдайда, қандай кезеңдер бойынша

жүргізілетінін білмейді; төмен деңгей – «білім менеджері», «сараптама», «талдау», «сараптық-аналитикалық іс-әрекет» ұғымдары туралы ғылыми ақпараттары жоқ.

Сауалнаманың екінші мақсатына сәйкес, білім менеджерінің сараптық аналитикалық іс-әрекетінің қажеттілік деңгейін де үшке бөліп қарастырдық.

1. Қажет емес – білім беру үрдісінде яғни кез келген білім беру бағытында;
2. Белгілі бір дәрежеде – оқушыларды және мұғалімдеді ағымдық және қорытынды бақылау және білім беру ұйымының ресурстарын анықтау кезінде;
3. Қажет



Білім менеджерінің сараптық-аналитикалық іс-әрекеті мәселесіне байланысты ғылыми әдебиеттерге талдау жасау, келесі қорытындыларды шығаруға мүмкіндік берді:

- Білім менеджерінің сараптық аналитикалық іс-әрекетінің арнайы ерекшеліктеріне байланысты өзінің әдіс-тәсілдері, технологиялары, құрылымы болады;
- Білім менеджерінің іс-әрекетінде қолданылатын сараптау әдісінің, басқа әдістерден айырмашылығы зертелініп жатқан объектінің шынайы қалпы жайлы жан-жақты ақпарат жинау және сарапшының субъективті пікірін, ойын толығымен ескеру;
- Педагогикалық сараптама және талдау ғалами зерттеудің әдісі ретінде зертелініп жатқан объектінің қалпын жан-жақты анықтап қана қоймай, сомен қоса оның балашақ даму жобасын болжай алады.

Сараптама және талдау іс-әрекеттерінің білім беру сапасын жоғарылатуда тиімді пайдаланылуы, білім менеджерінің сараптық-аналитикалық іс-әрекетке дайындығының қалыптасуына тікелей байланысты.

Қорыта айтқанда сараптама қызметінің көп аспектілі болуы және білім менеджерінің сараптық-аналитикалық іс-әрекеті: педагогикалық үрдістің шынайы бейнесін зерттеуге; педагогикалық үрдістің тиімділігі мен нәтижесін талдауға; педагогикалық үрдістің даму жолын анықтауға; білім беру үрдісінің сапасын артыруға; педагогтың кәсіби құзіреттілігін дамытуға; қоғам алдында педагогика және педагог беделін арттыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Третьяков П.И., Шамова Т.И. Управление качеством образования – основные направления системы: сущность, подходы, проблемы./ Управление качеством образования: Сб. материалов в научной сессии ФПК и ППРО (МГПУ). -М.: 2001.-312с.
2. Шамова Т.И. Управление школой по результатам.-М., 2001.– 178 с.
3. Панасюк В.П. «Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса», автореферат на соиск. ученой степени докт. пед. наук. – Спб., 1998. – 15 с.
4. Черепанов ВС. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика,1989.-150с.

А.К. Мынбаева,
доктор педагогических наук, профессор кафедры
общей и этнической педагогики КазНУ имени аль-Фараби
Т.С. Сарбасова,
кандидат экономических наук, профессор кафедры экономики
КазНУ имени аль-Фараби
А.К. Сарбасова
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедры информационных систем
КазНУ имени аль-Фараби

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье продемонстрировано разнообразие информационных технологий обучения (ИТО) и электронного обучения, предложены конструкты построения определения ИТО, разработана классификация ИТО в преподавании гуманитарных дисциплин; раскрыты особенности Интернет-социализации личности как взаимовлияния обучающего и воспитательного процессов.

Инновационное развитие Казахстана и глобализационные процессы в мире расширяют возможности применения IT-технологий в жизнедеятельности общества и профессиональной деятельности специалиста. Активное использование информационно-коммуникационных технологий в общественной жизни и образовании – современная черта социума. Проекты «Электронное правительство Казахстана», создание Национальной электронной библиотеки РК и другие усиливают значимость формирования информационной культуры специалиста.

В педагогическом лексиконе становятся привычными понятия «электронное обучение» (e-Learning), «электронная образовательная среда», «электронный университет», «мобильное обучение» (m-Learning), «информационные технологии обучения», «информатизация и компьютеризация образования» и т.п. В средних школах и вузах периодически обновляется парк технических средств обучения, используются SMART-доски, появляются новые методы обучения с большим потенциалом, которые изменяют организацию учебного процесса.

Появление электронных ресурсов, как третьей волны после рукописных и печатных книг, обеспечивающих большую доступность и распространение знаний, расширяет возможности образования. В то же время в педагогической науке отсутствуют детализированные методики применения электронных средств обучения в образовательном процессе, разработанные и доступно описанные дидактические основы создания электронных сред обучения и др.

Электронному обучению (e-Learning) ЮНЕСКО отводит ключевую роль в модернизации и развитии национальных образовательных систем. Сущность электронного обучения состоит в программировании инфокоммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе трансферта информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и их интеграции с педагогическими технологиями, в котором главная роль отводится учебно-познавательной деятельности обучаемого и развитию его личности. Материализованной основой электронного обучения являются цифровые образовательные ресурсы и прикладные программные продукты, которые могут разрабатываться, распространяться и использоваться с помощью различных технологий: кейсовых (CD, DVD), TV-технологий, сетевых (Интернет– и Интранет-ресурсы, LMS и т.д.) [1].

Реальным электронным средством, способствующим усвоению ЗУН, их обновлению являются информационные технологии обучения (ИТО). Термин "информационные технологии обучения" может быть получен из понятий: информация (И), технология (Т), обучение (О),

информационная технология (ИТ) и технология обучения (ТО) путем следующих комбинаций построения ИТ+О, И+ТО, ИТ+ТО.

1. ИТ+О: понимается как информационные технологии в обучении, что является более широким понятием, включающим различные ИТ, используемые в обучении. Это может быть, например, исследовательский метод поиска информации при помощи РС в банках и базах данных, интернет, локальных сетях, обучающие программы или использование информационных технологий во вспомогательном процессе, например, для передачи обучающей информации по телекоммуникационным каналам, передачи картинки проведения лекции, изучение самих ИТ как части содержания образования.

2. И+ТО: в принципе это может быть любая технология обучения, так как она диагностирует своей целью приобретение знаний, которые и являются информацией. Таким образом, И $\in$ ТО ($\in$ – включает) и попытка получения определения из данного соотношения является нерезультативной, поскольку является тавтологией.

3. ИТ+ТО = ИТО. Определим ее как "информационная технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний на основе информационных технологий с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия". Отметим, что здесь мы отталкиваемся от определения технологии обучения (ТО), поскольку оно является ведущим словосочетанием. ТО является производным компонентом от педагогических технологий и обладают свойствами: поддается точному описанию и алгоритмизации, обладает системностью; воспроизводимостью; результативностью. Отметим, что ТО всегда жестко ориентирована на вход и главное, подчеркнем, **на выход, на результат** [2].

В классификации ИТО как методов обучения в преподавании гуманитарных дисциплин (педагогики, экономики) можно выделить (детерминировать): работу с электронным учебником, обучающие программы, исследовательский метод ИТО. Следует различать электронный учебник и обучающую программу. Обучающие программы отличаются от электронных учебников: а) продолжительностью работы; б) электронный учебник должен требовать более тщательного отбора содержания материала, задач, соответствуя понятию учебник; в) теоретически само понятие "обучающая программа" допускает больше свободы в форме и виде электронного представления, чем понятие учебник, г) обучающая программа допускает больше свободы в ее проектировании, может включать новые имитационные моменты, имеет цикличные элементы, соответствует дидактическим принципам программированного обучения, обладает четкой последовательностью, где чаще всего есть один вход и выход. Электронный учебник допускает свободу передвижения по разделам электронной книги и т.д.

В настоящее время появляется много работ дидактов по созданию электронных учебников. Педагогические принципы конструирования электронных учебников сформулированы в работе А.И. Тажигуловой, необходимость организации СРС на основе мультимедийных учебников объясняется в работах К.Л. Гончаровой. М.А. Винницкой. Под руководством Г.К. Нургалиевой работает лаборатория по созданию электронных учебников.

Перейдем к исследовательскому методу ИТО. Современный студент не мыслим без владения интернет-технологиями, поскольку основной из функций, которые используют 40% пользователей интернет является поиск информации по профессиональным вопросам. Высветим некоторые аспекты использования интернет-технологии: для обновления знаний. Для этого, во-первых, вспомним алгоритм работы в поисковых системах интернет: а) постановка цели; б) выбор поисковой системы (www.yandex.ru, www.google.kz; www.yahoo.com, www.bing.com и др.); в) определение ключевого слова; г) запуск машинного поиска по ключевому слову; д) работа с перечнем кратких описаний, аннотаций веб-страниц и гиперссылок:

1) анализ и оценка данных аннотаций, определение значимости для дальнейшего изучения, 2) загрузка (открытие) фиксированных страниц; 3) непосредственная работа с источниками информации: статьей, заметкой; 4) сравнение как источников, так и усваиваемых новых знаний:

5) оценка достижения результата; 6) решение об окончании или продолжении поиска; 7) в случае продолжения поиска, изучение следующей порции аннотаций (переход к п.1) или 8) корректировка ключевого слова (переход к п. в) и т.д.

Возрастает значимость: умения грамотно формулировать ключевые слова, а также быстро их перестраивать; умений и навыков мышления; умений и навыков техники работы в интернет, с гиперссылками (окнами, полосами прокрутки и т.д.); умений и навыков быстрого принятия решения о корректировке своей деятельности (гибкости и мобильности) и др. Опытный пользователь, оценивая аннотации, быстро определяет те гиперссылки, в которых возможно найти необходимую информацию – знания, отсеивая попутные, случайные и т.д.

Современный педагог гуманитарных дисциплин активно использует электронные образовательные ресурсы, новые технические средства обучения (цифровой подиум, смарт-доски и др.), различные программы (обучающие программы, программное обеспечение, тестовые оболочки, диагностические программы), Интернет-ресурсы и др. Появилась новая форма обучения – вебинар.

В работе Артыкбаевой Е.В. четко обозначены широкие педагогические возможности ИКТ для реализации содержания образования, так как ИКТ обеспечивают пять новых педагогических инструментов: *интерактивность, мультимедиа, моделирование, коммуникативность, производительность*.

Данные ключевые признаки и качества электронного обучения расширяют возможности педагогического использования ИКТ в обучении. В тоже время это выдвигает новые требования к компетенциям педагогов. Традиционным было требование высокой информационной культуры специалиста. В проекции компетентного подхода информационная компетенция включает «обладание информационным ресурсом, владение информационными технологиями, критичное отношение к полученной информации». Медийная компетенция – способность интегрировать в обучение медийные средства (визуальные, мультимедиа); знания технического и программного обеспечения для комплексной обработки информации; медиа-дидактические знания для оценивания и (в качестве следствия интенсивной занятости) применения в производстве учебных программ, проведении виртуальных обучающих мероприятий; способность к организации учения в Интернете [3].

Остановимся на особенностях Интернет-социализации личности, взаимовлияния обучения и воспитательного процесса. С одной стороны, необходимо активнейшее изучение педагогами нового фактора социализации личности, с другой – включение его в образовательный процесс и грамотное использование его преимуществ.

Виртуальный мир киберпространства для молодого человека становится объективной и необходимой реальностью. Отслеживание, оценка и прогноз изменений в личности, динамично развивающейся в виртуальном пространстве – новая задача педагогической науки.

Описаны мотивы «погружения» в Интернет: учебно-профессиональные (деловой, познавательный, корпоративный), социальные (коммуникативный, самоутверждения, аффилиации, самореализации и саморазвития) и развлекательные (рекреации и игры). Привлекательными свойствами интернет являются простота использования, доступность, динамичность, анонимность, безопасность, дистантность, отсутствие маркеров телесности и др. В то же время, интернет характеризуется сжатием реального пространства и времени. Погружение в киберпространство меняет ориентиры времени, создает новое виртуальное пространство.

Отметим, в создании киберпространства, заложено некоторое противоречие, с одной стороны, – оно отражает реальность (в частности, в деловой сфере – любую компанию, организацию, учреждение можно найти в глобальной сети, посещение библиотек, музеев и др.), с другой – конструирует абсолютно новые иллюзорные взаимоотношения, новое ирреальное пространство. Виртуальная коммуникация создает возможность самореализации и самоидентификации человека, продления личности в нереальном, виртуальном пространстве, мире фантазий человека. В веб-пространстве возможна как самореализация в профессиональном

плане, так и самовыражение личности, где человек менее предсказуем в связи с элементом свободы, анонимности, отсутствия маркеров телесности. Именно здесь скрыт элемент непредсказуемости развития киберпространства, поскольку в киберпространстве возможно конструирование своего мира.

Основополагающие мотивы проведения подростками-школьниками времени в интернет: идентификация (подростки пытаются определиться со своим местом в окружающем мире); интимность и принадлежность (в процессе взросления человек знакомится с различными аспектами интимных отношений, ищет друзей и компании, где он мог бы испытать чувство принадлежности группе); сепарация от родителей и семьи (поиски подростками своего места в жизни и выстраивание отношений с другими людьми идут рука об руку с желанием отделиться от родителей); избавление от фрустрации (подростку нужно избавиться от фрустраций и он может попытаться это сделать в анонимном, свободном от ответственности киберпространстве) [4].

По оценкам коллег, западных преподавателей, использование ИТО, электронных средств в вузе занимает до 60% времени. Количество образовательных цифровых ресурсов будет продолжать расти. Задача педагога грамотно проектировать и использовать ИТО.

Литература

1. Артыкбаева Е.В. Теория и технология электронного обучения в общеобразовательной школе: Автореферат на соискание ... д.пед.н. – Алматы, 2010. – 47 с.
2. Мынбаева А.К. Дидактические основы информационных технологий обучения студентов: Автореферат на соискание ... к.пед.н. – Алматы, 2001. – 28 с.
3. Скородуб Ю.В. Педагогика высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – С.81.
4. Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие. Новосибирск. 1998.

МАЗМҰНЫ

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ ОРГАНИЗАТОРОВ

ПЛЕНАРЛЫҚ БАЯНДАМАЛАР

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Джакупов С.М. Познавательная деятельность в процессе обучения.....	4
Колева И., Добичина В. Социокультурная компетентность университетского преподавателя этнопсихологии. (рефлексивные аспекты)	7
Жарықбаева Қ.Б., Тилеубаева М.С. Мұқағали Мақатаев шығармашылығындағы психологиялық астарлар	12
А. К. Мынбаева. Профессионализм преподавателя вуза: совершенствование личностного и творческого потенциала.....	15
Кожаметова К.Ж. Формирование этнопедагогической компетентности будущего специалиста в процессе их профессиональной подготовки.....	19
Аймаганбетова О.Х., Романкова Р. Роль и значение Т.Т.Тажимаева в развитии казахстанской психологической науки	22
Қалымбетова Э.К., Баймолдина Л.О., Арынбаева Ж. Еңбек іс-әрекетінің тұлға дамуындағы рөлінің психологиялық ерекшеліктері.....	23
Пепа Митева. Самоубийство – зов о помощи (Социальная работа с детьми и подростками суицидами).....	28

1 СЕКЦИЯ. ЗАМАНУИ УНИВЕРСИТЕТТІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӨЗГЕРУІНДЕГІ ОҚЫТУШЫ ТҰЛҒАСЫНЫҢ РӨЛІ

СЕКЦИЯ 1. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НОВОЙ ФОРМАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Джакупов С.М., Ким А.М., Man Cheng Cheung, Төлегенова А.А., Сланбекова Г. , Джакупов М.С. Образование как фактор развития эмоционального интеллекта	34
Бердібаева С.Қ., Келгенбаева А.Т., Кожаметов Д. Сейдекали Ж. , Сраж Ж. Шет елдік білім бағдарламаларындағы инновациялық озық тәжірибелер (Жаңа Зеландия мысалында)	39
Дүйсенбеков Д.Д., Михайлова Н.Б., Баймолдина, Л.О., Жолдасова М.К. Фрайбургтік тұлғалық сауалнамасының қазақ тілді нұсқасын бейімдеу туралы	45
Сагнаева Т.Ж. Модель формирования субъективной картины учебно-профессиональной направленности студента-психолога	49
Аймаганбетова О.Х., Костюкова К.В., Закеева А.Ж. Проект – как инновационная технология в деятельности преподавателя высшей школы	55
Кудышева Б.К., Аймаганбетов А.Б. , Самарханова М.С. Особенности деятельности преподавателя по психологическому сопровождению предмета «самопознание».....	60
Өскенбай Ф.С., Көмекбаева Л.К. Полиэтностық ортадағы әлеуметтік арақатынастың нәтижелері	65
Сейітнұр Ж.С. Инновациялық университеттегі оқытушының этномәдени құзыреттілігін қалыптастыру жолдары	73
Джакупов С.М., Коняева Ю. Современные представления о личности преподавателя в процессе обучения	77
Кузембаев Е. А. Мұғалімнің педагогикалық іс – әрекетінің құрылымы.....	81

2 СЕКЦИЯ. ИННОВАЦИЯЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТ ОҚЫТУШЫСЫНЫҢ

КӘСІБИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТІ
СЕКЦИЯ 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Токсанбаева Н.Б., Ахмуллаева Ш. В. Психология ғылымындағы тұлғаишілік қатығыстардың қарым-қатынасқа әсерін теориялық зерттеу	84
Саметова М. Я., Ахметова Г.Е. Роль самооценки старшеклассников во взаимоотношении с учителями	87
Айдосова Ж.К., Ахметова Д.Б., Ким А.М. Системный анализ индивидуальных стилей преподавания.....	91
Жұбаназарова Н.С., Пахратдинова Б.У. Жасөспірімдердің құндылық бағдарының негізінде нашакорлықты болдырмаудың психологиялық жолдары	96
Хан А.В., Ким А.М. Эмоциональный интеллект и стили лидерства.....	99
Төлешова Ұ.Б., Оразова Б. Әлеуметтік педагогтың диагностикалық қызметінің тұлға дамуына әсері	103
Шағырбаева М.Д. Болашақ педагог мамандардың кәсіби мәдениетін қалыптастыру	106
Қасымова Р.С. Инновациялық педагогтың кәсіби мәдениеті.....	110
Анарбек Н. Типы коммуникативной культуры преподавателя исследовательского университета	112

3 СЕКЦИЯ. ЖОО ПЕДАГОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЙРЕУІ ЖӘНЕ
КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯСЫН АЛДЫН АЛУ
СЕКЦИЯ 3. ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ И
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ВУЗА

Кабакова М.П., Ли А. Социально-психологическое самочувствие преподавателей вуза в условиях модернизации системы образования	116
Пивкина В.А., Ким А.М. Эмоциональный интеллект как фактор понимания счастья	120
Мукашева А.Б Мухатаева Д.И. Пути профилактики профессиональных деформаций педагогов	123
Абдуллаева П.Т., Ботабаева Б. Педагогтың эмоционалдық мәдениеті.....	128

4 СЕКЦИЯ. ОҚЫТУШЫНЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ
СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Бердібаева С.Қ., Сахиева Ф., Санар А., Марденова Ж., Өтеген С. Білім саласындағы инновациялық іс-әрекет психологиясы мәселелері	131
Жұбаназарова Н.С., Абеуова Б. Агрессивті жасөспірімдердің мінез-құлқын түзетудегі ата-аналармен жүргізілетін психологиялық жұмыс.....	136
Орынбаева Э.Е., Лиясова А.А. Оқыту процесіндегі интерактивті әдістерді қолданудың тиімділігі	139
Дудина Л. И., Кунанбаева М.Н. Учет психологических особенностей темперамента в обучении и воспитании в младшем школьном возрасте	142
Ерназарова С.Т., Марданова Ш.С., Кашаганова К.Т., Абсатарова Г.П. Умственное развитие как результат педагогической деятельности	148
Таубаева Ш.Т, Жетписова А.Е. Жоғары мектеп оқытушысы инновациялық іс-әрекеттің субъектісі ретінде	154
Садвакасова Ж.К. К вопросу о психологических критериях оценки преподавателей вуза к инновационной деятельности	158
Тусупжанова Д.Т. Психологический аспект нравственного воспитания личности	160
Төлешова Ұ.Б., Асқарқызы С. Оқышыларға кәсіби бағдар берудегі	

педагог психологтың қызметі.....	163
Наубаева Х.Т. Элеуметтік тренингті үйлесімді пайдаланудың психологиялық маңыздылығы	166
Джумагалиева И.Т. Понятие «профессионализм» учителя в психолого-педагогической литературе	170
Чорманова Ә.С. Мұғалімнің кәсіби іс-әрекетіндегі педагогикалық шеберліктің рөлі	175

5 СЕКЦИЯ. ЖОО ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ ҒЫЛЫМИ –ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ ЖӘНЕ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

СЕКЦИЯ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ

Жубаназарова Н.С., Алдабергенова Э. Қазіргі заман жеткіншектерінің тұлғалық дамуындағы психологиялық ерекшеліктер.....	179
Садыкова К.Е., Кудушева Н.А. Суицидтік жүріс-тұрыс мәселесінің теориялық-әдіснамалық тұрғыда зерттелінуі.....	183
Шалхарбекова Н.А., Умурзакова Г. С. Особенности взаимоотношений в семье как условие успешного развития творческих способностей детей	186
Токсанбаева Н.Қ., Есбергенова Г. Суицид туралы мағлұмат, оның психологиялық себептері мен салдары.....	189
Айтөре Г., Жұмадилова А.Ә. Депрессияға бейім студенттердің тұлғалық ерекшеліктері.....	193
Мамырбекова Г.А. Основные направления методической деятельности в условиях инновационного университета	196
Акмусаева М.И., Іргебаева Н.М. Девиантты мінез-құлықтың психологиялық аспектілері.....	202

6 СЕКЦИЯ. ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҮДЕРІСТЕР: ТҰЛҒАДАН ӘЛЕУМЕТКЕ ДЕЙІН

СЕКЦИЯ 6. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ: ОТ ЛИЧНОСТИ ДО СОЦИУМА

Қалымбетова Э.К., Игілікова С.Е. Басшы қызметіндегі әйел тұлғасының психологиялық ерекшеліктері	205
Болтаева Ә. М. Жоғары оқу орындарындағы студенттердің оқу мотивациясының қалыптасу ерекшеліктері	209
Сатыбалдина Н.К., Кнуренко Е.В. Взаимосвязь мотивации и удовлетворенности трудом (гендерный аспект)	212
Жұбаназарова Н.С., Бақтыбаева А.Б. Жас мамандардың кәсіби бағытталуына қарым-қатынастың әсері	215
Ташимова Ф.С. Кельбуганова Ш., Кожикова А., Шакенова Ж., Ахматханов А., Абдибаев А. Влияние личности преподавателя на успешность самоактуализации студентов	219
Абсатарова Г.П., Мадалиева С.Х., Ерназарова С.Т., Кашаганова К.Т. Студент-медиктердің коммуникативті біліктілігін қалыптастыру	224
Ахтаева Н.С., Тохниязова Е.А. Анализ чувств сопереживания в разных культурах	226
Оразалиева Б.С. Педагогическая организация интерактивной коммуникации на основе личностно-деятельностного подхода	232
Асаубаева А.К., Сүйімбаева Г.Б. Бала тәрбиесін жетілдіруде отбасының рөлі.....	234
Айтуарова А.М. Этнопедагогика материалдары арқылы бастауыш мектеп оқушыларын әлеуметтендіру мәселелері	238
Рамазанова С.А. Қазақ этнопедагогикасының қалыптасу тарихынан	240
Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А., Альжанов Е.Ж. Развитие субъектного потенциала магистрантов в процессе обучения	242

Әлқожаева Н.С., Төлешова Ұ.Б. Т.Тәжібаевтың өмір жолының жастар тәрбиесіне ықпалы	246
Жолтаева К. Ботабаева Б. Отбасы мәртебесінің қоғамдағы рөлі.....	250
Бердібаева С. Қ., Жеңісқызы А. Гендерлік айырмашылықтардың әлеуметтік-психологиялық мәселелері	251
Сатыбалдина Н.К., Саипова А.А. Влияние профессиональной деятельности на эмоциональные состояния человека	256
Ахмұллаева Ш. В. Педагогтың қарым-қатынас стилдерін пайдаланудың психологиялық маңыздылығы	260
Касен Г.А. Роль педагогической анимации в развитии инновационного потенциала молодежи.....	263
Әлқожаева Н.С., Ертарғынқызы Динара Девиантты мінез – құлықты жасөспірімдердің әлеуметтік бейімделуі	267
Қашағанова К. Т., Абсатарова Г. П. Ерназарова С. Т. Тұлға қабілеті және қарым-қатынас	271
Адыкасымова Ж. Б. Интерактивті әдістемені қолданудың педагогикалық маңыздылығы	274
Лиясова А.А., Алибаева Р.Н. Аутист балаларға жүргізілетін психологиялық-педагогикалық түзету шаралары	277
Садықова Н.М. Жоғары оқу орындарындағы студенттердің өзіндік анықтау ерекшеліктері	279

**7 СЕКЦИЯ. АДАМЗАТ КАПИТАЛЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДАҒЫ ИНВЕСТИЦИЯЛАР:
ТЕХНОЛОГИЯЛАР, МӘСЕЛЕЛЕР, ИННОВАТИКА
СЕКЦИЯ 7. ИНВЕСТИЦИИ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ОРГАНИЗАЦИИ:
ТЕХНОЛОГИИ, ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАТИКА**

Дуйсенбеков Д. Д., Нурадинов А. С., Абрелева М. М. Социально-психологические особенности инновационной предприимчивости преподавателя вуза	282
Ким А.М., Ахметова Д.Б. Микс-методы в современной американской психологии	285
Нургожаева Г. А. Оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстарының шығармашылық ойларын дамытуға әсері	288
Абдығалиева Л. И. Ақыл-ой мен білім «Құтты біліктегі» ізгіліктік белсенділіктер әрі рухани құндылықтар ретінде	292
Жалтаңбаева З. М. Отбасылық тәрбиенің оқушылар бойындағы коммуникативтік қабілеттің дамуына әсері	296
Садыкова К. Е. Қарым-қатынас – негізгі психологиялық категориялардың бірі	300
Төлешова Ұ.Б., Есеманова Қ.М. Көпмәдениетті ортада тұлғаны адамгершілікке тәрбиелеудің негіздері.....	304
Мухамбетжанова А.А. Использование мультимедиа технологий в образовательном процессе	307
Бекешова Г. М. Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында сын тұрғысынан ойлау технологиясының тиімділігі.....	309
Садвакасова З. М. Современные социально-педагогические технологии в деятельности педагога-психолога.....	311
Сеилханова М.Е. Использование анималотерапии в работе с детьми группы риска	316
Зарубаева В. Особенности психодиагностики девиантных подростков.....	320
Ельбаева З.У. Мектептегі білім сапасын арттырудағы білім менеджерінің сараптық аналитикалық іс-әрекеті.....	324
Мынбаева А.К., Сарбасова Т.С., Сарбасова А.К. Информационные технологии обучения и электронное обучение в преподавании гуманитарных дисциплин	330

Ғылыми басылым

**Т. Тәжібаев оқулары саясында
«ИННОВАЦИЯЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТ ОҚЫТУШЫСЫ
ТҰЛҒАСЫ МЕН ЕҢБЕГІНІҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ»
тақырыбында 22-23 ақпан аралығында өткен
халықаралық-ғылыми конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ**

ИБ № 6456

Басуға 08.05.2013 жылы қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16. Көлемі 28,16 б.т.
Офсетті қағаз. Сандық басылыс. Тапсырыс № . Таралымы 50 дана. Бағасы келісімді.
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Қазақ университеті» баспасы.
050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.
«Қазақ университеті» баспаханасында басылды