

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh National Pedagogical University after Abai**

ХАБАРШЫ

**«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series «Psychology»
№ 1(70), 2022**

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh National Pedagogical University after Abai**

ХАБАРШЫ

**«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series «Psychology»
№ 1(70)**

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№1 (70), 2022

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады

Бас редактор
психол.ғ.д., проф.
О.Б. Тапалова

Бас редактордың орынбасары
психол. ғыл.д., проф.
А.К. Сатова

Жауапты хатшы:
психол.ғыл.к.,
қауымдастырылған профессор м.а.
Б.Д. Жигитбекова

Редакция алқасы:
Халықаралық дифференциалды
психология институтының директоры,
PhD докторы, психол.ғыл.д., проф.

Н.Л. Нагибина (Берлин),
психол.ғ.д., доцент

А.Т. Акажанова,
психол.ғ.д., профессор;
Мәскеу мемлекеттік педагогикалық
университетінің Педагогика және
психология факультетінің деканы

Л.А. Григорович,
психол.ғ.д., аль-Фараби атындағы Қазақ
Ұлттық университетінің Жалпы және
қолданбалы психология кафедрасының
профессоры

Д.Д. Дүйсенбеков,
психол.ғ.д., М.В. Ломоносов атындағы
Мәскеу мемлекеттік университетінің
Философия кафедрасының профессоры

Г.В. Новикова,
психол.ғ.к., Л.Н. Гумилев атындағы
Евразия Ұлттық университетінің
доценті

А.С. Нурадинов,

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2022

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10103 - Ж

Басуға 06.04.2022 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 41.75 е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 461.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

Топанова Г.Т., Ахметова М.К., Ермекбаева Л.К. Психологическое сопровождение обучения учащихся школы-гимназии в условиях дистанционного обучения.....	9
Топанова Г.Т., Ахметова М.К., Ермекбаева Л.К. Мектеп-гимназиясының оқушыларын қашықтықтан оқыту жағдайында психологиялық сүйемелдеу	
Toranova G.T., Akhmetova M.K., Ermekbayeva L.K. Psychological support of the training of students of the gymnasium school in the conditions of distance learning	
Абдимуса Ж.Н., Тапалова О.Б., Абдрахманов А.Э. Применение опросника 16pf кеттела при оценке эмоциональных состояний студентов.....	16
Абдимуса Ж.Н., Тапалова О.Б., Абдрахманова Э. Студенттердің эмоционалдық күйін бағалауда 16pf cattell сауалнамасын қолдану	
Abdimusa Zh.N., Tapalova O.B., Abdrakhmanov A.E. Application of the cattell 16pf questionnaire in assessing students' emotional states	
Сардарова Ж.И., Орынбек А.А. Жанғозиева М.С. Есту қабілеті зақымдалған кіші мектеп жасындағы оқушыларды математика сабағын оқытуда дидактикалық ойындардың тиімділігі.....	20
Сардарова Ж.И., Орынбек А.А. Жанғозиева М.С. Эффективность дидактических игр для учащихся младшего школьного возраста с нарушениями слуха при изучении математики	
Sardarova Zh.I., Orynbek A.A. Zhangoziyeva M.S. The effectiveness of didactic games for primary school students with hearing impairments in the study of mathematics	
Нусупова Г.Е., Бекбаева З.Н. Зияты зақымдалған балалардың сөздік қорының белсенділігін бұзылу механизмі.....	29
Нусупова Г.Е., Бекбаева З.Н. Механизм нарушения активности словарного запаса детей с нарушением интеллекта	
Nussupova G.E., Bekbayeva Z.N. The mechanism of violation of the activity of the vocabulary of children with intellectual disabilities	
Кенесхан Д.К., Тажибаев Т.Б. Жасөспірімдердегі девиантты мінез-құлықтың алдын алу: әдебиетке шолу.....	35
Кенесхан Д.К., Тажибаев Т.Б. Профилактика девиантного поведения у подростков: обзор литературы	
Keneskhan D.K., Tazhibayev T.B. Prevention of deviant behavior in adolescents: literature review	
Назарбекова А.А., Сманова А.А., Косшыгулова А.С. Этномәдени бірліктерді оқытудағы этнопсихолінгвистикалық тәсілдердің тиімділігі.....	41
Назарбекова А.А., Сманова А.А., Косшыгулова А.С. Эффективность этнопсихолінгвистических подходов в обучении этнокультурным единицам	
Nazarbekova A., Smanova A., Kosshygulova A. Efficiency of ethnopsycholinguistic approaches in teaching ethno-cultural units	
Мырзахметова А.М., Бекбаева З.Н. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған (7-9 жас) балалардың есте сақтауын дамытудағы компьютерлік ойындар және олардың практикалық маңызы....	46
Мырзахметова А.М., Бекбаева З.Н. Компьютерные игры и их практическое значение в развитии памяти у детей (7-9 лет) с общим недоразвитием речи	
Myrzakhmetova A.M., Bekbaeva Z.N. Computer games and their practical significance in the development of memory in children (7-9 years) with general speech undevelopment	
Коньсбаева А.Б., Завалишина О.В. Экспериментальное исследование особенностей проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста.....	51

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№1(70), 2022

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

Главный редактор
д.психол.н., проф. Тапалова О.Б.

Зам. главного редактора
д.психол.н., проф. Сатова А.К.

Ответственный секретарь:
к.психол.н.,
и.о. ассоциированного профессора
Жигитбекова Б.Д.

Редакционная коллегия:
директор международного института
Дифференциальной психологии, д. PhD,
д.психол.н., проф.

Нагибина Н.Л. (Берлин),
д.психол.н., доцент

Акажанова А.Т.,
д.психол.н., профессор; декан
факультета Педагогики и психологии
Московского государственного
педагогического университета

Григорович Л.А.,
д.психол.н., профессор кафедры Общей и
прикладной психологии Казахского
национального университета имени
аль-Фараби Дүйсенбеков Д.Д.,
д.психол.н., профессор кафедры
Философии Московского
государственного университета имени
М.В. Ломоносова Новикова Г.В.,
к.психол.н., доцент Евразийского
национального университета имени
Л.Н. Гумилева Нурадинов А.С.,

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2022

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 8 мая 2009 г. №10103-Ж

Подписано в печать 06.04.2022.
Формат 60x84 1/8.
Объем 41.75 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 461.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Коньсбаева А.Б., Завалишина О.В. Мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықтың ерекшеліктерін эксперименттік зерттеу

Konysbayeva A.B., Zavalishina O.V. Experimental study of the features of the manifestation of anxiety in older preschool children
Сатиева Ш.С. Тұлғааралық қарым-қатынастағы толеранттылық мәселесі..... 60

Сатиева Ш.С. Проблема толерантности в межличностном общении
Satiyeva Sh.S. The problem of tolerance in interpersonal communication

Мырзатаева Б.П. Балалардың этномәдени сәйкестенуі мен диагностикалау әдістемелері..... 67

Мырзатаева Б.П. Этнокультурная идентичность детей и диагностические методики

Myrzatayeva B.P. Children's ethno-cultural identity and diagnostic techniques

Айжанова З.Ж., Кусайнова М.А., Тарих А.Т. Psychological mechanisms of self-oriented learning on a meaningful and semantic basis..... 72

Айжанова З.Ж., Кусайнова М.А., Тарих А.Т. Мазмұндық-мағыналық негіздегі тұлғаға бағытталған оқытудың психологиялық механизмдері

Айжанова З.Ж., Кусайнова М.А., Тарих А.Т. Психологические механизмы личностно-ориентированного обучения на содержательно-смысловой основе

Төлешова А.Ә., Абаева Г.А. Мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте көмек көрсетуді жүзеге асыру мен ұйымдастыру моделін зерттеудегі бала дамуының онтогенетикалық негізі..... 78

Төлешова А.Ә., Абаева Г.А. Онтогенетическая основа развития ребенка в исследовании модели осуществления и организации ранней помощи детям с ограниченными возможностями

Toleshova A.A., Abayeva G.A. The ontogenetic basis of child development in the study of the model of implementation and organization of early care for children with disabilities

Жұбаназарова Н.С., Шынасыл А.М., Адилова Э.Т., Жұмағұлова Г.Ш. ЖОО-ның түрлі мамандықтағы студенттердің темперамент ерекшеліктерін зерттеу..... 83

Жұбаназарова Н.С., Шынасыл А.М., Адилова Э.Т. Жұмағұлова Г.Ш. Изучение особенности темперамента у студентов разных специальностей вуза

Zhubanazarova N.S., Shynassyl A.M., Adilova E.T., Jumagulova G.Sh. Study of temperature characteristics of students in different specialties of the university

Түлепова Л.М., Намазбаева Ж.И. Дефектолог студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру жолдары..... 87

Түлепова Л.М., Намазбаева Ж.И. Пути организации самостоятельной работы студентов дефектологов

Tulepova L.M., Namazbaeva Jh.I. Organization of independent work of students defectologists

Ниембаева Г.Б., Шегебай Ж.У. Психолог түлектерінің кәсіби қызметіне бейімделуінің психологиялық аспектілері..... 91

Ниембаева Г.Б., Шегебай Ж.У. Психологические аспекты адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности

Nietbaeva G.B., Shegebay Zh.U. Psychological aspects of adaptation of psychologist graduates to their professional activities

Akhmetova A.T., Mambetalina A.S. The typology and personal characteristics of kazakhstan single mothers 96

Ахметова А.Т., Мамбеталина А.С. Қазақстандық жалғызбасты аналардың типологиясы және тұлғалық сипаттамалары
Ахметова А.Т., Мамбеталина А.С. Типология и личностные характеристики казахстанских одиноких матерей

Kazakh National Pedagogical National University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

**Series «Psychology»
№1 (70), 2022**

Editor in chief
*doctor of psychological sciences., academician,
professor* **O.B. Tapalova**

Deputy Editor-in-Chief
*doctor of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU* **A.K. Satova**

Executive Secretary:
*candidate of psychological sciences,
associate professor, Abai KazNPU*
B.D. Zhigitbekova

The editorial board members:
*director of the International Institute
of Differential Psychology,
doctor PhD, Ph.D. psychologist, professor*
N.L. Nagibina (Germany),
*doctor of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU* **A.T. Akazhanova**,
*Doctor of Psychological Sciences, Professor;
Dean of the Pedagogy and Psychology
Faculty of Moscow State Pedagogical
University*

L.A. Grigorovich,
*Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the General and Applied Psychology
Department of al-Farabi Kazakh National
University*

D.D. Duisenbekov,
*Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the Philosophy Department of
M.V.Lomonosov Moscow State University*

G.V. Novikova,
*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of L.N. Gumilyov
Eurasian National University*
A.S. Nuradinov

© **Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2022**

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the Republic of Kazakhstan
8 May 2009 №10103-Zh/Ж

Signed in print 06.04.2022.
Format 60x84 1/8

Volume 41.75 teaching and publishing lists
Number of copies 300, Order 461.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
KazNPU named after Abai

Publishing House "Ulagat" of the Kazakh
National Pedagogical University
named after Abai

- Аренова А.Х., Баярыстанова Э.Т.** Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесінің теориялық аспектілері..... 106
- Аренова А.Х., Баярыстанова Э.Т.** Теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов
- Аренова А., Байарыстанова Е.** Theoretical aspects of the problem of formation of professional competence of future teachers-psychologists
- Орынбасарова С.Е., Аймаганбетова А.Х.** Әскери қызметшілердегі эмоционалды жану синдромын зерттеу..... 113
- Орынбасарова С.Е., Аймаганбетова А.Х.** Изучение синдрома эмоционального выгорания у военнослужащих
- Orynbasarova S.Y., Aimagambetova A.H.** Study of emotional burnout syndrome in military personnel
- Шотыбаева Л.А., Абаева Ғ.Ә.** Жалпы білім беретін мекемелерде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинет қызметінің әлеуметтік білім беру моделіне сай тиімділігін көтеру шарттары..... 119
- Шотыбаева Л.А., Абаева Ғ.А.** Критерии повышения качества работы кабинетов психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных школах при переходе от медицинской модели к социально-образовательной модели
- Shotybayeva L.A., Abayeva G.A.** Criteria for improving the quality of psychological and pedagogical support in general schools during the transition from the medical model to the socio-educational model.
- Mukhambetkaliyeva D.A., Kim A.M.** Study on kazakhstan students psychological motivation to migrate to developed countries of asia..... 130
- Мухамбеткалиева Д.А., Ким А.М.** психологическое исследование мотивации к трудовой миграции в развитые страны азии у казахстанской молодежи
- Мухамбеткалиева Д.А., Ким А.М.** Қазақстандық жастар арасында дамыған азия елдеріне еңбек көші-қонының мотивациясын психологиялық зерттеу
- Бейсенбаева Ж.А., Сангилбаев О.С., Жүндібаева Т.Н.** Жоғары сынып оқушыларына on-line автоматтандырылған жүйе арқылы мамандығын анықтаудың маңыздылығы..... 136
- Бейсенбаева Ж.А., Сангилбаев О.С., Жүндібаева Т.Н.** значимость определения профессии старшеклассников посредством автоматизированной системы on-line
- Beisenbayeva Zh.A., Sangilbaev O.S., Zhundibayeva T.N.** The importance of determining the profession for high school students through an automated on - line system
- Кошжанова Ғ.А., Тлеубай С.Т., Қазақбаева Ғ.Ы.** Арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлі..... 144
- Кошжанова Ғ.А., Тлеубай С.Т., Қазақбаева Ғ.И.** Социальная роль специалиста специального педагога
- Koshjanova G.A., Tleubay S.T., Kazakhbayeva G. I.** Social role of a special teacher
- Аутаева А.Н., Бекмұрат А.Т.** Аутизмді бар балалардың сөйлеу тілінің лексико-семантикалық жағының даму ерекшеліктері..... 156
- Аутаева А.Н., Бекмұрат А.Т.** Особенности развития лексико-семантической стороны речи детей с аутизмом
- Autaeva A.N., Bekmurat A.T.** Features of the development of the lexical and semantic side of the speech of children with autism
- Сеитова А.Л., Абдиганбарова У.М.** Болашақ педагогтардың кәсіби сана сезімін «мектеп-жоғарғы оқу орны» жүйесінде дамыту ерекшеліктері..... 162
- Сеитова А.Л., Абдиганбарова У.М.** Особенности развитие профессионального самосознания у будущих педагогов в системе «школа – вуз»
- Seitova A., Abdigapbarova U.** Features of the development of professional self-awareness among future teachers in the "school – university" system

Дүйсенбаева А.О., Сәлмеке С.А., Лимашева Л.А., Райс Г.М. ЖОО студенттерін кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлау және оны қалыптастыру әдістері.....	167
Дүйсенбаева А.О., Сәлмеке С.А., Лимашева Л.А., Райс Г.М. Психологическая подготовка студентов вуза к профессиональной деятельности и методы ее формирования	
Duysenbaeva A.O., Salmeke S.A., Limasheva L.A., Rais G.M. Psychological preparation of university students for professional activity and methods of its formation	
Момбиева Г.А., Исатаева Б.Б., Жунисбекова Ж.А. Аутентивті мінез-құлық ерекшеліктері.....	173
Момбиева Г.А., Исатаева Б.Б., Жунисбекова Ж.А. Особенности аутентивного поведения	
Mombiyeva G., Isataeva B., Zhunisbekova Zh. Features autentisera behavior	
Курмангалиева Ж.К. Проблема переживания состояния благополучия студентами вуза в период пандемии.....	179
Құрманғалиева Ж.К. Пандемия кезеңіндегі университет студенттерінің әл-ауқатының жағдайы мәселесі	
Kurmangaliyeva Zh. The problem of experience of the state of well-being by university students during the pandemic	
Сайлауова А.Қ., Мажинов Б.М. Психикалық дамуы тежелген балалардың бейнелі есте сақтауын педагогикалық түзету.....	187
Сайлауова А.Қ., Мажинов Б.М. Педагогическая коррекция образной памяти у детей с задержкой психического развития	
Sailauova A.K., Mazhinov B.M. Pedagogical correction of image memory in children with mental retardation	
Ешмуратова Г.В., Хон Н.Н. Кинематографические предпочтения и базовые черты личности: эмпирическое исследование.....	191
Ешмуратова Г.У., Хон Н.Н. Кинематографиялық талғам және тұлғалық жеке қасиеттер: эмпирикалық зерттеу	
Yeshmuratova G.V., Khon N.N. Film preferences and basic personality traits: an empirical study	
Кударина А.С., Аутаева А.Н. Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудағы болашақ педагогтардың кәсіби - тұлғалық дайындығы.....	199
Кударина А.С., Аутаева А.Н. Профессионально - личностная готовность будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования	
Kudarinova A.S., Autayeva A.N. Professorial and personal readiness of future teachers to implement inclusive education	
Усенбаева Ш.М., Бутабаева Л.А. Көру қабілеті зақымдалған жасөспірімдерді оқытуды ұйымдастырудың педагогикалық-психологиялық ерекшеліктері.....	204
Усенбаева Ш.М., Бутабаева Л.А. Психолого-педагогические особенности организации обучения подростков с нарушением зрения	
Usenbayeva Sh.M., Butabayeva L.A. Psychological and pedagogical features of the organization of education of adolescents with visual impairment.	
Гаит А.А., Өмірбек С.Ж. Использование мнемотехники, как развитие связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	213
Гаит А.А., Өмірбек С.Ж. Мнемотехниканы мектеп жасына дейінгі балаларды III деңгейіндегі сөйлеудің жалпы дамымауымен байланысты сөйлеуді дамыту ретінде қолдану	
Gait A.A., Omirbek S.J. The use of mnemonics as the development of coherent speech in preschool children with a third level of general speech underdevelopment	
Ермекбаева Л.Қ., Бапаева С.Т., Абдраманова Д.Е. Опыт внедрения предмета «эмоциональный интеллект» в Казахском национальном женском педагогическом университете.....	219
Ермекбаева Л.Қ., Бапаева С.Т., Абдраманова Д.Е. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінде эмоционалды зият пәнін енгізу тәжірибесі	

Ермекбаева Л.К., Вараева С.Т., Abdramanova D.E. Experience of introduction of the subject emotional intelligence in the Kazakh national women's pedagogical university	
Аяганова Ф.Е., Аймаганбетова А.Х. Ерлі-зайыптылардың өзін-өзі тануының отбасындағы қарым-қатынасқа әсері.....	229
Аяганова Ф.Е., Аймаганбетова А.Х. Влияние самоактуализации супругов на взаимоотношения в семье	
Ayaganova F.E., Aimagambetova A.H. The influence of spouses' self-actualization on family relationships	
Адилъшинова З.У., Алиманова А.Т., Баюканская С.Ф., Токашова Г.Ж. Жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың алдын-алудың психологиялық ерекшеліктері.....	237
Адилъшинова З.У., Алиманова А.Т., Баюканская С.Ф., Токашова Г.Ж. Психологические особенности профилактики суицидального поведения среди подростков	
Adilshinova Z.U., Alimanova A.T., Bayukanskaya S.F., Tokashova G.Zh. Psychological features of prevention of suicidal behavior among adolescents	
Абсатова М.А., Абдрахманова Р.Б. Білім алушыларының өзіндік жұмысын ұйымдастырудың педагогикалық - психологиялық шарттары.....	249
Абсатова М.А., Абдрахманова Р.Б. Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы обучающихся	
Absatova M.A., Abdrakhmanova R.B. Psychological and pedagogical conditions for the organization of independent work of students	
Бапаева С.Т., Касымжанова А.А. Е.В. Распопиннің «стресс көздеріне төзімділік шкаласы» сұрақнамасының қазақ тілді нұсқасының бейімделуі.....	256
Бапаева С.Т., Касымжанова А.А. Адаптация казахоязычного варианта вопросника Е.В.Распопина «шкала устойчивости к источникам стресса»	
Varayeva S.T., Kassymzhanova A.A. Adaptation of the kazakh-language version of questionnaire «scale of resistance to sources of stress» by e.v.raspopin	
Құрмашова А.С., Мазитова Д.Е. Дүйсенбай Г. Ана мен ұлы арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктері.....	264
Құрмашова А.С., Мазитова Д.Е. Дүйсенбай Г. Особенности отношения между матерью и сыном	
Kurmashova A.S., Mazitova D.E., Duisenbay G. Features of relationship between mother and son	
Mambetalina G.D., Aubakirova Zh.K. The role of the mother in the development and socialization of a child with down syndrome.....	269
Мамбеталина Г.Д., Аубакирова Ж.К. Даун синдромы бар баланың дамуы мен әлеуметтенуіндегі ананың рөлі	
Мамбеталина Г.Д., Аубакирова Ж.К. Роль матери в развитии и социализации ребенка с синдромом дауна	
Арганчиева Д.Б., Касымжанова А.А. Роль рефлексии в психологических исследованиях: зарубежный опыт.....	278
Arganchiyeva D.B., Kassymzhanova A.A. The role of reflection in psychological research: foreign experience	
Арганчиева Д.Б., Касымжанова А.А. Психологиялық зерттеулердегі рефлексияның рөлі: шетелдік тәжірибе	
Жанәділ Д.М., Өмірбек С.Ж. Специфика развития речевой коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи...	287
Жанәділ Д.М., Өмірбек С.Ж. Жалпы сөйлеуінің дамуы бар мектепке дейінгі балалардың сөйлеу компаниясының даму ерекшелігі.	
Zhanadil D.M. Omirbek S.Zh. Specificity of development of speech communication of preschool children with general speech undevelopment	
Ахмуллаева З.А., Оразаева Г.С. Педагогические условия коррекции произвольного внимания у детей дошкольного возраста с ОНР...	292
Ахмуллаева З.А., Оразаева Г.С. СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалардың ерікті зейінін түзетудің педагогикалық шарттары	

<p>Akhmullayeva Z.A., Orazayeva G.S. Pedagogical conditions of correction of voluntary attention in preschool children with onr Abitova G.T., Abilbakieva G.T., Toleshova U.B. Media technologies as a means of forming the foundations of preschool children's information culture.....</p> <p>Әбітова Г.Т., Абилбакиева Г.Т., Төлешова У.Б. Медиатехнология мектеп жасына дейінгі баланың ақпараттық мәдениетінің негіздерін қалыптастыру құралы ретінде Абитова Г.Т., Абилбакиева Г.Т., Төлешова У.Б. Медиатехнологии как средство формирования основ информационной культуры дошкольника</p> <p>Жакатаева А.А., Ахтаева Н.С. Стрессоустойчивость как один из факторов эффективной деятельности сотрудников: литературный обзор исследований.....</p> <p>Zhakataeva A.A., Ahtaeva N.S. Stress tolerance as one of the factors of effective employee performance: research review</p> <p>Жакатаева А.А., Ахтаева Н.С. Стресске төзімділік-қызметкерлердің тиімді қызмет ету факторларының бірі ретінде: зерттеулерге шолу Букешова С.С., Бүйембаева Ш.Б., Сәлімбаева Ш.О., Абдрахманова А.Т. Жасөспірімдердің эмоциялық күйіне ұлттық ою-өрнекті мандала терапиясы арқылы әсер етудің теориялық аспектілері</p> <p>Букешова С.С., Бүйембаева Ш.Б., Салимбаева Ш.О., Абдрахманова А.Т. Теоретические аспекты влияния мандалотерапии с элементами национального орнамента на эмоциональное состояние подростков Bukeshova S.S., Buyembaeva Sh.B., Salimbayeva Sh.O., Abdrakhmanova A.T. Theoretical Aspects Of The Influence Of Mandal Therapy With Elements Of National Ornament On The Emotional State Of Adolescents</p> <p>Касимбекова Б.А., Зубайраева З.А., Әліпбек А.З., Сейдаева А.Н. Психосоматикалық бұзылыстарда гештальт терапиясының әдістерін қолдану.....</p> <p>Касимбекова Б.А., Зубайраева З.А., Әліпбек А.З., Сейдаева А.Н. Применение методов гештальт-терапии при психосоматических расстройствах Kassimbekova B.A., Zubairayeva Z., Alipbek A.Z., Seidaeva A.N. Application of gestalt therapy methods in psychosomatic disorders</p> <p>Жумашева Н.С. Ақылбаева Ж.А. Жалпы білім беретін мектептердегі инклюзивті мәдениет психологиясы.....</p> <p>Жумашева Н.С. Ақылбаева Ж.А. Психология инклюзивной культуры в общеобразовательных школах Zhumasheva N.S. Akylbayeva Zh.A. Psychology of inclusive culture in general education schools</p> <p>Жигитбекова Б.Д. Мінез акцентуациясын психологиялық зерттеу.....</p> <p>Жигитбекова Б.Д. Психологическое исследование акцентуации характера Zhigitbekova B.D. Psychological study of character accentuation</p>	<p>397</p> <p>303</p> <p>315</p> <p>321</p> <p>327</p> <p>331</p>
---	---

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршы журналының «Психология» сериясы Ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі Білім және ғылым саласында сапаны қамтамасыз ету комитеті ұсынатын ғылыми басылымдар тізбесіне енгізілді (2021 жылғы 12 шілдедегі №52 бұйрығына 1-қосымша №568 бұйрығы).

Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология» внесен в список для публикации основных результатов научных деятельности по психологическим наукам изданий рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (дополнение к приказу №52 от 12 июля 2021 г. №568)

Топанова Г.Т.¹, Ахметова М.К.¹, Ермекбаева Л.К.¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет,
Республика Казахстан, г. Алматы

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ-ГИМНАЗИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье освещены психологические аспекты дистанционного обучения. Приведены выявленные источники учебной активности и степень их влияния на качество онлайн-обучения. Рассмотрены способы активизации мотивации к обучению и рекомендации для повышения когнитивной эмпатии с использованием онлайн-компонента для учащихся старших классов школы-гимназии.

Через апробацию совокупности методов и стратегий, предоставлен анализ структуры организации самостоятельной работы учащихся. Как условие рассматривается содержание учебно-методических пособий, особенностей электронного сопровождения, доступности учебных материалов. Обосновывается целесообразность использования на занятиях методов формирования благоприятной психологической атмосферы, которые повышают мотивацию к обучению и активируют мыслительные процессы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, психологическое сопровождение, мотивация, когнитивная эмпатия, коммуникации.

Г.Т. Топанова¹, М.К. Ахметова¹, Л.К. Ермекбаева¹

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

МЕКТЕП-ГИМНАЗИЯСЫНЫҢ ОҚУШЫЛАРЫН ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚИТУ ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

Аңдатпа

Мақалада қашықтықтан оқытудың психологиялық аспектілері қарастырылған. Оқу белсенділігінің анықталған көздері және олардың онлайн-оқыту сапасына әсер ету дәрежесі келтірілген. Мектеп-гимназияның жоғары сынып оқушылары үшін онлайн-компонентті пайдалана отырып, оқуға деген мотивацияны күшейту тәсілдері мен когнитивті эмпатияны арттыруға арналған ұсыныстар қарастырылған.

Әдістер мен стратегиялардың жиынтығын сынақтан өткізу арқылы оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру құрылымына талдау жасалды. Оқу-әдістемелік құралдардың мазмұны, электрондық сүйемелдеу ерекшеліктері, оқу материалдарының қолжетімділігі шарт ретінде қарастырылады. Оқуға мотивацияны жоғарылататын және ойлау үдерістерін белсендіретін сабақта қолайлы психологиялық ахуалды қалыптастырудың әдістерін пайдаланудың мақсаттылығы негізделген.

Түйінді сөздер: қашықтықтан оқыту, психологиялық сүйемелдеу, мотивация, танымдық эмпатия, коммуникация.

G.T. Topanova¹, M.K. Akhmetova¹, L.K. Ermekbayeva¹

¹Kazakh National Women's Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE TRAINING OF STUDENTS OF THE GYMNASIUM SCHOOL IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract

The article highlights the psychological aspects of distance learning. Given the identified sources of educational activity and the degree of their influence on the quality of online learning. We considered the ways of activating motivation to learn and recommendations for improving cognitive empathy using an online component for high school students.

We provided an analysis of the structure of the organizations independent work of students through the approbation of a set of methods and strategies. As a condition, the content of teaching aids, the features of electronic support, the availability of educational materials are considered. The expediency of using methods of forming a favorable psychological atmosphere in the classroom, which increase motivation for learning and activate thought processes, is substantiated.

Keywords: distance learning, psychological support, motivation, cognitive empathy, communication.

Введение.

Онлайн - обучение устранило личное общение с одноклассниками и учителями. Хотя социальное дистанцирование является эффективным способом замедлить распространение COVID-19, оно приводит ко многим психологическим проблемам, в том числе к депрессии, что отражается на качестве усвоения учебного материала

Большинство казахстанских школ завершили процессы оснащения компьютерами, создания локальной сети и подключения к глобальной информационной сети и после этого они столкнулись с вопросом, какие доступные учебные материалы следует интегрировать в процесс обучения. Эти вопросы по-разному отвечают разные учреждения, что связано с отсутствием единого педагогического подхода к дистанционному обучению. В условиях меняющейся реальности сегодняшнего дня, интеграция информационных технологий и образовательного процесса определяется как необходимость для реализации образовательных целей. Ранее на практике дистанционное образование в основном использовалось в сфере академического образования, бизнес обучении и реже в общеобразовательной школе. Приоритетным направлением в Казахстане стало развитие высокоэффективной системы цифрового образования: возможность быстрого подключения, обучение учителей использованию технологий, повышение цифровых навыков учащихся.

Чрезвычайная ситуация, связанная с COVID 19, показала нам, что обучение меняется: что, как, когда и где мы учимся обрело новый облик. Чтобы направлять образовательные инновации, необходимо разъяснить, каковы принципы хорошего преподавания и обучения [1]. Исходя из этого в максимальной степени, учреждения должны планировать свои цели и стратегии на будущее в свете сложившейся ситуации.

Материал и методы исследования. Анкета выявляющая отношение школьников к дистанционному образованию; Методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности»; «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко; Пакет программы Statistica 11

Был проведен опрос с помощью анкеты, которая была разработана самостоятельно. Сбор данных проводился на общественных началах, с предварительным ознакомлением респондентов с задачами исследования, информацией о том, как заполнить анкету, в которой есть закрытые и открытые вопросы.

Результаты и их обсуждение. Оценка степени удовлетворенности проводилась по различным критериям, рассчитанным с использованием баллов. В опросе приняли участие 72 учащихся 9-11 классов школы-гимназии № 20 г. Павлодар.

Цели анкетирования:

1. Узнать мнение учеников и их родителей о технических возможностях использования дистанционных образовательных технологий в гимназии (компьютерные курсы, скорость интернета, наличие необходимого программного обеспечения и т. д.).

2. Выявить мнение учеников и родителей о структуре и качестве изложения учебного материала, простоте использования его в обучении, возможности самообразования, объективности системы контроля знаний.

3. Выявить потребности учащихся и влияние образовательных платформ на степень вовлеченности в образовательный процесс с использованием дистанционных технологий.

Содержание анкеты было разработано самостоятельно, выявлялись условия психологического сопровождения онлайн-обучения, от технического оснащения до управления временем и самодисциплины. Были получены общие представления о том, нравится ли учащимся учиться дома или они делают это потому, что их к этому вынуждают и насколько ученики считают своих учителей полезными.

Ответы на вопрос – как вы относитесь к дистанционному обучению, показали, что сами учащиеся недовольны процессом дистанционного обучения. Это недовольство возникает из-за трудностей, с которыми они сталкиваются при организации учебного процесса. Ответы свидетельствуют о том, что учащиеся и их родители, считают качество знаний детей, полученных в процессе обучения, недостаточно полными.

Мы считаем, что подобное отношение связано с тем, что обучение в новом формате потребовало дополнительных усилий для организации этого процесса, в том числе поиска технических возможностей для такого рода обучения, а также учащиеся и родители остались недовольны качеством знаний, полученных в учебном процессе нового типа.

На рисунке 1 отражены основные показатели отношения к дистанционному образованию учащихся

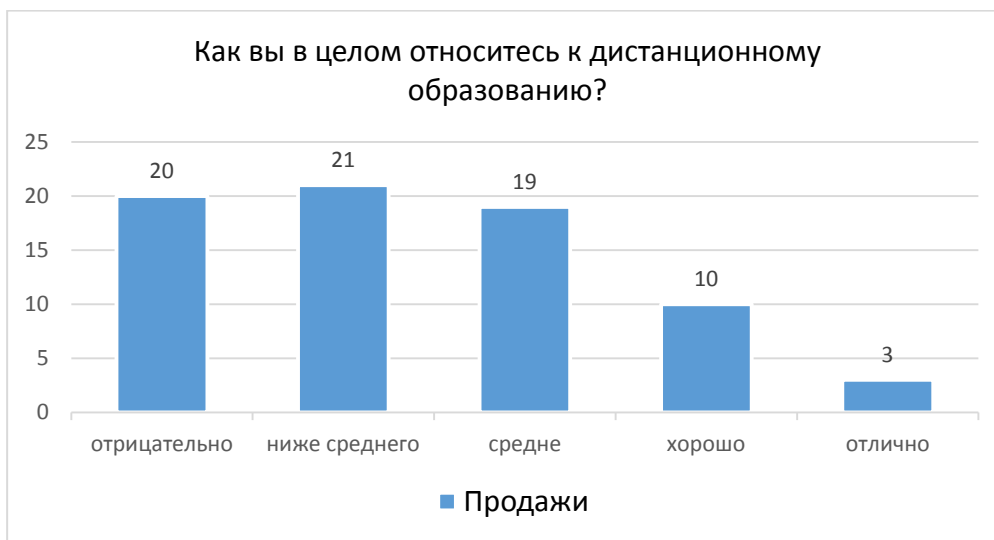


Рисунок 1 Показатели отношения к дистанционному образованию у старшеклассников

На рисунке 2 отражены основные показатели отношения к дистанционному образованию родителей.

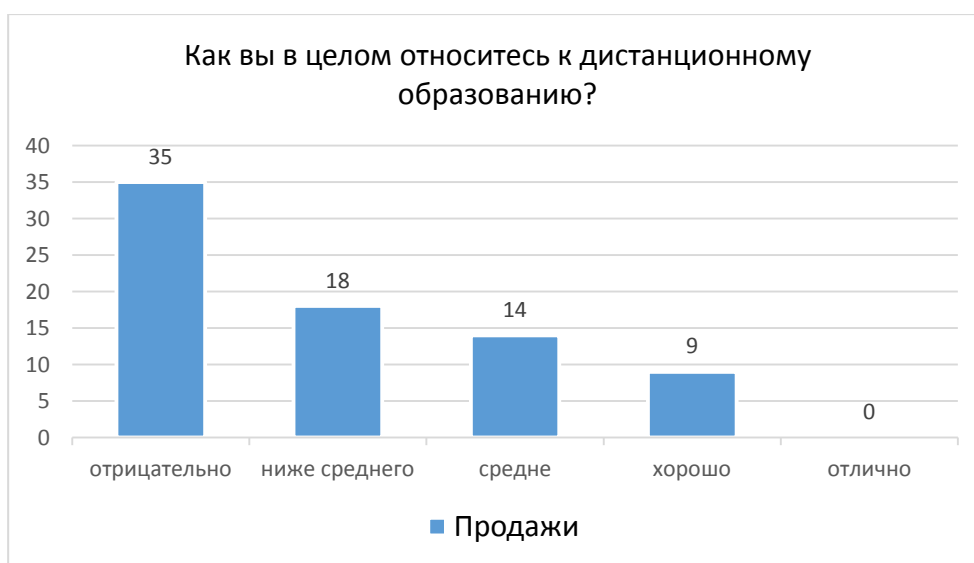


Рисунок 2 Показатели отношения к дистанционному образованию у родителей

Выявленные родителями трудности показывают, что технические трудности (отсутствие компьютера в семье, отсутствие подключения к Интернету) не занимают лидирующих позиций, тем не менее ученики, которые сталкиваются с технологическими проблемами, склонны испытывают высокий уровень стресса из-за того, что могли не выполнить задание в срок. Эти технологические проблемы могут быть связаны с технологическими неполадками или незнанием системы конференц-связи. Решить эту проблему могло бы постоянное общение между учащимися и преподавателями. Решением, например, является отправка задания по электронной почте. Учащиеся, преподаватели и специалисты, обеспечивающие техническую поддержку, должны сотрудничать, чтобы найти решение.

Для выявления особенностей и уровня мотивов учебной деятельности, была использована методика, разработанная на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [2].

В исследовании приняли участие только школьники.

Мотивация – это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать в связке эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки. Поэтому мотивы – это сложные динамические системы, в которых осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора [3;4].

Данные по методике А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности» характеризует мотивы по всем шкалам методики (всего 16 позиций),

Кластерный анализ позволяет выстроить групповой профиль мотивации обучающихся по принципу сходства по семи шкалам (таблица 1).

В результате было установлена взаимосвязь между всеми выявленными мотивами посредством кластерного анализа признаков принадлежности к кластерам по группирующему методу Уорда (Ward's method).

Кластерный анализ в структуре мотивов старшеклассников, на контрольном этапе исследования, позволил определить две преобладающие группы мотивов у испытуемых

1. Социальные мотивы (кластер 1)
2. Мотивы избегания (кластер 2). На рисунке 3 отражена структура кластеров

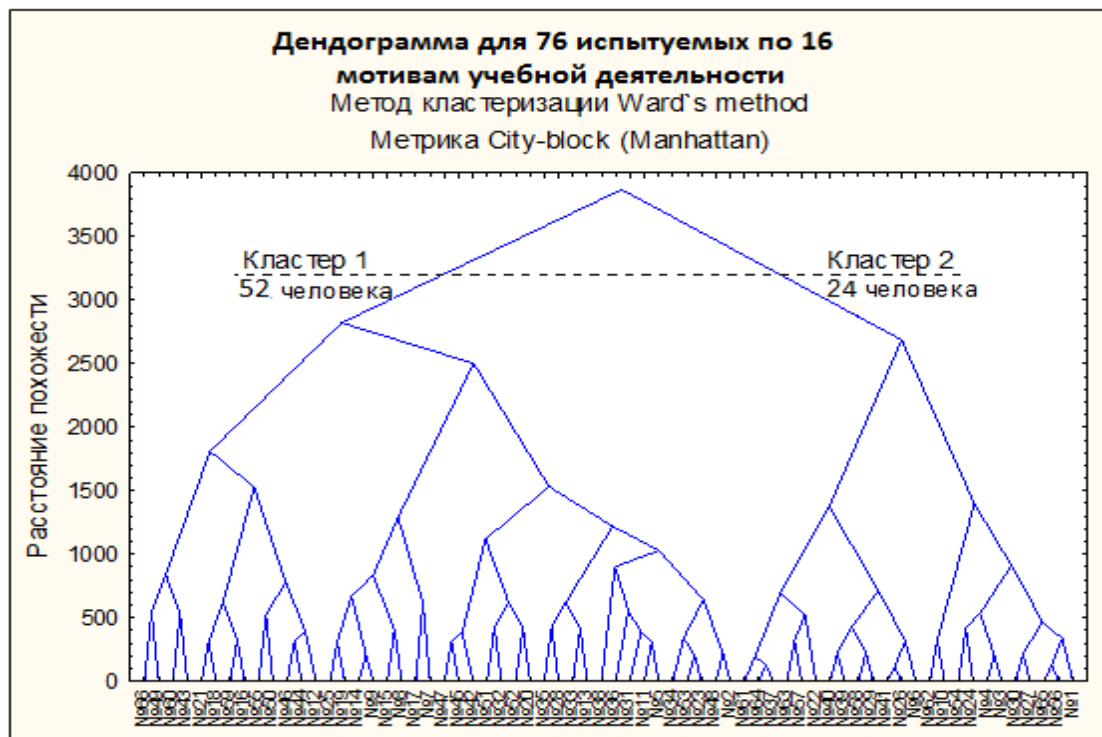


Рисунок 3. Кластерный анализ взаимосвязи шкал мотивации у учеников по методике А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности»

Респонденты, вошедшие в первый кластер (52 человека), это учащиеся с социальными мотивами и респонденты второго кластера (24 человека) вошли учащиеся с мотивами избегания.

Таблица 1 – Интерпретация различий кластеров по мотивов учебной деятельности учащихся

Шкалы мотивации	Кластер 1	Кластер 2
Шкала 1. Коммуникативные мотивы	доминирующие	сравнительно равномерное распределение
Шкала 2. Мотивы избегания	слабо выражено	доминирующие
Шкала 3. Мотивы престижа	сравнительно равномерное распределение	отсутствие
Шкала 4. Профессиональные мотивы	слабо выражено	слабо выражено
Шкала 5. Мотивы творческой самореализации	слабо выражено	слабо выражено
Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы	слабо выражено	слабо выражено
Шкала 7. Социальные мотивы	доминирующие	слабо выражено

Для выявления динамики изменений мотиваций к обучению было проведено контрольное исследование мотивационного профиля учеников с применением методики. А.Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности».

На начальном этапе исследования мотивационный профиль старшеклассников с невыраженной дифференциацией мотивов, характеризовался преобладанием мотивов избегания на первом этапе были проявлены сильнее остальных ($p \leq 0,05$). Проявилось стремление «Постоянно получать стипендию (при перспективе поступления в вуз)» и «Выполнять педагогические требования», выраженность мотивов учения носила «плоский» характер, по-видимому реалии адаптационного этапа образования учащихся, отразились на недостаточной сформированных представлениях о дистанционном формате обучения.

Работа была направлена на улучшение адаптации учащихся к условиям обучения в новом непривычном формате. Упражнения были направлены на повышение мотивации, через повышение когнитивной эмпатии, усовершенствования мнотехнических механизмов психики и развития уверенности в себе. За короткое время, как показала практика, возможны изменения коммуникативных мотивов и мотивов избегания. В остальных видах мотивов (престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные) не обнаружили значительные изменения. В то же время, даже если исследование было ограничено временными рамками, мы наблюдаем рост мотивов личности учеников относительно обучения в вузе (рисунок 4).

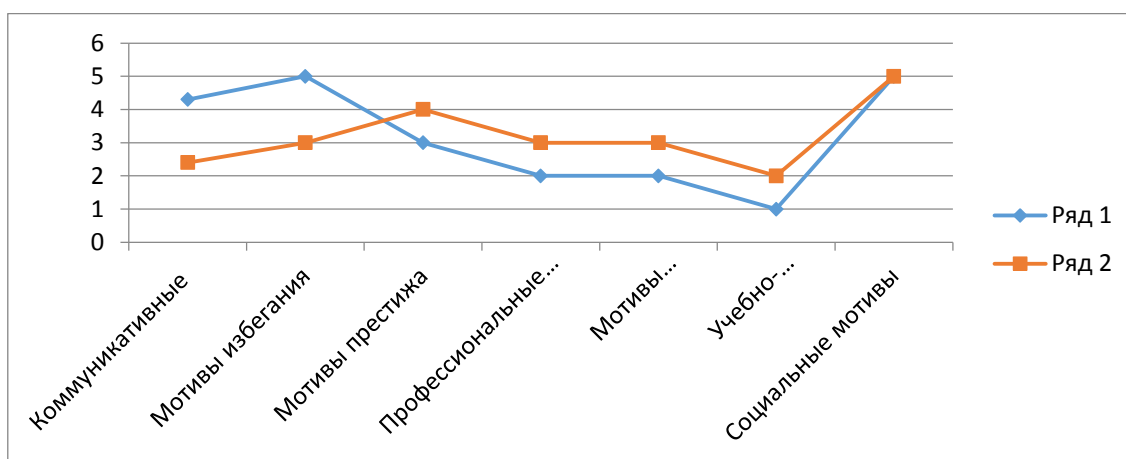


Рисунок 4. Динамика изменения мотивации к обучению

Таким образом проведенное исследование, представляет собой творческую разработку модели методического обеспечения дистанционного обучения в подготовке учащихся на уроках иностранного языка (рисунок 5).

Представленная модель основана на эмпирическом материале исследования психологических проблем дистанционного обучения в системе высшего педагогического образования.

В модели представлены три блока:

1. Психодиагностика (мотивации к обучению, изучение работоспособности, когнитивных особенностей);
2. Разработка рекомендаций по развитию когнитивной эмпатии;
3. Мониторинг инновационных технологий в психологии, психолингвистике, педагогике и др.

Выделяется ведущая роль мотивации к обучению в новых условиях, как составной части структуры личности и психологическая движущая сила, которая не даёт исчезнуть активности человека в достижении определенной цели [2].

Недостаточный словарный запас, сложности с грамматикой могут сыграть негативную роль в формировании мотивации к обучению в условиях дистанционного обучения. Поэтому усовершенствование мыслительных процессов, через развитие когнитивной сложности и эмпатии, являлось основной задачей учителя. Выстраивать целенаправленную работу по формированию у обучаемых навыка самостоятельной семантизации новых слов, на основании привычных.

Наряду с задачей улучшения навыков восприятия устной речи, реализовалась задача развития мотивации в целом. Возрастные ограничения и не рассматривались как определяющие в освоении знаний в условиях дистанционного обучения, поскольку низкая мотивация у учеников воздвигаются не внешними, а внутренними условиями. Были созданы подгруппы с учётом данных тестирования (Группы А – ученики с высокой мотивацией, группы В – ученики со средней мотивацией, группы Д – ученики с низкой мотивацией).

Развитие кратковременной памяти, механизмов восприятия – зрительно и на слух, механизмов продуцирования при говорении и письме и т. д. Усовершенствовались мнемотехнические способности (произвольные и произвольные приемы запоминания), учащиеся учились анализировать, овладевать приемами работы с текстом, развивали навыки аналитического мышления, особое внимание уделялось развитию когнитивной эмпатии и интуиции.

Электронное дистанционное образование, в соответствии с нашими предположениями имеет по крайней мере два его существенных элемента, а именно:

а) Методологию электронного образования, с учетом специфики работы в виртуальной среде. Адаптацию существующих учебных материалов, пристройка структуры и дизайна для работы в виртуальном пространстве (учебный материал, четкий интерфейс).

б) Социальные и межличностные аспекты электронного образования (распорядок времени, взаимодействие с одноклассниками, постановка цели, мотивирование)



Рисунок 5. Модель электронного дистанционного образования в школе

Таким образом, мы рассматриваем психодиагностику личности и программу по повышению мотивации как метод развития и формирования мотивации к обучению в условиях дистанционного образования, которые создают предпосылку эффективной подготовки специалиста.

В целом приведенные данные говорят о необходимости внести изменения в формы и методы работы на занятиях, а также о необходимости целенаправленной работы по развитию личности школьника и повышению мотивации. Процесс обучения должен удовлетворять как познавательные, так и личностные потребности школьника. Необходимо, чтобы учащиеся осознавали значимость саморазвития для их будущей профессиональной деятельности, а высокая мотивация стала стимулом личностного роста школьника.

Заключение.

Выявление параметров количественных измерений, связанных с психологией обучения в условиях дистанционного образования (коммуникационные барьеры, мотивация к обучению, когнитивные стили, личностные конструкты.) осуществлялось посредством ряда психодиагностических методик. На основе проведенного исследования были разработаны рекомендации по повышению учебной мотивации и проведена её успешная апробация.

В результате исследования сделаны следующие выводы:

1. Получение качественных знаний и учениками в условиях дистанционного обучения, осуществимо на практике при проведении психодиагностики уровня мотивации, мыслительной деятельности у учеников и определения типа мотивации к обучению;

2. Отсутствие предубеждений и социальных страхов в сочетании с желанием общаться с окружающими, есть элементы психики оказывающие психологический эффект самопомощи в условиях дистанционного обучения;

3. Казахстанские учащиеся могут расширить и усилить самообразовательный компонент используя современные информационно и коммуникационные технологии (ИКТ), и различные образовательные платформы, которые выступают главными средствами в обучении на начальном этапе внедрения программ дистанционного обучения;

Исходя из этого, в перспективе данного исследования предполагается разработка специально ориентированных на выпускника школы технологий. Развитие кратковременной памяти, механизмов восприятия – зрительно и на слух, механизмов продуцирования при говорении и письме, с учётом выявленных при помощи тестирования особенностей мыслительной и речевой деятельности. Совершенствование мнемотехнических приёмов (произвольные и произвольные приемы запоминания), умений анализировать и развитие когнитивной эмпатии.

Использовались техники, для применения которых имеется достаточная квалификация и опыт. Постоянно осуществлялся мониторинг научной и профессиональной информации, связанной с выполняемой деятельностью. Результаты научного исследования могут быть использованы в образовательной деятельности в школах Казахстана; а также стать основой для усовершенствования нормативно-правовой базы программ дистанционного обучения в системе высшего образования.

Список использованных источников:

1. World Economic Forum website (web-sajt Vsemirnogo Ekonomicheskogo Foruma), <https://digitalmarketinginstitute.com/blog/the-value-and-importance-of-online-learning> (data obrashcheniya 11.01.22)
2. Vvedenie v prakticheskuyu social'nyuyu psihologiyu: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij / Pod. red. YU.M. Zhukova, L.A. Petrovskoy, O.V. Solov'evoy. – M.: Smysl, 1996. – 373 s.
3. Muenks, K., Yang, J. S., and Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motiv. Sci.* 4, 158–176. doi: 10.1037/mot0000076
4. CrossRef Full Text | Google Scholar Murphy, P.K., and Alexander, P.A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemp. Educ. Psychol.* 25, 3–53. doi: 10.1006/ceps.1999
5. Zakon Respubliki Kazahstan ot 16 noyabrya 2015 goda № 401-V «O dostupe k informacii» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 28.12.2016 g.)
6. Zakon Respubliki Kazahstan Ob obrazovanii (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 11.07.2017 g.)

МРНТИ: 15.11.31

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.02>

Абдимуса Ж.Н.¹, Тапалова О.Б.², Абдрахманов А.Э.³

¹ Университет Дружбы Народов им. акад. А.Куатбекова, Казахстан, г.Шымкент

² Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан, г. Алматы

³ Служба государственной охраны РК, Казахстан, г. Нур-Султан

ПРИМЕНЕНИЕ ОПРОСНИКА 16PF КЕТТЕЛА ПРИ ОЦЕНКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье приведены результаты экспериментальных исследований психических эмоциональных состояний 114 студентов бакалавриата педагогических и психологических специальностей Казахского национального педагогического университета им. Абая и 80 студентов бакалавриата Университета Дружбы Народов им. акад. А.Куатбекова. Методы исследования: опросник 16PF Кеттела (форма С). Полученные экспериментальные результаты демонстрируют повышение выраженности негативных эмоциональных состояний у современных студентов и свидетельствуют о необходимости психолого-педагогического сопровождения цифрового образовательного процесса студентов вузов.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, тревожность, нейротизм, эмоциональная лабильность, студенты.

Ж.Н. Абдимуса¹, О.Б. Тапалова², А.Э. Абдрахманов³

¹ Академик А.Куатбеков атындағы Халықтар Достығы университеті, Қазақстан, Шымкент қ.

² Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

³ Қазақстан Республикасының Мемлекеттік күзет қызметі, Қазақстан, Нур-Сұлтан қ.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ КҮЙІН БАҒАЛАУДА 16PF САТТЕЛЛ САУАЛНАМАСЫН ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Бұл мақалада Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің педагогикалық - психологиялық мамандықтары бойынша 114 және акад. А. Куатбеков атындағы Халықтар достығы университетінің 80 күндізгі бөлімде оқитын студенттердің психикалық көңіл-күйлерінің тәжірибе барысында зерттеу нәтижелері берілген. Зерттеу әдістері: 16PF Кеттел сауалнамасы (С нысаны).

Алынған тәжірибе нәтижелері қазіргі кездегі студенттердің арасында жағымсыз көңіл күйлерінің ауырлық дәрежесінің жоғарылауын бақылап, университеттегі білім алушы студенттердің цифрлық білім беру жағдайын психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қолдау қажеттілігін көрсетеді.

Түйінді сөздер: көңіл-күйлер, мазасыздық, жүйке жүйесінің шаршауы, көңіл-күйдің тұрақсыздығы, білім алушылар

Zh.N. Abdimusa¹, O.B. Tapalova², A.E. Abdrakhmanov³

¹Acad. A. Kuatbekov Peoples' Friendship University, Kazakhstan, Shymkent

²Abai National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

³State Security Service of the Republic of Kazakhstan, Kazakhstan, Nur-Sultan

APPLICATION OF THE CATTEL 16PF QUESTIONNAIRE IN ASSESSING STUDENTS' EMOTIONAL STATES

Abstract

This article presents the results of experimental studies of mental emotional states of 114 undergraduate students of pedagogical and psychological specialties of the Abay Kazakh National Pedagogical University and 80 undergraduate students of the acad. A. Kuatbekov Peoples' Friendship University. Research methods: questionnaire 16PF Kettel (form C). The obtained experimental results demonstrate an increase in the severity of negative emotional states among modern students and indicate the need for psychological and pedagogical support of the digital educational process of university students.

Keywords: emotional states, anxiety, pandemic, neuroticism, emotional lability, students.

Введение. Необходимость оценки эмоционального состояния студентов является важной психологической проблемой. Студенты это будущие профессиональные специалисты, для которых формирование профессиональной компетентности основывается на стабильном и благополучном психическом и психологическом здоровье [1-5].

Психические эмоциональные состояния – это форма отражающая текущие аффективные изменения молодого организма студента. Личностные особенности студентов также можно оценить через динамику эмоциональных состояний [6-9].

В настоящее время возрастает актуальность мониторинга и профилактики негативных эмоциональных состояний студентов при тотальном дистанционном обучении.

На наш взгляд, недостаточно исследований психологического и психического здоровья через оценку эмоциональных и аффективных состояний студентов при переходе на всеобщее цифровое обучение, предпринитое в период карантинного режима, связанного с пандемией. Для восполнения такого пробела, нами была предпринята оценка эмоциональных состояний возникшей склонности к формированию неврозов, что влечет за собой начало эмоционального дезадаптивного поведения студентов.

Психологическое и психическое состояние современного студента напрямую связана с его психическими ресурсами, возможностями в текущий момент и потенциальной академической успешностью. Истощенный, психически неуравновешенный студент будет не способен полноценно освоить академический курс и поставит под удар свой хрупкий иммунитет и физическое, а также психическое здоровье.

Необходимость своевременной оценки психических эмоциональных состояний казахстанских студентов, поможет нам в дальнейшем организовать помощь в преодолении эмоционального дезадаптивного поведения.

На момент экспериментального исследования студенты педагогических и психологических специальностей высших учебных заведений находились на дистанционном обучении.

Адаптация к онлайн-обучению протекала у каждого студента индивидуально, вырабатывались новые формы реагирования на условия получения цифрового образования. Такие платформы как «ZOOM», «Microsoft Teams» позволяли наиболее удобно контактировать студентам между собой, с преподавателями и администрацией высших учебных заведений.

В рамках данного экспериментального исследования была поставлена *цель*: провести оценку психических эмоциональных состояний казахстанских студентов с помощью опросника 16 PF Кеттелла.

Материалы и методы. Для оценки эмоционального состояния студентов в качестве методики исследования был выбран опросник 16PF Кеттелла (форма С). Опираясь на цель исследования, были рассмотрены шкалы: С (нейротизм), Н (смелость), I (сенситивность), О (склонность к чувству вины), Q₄ (напряженность) [10].

Исследовательская выборка составила: 114 студентов бакалавриата педагогических и психологических специальностей Казахского национального педагогического университета имени Абая и 80 студентов бакалавриата Университета Дружбы Народов им. акад. А.Куатбекова. Средний возраст участников исследования составляет 19, 2 года.

Результаты и обсуждение. Нами получены и обработаны результаты всех респондентов исследования. В процессе интерпретации все результаты участников были распределены по уровням выраженности (табл. 1).

Таблица 1. - Средние значения по уровням выраженности переменных шкал

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Нейротизм	42	28	44
Смелость	25	25	64
Сенситивность	35	16	63
Склонность к чувству вины	37	26	51
Напряженность	44	28	42

Полученные результаты свидетельствуют, о том, что большинство показателей по шкале «Смелость», «Сенситивность» находятся в зоне высоких значений. Показатели же таких шкал, как «Нейротизм», «Склонность к чувству вины», «Напряженность» находились в диапазоне средних значений.

В процессе исследования нами были подсчитаны средние арифметические показатели по каждой шкале. Было выявлено, что при сравнении средних показателей все результаты находятся в диапазоне низких и средних значений (рис. 1).

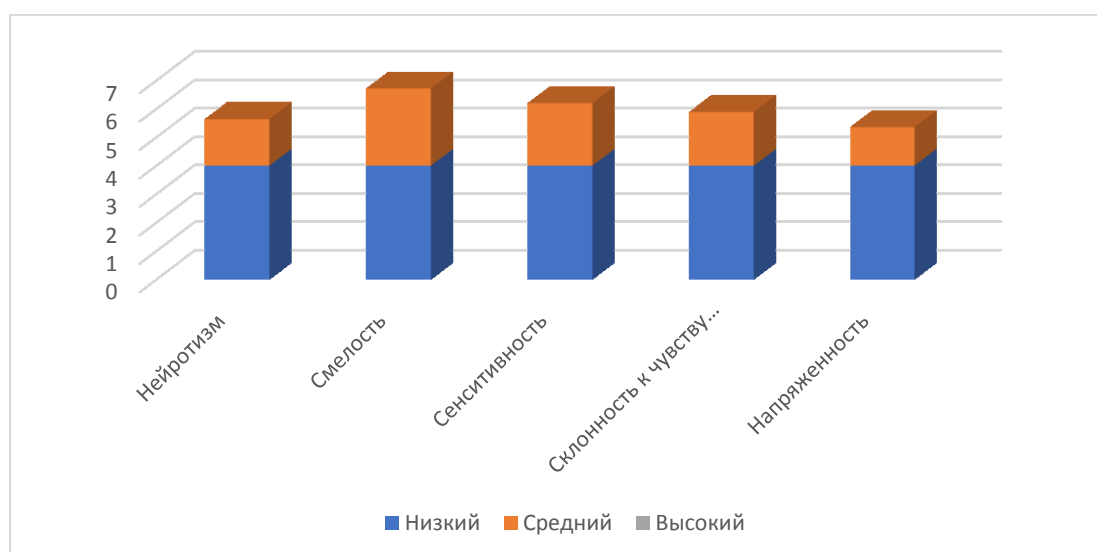


Рис. 1. Средние показатели по каждой шкале опросника Кеттелла

Для более детальной интерпретации нами был выделен показатель стандартного отклонения по каждой шкале и сопоставлен с существующими критическими значениями по методическим указаниям 16PF (табл. 2).

Таблица 2. - Среднестатистические показатели по результатам тестирования

Шкала	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Размах числового ряда
Нейротизм	5,64	2.84	5,68
Смелость	6,72	2.43	4,86
Сенситивность	6,20	2.85	5,7
Склонность к чувству вины	5,89	3.03	6,06
Напряженность	5,36	2.98	5,96

При анализе массива данных, было выделено, что размах значений может достигать вплоть до 60,6% числового ряда. Подобная тенденция говорит о том, что среди всех респондентов исследования существуют весьма различные показатели среди каждой из шкал (табл. 3).

Таблица 1. – Количественные показатели проявления негативных эмоциональных состояний.

Кол-во проявлений негативного эмоционального состояния	Кол-во участников	%
Не имеется проявлений	22	19,30
1-2 проявления	45	39,47
3-4 проявления	31	27,20
5 проявлений	16	14,03

При интерпретации экспериментальных результатов высокой степени распределения значений нами были проанализированы качественные показатели, находящиеся в диапазоне средних или низких значений. Парциальное рассмотрение результатов позволило сделать вывод, что лишь 22 респондента исследования не имеют негативных проявлений эмоциональной неуравновешенности, неуверенности, чрезмерной чувствительности, склонности к чувству вины и напряженности.

Заключение:

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование дало возможность диагностировать и оценить эмоциональные состояния студентов педагогических и психологических специальностей высших учебных заведений с помощью опросника 16 PF Кеттелла.

Проведенное научное исследование эмоциональных состояний студентов позволяет нам сделать следующие выводы:

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что 45 студентов педагогических и психологических специальностей показали высокие значения по эмоциональной неустойчивости, 71 респондент имели предрасположенность и склонность к формированию чувства вины, 62 испытуемых студентов охарактеризованы как чувствительные личности, 42 респондента находились в состоянии напряженной дезадаптации. 25 испытуемых студентов испытывали высокую степень неуверенности и робости.

Экспериментальная исследовательская выборка на этапе диагностики и оценки эмоциональных состояний демонстрировала высокую степень выраженности эмоциональной неустойчивости, неуверенности в себе, чрезмерной чувствительности, высокой склонностью к формированию чувства вины и напряженности.

Вышеуказанные экспериментальные результаты выявили проблемные аффективные эмоциональные состояния большого количества испытуемых студентов. Из этого следует, что

необходимо психолого-педагогическое сопровождение цифрового дистанционного обучения для организации и внедрения психокоррекционных мер при создании эффективных онлайн курсов. Данная позиция станет задачей следующего экспериментального исследования. Предметные онлайн курсы, разработанные на основе педагогических подходов и психологическом сопровождении позволят нам более эффективно предоставлять знания студентам в процессе цифрового обучения, и будут плодотворно влиять на психическое и психологическое здоровье казахстанских студентов.

Список использованной литературы

1. Kulikova L.V. *Psichicheskie sostoyaniya*. - SPb.: Piter, 2001.
2. Kitaev-Smyk L.A. *Psihologiya stressa. Psihologicheskaya antropologiya stressa*. – M.: Akademicheskij Proekt, 2009. – 943 s.
3. Il'in E.P. *Emocii i chuvstva*. – SPb: Piter, 2001. – 752 s.
4. Horni K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni*. – SPb. : Piter, 2002. – 224 s.
5. *Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 1 aprelya 2020 goda № 123 «Ob usilenii mer po nedopushcheniyu rasprostraneniya koronavirusnoj infekcii COVID-19 v organizatsiyah obrazovaniya, na period pandemii» (s dopolneniyami ot 13.04.2020 g.)*.
6. *Vspyshka koronavirusnoj infekcii COVID-19 // Vsemirnaya asociaciya zdravoohraneniya [oficial'nyj sayt]. URL: https://www.who.int/ru (data obrashcheniya 14.03.2021)*.
7. Tapalova O.B., ZHaparov E.ZH., Makulova A.A. *Rasprostranennost' trevozhno-depressivnyh sostoyanij u studentov kazahstanskih vuzov // Vestnik KazNPU. 2020. №1 (63). S. 205-209*.
8. Batarshhev A.V. *Psihodiagnostika pogranychnyh rasstrojstv lichnosti i povedeniya*. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2004. – 320 s.
9. Batarshhev A.V. *Bazovye psihologicheskie svoystva i samoopredelenie lichnosti: Prakticheskoe rukovodstvo po psihodiagnostike*. - SPb.: Rech', 2005. S.44-49.
10. Vansovskaya L.I., Gajda V.G. *Praktikum po eksperimental'noj i prakticheskoy psihologii: uchebnoe posobie*. - SPb., 1997. – 312 s.

МРНТИ :15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.03>

Ж.И. Сардарова¹, А.А. Орынбек¹ М.С. Жангозиева²

¹*Абай атындағы Ұлттық педагогикалық университет*

Алматы қ., Қазақстан

²*Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті*

Ақтау қ., Қазақстан

**ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫ
МАТЕМАТИКА САБАҒЫН ОҚЫТУДА ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫҢ ТИІМДІЛІГІ**

Аңдатпа

Ұсынылған мақаланың өзектілігі математиканы оқытуда дидактикалық ойындарды қолдану есту қабілеті зақымдалған кіші мектеп жасындағы оқушылардың оқу іс-әрекетін күшейтудің маңызды құралы болып табылуымен сипатталады. Ойындардың оқушыны оқыту, тәрбиелеу және дамыту құралы ретінде тиімділігі күнделікті практикада дәлелденіп, кеңінен қолданыс табуда. Сол себепті де күні бүгінге дейін практик-мұғалімдер оларды оқу-тәрбие үдерісінде тиімді қолдануға мүмкіндік беретін жаңа тиімді әдістерін іздестіруде. Есту қабілеті нашар оқушыларды оқыту процесінде дидактикалық ойындар математиканы оқытуда пайдалану танымал және заманауи әдістерінің бірі болып табылады. Авторлар зерттеу мәселесін жан-жақты кеңінен қарастырған. Зерттеу қорытындыларына сүйене отырып, дидактикалық ойын технологияларын қолдану есту қабілеті зақымдалған оқушылардың математиканы оқуға деген қызығушылығын арттырады және оқушылардың білім алудағы өзіндік жұмысының үлесін дамытады деген қорытынды жасалды. Сонымен қатар есту қабілеті нашар оқушыларды оқыту мәселесі бойынша арнайы әдебиеттерге талдау жасалынған.

Кілттік сөздер: дидактикалық ойындар, математика, есту қабілетінің бұзылуы, кіші мектеп жасындағы оқушылар, технология.

Сардарова Ж.И.¹, Орынбек А.А.¹ Жангозиева М.С.²
¹Национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

²Каспийский университет технологии и инжиниринга имени Ш.Есенова
г. Актау, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация

Актуальность представленной статьи характеризуется тем, что проблема использования дидактических игр на уроке математики для учащихся младшего школьного возраста с нарушением слуха. важным средством активизации учебной деятельности Эффективность игр как средства обучения, воспитания и развития ученика доказана и находит широкое применение в повседневной практике. Поэтому до сих пор учителя-практики ищут новые эффективные методы, позволяющие эффективно использовать их в учебно-воспитательном процессе. В процессе обучения слабослышащих учащихся дидактические игры являются одним из популярных и современных методов использования в обучении математике. Авторами обширно и всесторонне охвачено рассматриваемая научное исследование. Исходя из результатов исследования, сделан вывод о том, что использование дидактических игровых технологий повышает интерес учащихся с нарушениями слуха к изучению математики и развивает вклад самостоятельной работы учащихся в получение знаний. Также проведен анализ специальной литературы по проблеме обучения слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: дидактические игры, математика, нарушение слуха, ученики начальной школы, технология.

Zh.I. Sardarova¹, A.A. Orynbeke¹, M.S. Zhangoziyeva²
¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty, Kazakhstan

²Sh.Esenov Caspian state University of technology and engineering
Aktau, Kazakhstan

THE EFFECTIVENESS OF DIDACTIC GAMES FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN THE STUDY OF MATHEMATICS

Abstract

The relevance of the proposed article is characterized by the fact that the use of didactic games in teaching mathematics is an important tool for strengthening the educational activity of students of primary school age with hearing loss. The effectiveness of games as a means of teaching, educating and developing students is proven in everyday practice and widely used. Therefore, teachers-practitioners are still looking for new effective methods that allow them to be used effectively in the educational process. In the process of teaching students with hearing impairments, didactic games are one of the most popular and modern methods of using them in teaching mathematics. The authors considered the problem of the study in detail. Based on the results of the study, it was concluded that the use of didactic game technologies increases the interest of students with hearing loss in studying mathematics and develops the share of independent work of students in learning. In addition, an analysis of special literature on the problem of teaching students with hearing impairments is carried out.

Keywords: didactic games, mathematics, hearing impairment, primary school age students, technology.

Кіріспе

Математика – бұл бір ерекше әлем. Сырт көзге ол тек сандар мен есептерден тұратын ғылым саласы болып қана көрінеді. Математиканың адамның практикалық іс-әрекетіндегі рөлі соншалықты, яғни біздің уақытымыз математикалық білім дәуірі деп аталады. Барлық балалар, оның

ішінде есту қабілеті бұзылған оқушылар үшін оқу-танымдық және оқу-практикалық есептерді шешу үшін математикалық білімді қолданудың бастапқы тәжірибесін алу маңызды. Математиканы оқытудың маңыздылығын «математикалық құзыреттілік» тұжырымдамасы арқылы ашамыз.

Математикалық құзыреттілік ұғымы қазіргі кезеңде негізгі және пәндік құзыреттілік ретінде анықталады. Атап айтқанда, ғалымдар математикалық құзыреттілікті күнделікті жағдайларда ауызша және жазбаша есептеулерде қосу, азайту, көбейту, бөлу және пропорцияны қолдану мүмкіндігі ретінде қарастырады. Математикалық құзыреттілікке – әр түрлі дәрежеде ойлаудың (логикалық және кеңістіктік) және бейнелеудің (формулалар, модельдер, құрылымдар, графиктер, диаграммалар) математикалық тәсілдерін қолдану мүмкіндігі кіреді, бұның бірін оқушылар қабылдауы тиіс.

Мазмұны, ұйымдастырушылық сипаттамасы, дамытушылық және тәрбиелік әсері жағынан ойындар өте алуан түрлі. Олардың ішінде дидактикалық ойындар ерекше көзге түседі. Олар мектеп оқушыларын оқытудың нақты мәселелерін шешуге бағытталған, бірақ сонымен бірге оларда ойын әрекетінің тәрбиелік және дамытушылық әсері көрінеді.

Бір топ ғалымдардың пайымдауынша, «Дидактикалық ойын - ересек адамның оқушыға тәрбиелік әсерінің бір түрі. Сонымен қатар, ойын - бұл оқушылардың негізгі қызметі. Осылайша, дидактикалық ойынның екі мақсаты бар: біреуі мұғалім ұстанатын оқыту, ал екіншісі – оқушы әрекет ететін ойын. Бұл екі мақсаттың бір-бірін толықтыруы және бағдарламалық материалды игеруді қамтамасыз етуі өте маңызды. Оқушының бағдарламалық материалды игеру арқылы ғана ойын мақсатына жетуін қамтамасыз етуге ұмтылу керек» [1].

Теориялық және операциялық тұрғыдан назар келесі сипаттамалармен сипатталады:

- деңгей бойынша: қарқындылық, шоғырлану;
- көлемі бойынша: мақсат аясында, таралуы аясында;
- ауыстыру жылдамдығы (қозғалыс);
- ұзақтық пен тұрақтылық.

Сондай-ақ, назар барлық танымдық процестерде «бар» деп саналады, өйткені оларға «ішінен» қызмет етеді. Осыған байланысты математика сабақтарында есту қабілеті нашар оқушылардың зейінін дамыту процесі барлық математика мұғалімдерінің қызығушылығын тудырады. Бұл терең зерттеген ғалым Ш.Х. Құрманалинаның пікірінше, назардың бақылау қызметінің орындайтындығын және ол алғашқыда сыртқы сипатта болатындығын тұжырымдайды. [2] Кейін бір әрекет ретінде игеріліп, әдетке айналатындығы баяндалады. Осы сәттен бастап оқушы әрдайым мұқият, яғни әдеті бойынша әрекет етеді. Сондықтан оқушыларды мұқият болуға көңілін аудару жеткіліксіз, олар үшін нақты бақылау әрекетін арнайы ұйымдастыру қажеттігі басым мәнге ие болады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеудің жетекші әдістері: зерттеу тақырыбына сәйкес ғылыми-зерттеу жұмыстарына, арнайы педагогика, психология бойынша әдебиеттерге талдау жасау, педагогикалық моделдеу, бақылау, сауалнама, тестілеу, тәжірибелік-эксперимент жұмысы, қорыту және зерттеу деректерін талдау.

Әдебиеттерге шолу

Кіші мектеп жасындағы кезең математикалық танымдық белсенділікті қалыптастыру үшін ең қолайлы екенін жан-жақты зерттеген қазақстандық ғалымдардан А.Жумагулова, Ш.Х. Құрманалин, И.Г. Золотая, Г.Н. Жолтаева, П.Сағымбекова, Ә.Н. Шыныбеков, Б. Барсай, А.Б. Сарсенғалиева және т.б. ерекше атап өтуге болады. Қазіргі уақытта өмірдің стандартты емес жағдайларында жауапты шешімдер қабылдауға қабілетті шығармашылық тұлға қалыптасады, бұл танымдық белсенділіктің жоғары деңгейінің белгісі. Дидактикалық ойындарды пайдалану мәселелері Н.А. Мишечкина, Ш.Құрманалинаның еңбектерінде қаралды. Т.К. Жикалина дидактикалық ойындардың келесі функцияларын ажыратады: оқуға тұрақты қызығушылықты қалыптастыру, психикалық, физикалық қиындықтар мен оқу іс-әрекеті, жалпы білім беру дағдыларын дамыту, өзін-өзі бағалау, адекватты қатынастар және әлеуметтік рөлдерді дамыту [3].

Есту қабілеті нашар оқушылар жеке тұлға ретінде ұқыптылықты қалыптастыратын автоматтандырылған бақылауды үйренуі керек. Психологиялық-педагогикалық тұрғыдан ойынның мәні айқын. Алайда, жоғары педагогикалық көңіл-күйдегі математика мұғалімдерінің сауалнамасы көрсеткендей, көптеген мұғалімдер, егер олар ойынның оқушының өміріне қатысу құқығын мүлдем елемейтін болса, онда олар оған біршама сақтықпен, сенімсіздікпен және қорқынышпен қарайды. Біздің ойы-

мызша, бұл ұстанымның басты және кең таралған себептерінің бірі – бұл мектеп оқушыны көңіл көтеруден гөрі оқытуға арналған деген қате көзқарас. Математика мұғалімдерінің едәуір бөлігі дидактикалық ойындарды қолдануға дайын емес және оқушыларымен қалай ойнауды білмейді, алайда оларды оқыту оңай және ыңғайлы. Педагогикалық жұмыста ойынның әлеуетін пайдалану көбінесе кәсібилікпен және математика мұғалімінің шығармашылығымен байланысты.

Оқушыларды назар аударуға үйрету үшін мұғалім өзі оқытатын пәнді оқу барысында оларға оқу тапсырмаларын беруі керек, осылайша олардың орындалу сапасын өзін-өзі бақылау қажетті нәтиже (дұрыс жауап) алудың міндетті шарты болып табылады. Басқаша айтқанда, оқу тапсырмасын орындау оқушының берілген іс-қимыл бағдарламасын қаншалықты дәл орындайтынына толық байланысты болуы керек. Математика сабақтарындағы дағдыларды ойын оқыту формаларын қолдана отырып дамытуға болады. Дидактикалық ойын барысында есту қабілеті нашар оқушылар зейіннің ажырамас бөлігі болып табылатын шоғырлану әдеті дамиды. Ойын оқушыларды тәртіпке келтіреді, әр қадамды бақылауға мәжбүр етеді. Сабаққа дидактикалық ойындар мен дидактикалық тапсырмаларды, ойын тапсырмаларын қосу оқу процесін қызықты етеді, оқушылардың көңілді, жұмыс көңіл-күйін қалыптастырады, оқу қиындықтарын жеңуге көмектеседі.

Дидактикалық ойындардың үлкен саны бар, сондықтан оларды жіктеу туралы мәселе туындайды. Келесі жіктеулер толық емес және жіктеудің кейбір негіздерін ғана қамтиды.

Дидактикалық ойындардың жіктелуі:

1. Оқу мақсаты бойынша:

- оқытушылық;
- бақылаушы;
- тәрбиелейтін;
- жалпылама;
- дамытушылық (оқушының жеке басын дамытуға бағытталған).

2. Саны бойынша:

- топтық (ұжымдық) – олар оқушыларды қызықтырады, өйткені ұжымдық жұмыс кезінде есту қабілеті бұзылған оқушыларға қажет «сәттілік жағдайы» жиі кездеседі;
- жеке-олар оқушыларға өздерін көрсетуге, ал мұғалімге оқушылардың білім деңгейін, олардың даму деңгейін диагностикалауға көмектеседі.

3. Реакция бойынша:

- қозғалмалы, өйткені тез шаршауға бейім оқушыларға «демалу» қажет;
- тыныштық, өйткені олар ойлауды, есте сақтауды, ақыл-ойдың икемділігін, тәуелсіздікті, табандылықты, мақсатқа жетудегі табандылықты және т. б. дамытуға ықпал етеді.

4. Қарқыны бойынша:

- жылдамдық, өйткені олар дағдыларды автоматизмге жеткізуге ықпал етеді;
- сапалы.

5. Оқу процесінде қолданылуы бойынша:

- жеке,
- әмбебап.

6. Оқушылар қызметінің сипаты бойынша:

- репродуктивті;
- ішінара-іздеу;
- іздеу;
- шығармашылық.

7. Өткізу нысаны бойынша:

- саяхат ойындар;
- тапсырма ойындары;
- болжам ойындар;
- жұмбақ есеп ойындары - жұмбақтарды шешу талдау, жалпылау қабілеттерін дамытады, ойлау, қорытынды жасау қабілеттерін қалыптастырады;
- есеп ойындар [4].

Есту қабілеті нашар кіші мектеп жасындағы оқушыларға математика сабақтарында қолдануға болатын дидактикалық ойындардың мысалдары.

1. «Кілт сөзді ашыңыз». Бұл ойынды математика сабағында санау кезінде қолданған жөн. Тақтаға тапсырмалар мен алфавиттің әріптерімен шифрланған жауаптар жазылады. Тапсырмаларды дұрыс орындағаннан кейін оқушылар кілт сөзді алады. Көбінесе сөз әріптер жиынтығын білдіреді, сондықтан олар берілген кілт сөзді таңдау арқылы таба алмайды, ал жауаптар саны тапсырмалар санынан көп.

2. «Эстафета». Оқушылардың әр тобына эстафеталық таяқшаның рөлін атқаратын бірдей карточка беріледі. Әр картада көбейткіш, кейінгі бөлгіш және соңғы жауап берілген. Оқушылар бос орындарды аралық жұмыстармен толтыру үшін тапсырмалар алады. Бұл ойын оқушының өзін-өзі басқара алу қабілетін арттырып, оның өзін-өзі бақылауының дамуына оң әсер етеді, өйткені оқушылар дұрыс емес жауап алса, олар қайтып оралып, қателік іздеуге мәжбүр болады.

3. «Суретшілер сайысы». Математика сабағында жұмысты опциялар бойынша ұйымдастыруға болады, яғни тақтада 1 және 2 нұсқаларға сәйкес нүктелердің координаттарын жазу қажет, әрі қарай екі нұсқаның бірі таңдау керек:

- әр-қайсысына жеке тапсырмаларды карточкаларда беру;
- жалпы тапсырманы тақтаға жазу.

Егер барлық нүктелер координаталық жазықтықта қатарға қосылса, онда оқушылар белгілі бір үлгіні алады.

Есту қабілеті нашар оқушылар үшін математикалық мазмұны бар дидактикалық ойындарды ұйымдастырған кезде, техниканың келесі мәселелері туралы ойлану керек:

1. Ойынның мақсаты. Ойын барысында оқушылар математика саласында қандай іскерліктерді меңгереді? Сонымен қатар қандай тәрбиелік мақсаттарды қоя аламыз деген сұрақтар орыналу қажет.

2. Ойыншылардың саны. Әр ойынға белгілі бір минималды немесе максималды ойыншылар қатысуы талап етіледі ?.

3. Ойынға қажетті дидактикалық материалдар мен құралдады алдын ала есепке алу қажет?

4. Оқушыларды ойын ережелерімен қалай таныстыруға болады?

5. Ойын қай уақытқа есептелуі керек? Ол қызықты ету үшін қандай жұмыстарды қосуға болады?

6. Оқушылардың ойынға толық қатысуын қамтамасыз етуде қандай озық әдістерді қолдануға болады?

7. Әр қатысушыны бақылауды қалай тиімді ұйымдастыру жолдары қандай?

8. Оқушылардың ынтасын, қызығушылығы мен белсенділігін дамытуда ойынға қандай қосымша жұмыстарды енгізу тиімді? Ойын қорытындысында оқушылардың беретін есеп түрі қандай мазмұнда болуы тиіс ?

Сонымен қатар жалпы басшылыққа алатын басты мәселе – бұл сабақтарда және сыныптан тыс іс-шаралардағы ойын техникасының негізін келесі принциптер құруы тиіс:

- дидактикалық материалдың бүгінгі күн сұранысына сәйкестігі (бақылау есептерінің қызықты мәтіндері, математикалық есептердің өзекті тұжырымдары, көрнекі құралдар және т.б.);

- ұжымдастыру (жоғары деңгейдегі мәселелерді шешуге қабілетті және көбінесе күрделі топқа біріктіруге мүмкіндік береді);

- бәсекелестік немесе бақталастық (оқушылардың тапсырманы бәсекелес оқушыға қарағанда жылдам әрі сапалы орындауға деген ұмтылысын тудырады) [6].

Жоғарыда аталып өткен қағидалардың классикалық мысалы кез-келген топтық ойын бола алады: «Не? Қайда? Қашан?» (оқушылар жартысы сұрақтарды карточкаға жазу арқылы қояды - екіншісі оларға жауап береді), «Брейн-Ринг» (мұғалім тақтаға есептер жазу арқылы сұрақтар қояды), «Ақылды және жирек» және т.б. [7].

Осы қағидалардың негізінде топтастырылған дидактикалық ойындарға қойылатын талаптарды былайша тұжырымдауға болады:

- дидактикалық ойындар оқушыларға таныс жаттығуларға негізделуі керек. Осы мақсатта оқушыларды бақылай отырып, олардың сүйікті ойындарын анықтау, оқушыларға қандай ойындарды көбірек ұнататынын, қайсысы аз екенін талдау маңызды.

- әр ойында жаңалық элементі болуы керек.

- мұғалім оқушыларға пайдалы болып көрінетін ойынды жүктей алмайды, ойын ерікті болып табылады. Егер оқушыларға ұсынылған ойын ұнамаса, балалар ойыннан бас тарта отырып, басқасын таңдай алуға құқығы бар.

- жай ғана ойын сабақ емес. Сабақта тек қана ойнаудың қажеті жоқ. Оқушыларды жаңа тақырыпқа, бақталастық элементтеріне, жұмбаққа, математика әліміне саяхатқа және тағы басқаларға үйрететін ойын техникалары болуы қажет. Бұл мұғалімнің әдістемелік байлығына ғана емес, сонымен қатар сабақтағы оқушылардың жалпы әсеріне қарауы қажет.

- мұғалімнің эмоционалды жағдайы оқушыға қатысты әрекеттерге сәйкес келуі керек. Ойынды жүргізе білу ғана емес, сонымен бірге есту қабілету нашар оқушылармен ойнау керек.

- ойын оқушының қасиеттерін ашатын диагностикалық құрал – бұны ұмытпау қажет.

- қандай жағдай болмасын, ойын ережелерін бұзған оқушыға тәртіптік шаралар мүлде қолдануға болмайды. Бұл достық әңгіме, түсіндіру үшін ғана себеп болуы мүмкін, тіпті жақсы, оқушылар жиналған кезде, кім талдап, ойында өзін қалай көрсеткенін және қақтығысты қалай болдырмау керектігін талдайды.

Ойындар мен ойын жағдайлары назардың дамуына ғана емес, сонымен бірге танымдық қызығушылықтың, қиял мен ойлаудың дамуына ықпал ететінін атап өту қажет. Педагогикалық процестегі дидактикалық ойындардың рөлі келесідей:

1. Дидактикалық ойындар бағдарламалық материалды тезірек және қол жетімді игеруге ықпал етеді. Бұл ойынның дәстүрлі емес оқыту түрінде өздігінен есте сақтау және түсіну, назардың шоғырлануы және үлкен белсенділіктің көрінісі, тәуелсіздік нәтижесінде пайда болатындығына байланысты.

2. Оқу процесінде қолданылатын ойын жағдайы жас оқушының оқу қызметін жандандыруға айтарлықтай мүмкіндіктер ашады.

3. Дидактикалық ойындар танымдық қызығушылық пен мотивациялық саланы қалыптастыруда ерекше рөл атқарады.

4. Ойын әрекеті ойлауды, есте сақтауды, зейінді дамытуға және жетілдіруге мүмкіндік береді.

5. Дидактикалық ойын психологиялық шиеленісті азайтуға мүмкіндік береді. Ойын сәттерін қолдану кезінде қаттылық жоғалады және оқушының эмоционалды көңіл-күйі өзгереді.

Ш.Құрманалина атап өткендей, ойындарды сәтті ұйымдастыру үшін оның өзіндік «ойын сезімі», дамыған шығармашылық қиялы, сонымен қатар ойын техникасы саласындағы белгілі бір білім мен практикалық дағдылары болуы керек [8]. Дәл осы білім мен дағдылар бүгінде жоғары педагогикалық назар аударатын сынып оқушыларымен жұмыс істейтін математика мұғалімдерінің көпшілігінде жоқ. Сондықтан, осы сыныптардағы оқушыларды дамыту, оқыту және тәрбиелеудің сәттілігі, сондай-ақ мұғалімдердің кәсіби қызметінің түпкілікті нәтижесі олардың қаншалықты дайын болуына келесі факторлар байланысты:

- ойынды сабаққа енгізудің оңтайлы стратегиясы мен тактикасын әзірлеу;

- ойындарға психологиялық-педагогикалық сараптама жүргізу, олардың кіші мектеп жасындағы оқушылар дамуының әртүрлі аспектілеріне әсерін перспективалық және қорытынды талдау;

- дәстүрлі шығармашылық ойындарға жаңа педагогикалық өзгерістер енгізу.

Ойындарды өздігінен, жүйесіз және шамадан тыс пайдалану педагогикалық процеске зиян тигізбейді. Ойындарды жиі, өлшеусіз қолдану, ең жақсы жағдайда, оларды ресми немесе жалған ойындарға айналдырады, олар мұғалімнің де, оқушылардың да ашулануына және қатысудан бас тартуына заңды түрде ие болады. И.Г. Золотая пікірі бойынша «тірі ойын» «өлі немесе жалған ойындардан» кем дегенде үш аспектімен ерекшеленеді:

- аффективті - оқушыларда ойын тәжірибесінің болуы;

- танымдық - жаңа танымдық мазмұнның болуы;

- әлеуметтендіру - әлемдегі адамдардың өмір сүруінің мәдени формаларын дамыту [9].

Бұл қателер ең типтік және көбінесе педагогикалық назардың жоғарылау математика сабақтарында ойындарды ұйымдастыруда кездеседі. Олар әсіресе осы санаттағы, яғни есту қабілеті нашар оқушылар үшін қауіпті. Шынында да, А.Б. Сарсенғалиеваның айтуынша, «көп жағдайда оқушының туылмаған түтіккендігі (моральдық немесе психикалық) емес, педагогикалық қателіктер оқушы-

лардың жеке көріністері мен әдеттеріне моральдық зақымдану мен психикалық әлсіздіктің өшпес іздерін қалдырып, оқушыларды «ашы» болашағын дайындайды» [10].

Зерттеу нәтижелері мен оларды талдау

Әдістемелік әдебиеттерді, мұғалімдердің тәжірибесін зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, дидактикалық ойындарды математика сабағының әртүрлі кезеңдерінде қолдануға болады деп айта аламыз. Математиканы оқыту процесінде бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін арттырудың жоғары нәтижелеріне қол жеткізу үшін дидактикалық ойындар біздің жұмысымызда тұжырымдалған белгілі бір талаптарға сай болуы керек. Математика сабағына кіретін ойын болуы керек, сабақтың тақырыбымен байланысты және оның мақсаттарына сәйкес келуі тиіс. Осылайша, математика сабақтарында дидактикалық ойындарды қолдану ерекшеліктерін қарастыра отырып, дидактикалық ойынды өткізу келесі кезеңдерді сақтауды қамтиды деп қорытынды жасауға болады:

- дидактикалық ойын өткізуге дайындық;
- ойын өткізу;
- өткізілген ойынды талдау.

Тәжірибе жүргізілместен бұрын 1 сынып оқушыларына тест тапсырмалыры арқылы диагностика жүргізілді. Диагностикаға 1 сыныптан 12 оқушы қатысты.

Диагностикалық жұмыс

Сұрақтар	Ұпай
<p>1. Жоғалған сандарды тап. 0 2 3 5 7 9</p> <p>2. Торкөзге бес таяқша сал.</p> <p>3. Көрші сандарды тап. 4 6 7 8</p> <p>4. Қанша дөңгелек бар? ○○○○○○ А) 5 Б) 8 В) 7 Г) 10</p> <p>5. Қанша ұқсас фигура бар? △○□△△△ А) 4 Б) 3 В) 5 Г) 7</p> <p>6. Қанша ұқсамайтын фигура бар? ○○○△○○□○○ А) 9 Б) 2 В) 7 Г) 3</p> <p>7. △-дан оңға қарай қанша фигура бар? ○○○△○○□○○ А) 3 Б) 4 В) 1 Г) 5</p> <p>8. Сол жақтан бірінші фигураны белгіле. △○□ А) △ Б) ○ В) Г) □</p> <p>9. Жеті санынан кейін айтылатын санды белгіле: 1, 4, 7, 5, 3, 8, 9, 2, 6.</p> <p>10. Үлкен санды белгіле : 9, 6, 5, 3</p> <p>11. Салыстыр: 8*3 5*6 9*10 1*0</p> <p>12. Майрада 4 шар, ал Айгүлде 1 шар кем. Айгүлде неше шар бар?</p> <p>13. Ұзындығы 4 см. болатындай кесінді сыз.</p> <p>14. Санды 3-ке кеміткенде 4 саны шықты. Қандай сан болған?</p> <p>15. Қате болса түзет: 5+4=9 2+7=8 10-3=6 9-2=7</p> <p>16. Ең үлкен бір таңбалы санды ата?</p>	

<p>а) 0 ә) 9 б) 10</p> <p>17. Ең үлкен бір таңбалы санды ата?</p> <p>а) 0 ә) 9 б) 10</p> <p>18. Ардақтың 10 қарындашы бар еді. Ол екеуін Жұлдызға берді. Ардақта неше қарындаш қалды?</p> <p>а) 7 ә) 8 б) 5</p> <p>19. Оң жақтан бірінші фигура қайсысы?</p> <p>$\Delta \circ \square$</p> <p>A) \square B) \circ B) Γ Δ</p> <p>20. Мәндерді салыстыр</p> <p>2 ... 5 7 ... 6 6 ... 4 4 + 2 ... 5 4 ... 3</p>	
---	--

Диагностика нәтижесі бойынша 12 оқушы тест тапсырмаларын орындады және оларға сәйкес ұпайлар берілді. Әр дұрыс жауапқа 1 ұпай берілді. Бұл диагностика сұрақтары өткізілетін тәжірибе тақырыбына тікелей байланысты.

Тәжірибеге 1 сынып оқушылары алынып, дидактикалық материалдар қолдану арқылы сабақ жүргізілді. Тәжірибеге жалпы 12 оқушы қатысты.

Ерте түзету - педагогикалық көмек жүйесінің бастапқы кезеңі психофизикалық дамуы бұзылған балалар тобын және олардың даму қаупі тобын анықтау болуы тиіс [11]. Математиканы оқыту процесінде дидактикалық ойын технологиясының моделі келесі негізгі сатыларда жүзеге асырылады. Бірінші кезең зерттелетін мазмұнға бағдарлауды, оның қолда бар білім мен дағдылармен, оның ішінде ғылымның басқа салаларымен байланысын қамтамасыз етеді, игерілуі керек білім мен дағдылардың құндылық компонентін анықтайды. Бұл сызық ең алдымен тұлғаның мотивациялық және сыни функцияларын талап етеді. Екінші кезең негізгі арнайы дағдыларды, типтік мәселелерді шешу әдістерін игеруді қамтамасыз етеді және кейбір жеке қызметтерді жүзеге асыру үшін негіз болып табылады. Үшінші кезең танымдық біліктерді жетілдіруді, идеяларды, есептерді шешудің логикасы мен әдістерін таңдауды, шығармашылық қызмет үшін жағдай жасауды; ұсынылатын міндеттердің күрделілік (объективті) және қиындық (есту қабілеті нашар оқушы үшін) дәрежесімен айқындалатын саралау деңгейлері үшін қамтамасыз етеді. Төртінші кезең өзін-өзі бақылау әдістерін игеруді, оның ақыл-ой әрекетін интроспекциялауды қамтамасыз етеді, рефлексивті жеке функцияны талап етеді.

Сондай-ақ, әр ойында жаңалық элементі болуы керек екенін ескерген жөн. Ойын барысында қолданылатын дидактикалық материал қолдануға ыңғайлы болуы керек және мұғалім келесі тәртіпті сақтау қажет:

1. Ойын нәтижелерін міндетті түрде бақылау.
2. Әр оқушыны ойынға белсенді қатыстыру.
3. Оқушылардың көпшілігінде математикаға деген қызығушылықтың пайда болуы көбінесе оны оқыту әдістемесіне, оқу жұмысының қаншалықты шебер құрылатынына байланысты [12].

Жалпы сабақтарда әрбір білім алушының ынтасын арттыру, әсіресе бастаушы сынып кезінде, әлі де қалыптасып, кейде белгілі бір тақырыпқа деген тұрақты мүдделер мен бейімділіктер анықталмаған кезде өте маңызды. Мұнда математика сабақтарындағы дидактикалық ойындарға –органикалық бірлікте әрекет ететін білім беру, дамыту және тәрбиелеу функциялары бар қазіргі заманғы және танылған оқыту, тәрбиелеу әдісіне маңызды рөл беріледі. Опция ретінде бүкіл ойынды емес, ойын техникасын қолдануға болады. Олар бүкіл сабақты да, оның бір бөлігін де ала алады. Ойын сабағын өткізу әрдайым әр түрлі себептермен мүмкін емес, кем дегенде пәнге бөлінген оқу сағаттарының аздығына байланысты және ойын элементтерін кез-келген сабақта қолдануға ыңғайлы. Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде дидактикалық ойындар мен ойын сәттерін қолданудың орындылығы әртүрлі. Ойын барысында есту қабілеті нашар және жалпы оқушылардың оқуға деген оң көзқарасын дамытады. Бұнда оқушылардың көпшілігінде математикаға деген қызығушылықтың пайда болуы көбінесе оқыту әдістемесіне, оқу жұмысының қаншалықты шебер құрылатынына байланысты екеніне назар аудару маңызды.

Ойындарда оқушы әртүрлі білім мен жаңа ақпаратты еркін алады. Сондықтан көбінесе сабақта қиын, тіпті қол жетімсіз болып көрінген нәрсе ойын барысында оңай сіңіріледі. Мұнда қызығушы-

лық пен ләззат ойынның маңызды психологиялық көрсеткіштері болып табылады. Жұмыстың негізгі мақсаты - математика сабағында оқушылардың танымдық белсенділігін жандандыру, ойын әрекеті арқылы пәнге деген қызығушылығы мен терең танымдық қызығушылығын дамытады. Педагогикалық тәжірибе мен педагогикалық әдебиеттерді талдау көрсеткендей, соңғы уақытқа дейін ойын тек пән бойынша сыныптан тыс сабақтарда қолданылды, ал оқу процесінде ойынды пайдалану мүмкіндіктері белгілі бір дәрежеде бағаланбады. Бұл мәселе бойынша әдістемелік әзірлемелердің болмауы, мұғалімнің жоғары әдістемелік және кәсіби шеберлікті қажет ететін ойындар құруға жеке уақытының үнемі жетіспеуі әсер етті. Сондықтан математика мұғалімдері сабақта ойынға уақыт бөле бермейді, дегенмен олардың көпшілігі оқу процесіне ойын элементтерінің орасан зор дидактикалық мүмкіндіктерін құптайды.

Қорытынды

Дидактикалық ойынға қатысты бүгінгі таңдағы педагогикалық әдебиеттерді зерделей келе және өз ғылыми-зерттеу жұмысымыз нәтижесінде мұғалімнің математика сабақтарында дидактикалық ойындарды ұйымдастыруда келесі ұсыныс талаптарды ескерген жөн деп санаймыз:

1. Сабақта қолданылатын дидактикалық ойындар оқушыларды оқу мазмұнынан алшақтатпауы тиіс, керісінше оған көбірек назар аударуы қажет. Дидактикалық ойын техникасын таңдағанда, оны қолданудың табиғилығына ұмтылу керек, ол бір жағынан ойын логикасына, екінші жағынан мұғалім оны қолдану арқылы шешкісі келетін міндеттерге байланысты. Оқушыларға ойын мазмұнының математикалық жағы айқын, әрі түсінікті болуы керек, себебі ойын есту қабілеті нашар оқушылардың математикалық дамуында және олардың математикаға деген қызығушылығын арттыруда өз рөлін атқарады.

2. Дидактикалық ойын оның қатысушыларының, оның ішінде жеңілгендердің қадір-қасиетін қорламауы тиіс, балаға қолдау көрсету, өзін бағалауын жоғарлату шараларын жүргізу.

3. Дидактикалық ойын оның қатысушыларының эмоционалды-еріктік, интеллектуалдық және рационалды-физикалық салаларын дамытуға оң әсер етуі тиіс.

4. Дидактикалық ойын ұйымдастырылуы және бағытталуы керек, қажет болған жағдайда тежеуі керек, бірақ басылмауы керек, әр қатысушыға бастама беру мүмкіндігін қамтамасыз етуі қажет.

5. Ойын ережелері қарапайым болуы керек, ал ұсынылған материалдардың математикалық мазмұны мектеп оқушылары үшін түсінікті болуы шарт. Әйтпесе, ойын қызығушылық тудырмайды және ресми түрде өткізілетін болады.

6. Ойынды сабақ соңында аяқтап, нәтиже алу керек. Тек осы жағдайда ол оң рөл атқарады.

Қорыта келе, мақлада есту қабілеті нашар кіші мектеп оқушылармен математика сабақтарында дидактикалық ойындарды қолдануға байланысты қарастырылған сұрақтар, ойындарды өткізу әдістемесі, ұсыныстар есту қабілеті нашар оқушыларға математиканы оқыту процесінің тиімділігін арттыруға көмегі басымдығын атап өтеміз.

References:

1. Zhmagulova A. *Matematika sabaktaryndagi didaktikalyk oyindar men kyzykty tapsyrmalar: oku-adistemelik kural.* – Semey, 2014. – 71 b.
2. Kurmanalin Sh.Kh., Sarsenova S.Sh., Omirtaeva R.K. *Matematikadan didaktikalyk oyindar zhane kyzykty tapsyrmalar.* - Almaty, 1997. - 63 b.
3. Zhikalina T.K. *2-synypka arналған matematikadan oyindar men kyzykty tapsyrmalar.* – Almaty, 1992. – 34 b.
4. Zholtaeva G.N. *Bastauysh sonypard mathematicians okytuda ethnopedagogika elementin paidalanu.* – Taldykorgan: Oh, 2000. – 20 b.
5. Sagymbekova P. *Bastauysh mektepte matematikadan sabak beruge dayyndau // Bastauysh mektep talaptary, 11 (2), 2004. - B. 74-76.*
6. Shynybekov A.N. *Algebra: Zhalpi bilim беретін mekteptin 7 synybina arналған okulyk.* – Almaty: Atamura, 2012. – 145 b.
7. Barsay B. *Matematikalyk bilim berude kazirgi technologiylardi koldanu.* – Almaty: Olke baspasy, 2002. 67b.

8. Kurmanalina Sh., Omirtaeva R.K. *Matematikadan didaktikalyk oyindar men kyzkytq tapsyrmalar.* – Алматы: Atamura, 1997. – 42 b.

9. Zolotaya I.G. *The use of didactic games in mathematics lessons for the development of attention // Municipal education: innovations and experiment, 1(3), 2011. – 44 S.*

10. Sarsengalieva A.B., Kalmurzina R.S., Garbuz E.S., Binazarova Zh.S. *Karapayym matematikalyk ugymdardy okytu tasilderi: oku kuraly.* – Nur-Sultan: Kasipkor Holding, 2019. – 35 b.

11. Suleimenova R. A. *Organizational and technological foundations of early correctional and pedagogical assistance to children with disabilities (based on the material of the Republic of Kazakhstan): dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences.* – Moscow, 2001. – 347 p.

12. Mishechkina, N. A. *The use of didactic games in teaching mathematics // Young Scientist, 1 (187), 2018. – PP. 115-118.*

МРНТИ 15.21.65

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.04>

Г.Е. Нусупова¹ З.Н. Бекбаева¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ БЕЛСЕНДІЛІГІН БҰЗЫЛУ МЕХАНИЗМІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған балалардың сөздік қорының белсенділігінің бұзулу механизмдері қарастырылған. Қазіргі уақытта біздің қоғамда зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің зақымдалуы өзекті мәселе болып отыр. Сөйлеу адам өмірінде ең маңызды орынды алады. Баланың сөйлеу қабілетінің бұзылуы басқа проблемалардың тереңдеуіне әкеледі. Мысалы, ойлау қабілетінің бұзылуына, мінез-құлқы мен қоғамға бейімделуіне теріс әсер етеді.

Сөйлеу тілін дамыту-зияты зақымдалған балалармен логопедиялық жұмыстың маңызды міндеттерінің бірі. Ақпараттың едәуір бөлігі вербалды әдістермен беріледі. Адамның өмірдегі және қоғамдағы жетістігі оның сөйлеу қабілетіне байланысты. Бірақ сөйлеу тілінің толық қалыптасқандығын сөздік қорындағы сөздерді белсенді қолданғанда ғана айта аламыз. Сөйлеу балаға қарым-қатынас жасауға, өз пікірін айтуға, өзін-өзі бағалауын арттыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар басқа танымдық процестердің дамуына ықпал етеді.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылары, белсенділік, сөздік қор, лексика, механизм.

Нусупова Г.Е.¹ Бекбаева З.Н.¹

¹ Казахский национальный педагогический университет им Абая
г. Алматы, Казахстан

МЕХАНИЗМ НАРУШЕНИЯ АКТИВНОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье рассмотрены механизмы нарушения активности словарного запаса детей с нарушением интеллекта. В настоящее время актуальна в нашем обществе проблема нарушения речи у детей с нарушением интеллекта. Мы знаем, что речь занимает одно из важнейших мест в жизни человека. Нарушения речи у ребенка ведет к углублению других проблем. Например, отрицательно влияет на мыслительную деятельность, на характер и адаптацию в обществе.

Развитие речи является одним из важнейших задач логопедической работы с детьми с нарушением интеллекта. Значительная часть информации передается вербальными методами. И успех человека в жизни и в обществе зависит от его способности на сколько он владеет речью. Но о достаточно сформированном речи можно судить только при активном использовании слов словарного запаса. Речь дает ребенку возможность общения, высказывания собственного мнения, поднимает самооценку ребенка. А также способствует развитию других познавательных процессов.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, активность, словарный запас, лексика, механизм.

G.E. Nussupova¹ Z.N. Bekbayeva¹
¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

THE MECHANISM OF VIOLATION OF THE ACTIVITY OF THE VOCABULARY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article examines the mechanisms of violation of the activity of the vocabulary of children 's with intellectual disabilities. Currently, the problem of speech disorders in children with intellectual disabilities is relevant in our society. We know that speech occupies one of the most important places in a person's life. Speech disorders in a child leads to the deepening of other problems. For example, it negatively affects mental activity, character and adaptation in society.

Speech development is one of the most important tasks of speech therapy work with children with intellectual disabilities . Much of the information is transmitted by verbal methods. And a person's success in life and in society depends on his ability to how much he speaks. But a sufficiently formed speech can be judged only with the active use of vocabulary words . Speech gives the child the opportunity to communicate, express his own opinion, raises the child's self-esteem, and also contributes to the development of other cognitive processes.

Key words: children with intellectual disabilities , activity, vocabulary, mechanism.

Кіріспе. Арнайы білім беруді дамытудың барлық кезеңінде оның басты міндеті зияты зақымдалған балаларды оқытудың тиімділігін арттыру және тәрбиелеу болды . Бұл процессте олардың сөйлеу тілін дамыту ерекше рөл атқарады.

Баланың сөйлеу тілін дамыту – бұл мақсатты бағытталған жүйелі педагогикалық жұмыс. Сөйлеу – бұл балалардың өзін-өзі көрсетуі мен қарым-қатынасының негізгі құралы мен формасы, ол оның мінез-құлқын реттеу тәсілі ретінде қызмет етеді. Л.С. Выготскийдің айтуынша бала үшін сөйлеудің бірінші атқаратын қызметі ол – хабарламалық қызмет. Яғни, бала сөйлеудің осы қызметі арқылы қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсіп, байланыс орнатады. Бүгінгі таңда психологтар мен психолингвисттер баланың сөйлеу тілін дамытудың 2 жолын анықтаған. Бастапқыда баланың қоршаған орта туралы білімін толықтыру, қоршаған ортамен байланыс орнату жұмыстары жүргізіледі. Содан кейін жүргізілетін жұмыс - баланың сөздік қорын дамыту. Сөйлеуді қарым-қатынас құралы ретінде қолданумен байланысты дағдылардың жетілмегендігі зияты зақымдалған балаларға тән қасиет болып табылады.

Осы санаттағы балаларға тән көптеген қиындықтардың ішінде зерттеушілер лексикалық тапшылықты ажыратады. Қарастырылып отырған топтағы балалардағы сөйлеу бұзылысының көрінісінде сөйлеу патологиясының әртүрлі белгілерінің біркелкі еместігі, өзгермелілігі және комбинаторлығы да байқалады.

Қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен салыстырғанда белсенді және пассивті сөздіктің мөлшері арасында айтарлықтай алшақтық айырмашылықтары бар. Сөздік қорын белсендендіру өте қиын: балалар сөздік қорындағы лингвистикалық бірліктерді пайдаланбайды, олармен жұмыс істеуді білмейді, бұл тілдік құралдардың реттелген құрылымының қалыптаспағандығын, тілдік белгілерді өздігінен таңдауға және оларды сөйлеу әрекетінде қолдануға қабілетсіздігін көрсетеді.

Осылайша, зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілін сипаттай отырып, ғалымдар сөздік қорын белсендендірудің бұзылуын көрсетеді. Сонымен қатар, осы санаттағы балалардағы бұл бұзылулардың механизмдері қазіргі уақытта аз зерттелген.

Бұл жұмыста «белсендендіру» термині баланың сөздік қорын нақтылауға, байытуға, жүйелеуге бағытталған процесс ретінде түсіндіріледі. Баланың импрессивті сөздік қорын экспрессивті сөйлеу тіліне аудару болып табылады (сөзді сөз тіркестеріне, сөйлемдерге қосу).

Зерттеу жұмысының мақсаты – зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын белсендендіру бойынша логопедиялық жұмыстарды көрсету.

Зерттеудің материалдар мен әдістері. Зерттеу жұмысы барысында зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын белсендендіруді іске асыру үшін мынадай әдістер пайдаланылды: теориялық әдіс (психологиялық-педагогикалық, лингвистикалық, психолингвистикалық, әдебиеттерге талдау), эмпирикалық әдіс (бақылау).

Нәтижелер мен талқылаулар. Зияты зақымдалған балалардың сөздік қорын белсендендіру жұмысы психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қарастырылған. Зерттеу жұмысында логопедиялық мәліметтермен қоса онымен байланысты өзге ғылымдардың деректері қарастырылды. Зерттеу жұмысы зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын, оның ішінде жүйелі сөздік қорын қалыптастыру және дамыту бойынша түзете-дамыту жолдарын анықтауға көмектеседі [2].

Ғалымдар сөздік қорды зерттей отырып, тілдік бірліктер адамның миында белгілі бір реттілікпен жүйелі түрде орналасатындығын анықтаған. Олар тілдік бірліктердің сызықтық және иерархиялық түрде орналасатындығын көрсетті. Осыны басшылыққа ала отырып, бір-бірімен байланысты құрылымдар арқылы олар тұрақты байланыстары бар динамикалық функционалды жүйені құратындығын анықтауға болады. Мағынаның өсу дәрежесіне, түбірлес сөздердің сипатына қарай орналасқан бір тақырыптағы сөздер логикалық қатарларға біріктіріледі [1, 3]. А.А. Леонтьев атап өткендей, белгілі бір семантикалық өрістен сөз таңдау механизмі акустикалық-артикуляциялық және семантикалық белгілердің иерархиясы негізінде екі тәуелсіз, бірақ өзара келісілген жолмен жүзеге асырылады. Дегенмен біріншілік екінші жолға тән. [6].

А.Р. Лурияның практикалық зерттеулердің нәтижелеріне сүйенсек, баланың сөйлеуге дайындалуы барысында біріншіден қажетті сөзді істеу жұмысы басталады. Ол бір семантикалық жүйеде жүзеге асады. Екінші осы өрісте дыбыстық және ситуациялық жиынтықтан қажетті сөзді бөліп алу жүзеге асады [8].

А.Р. Лурияның осы зерттеулеріне сүйене отырып, сөздер семантикалық деңгейде ғана емес, дыбыстық деңгейде де, тақырыптық деңгейде де, перцептивті деңгейде де байланысты болатындығын айта аламыз. Бұл кезде баланың санасында жағдайлар мен олардың бір-бірімен қатынасы маңызды болып табылады. Ол қоршаған ортамен танысу мен оны түсіне алудың нәтижесі.

Адамның физиологиялық ерекшеліктеріне байланысты сөйлеу тілінде семантикалық байланыстар басым келеді. Сол себепті қажетті сөзді іздеу барысында дыбыстық іздеу бірінші зақымдалады. Үшінші болып, сөзді іздеудің жағдаяттық жағы және соңғы болып мағыналық жағы тежеледі. Сөздің мағынасын мүмкін болған сөздердің ішінен таңдау жағдайында, ең алдымен, сөздің контекстке қатысына талдау жасалады, содан кейін сөздің дыбысталуын, оны пайдалану жиілігін таңдайды, психологиялық тежелуді жеңеді. [8]

Адам лексикасының психолингвистикалық зерттеулері ақпаратты ұйымдастыру, қабылдау, өңдеу, сақтауды зерттеумен айналысатын психологияның бір саласы когнитивтік психологиямен байланысты [10]. Сөйлеу – бұл когнитивтік психологияның бір саласы болып табылады.

Ақпаратты өңдеу - блок моделі ретінде жүзеге асады. Бұл модельге сәйкес келіп түскен ақпараттарды өңдеу бір-бірімен тығыз байланысты қоймалардың жиынтығынан құралады. Келіп түскен ақпарат бірінші сенсорлық жадыда өңделеді. Бұл жадыда көру және есту қабілеті маңызды болып табылады. Зерттеу жүргізе келе сенсорлық жадыда қысқа уақытта өңделмеген визуалды ақпараттың көп мөлшерін орналастыратындығын тәжірибе жүзінде дәлелдейді. Әрі қарай, селективті зейін арқылы таңдалған осы ақпараттың кейбір бөлігі аралық (қысқа мерзімді) қоймаға жіберіледі.

Аралық қоймада оның көлемін ұлғайту мақсатында ақпаратты бастапқы саналы өңдеу (ретке келтіру) басталады.

Ақпаратты өңдеу неғұрлым терең болса, оны есте сақтау соғұрлым жақсы болады. Ақпаратты өңдеу кодтаудан басталады. Кодтау дегеніміз бір формадан келесі формаға түрлендіру. Мысалы, визуалды қабылданған ақпаратты санада акустикалық ақпаратқа түрлендіреміз, ал түрленген акустикалық ақпаратты семантикалық ақпаратқа түрлендіру. Осылайша қабылданған кез-келген ақпарат санада бір-бірімен байланысып, белгілі бір бірліктерге топтастырыла отырып сақталады.

Ұзақ мерзімді есте сақтау барысында ақпараттың семантикалық компонентінің сақталатындығы анықталған. Бұл блокта сақталған ақпараттар белгілі бір қатынастар бойынша жүйеленген. Ұзақ мерзімді есте сақтау кезінде ақпараттың қалай кодталғандығы мен қалай сақталғандығы маңызды болып келеді. Зерттеушілер ақпараттың негізінен категорияларға жіктеліп алынатындығы анықталды. Санаттау процесі адамның білім қорына (әлем туралы идеялар) үлкен әсер етеді. Семантикалық түрде кодталған ақпаратты алу оңай болып табылады.

Осы ережелерге сәйкес ақпаратты визуалды кезеңде, дыбыстық кезеңде немесе семантикалық кезеңде бөліп алуға болады. Ал осы үш кезеңнен де өткен ақпарат ұзақ мерзімді есте сақтау блогында сақталады және белсенді сөздік қорына өтеді.

Когнитивті психологияда мағынасы жақын бірліктерді кластерлерге және топтарға бөлу теориялары есте сақтауға көмектеседі [10].

Класстер моделі бойынша есте сақталған материал кластер түрінде немесе жүйелі түрде сақталады. Мысалы, белгілі бір жеміс туралы естелік, өзге жемістер туралы естелікпен бірге жадыда сақталады, ал белгілі бір транспорт туралы естелік, өзге транспорттар туралы естеліктермен бірге сақталады және т.б.

Есте сақтаудың топтық моделі жадыда сақталған материалдың категориялар бойынша сақталуын қамтамасыз етеді. Топтық модельде материалдың белгілері бойынша да жадыда сақталады. Мысалы, машина, автобус, троллейбус «транспорт» категориясында сақталады. Сонымен қатар осы категорияның белгілері бойынша да есте сақталады. Мысалы, есік, дөңгелек, рөл, терезе-транспорттың белгілері.

Салыстырмалы семантикалық белгілер топтық модельмен ұқсас болып келеді. Екі модельдің айырмашылығы, семантикалық жадыда есте сақталған ақпараттардың сақталуының ерекшелігінде. Семантикалық жадыда ақпарат анықтайтын және сипаттайтын екі түрде орналасады. Мысалы, «автобусты» алсақ, дөңгелегі, есіктері, терезелері, рөлі, орындықтары оның анықтайтын белгілеріне жатады. Ал сипаттайтын белгілері - отыратын орындықтары көп, жылдам жүреді, қауіпсіз және т.б.

Ұғымдар адамның жадында нақты байланыстар ретінде (мысалы, "бекіре - бұл балық") немесе пропозициялық құрылымдардың күрделі ассоциативті желісі түрінде сақталатындығына негізделген.

Айта кету керек, барлық осы модельдер үшін жалпы ереже-бұл семантикалық негізде категориялардың жүйелілігі мен байланысы. Лингвистикада осыған ұқсас теорияны семантикалық өрістер теориясы деп атайды. Осы теориялардың негізінде когнитивтік психология мен лингвистика теорияларының ұқсастығын айта аламыз. Семантикалық өрістер теориясы бойынша барлық тіл бірліктері семантикалық категорияларға бөлінеді.

Зияты зақымдалған балаларға дыбыс, бейне, сөз және оның денотативті, концептуалды немесе контекстік мазмұны арасында барабар байланыс орнату қиын. Сондықтан бұл категориядағы балалар сөздігіне тән қасиет вербалды парафаза арқылы білдірілген сөздерді қолданудың дұрыс еместігі болып табылады. Балалар жалпылауыш сөздерді орынсыз қолданады (*алма-жеміс, қарлығаш-құс*). Кей жағдайда керісінше жалпылауыш сөздерді білмей жатады (*гүл-раушан, қыс- қаңтар*) сөздерді дыбыстық жағынан ұқсас сөздерді (*қаймақ- аймақ*) және сыртқы көрінісі ұқсас болып келетін (*арыстан -жолбарыс*), көптеген жалпы сөздерді білмейді (*душ, батарея, шыны, коньки*). Ғалымдардың пікірінше (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, В. И. Лубовский, В.Г. Петрова және т.б.), зияты зақымдалған балалардың санасында бекітілген сөздердің мағыналары белгісіздікпен, бір-бірінен анық емес бөлінумен ерекшеленеді. Бұл факт маңызды емес. Бірақ сыртқы немесе кездейсоқ белгілерді бөлуге негізделген. Бұл бұзылулардың бастысы себебі - баланың есту және көру қабілетінің нашар дамығандығы немесе бұзылыстары болып табылады. Сонымен қатар ақпаратты өңдеуге қатысатын сенсомоторлық анализатордың арасындағы байланыстың бұзылуы. Бұл жүйелердегі байланыстың бұзылуы, бұл сөздерді бастапқы кодтауды толығымен жүзеге асыруға және сөздің визуалды, акустикалық және семантикалық бейнелері арасында қажетті байланыстарды орнатуға

мүмкіндік бермейді. Сондықтан, *душтың* бейнесі бар суретке қарап, бала *суару* немесе *құю* деген сөзді айтады, *араның* суретіне қарап, *шыбын* сөзін айтуы мүмкін.

Когнитивтік психологиядан алынған деректерді пайдалану қажетті тілдік бірлікті ұзақ мерзімді жадыдан алу қиындықтары бұл ақпаратты кодтау дұрыс жүргізілмегендігімен байланысты деп айтуға мүмкіндік береді. Яғни, бала қажетті тілдік бірлікті тез табуға мүмкіндік беретін сөздер арасында қажетті семантикалық байланыстарды орната алмады. Зияты зақымдалған балалар көбінесе дұрыс тілдік бірлікті таңдай алмайды, өйткені олардың санасында тілдік кодта осы мағынаның ең жиі кездесетін және таныс өкілі (*шалбардың* орнына *киім*, *таңғы ас ішудің* орнына *тамақтану*) немесе неғұрлым нақты емес, жалпы бірлігі бар (*көгершіннің* орнына *құс*; *салудың* орнына *жасау*) сөздер белсенді болады. Әлсіреген бақылау "шамамен" бастапқы номинацияның нұсқасын алып тастауға мүмкіндік бермейді және сөйлеуде бұл жағдайға ең қолайлы, сәйкес келетін сөз жүзеге асырылмайды. Сөйлеудің бақылау функциясының әлсіздігі дыбыстық ұқсастығы бар сөздерді таңдаумен байланысты қателіктердің пайда болуына ықпал етеді (семантикалық өрісте мұндай сөздер жақын орналасқан). Бір мезетте бірдей мағынаға сәйкес келетін тілдік бірліктер санада бір уақытта белсендендіріледі. Бұл кезде екпін түсетін буын, буындар саны, сөз бөлігінің дыбыстық сәйкестігі сияқты белгілер ескеріледі. Олардың біреуін өшіру қажет емес бірлестіктерді уақытында тоқтатуға мүмкіндік бермейді.

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының экспрессивті сөйлеуінде белсенді сөздік қоры сөзді қабылдау кезінде де, айту кезінде де туындайтын қиындықтарға байланысты бұзылады.

Осы санаттағы балаларда сөздік қорын белсендендірудің анықталған ерекшеліктері ақпаратты қабылдау мен өңдеуге белсенді қатысатын көру, есту және моторлық анализаторлары, яғни сенсорлық жүйелер арасындағы қатынастардың бұзылуына байланысты. Бұл тақырып туралы толық визуалды, акустикалық және семантикалық түсінікті қалыптастырудың қиындықтарына әкеледі. Осыған байланысты оқушылардың санасында бекітілген сөздердің мағыналары белгісіздік пен бір-бірінен анық емес бөлінуімен ерекшеленеді. Буынның орны, буындар саны, сөз бөлігінің дыбыстық сәйкестігі сияқты инвариантты параметрлер бойынша тілдік бірліктердің ұқсастығы сөздіктің дұрыс емес немесе жеткіліксіз актуализациясына әкеледі.

Зерттеу нәтижесінде зияты зақымдалған балаларды сөздің объектілік бейнесін ғана біледі. Бұл балаларда ұғымдар мен түсініктер мәні туралы ой қорытулар, абстракциялық көрсету, жанама ойлау қызметі қалыптаспаған. Оқушылар сөздің тұжырымдамалық белгілерін анықтауда айтарлықтай қиындықтарға тап болады, сондықтан көп жағдайда тақырыптың семантикалық белгілеріне емес, денотативті белгілерге ғана назар аударатындығы анықталды.

Осылайша, зерттеу мәселесі бойынша әдеби дереккөздерді талдау зияты зақымдалған балалардағы сөздердің белсендендірілуінің бұзылу механизмі сөздердің лексикалық мағынасын игерудің қиындығымен ғана емес, күрделі тілдік процесті құрайтын дағдылардың дамымауымен байланысты екендігі анықталды. Мысалы бала лексиканы жақсы меңгергенімен морфологияны, фонетиканы немесе синтаксисті жеткілікті түрде меңгермеген болса немесе бұзылыстары кездессе, балада сөздіктің қорының белсенділігі төмен болады деп болжаймыз. Балалармен түзете дамыту жұмыстарын жүргізер кезде осы факторларды да ескерген жөн. Осы тәсілдің негізінде түзете оқыту жұмысы барысында айтарлықтар нәтижелерге жете аламыз. Балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын түзетіп, қарым-қатынас дағдыларын дамыта аламыз. Ал, қарым-қатынас дағдыларын дамыта отырып, баланың әлеуметтік ортаға бейімделуіне зор ықпал етеміз.

Осы идеялардың негізінде біз зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын белсендендіру ерекшеліктерін зерттеу әдістемесін жасадық. Эксперименттік материал зерттеуге бағытталған жеті тапсырмадан тұрады:

- 1) сөздерді өзектендіру (зат есімдер мен етістіктердің пассивті және активті сөздігі);
- 2) ұғымдардың көлемін арттыру;
- 3) заттардың атауларымен танысу;
- 4) сөздерді тақырыптар бойынша жіктеп, белсендендіру;
- 5) сөздердің сөйлем ішінде белсенді қолданылуын қамтамасыз ету;
- 6) сөздерді мәтіннің ішінде белсенді қолдану;

7) белсенді сөздік қорды арттыру барысында семантикалық белгілердің саны мен сапасына бағдарлау.

Тапсырмаларды құрастыру барысында В.А. Ковшиковтың сипаттаған эксперименттік жағдайларын басшылыққа алдық [4].

Сөздік қорды белсендендіруді анықтауға арналған эксперименттік материалдың мазмұны:

Бірінші блок «зат есімдердің белсендендірілуін зерттеу» және «етістіктердің белсендендірілуін зерттеу» деп аталатын екі бөлімнен құралды. Аталған бөлімдердің әрқайсысы импрессивті және экспрессивті сөздік қорды зерттейтін екі сериядан тұрады.

Екінші блок, ұғымдардың көлемін зерттеуге бағытталған екі тапсырма сериясына бөлінеді. Бірінші серияда сөзді түсінуін қойылған сұрақтарға жауап беру кезінде тексерілді. Ал екінші серияда сөзді түсінуін ұсынылған «негізгі» суретке сәйкес келетін «қосымша» суретті сәйкестендіру, таңдау кезінде тексерілді.

Өзге блоктар бөлімшелерге бөлінбеген.

Үшінші блок тақырыпты әртүрлі ортада атауды зерттейді, оның атауына орнатуды жасайды.

Төртінші - тақырыптық топтарға кіретін сөздердің белсендендірілуін зерттейді.

Бесінші блокта сөйлемде, алтыншы блокта-мәтінде әрекет ететін контекстік шарттардың сөздерін іздеуге әсері анықталады.

Жетінші эксперименттік блок балалар дұрыс сөзді іздеген кезде басшылыққа алатын семантикалық белгілердің саны мен сапасын зерттеуге бағытталған.

Осылайша, сөздік қорды белсендендіру ерекшеліктерін зерттеу стратегиясы балалардың мағыналық, дыбыстық, синтаксистік ерекшеліктері бойынша сөздерді түсінуі мен айта алуын зерттеуді жүзеге асырды. Баланың сөйлеу барысында қажетті сөзді іздеп, таңдап алуына әсер ететін жағдайлар анықталды. Сөздерді бірдей және семантикалық, дыбыстық және ырғақты сипаттамалары бойынша ерекшеленетін сөздер тобына енгізілді; сөздерді іздеудің сөйлем мен мәтіндегі басқа сөздермен байланысына тәуелділігі анықталды.

Қорытынды. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын белсендендіру бойынша логопедиялық жұмыста баланың айналасындағы қоршаған орта туралы білімге негізделген сөздік қорын жинақтау мен байытуға, белсендіруге, сөйлемде зат есімдерді ғана емес, сонымен қатар сын есімдерді, етістіктерді, үстеулерді белсенді қолдануға басты назар аударылады. Ана тілінің лексикалық жүйесінің қалыптасуы біртіндеп жүреді, және барлық балалар семантикалық бірліктер мен қатынастарды бірдей сәтті игере бермейді, сондықтан білім беру процесі әр баланың мүдделері мен мүмкіндіктерін ескереді.

Сөйлеу тілінің дамуы баланың қоршаған әлемді сенсорлық қабылдауына тікелей байланысты. Балалардың сөздерді сандық жинақтау процесі балалардың ойында, еңбекте, танымдық, тұрмыстық іс-әрекетінде орын алатын дүниені белсенді тану негізінде жүзеге асады. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қоры үнемі жаңартылып, нақтыланып, дамып отыруы үшін баланы жаңа заттар мен құбылыстармен, олардың атауларымен таныстырып отыру қажет. Жақсы дамыған сөйлеу тілі – балалардың жан-жақты дамуының ең маңызды шарты. Баланың сөйлеуі неғұрлым бай және дұрыс болса, оған өз ойын жеткізу оңайырақ, қоршаған шындықты тануда оның мүмкіндіктері кеңірек болады. Құрдастарымен және ересектермен неғұрлым мазмұнды және толық-қанды қарым-қатынаста болса, соғұрлым оның сөйлеуі белсендірек болады. Баланың дамуымен оның қарым-қатынасқа деген қажеттіліктері артады, бұл оның сөйлеу дағдыларының дамуын ынталандырады.

Сөйлеу тілін дамытуда сөздік қор маңызды рөл атқарады: сөздік қорын дамыту, сөз мағынасын нақтылау, пассивті сөздік қорды белсендіру. Ойын мектепке дейінгі іс-әрекет болғандықтан, баланың сөздік қорын дамытуда түрлі ойындар мен ойын жаттығуларын қолдану жақсы нәтиже береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

Referens:

1. Ahutina T.B. *organizasia slovyora cheloveka po dannym afazii.* – M: Nauka, 1985.

2. Bezrukova O.A. *Formirovanie sistemnyh leksicheskikh predstavlenii u doshkol'nikov s obshim nedorazvitiem rechi // Sovremennyye tehnologii diagnostiki, profilactiki I korreksii narushenij razvitiya: materialy nauch.-prakt. konf., posvyash. 10-letiu MGPU T.II.* – M., 20057

3. Zalevskaya A.A. Slovo v leksikone cheloveka: Psiholingvesticheskoe issledovanie. Voronezh, 1990.
4. Kovshikov V. A. Ekspressivnaya alaliya. SPb.:KARO, 2006.
5. Lalaeva R.I. Narusheniya rechi I puti ih korrektsii u mladshih shkol`nikov. SPb.: VLADOS,1998.
6. Leontiev A.A. Slovo v rechevoj deyatel`nosti. Nekotorye problem obshej teorii rechevoj deyatel`nosti. – M., 1965.
7. Lubovskij V.I. Razvitie slovesnoj regulyasii dejstvij u detej (v norme I potologii). – M.: Pedagogika, 1978.
8. Luriya A.R. Yazyk I soznanie. – M.:Izdatel`stvo Moskva. Un-ta, 1998.
9. Petrova V.G. Razvitie rechi uchashihsya vspomogatel`noj shkoly. – M.: Pedagogika, 1977.
10. Solso R.L. Kognitivnaya psihologiya. – M.: Trivoda , 1996.

МРНТИ 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.05>

Д.К. Кенесхан^{1*}, Т.Б. Тажубаев¹

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
*keneskhandana@mail.ru

ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕГІ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ АЛДЫН АЛУ: ӘДЕБИЕТКЕ ШОЛУ

Аннотация

Мақалада келтірілген зерттеу мәселесінің өзектілігі психологиялық-педагогикалық қызметінде жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын алуды жақсарту қажеттілігі жатыр. Зерттеу объектісі болып - жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқы табылады. Психологиялық-педагогикалық қызмет мамандарының қызметінің құрамдас бөлігі ретінде жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын алу - зерттеу пәні болды. Зерттеудің мақсаты - психологиялық-педагогикалық қызмет мамандарының қызметінің құрамдас бөлігі ретінде жасөспірімдерде девиантты мінез-құлқтың алдын алу теориялық негіздерін зерттеу. Зерттеу әдістері: зерттеу мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерді зерттеу және талдау; нормативтік құжаттарды және статистикалық деректерді салыстыру, талдау және жалпылау; эмпирикалық мәліметтерді талдау. Зерттеу нәтижесінде келесі деректер алынды: психологиялық-педагогикалық қызмет мамандары қызметінің құрамдас бөлігі ретінде жасөспірімдердегі девиантты мінез-құлқтың алдын алуды қамтитын теориялық негіздері ұсынылды; білім беру ұйымдарында жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын алу тәжірибесі талданады.

Кілттік сөздер: девиантты мінез-құлқы, жасөспірімдер, жасөспірімдер арасындағы девиантты мінез-құлқтың алдын алу

Кенесхан Д.К.^{1*}, Тажубаев Т.Б.¹

¹ Казахский национальный педагогический университет им Абая
г. Алматы, Казахстан

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Актуальность представленной в статье исследовательской проблемы заключается в необходимости совершенствования профилактики девиантного поведения подростков в психолого-педагогической деятельности. Объект исследования - девиантное поведение подростков. Предметом исследования стала профилактика девиантного поведения подростков как неотъемлемая часть деятельности специалистов психолого-педагогической службы. Цель исследования - изучить

теоретические основы профилактики девиантного поведения у подростков в рамках деятельности специалистов психолого-педагогической деятельности. Методы исследования: исследование и анализ научной литературы по вопросам исследования; сравнение, анализ и обобщение нормативных документов и статистики; анализ эмпирических данных. В результате исследования были получены следующие данные: теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков как составной части деятельности специалистов психолого-педагогической деятельности; Проанализирован опыт профилактики девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика девиантного поведения среди подростков, подростки.

Keneskhan D.K.^{1}, Tazhibaev T.B.¹*
¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: LITERATURE REVIEW

Abstract

The relevance of the research problem presented in the article lies in the need to improve the prevention of deviant behavior in adolescents in psychological and pedagogical activities. The object of the research is the deviant behavior of adolescents. The subject of the research is the prevention of deviant behavior in adolescents as an integral part of the activities of specialists in the psychological and pedagogical service. The aim of the research is to study the theoretical foundations of the prevention of deviant behavior in adolescents within the framework of the activities of specialists in psychological and pedagogical activity. Research methods: research and analysis of scientific literature on research issues; comparison, analysis and generalization of regulations and statistics; analysis of empirical data. As a result of the study, the following data were obtained: theoretical foundations of the prevention of deviant behavior in adolescents as an integral part of the activities of specialists in psychological and pedagogical activity; The experience of prevention of deviant behavior of adolescents in educational institutions is analyzed.

Keywords: deviant behavior, prevention of deviant behavior among adolescents, adolescents.

Кіріспе. Девиантты мінез-құлықтың алдын алу мәселесі ешқашан маңыздылығын жойған емес. Бұл тек өскелең ұрпақтың жедел дамуымен ғана емес, сонымен қатар ақпараттық технологиялардың дамуымен де анықталады, соның арқасында жасөспірімдер қылмыстық әрекеттерге тартылып, есірткіні де пайдаланады. Сонымен қатар, алкогольді теріс пайдалану проблемасы әлі де бар. Девиантты мінез-құлықтың ең қауіпті түрлері жасөспірімдерді криминализациялау ауқымын кеңейтетін қылмыстар болып табылады. Бұл ЮНИСЕФ деректеріне сәйкес кәмелетке толмағандардың рецидивті қылмысының жыл сайын 2-3%-ға өсуімен расталады [1]. 2020 жылы нормативтік емес мінез-құлықтың кеңеюі, оның ішінде интернетке тәуелділік, құмар ойындар және т.б. сияқты ауытқулардың тізімін ұлғайту арқылы тағы да байқалады. Мұның бәрі пандемия, қашықтықтан оқу сияқты факторлардың әсеріне де байланысты.

Осылайша, көптеген елдер үшін әлеуметтік ауытқушылықтың алдын-алу мәселесі өте маңызды. Оны шешу міндеті мемлекеттік деңгейге көтеріліп, жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын-алу және түзетуді қазіргі заманның маңызды әлеуметтік-педагогикалық проблемасына айналдырады. Сонымен бірге, бұл мәселені шешуде бірқатар себептерге байланысты қиындықтар байқалады: педагогика, әлеуметтік психология, заң, этика саласындағы теориялық және практикалық компонент арасындағы алшақтық. Мұнда жасөспірімдердің мінез-құлқытарының ауытқуының ерекшеліктері, баланың санасы мен мінезіне әсер ету технологиясы; пропедевтикалық, түзету, оңалту және педагогикалық профилактика бағыттарының сәйкес келмеуі және т.б.

Мәселені зерттеу дәрежесі. Девиантты мінез-құлықтың тұжырымдамасы мен мәні көптеген авторлардың зерттеулерінде қарастырылады. Олардың ішінде психология, педагогика және әлеуметтану классиктерін атап өткен жөн. Олардың қатарында З.Фрейд (2007), Л.И. Божович (2008), Л.Выготский (2008), И.Кон (2003), Ю.А. Клейберг (2017), Г.С. Ковтун (2010), В.Кондрашенко (2008)

және басқалары, сонымен қатар қазіргі заманғы авторлар - Д.В. Колесов (2006), В.Салахова (2019), О.В. Евдошенко (2019), Э.Р. Агаджанова (2019). Жасөспірімдерде девиантты мінез-құлықтың қалыптасуының алғышарттары мен ерекшеліктері В.Я. Каган (1989), П.Блонский (1935), Н.М. Иовчук, С.А. Северный (1996), Л.Шнайдер (2005), Э.Дюркгейм (1995), Т.А. Пономарев (2017), В.Соколов, Г.Юзефович (1991) зерттеулерінде анықталған. Жастар ісі жөніндегі маманның қызметіндегі жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын алу нысандары мен әдістері М.А. Болдин (2016), С.Летягин (2019), А.Иванина (2016), А.Д. Истомин (2018) зерттеулерінде қарастырылған.

Р.Мертонның пікірінше, қоғамдағы жалпы қабылданған нормаларға сәйкес келмейтін девиантты мінез-құлық - мәдени мақсаттар мен қол жеткізудің әлеуметтік мақұлданған құралдары арасындағы алшақтық нәтижесінде пайда болады [2].

М.Клиnard пен Р.Майердің пікірінше, девиантты мінез-құлық – адамның немесе адамдар тобының қоғамдағы үстемдік етуші әлеуметтік-мәдени күтулерден және нормалардан, әлеуметтік рөлдерді орындаудың жалпы қабылданған ережелерінен ауытқыған әлеуметтік әрекеттерді орындауы, зиян келтіретін әлеуметтік рөлдерді орындау. Қоғамдық пікірмен айыпталған және әлеуметтік жауапкершілікті талап ететін белгілі бір тұлға мен қоғамның мүдделері [3].

Зерттелетін мәселелер бойынша ғылыми әдебиеттерге шолу жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының жекелеген проблемаларына байланысты мәселелер толығымен қамтылған деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Алайда, білім беру мекемелерінде психологиялық-педагогикалық қызмет мамандары жүргізетін іс-әрекеттің құрамдас бөлігі ретінде жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын-алу ерекшеліктерін зерттеу үшін теориялық және қолданбалы зерттеулер жеткіліксіз.

Материалдар мен әдістер

Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының психологиялық-педагогикалық алдын-алуды зерттеу мақсатында:

- осы мәселе бойынша отандық және шетелдік әдебиеттерді зерттеу және талдау;
- нормативтік құжаттар мен статистикалық деректерді салыстыру, талдау және қорыту;
- эмпирикалық деректерді талдау

Бастапқы ақпаратты жинау статистикалық мәліметтерді талдау, құжаттарды талдау, қарастырылып отырған саладағы әлеуметтік зерттеулердің нәтижелерін, сондай-ақ кәмілетке толмағандар істері жөніндегі комиссияның статистикалық мәліметтерін талдау, мектептегі жасөспірімдердің өздеріне сауалнама жүргізу және оны талдау арқылы жүзеге асырылды.

Нәтижелер мен талқылау.

Әдебиеттерді талдау мінез-құлықтың девиантты формалары жасөспірімдердің ересектермен және құрдастарымен өзара әрекеттесу кезінде әртүрлі нормалардың жойылуына, шекаралардың кеңеюіне айқын көрініс табатынын көрсетті.

Қазіргі қоғамның дерті – жасөспірімдердің алкогольизмі, нашақорлығы, балалар жезөкшелігі, балалардың суицидтері. Статистикаға сүйенсек, Қазақстанда балалар алғаш рет 10 жасқа дейін алкогольмен танысады, не кездейсоқ, не ата-анасының өзі оны «тәбет үшін» береді, немесе балаларға жылы шарап/сыра береді, немесе баланың өзі алкогольді ішімдіктің дәмін қызығушылықтан татады. Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрлігінің ресми деректеріне сәйкес, алкогольге тәуелділіктен, нашақорлықпен есепте тұрған балалардың саны айтарлықтай өсуде. Мәселен, ведомствоның мәліметінше, Алматыда 2015-2020 жылдар аралығында мұндай балалардың жалпы саны 196-дан 2195-ке дейін, ал Нұр-Сұлтанда 30-дан 98-ге дейін өскен. Жалпы республика бойынша бұл көрсеткіш: 2015 жылы 578 балалар мен жасөспірімдерді және 2020 жылы 4167 адамды құрады [4].

Бұл жағдайда ауытқуды оқытудың мотивациялық-мақсатты құрылымында елеулі өзгерістер тудыратын ересектік бастаманың жасқа байланысты түрі ретінде қарастыруға болады. Онтогенездегі девиантты мінез-құлықтың дамуы тұлғаның дамуындағы өзіндік сана мен өзін-өзі анықтау үшін маңызды ерекше желі болып табылады. Егде жастағы жасөспірімде девиантты мінез-құлыққа бейімділік салыстырмалы түрде тұрақты жеке қасиеттер түрінде көрінуі мүмкін [5]. Психологиялық

әдебиеттерде девиантты мінез-құлық қоғамда қабылданған нормаларды бұзу арқылы көрінетін, қоғамның, басқалардың және өзіне зиян келтіретін мінез-құлық ретінде қарастырылады [6].

Қазіргі уақытта девиантты мінез-құлық мәселесін жан-жақты зерттеу - жасөспірімдердің мінез-құлқындағы ауытқулардың әртүрлі формаларының пайда болу шарттарын анықтау және олардың әлеуметтік-психологиялық, психологиялық-педагогикалық, медициналық-педагогикалық және құқықтық аспектілерін анықтау [7]. Әлеуметтік-психологиялық аспекті С.А. Беличеваның еңбектерінде талданады, ол жасөспірімдердің білім берудегі қиындықтарының көріністерін әлеуметтік бейімсіздіктің бір нұсқасы ретінде сипаттады, яғни олардың мінез-құлқының қоғамдағы әлеуметтік қатынастар жүйесінің нормалары мен талаптарына сәйкес келмеуі [8].

Мінез-құлқындағы ауытқулары бар жасөспірімдерде айтарлықтай эмоционалды өзгерістерді көрсететін бірқатар қасиеттер жиі кездеседі. Мысалы, С.И. Моисееваның зерттеуінде девиантты мінез-құлық формаларына бейім жасөспірімдер танымдық қажеттіліктердің төмендеуімен, өзін-өзі бағалаудың, эмоционалды-сауық саланың бұзылуымен, құндылық бағдарлары мен мотивациялық көзқарастардың деформациясымен сипатталады, бұл жалпы интеллектуалды дамудың төмен деңгейінде көрінеді.

Н.В. Майсак девиантты мінез-құлқы бар жасөспірімдер эмоционалды тұрақсыздықпен, айқын сезімталдық пен импрессионизммен, ашуланшақтықпен сипатталатынын көрсетті. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының ерекшеліктері ата-аналармен қарым-қатынасқа және нормадан ауытқитын әрекеттердің қайталану жиілігіне байланысты [9].

Н.С. Свеженцева девиантты мінез-құлықтың себебі жас жасөспірімдердің құрдастарымен қарым-қатынасқа деген қанағаттандырылмаған қажеттілігі болуы мүмкін екенін көрсетеді, өйткені осы жас кезеңінде қарым-қатынас құрдастарының қоғамға қарсы тобында болса да бұл тану құралы ретінде қабылданады [10].

Осылайша, бүгінгі таңда девиантты мінез-құлықты түзетудің тиімді жолдарын табу мәселесі өте өзекті болып табылады. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде кездесетін тұлғаны психологиялық коррекциялау туралы ойларды жалпылайтын болсақ, онда коррекция – бұл психологиялық әсер етудің арнайы құралдарының көмегімен адамның мінез-құлқын түзетуге бағытталған шаралар жүйесі [11].

Сюзан Андерсон атап өткендей, бұл әлеуметтік-педагогикалық көмек саласы девиантты мінез-құлықпен сипатталатын балалардың мектепке сәтті бейімделуіне, отбасы мен балалардың іс-әрекеттерін үйлестіруге бағытталған әлеуметтік жұмыстағы жеке мамандық ретінде қарастырыла бастады [12]. Қазіргі уақытта бүкіл әлемде тұлғаға кешенді әсер ету үлгілері, оның ішінде әртүрлі профильдегі мамандардың өзара әрекеттестігі маңыздылыққа ие болуда. Бұл жасөспірімнің ауытқуы мәселесіне жеке көзқарасты іс жүзінде жүзеге асыруға және әрбір жеке жағдайда түзетудің оңтайлы әдісін әзірлеуге мүмкіндік береді. Мысалы, жасөспірімдерге жан-жақты көмек көрсету үлгісінде О.Н. Усанова қызметтің үш негізгі бағыты бар екенін атап өтті, олар: клиникалық (невропатолог, психиатр, педиатр); психологиялық (психолог); педагогикалық (мұғалімдер, тәрбиешілер). Баланы жан-жақты зерттеу және денсаулық жағдайы, психикалық дамуы және оның бейімделу деңгейі туралы қалыптасқан сараптамалық қорытындының нәтижесінде жеке түзету-дамыту бағдарламасы жасалады. Оның негізгі кезеңдері мыналарды қамтиды: әлеуметтік-педагогикалық мәселе, девиантты мінез-құлықтың себептері туралы гипотеза, диагностика, диагностикалық жұмыстың әдістері мен әдістерін таңдау, түзету жұмыстарының бағдарламасын жасау, бағдарламаны жүзеге асыру; оның барысы мен тиімділігін бақылау.

Сондай-ақ, АҚШ-та жасөспірімдерді қолдау жүйесінде әлеуметтік қызметкерлер қызметінің әртүрлі үлгілері бар. Мысалы, бағдарламалар: tutor – тьютор, куратор (жеке, топтық, салқын), психолог, adviser – кеңесші, counsellor – консультант, remedial teacher – компенсаторлық оқытушы, child protection coordinator – бала құқықтары жөніндегі үйлестіруші [13].

АҚШ, Батыс Еуропада және Қазақстандағы жасөспірімдердің девиациясының әлеуметтік-педагогикалық профилактикасын дамытудың жетекші тенденциялары суретте көрсетілген (сурет 1).



Сурет 1 - Жасөспірімдердің девиациясының әлеуметтік-педагогикалық профилактикасын дамытудың жетекші тенденциялары

Алматы облысындағы Төлеген Айбергенов атындағы №48 орта мектебінің 7-9 сыныптарында оқитын 13-15 жас аралығындағы мектеп оқушылары қатысқан эмпирикалық зерттеу жүргіздік: барлығы 101 адам, оның ішінде қыздар - 46, ұлдар - 55. «Девианттық мінез-құлыққа бейімділік (ДМҚБ)» әдістемесін қолдана отырып, алғаш рет жасөспірімдердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі зерттелді. ДМҚБ – әртүрлі жыныстағы жасөспірімдердің мінез-құлықтың әртүрлі ауытқуларына бейімділігін өлшеуге арналған стандартталған тест сауалнамасы. Ол үшін Е.А. Климов сауалнамасын, Л.Н. Кабардованың әдісін қолдандық. Сауалнама SurveyMonkey бағдарламалық қамтамасыз ету арқылы жүзеге асырылды, алынған ақпарат сандық және сапалық талдаудан өтті.

Әр түрлі жыныстағы жасөспірімдердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігін зерттеу ұлдардың нормалар мен ережелерді бұзуға, тәуелді, өзін-өзі зақымдайтын және өзін-өзі бұзатын мінез-құлыққа, агрессия мен зорлық-зомбылыққа, сондай-ақ заңсыз іс-әрекетті жасауға бейімділігі айқын екенін көрсетті. Қыздарда эмоционалды реакцияларды ерікті бақылаудың қиындықтарын көрсететін көрсеткіш-тер басым. Алайда, маңызды жыныстық айырмашылықтар жасөспірімдердің деликвентті мінез-құлыққа бейімділігіне қатысты ғана алынады ($p = 0,044$). ДМҚБ әдістемесінің көмегімен алынған нәтижелер бойынша барлық жасөспірімдер екі топқа бөлінді: «девиантты мінез-құлыққа бейім» ($n = 24$ адам) және «девиантты мінез-құлыққа бейім емес» ($n = 77$ адам).

Девиантты мінез-құлықты жасөспірімдерге психологиялық әсер етудің ең тиімді және адекватты түрлерінің бірі тұлғаның жоғарыда аталған барлық сфераларының мазмұнын есепке алу негізінде жүзеге асырылатын тәжірибе, мінез-құлықты түзету деп танылады. Басқа түзету тәсілдерімен салыстырғанда мінез-құлық тәсілінің (behavioral approach) бірнеше артықшылығы бар. Ол әдістердің тұжырымдамалық анықтығымен және салыстырмалы қарапайымдылығымен сипатталады. Ол мінез-құлықты өзгертуге тікелей бағытталған және күшті практикалық сипатқа ие.

Қорытынды. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі анықтаманың кейбір компоненттерін қалыптастырудың алғышарты бола алады. Мұндай жасөспірімдерде кәсіби өзін-өзі анықтау процесі әлеуметтік факторлардың қолайсыз әсеріне байланысты айтарлықтай қиын.

Жалпы, қазіргі уақытта біздің еліміздегі балалар мен жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының негізгі алдын-алу шаралары келесі маңызды көрсеткіштерге бағытталған:

- балалар мен жасөспірімдерді сенімді психологиялық қорғауды қамтамасыз ету;

- жасөспірімдер ортасында қылмыстық және тәуелділікті ығыстыратын әлеуметтік құнды дәстүрлерді қалыптастыру;
- оң мақсаттары бар жастар ұйымдарын қолдау және бейәлеуметтік топтар қызметінің жолын кесу;
- қазіргі заманғы талаптарға жауап беретін жастар саясатын жүргізу;
- отбасы институтын қолдау;
- әлеуметтік жұмысты дамытуға және оны жаңғыртуға ықпал ету;
- «қиын отбасылармен» белсенді жұмыс;
- білім беру саласында тең мүмкіндіктер беру;
- халықтың әлеуметтік жауапкершілігі мен сауаттылығы деңгейін арттыру;
- қоғамдағы отбасы мен мектептің рөлін арттыру;
- балалардың құқықтарын қорғау жөніндегі заңдарды жетілдіру, балалар мен жасөспірімдерге көмек көрсетуге бағытталған ұйымдар құру.

Әрине, жасөспірімдердегі девиантты мінез-құлықтың алдын алуда отбасы маңызды рөл атқарады. Ата-аналар мен балалар арасындағы теріс қарым-қатынас одан әрі проблемалардың катализаторы болып табылатыны анық, сондықтан кез-келген мемлекет үшін ең күрделі және басым міндеттердің бірі болып табылатын отбасы мен тәрбиенің рөліне ерекше рөл берілуі керек.

Қорытындылай келе, талдау қазіргі уақытта девиантты мінез-құлық мәселелерін ғылыми зерттеу мәселені барлық жағынан қамтуға, әртүрлі профильдегі мамандарды тарта отырып, алдын-алу әсерінің кешенді жүйелерін әзірлеуге және балалар мен жасөспірімдердегі девиантты мінез-құлықтың бұзылуына әкелетін факторлар жүйесін зерттеуге мүмкіндік береді деп қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлықтың алдын-алу шараларының бүкіл жүйесін осы іс-әрекетке тарту, олардың шешімін құқықтық, әлеуметтік, медициналық, психологиялық, педагогикалық деңгейлерде іздеу арқылы күрделі жағдайды болдырмауға ғана емес, сонымен қатар алдын-алу шараларын уақтылы әзірлеуді және қолдануды талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Children in Conflict with the Law: Child Protection Information Sheet 2015* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unicef.org/protection/files/Conflict_with_the_Law.pdf
2. Merton R. *Social Theory and Social Structure*. – New York: The Free Press, 2008.
3. Clinard M., Meier R. *Sociology of Deviant Behavior*. 14 th. ed. Wadsworth Cengage Learning, 2011.
4. *National Report on the Drug Situation in the Republic of Kazakhstan in 2015*. – Astana: Public Foundation «Monitoring Center on Alcohol and Drugs», 2016.
5. Жулина Г.Н., Паршина А.В. Проблема мотивации девиантного поведения подростков // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». 2013. № 1. – С. 62-66.
6. French S.E., Siedman E., Allen L., Aber J. L. *The Development of Eth-nic Identity During Adolescence* // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42. № 1. – P. 1-10.
7. Garfield E. *The Anomie-Deviant Behavior Connection: The Theories of Durkheim, Merton, and Srole* // *Annual Review of Psychology*. – 2012. – Vol. 10. – №39.
8. Беличева С.А. *Основы превентивной психологии*. Москва: РИЦ Кон-сорциума «Социальное здоровье России». 1993. – 198 с
9. Майсак Н.В. *Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. – Москва, 2001. – 25 с.
10. Свеженцева Н.С. *Личностные особенности младших подростков с девиантным поведением // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2013. № 34-2. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-mladshih-podrostkov-s-devi-antnym-povedeniem>
11. Correia K.M. *A Handbook for Correctional Psychologists: Guidance for the Practitioner*. Charles C. – Thomas Publisher Ltd., 2010.
12. Allport G. *The Nature of Personality: Selected Papers*. Praeger; Facsimile of 1950 edition, 2015.
13. *Child Protection in Emergencies*. – New York: Child Protection Working Group, UNICEF, 2010.

А.А. Назарбекова¹, А.А. Сманова², А.С. Косшыгулова¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті

Тараз қ., Қазақстан

ЭТНОМӘДЕНИ БІРЛІКТЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТӘСІЛДЕРДІҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Мақалада этномәдени бірліктерді оқытудың тәсілдері ұсынылады. Этномәдени бірліктер мен лингвомәдени бірліктерді ажырату параметрлері анықталады. Этномәдени бірліктер этнопсихолінгвистикалық қағидаттармен ажыратылады. Этнопсихолінгвистика заңдылықтары бойынша этноцентризмдік бағыт, яғни этносаралық мәдениеттердің тоғысуы, мәдениет ортақтығының қалыптасуы айқындалады. Сондай-ақ этножіктеуіш белгілер сақталғанда этномәдени құндылықтардың өміршендігі басымдыққа ие болатыны айтылады. Мақалада этникалық топтың қарым-қатынас мәдениеті белгілі бір адамдарға тән коммуникативті (белгілік) қызметтің тарихи қалыптасқан психологиялық құралдары жүйесі ретінде талданады. Этникалық топтың қарым-қатынас мәдениетінің құрылымын да, ішкі психологиялық механизмдерін де зерттеудегі семиотикалық тәсілдің мүмкіндіктері талданады. Қарым-қатынастың этномәдени және мәдени-психологиялық сипаттамаларын зерттеуде отандық психологиялық ғылымды жандандыру қажеттілігі атап көрсетілген.

Түйін сөздер: этномәдени бірлік, этнопсихолінгвистика, этножіктеуіш белгілер, этноцентризм, құндылық.

Назарбекова А.А.¹, Сманова А.А.², Косшыгулова А.С.¹

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан

²Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати

г. Тараз, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ ЕДИНИЦАМ

Аннотация

В статье предлагается методика обучения этнокультурных единиц. Определены параметры отличительные признаки этнокультурных единиц и лингвокультурных единиц. Этнокультурные единицы различаются по этнопсихолінгвистическим принципам. Согласно законам этнопсихолінгвистики они определяются по направлением этноцентризма, т.е. аккультурация межэтнических культур, формирование культурной общности. А также, определяется витальность этнокультурных ценностей актуальность сохранения этнодифференцирующих признаков этнокультуры. В статье дается анализ культуры общения этноса как системы исторически сложившихся, характерных для данного народа психологических средств коммуникативной (знаковой) деятельности. Анализируются возможности семиотического подхода к исследованию как строения, так и внутренних психологических механизмов культуры общения этноса. Подчеркивается необходимость активизации отечественной психологической науки в исследовании этнокультурных и культурно-психологических особенностей общения.

Ключевые слова: этнокультурные единицы, этнопсихолінгвистика, этнодифференцирующие признаки, этноцентризм, ценность

Nazarbekova A.¹ Smanova A.² Kosshygulova A.¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty c., Kazakhstan

²M.Kh. Dulaty Taraz Regional University, Taraz c., Kazakhstan

EFFICIENCY OF ETHNOPSYCHOLINGUISTIC APPROACHES IN TEACHING ETHNO-CULTURAL UNITS

Abstract

The article proposes a methodology for teaching ethnocultural units. The parameters and distinctive features of ethnocultural units and linguocultural units have been determined. Ethnocultural units differ in ethnopsycholinguistic principles. According to the laws of ethnopsycholinguistics, they are determined by the direction of ethnocentrism, i.e. acculturation of interethnic cultures, the formation of a cultural community. And also, the vitality of ethnocultural values is determined by the relevance of preserving the ethnodifferentiating attribute of ethnoculture. The article analyzes the culture of communication of an ethnic group as a system of historically formed psychological means of communicative (sign) activity, characteristic of a given people. The possibilities of a semiotic approach to the study of both the structure and internal psychological mechanisms of the culture of communication of an ethnos are analyzed. The need to intensify domestic psychological science in the study of ethnocultural and cultural-psychological characteristics of communication is emphasized.

Keywords: ethnocultural units, ethnopsycholinguistics, ethnodifferentiating signs, ethnocentrism, value.

Кіріспе. Этномәдени бірліктер этнолингвистиканың негізгі зерттеу нысаны бола тұрса да, кейбір жағдайда оларды лингвомәдени бірліктерден ажыратуға келгенде нақты межеге сүйене алмай жататынымыз анық. Осы тұрғыдан алғанда бізге этнопсихоллингвистикалық зерттеулер, оның этножіктеуіш белгілері мен этноцентризм қағидасы көмекке келеді. Этнопсихоллингвистика – бұл этностық топтың мәдени қажеттіліктерді қабылдау және тұтынудағы психологиялық ерекшеліктердің тілдегі көрінісін зерттейтін ғылым. Бұл терминді 1970 жылы А.А. Леонтьев енгізген болатын [1]. Этнопсихоллингвистика әсіресе жеке этносқа тән рухани құндылықтар мен мәдениеттің архетипін анықтауға, сол мәдениеттің этникалық дүние бейнесінің қалыптасуын зерттеуге, оның өміршеңдігінің себептерін нақтылауға бағытталады.

Әдістеме. Этностың ұжымның танымында сақталған мәдени құндылықтарды сол мәдениетті тұтынушылар саналы тіпті бейсаналы қабылдауының өзі этнопсихологиялық жағдаят болып саналады. Демек, ұлттық психологияның тетігін қалауда мәдениет пен тілдің қызметі, белгілі бір заңдылықтары болады деген сөз. Яғни этномәдени бірліктердің адам жанына, көңіл күйіне едәуір әсер ететін, тіпті кейде рухани мәдениеттің (ырым-тыйымдардың орындалмауы) сол ұлт өкіліне кәдімгідей тыныштық бермей, жанын жай тапқызбайтыны этнопсихологиялық құбылыстардың дәйекті дәлелі бола алады. Этнопсихологиялық құбылыстарға адам арасындағы қарым-қатынастар да дәлел болады. Мәселен, қазақ халқы үшін “көңіл айту”, “науқастың көңілін сұрау” сияқты жосын-жоралғылардың ретімен орындалмауы реніш (психологиялық күй) тудырады. Айталық, жақыны деп санаған адамы қазаға арнайы үйіне барып емес, көшеде немесе кездескен жерде көңіл айтуын жанына жақын қабылдап, реніш білдіруі өзге халықтар үшін түсініксіз болуы мүмкін. Ренжитін, көңіл бөлетін мәселе емес деп қабылдауы мүмкін. Бірақ қазақ дәстүріндегі ет жақындарының арнайы бата оқып, көңіл айту жолын білмегені немесе соған мән бермеуі адам жанына қаяу түсіретін этнопсихологиялық құбылыс екенін “өліктің жолы ауыр” фразеологизмі арқылы дәлелдеуге болады. Сондай-ақ “кеш батқанда, ымырт түскенде науқастың көңілін сұрамайды” деген этнотанымдық түсініктің де тәртібін сақтамайтындар болады. Ондай жағдайда науқас адам “күн батқанда, яғни жын-шайтандар шығып, өлгендерді санайтын уақытта солармен бірге келді” деген магиялық түсінікке еріп, ренжуі әбден мүмкін. Дәл осындай этнопсихологиялық детальдар өзге мәдениетте жоқ, және бұл қазақ дәстүрінен өшірілмейтін стереотип ретінде терең сақталғаны адам психологиясына генетикалық таралатын рухани күш ретінде қабылданады. Этнопсихологиялық жағдаяттар ұлттық этникалық бірегейлігін ашуға мүмкіндік береді. Лингвомәдени бірліктер мен этномәдени бірліктердің жігі ұлттың этникалық бірегейленуі тұсында нақты анықталады. Соның ішінде этностың (тіпті ұлттың)

ғасырлар бойы қанымен тараған психикалық қабілеті, яғни этникалық сезімі, этникалық мінезі, этникалық темпераменті бірінші кезекте басымдыққа алынады. Сондықтан қазақ мәдениетін ұлттан емес, этностан іздеуге арланбауымыз қажет. Академик Ә.Қайдардың пікірінше, “қазақты “этнос” деп караудағы мақсат - оны төмендету емес, қайта оның басып өткен ұзақ та сатылы даму жолын саралай түсінудің, тарихи этнопұлға ретінде танудың бірден-бір дұрыс жолы, кепілдігі” [2].

Нәтиже мен талқы. Этноцентризм – өзгенің құндылығы мен мәдениетін өзінің болмысы арқылы қабылдау, тану, түйсіну. Бұл құбылыс бірнеше этникалық топтың әрекеттесуі кезінде, аккультурация жағдайында көрінеді. Этникалық топтың ұлт болып тұтасуында (консолидация) этножіктеуіш белгілер жиі көрініс табады. Әсіресе құндылықтың бірегейленуі (унификациясы) этномәдениеттердегі айырмашылықтарды жіті ажыратады [3]. Мысалы, Ай – түркі халықтары үшін мұсылманшылыққа дейінгі дүниетанымында киелі рух иесі ретінде тәу ететін аспан шырағы. Айға табыну, сыйыну, сәлем беру дәстүрі түркітілдес халықтардың барлығында сақталған. Оған дәлел де көп. Бейіттің басына қойылатын ай мүсіні, “Ай”-мен басталатын қыздардың есімі және т.б. Бірақ, “жаздыгүні жаңа туған Айға тізерлеп отырып, үш рет еңкейіп, тағзым ету. Сол тізе бүккен жерінің шөбін жұлып отқа тастауы – әулетім оттай қаулап өсе берсін, пәле-жаладан аман болайық” наным-сенім әрекеті тек қазақтарға ғана тән этножіктеуіш белгі болып саналады [4].

Демек, “Айдың сәулесі түссе киесі ұрады”, “Ай мен Күн – жер жаһанға ыстық пен суықты, жаңбыр мен қарсы беретін аспан денелерінің құдіреттісі”, “Ай қырынан туса күн жылы болады”, “Ай қораланса күн райы бұзылып жайсыз болады”, “Ай толғанда көшпе” деген түсініктер – этноцентризмденген түркілерге ортақ ұғымдар. Этножіктеуіш белгілер этностық топтың мифтік, кейде стереотиптік танымынан туған наным-сенімдерінің қатаң сақталуынан, ырым-тыйымға берік этномінезден туындайды. Этножіктеуіш белгілердің қатарын ырым-тыйымдар мен наным-сенімдерге негізделген жосын-жоралғылар құрайды [5]. Әдетте, салт пен дәстүрлерге қарағанда олардың құрамдас бөліктері, ірілі-ұсақты этномәдени категориялар, яғни жосын-жоралғылар ұрпақтан-ұрпаққа жетпей, жойылып, ұмытылып, этнопсихологиядан өшіріліп, вербалданған күйінде ғана сақталып жатады. Мысалы, қазақтың мифтік танымында “Ай бетінде кірпік санайтын кемпір бар. Егер ай сәулесі нәресте бетіне түссе, Айға қарап жалаңбас шықсаң, айға ұзақ қарап тұрсаң әлгі кемпір кесапат әкеледі-мыс”, “Айға қарап дәрет сындырма, бұл рухты шамдандырады, сөйтіп тыйымды бұзған адам ұшынады” деген түсініктер өзге түркі мәдениетінде жоқ [6]. Сондықтан этножіктеуіш белгілер ретінде бұл ақпараттар қазақтың шамандық, тәңіршіл ғалам бейнесін танытуға негіз болады. “Ай” ұғымы туралы қазақтың концептуалды танымын білдіретін ақпараттар болады. Тіпті қазақта айға сыйыну, тәу ету дәстүрі бола тұрса да, “Айдың шалқасынан жатқан жатысы өзіне жайлы болғанмен елге жайсыз деп ырымдап, Айға қарата таяқ лақтыру” ырымы бар екені тек кітаптағы вербалданған деректермен ғана таныс. Демек бұл ақпарат та этножіктеуіш белгілер қатарына қосылып, Ай концептісінің құрамдас бөлшегі ретінде жаңғырары сөзсіз [7].

Этнопсихикалық ерекшелікке сай қазақтың поэтикалық танымында Ай – мылқауға, Күн – өсекшіге теңеледі. Айдың мылқауға теңелуі – адам баласының көп іс-әрекеті түнде қараңғы түскен соң жасалатыны және оны көктен көретін айғақ жоқ деген ойнақы мәнді білдірсе, Күннің өсекшіге теңелуі – күндіз жарықта барлық құпия әрекет ашық көрінеді деген аллегориялық бейнелеуден туындаған [8]. Демек, этномәдени бірліктердің қалыптасуына этноцентризмдік жүйедегі этнопсихикалық таным мен этножіктеуіш белгілер негіз болады .

Мәдениет – динамикалық үдеріс. Құндылық – статикалық үдеріс. Мәдениет қоғам дамып, жетілген сайын өзгеріп отырады. Мәдениеттер ұлтаралық, мәдениаралық қатынаста өзара тоғысады, бірігеді, жойылады, жұтылады. Мәдениет ұлттың рухы мен санасында терең сақталып, ұлттың не этностың тұтастығын сақтауға қызмет еткен жағдайда құндылыққа айналады [9]. Сондықтан этномәдени бірліктер инкультурация (ұлт тұлғасын жасау) үдерісіне бейім болса, лингвмәдени бірліктер аккультурация (мәдениеттердің тоғысуы, сіңісуі) үдерісіне бағытталады деп ойлаймыз.

Осындай межеге сүйене отырып, оқушыларға ұлттық құндылықтарды меңгертуде «құжымдық санадан – этникалық санаға» яғни жеңілден күрделіге қағидасын басшылыққа аламыз. Мысалы, “Әулие ағаш” тақырыбын этномәдени бірлік ретінде үйрететін болсақ, оқушылардың қабылдау психологиясын ескере отырып, былай жоспарлауға болады.

“Әулие ағаш – Ақтық байлау – Аптау”

Жас ерекшелігі	Негізгі білім	Түсіндіру деректері
Бастауыш сыныпта	<i>Әулие ағаш – жапан далада, әулиелер жерленген мола басында, суы шипалы бұлақ қасында ұзақ жылдар бойы өсетін ағаш. (түркілік дүниетаным)</i>	“Бәйтерек” мифтік аңызын баяндау
Жеткіншек сыныптар	<i>Әулие ағашқа ақтық байлау. Әулие ағашты киелі деп танып, тілек тілеп, бұтағына шүберек байлайтын болған. (түркілік дүниетаным)</i>	Сырқаты бар адамдар ауруынан айығу үшін, ұрпағы жоқтар бала сұрау үшін, сергелдеңге түскендер жолын ашу үшін, алыс жолға шыққандар аман-есен жету үшін тәу етіп, ниет қылып ақ шүберек байлаған. Ақтық байласа ойдағы уайымнан арылып, өміріне сеніммен қарап, бойынан ауыр жүк түскендей сезімде болатын болған.
Жеткіншек	<i>Ақтық байлау – қазақтың салт-дәстүріндегі рәсім-жоралғы. Мысалы, сүндет тойында, келін түскенде босағаға немесе есікке ақтық байланады. (қазақы дүниетаным)</i>	Сүндеттелетін баланы мінген аты мен қоржынына, “атқа мінгізу” рәсінде аттың жал құйрығына жүрегі ақ азамат болсын деген ниетпен ақтық шүберек байлайды. Алғаш отау құрған үйдің шаңырағына алғаш құтты болсын айтып келгенде ақтық байланады. Жаңа түскен келін есіктен аттаған сәтте есікке ақтық байланады. Келіннің аяғы құт болсын деген ниет білдіреді.
Жеткіншек	<i>Ақтық байлау – магиялық жоралғы. (қазақы дүниетаным)</i>	- үйірге түсетін жас айғыр үйіріне жеңіл қосылсын деп жалына ақтық байлайды; - бәйгеге шабатын жүйріктің құйрығына озып келсін деп ақтық байлайды; - жарысқа шығатын балуанның қолына ақтық байлайды; -ауру-жарадан айықтыратын оташы мен сынықшыға “Қолыңыз жеңіл болсын!” деп ақтық мата байлайды; - көктемде ақ молайғанда сүт сауатын шелектің құлағына, қымыздың сабасына ақ шүберектен ақтық байлайды; - алыс-жақын туыстармен дәм алысып сыйласқанда ауызбірлік ұзағынан болсын деп торсық, саба, сүйретпе сияқты ыдыстардың құлағына ақтық байлаған; - бақсы зікір салып емдегенде “Емі шипа болсын!” деп қолына ұстаған саймандарына да ақтық байлаған.
Жоғары сынып	<i>Ақтық байлау – нияз байлау (қазақы дүниетаным)</i>	Киелі бұлақ басына дұға, тілек тілеп келгендер ақтық шүберекке ақша салып түйген. Оны әулие ағашқа байлаған. Мұнда ақшаның аз не көп болуы шарт емес, тек ниет түзулігі құпталған. Бұл рәсімді “ <i>нияз бай-</i>

		<p>лау” деп атаған. Байланған ақтықты жолы түскен кез келген адам, әсіресе әлеуметтік жағдайы төмен жандар “Тілегің қабыл болсын!” деп дұға оқып, оралған ақшаны алатын болған. Бірақ, оны теріс әрекетке, арақ-шарапқа жұмсауға тыйым салынған.</p>
<p>Жоғары сынып</p>	<p>Ақтық байланбаса – аптау. (қазақы дүниетаным)</p>	<p>- аңға шығарда “Олжа байлансын!” деген тілекпен ақтық байланбаса, қару-жарақтық тылсым күш иелері ұрады деген магиялық түсінікпен оларды аптайды; - аңшының, балықшының олжасын жүкті әйелдерге жеуге болмайды. Себебі аңшылар мен саятшылардың түзу мылтық (садақ, сақпан), қанды қақпандарына көз тиеді, бұзылады деген наным-сенім сақталған. Егер жүкті әйел қақпанға түскен, атып алынған аң мен құстың етін жеп жерік қандырам десе, аңшының қаруына ақтық байлаған. Бұл - ақтау деп аталады. Егер де қару-жараққа ақтық байланбаса онда иесі аптауға мәжбүр болған [5, 86.]; - аптау үшін мылтықты үш рет оқтап, үш мәрте жезді кері шығарып, ішіндегі оқ-дәрісін төгіп, қайта оқтап үш түсті жіпті ширатып қаруға байлап, салқын сумен жуатын болған. Содан соң жібін шешіп, қаруды түзейді. “Ата алмасам маған серт, Атылмасан саған серт, Аңның етін жемеген әйелге серт” деп айтады. Сонда не қару түзеледі, не иесіне қатер төнеді, не жерік әйел түсік тастайды. Осы магиялық түсініктегі үшеу - мылтық иесі, мылтық, жерік әйелдің серттесуі болып саналады.</p>

Қорытынды. Байқағанмыздай, этномәдени бірліктер өз бастауын көне түркілік танымнан (наным-сенім, тотемдік, тәңіршілдік түсініктерден) алады. Содан өрбіген қазақы дүниетанымнан материалды және рухани мәдениет өзге ұлтта кездеспейтін этникалық дүниенің бейнесін қалыптастырады. Осылайша қазақтың құндылықтары тілдік жүйенің астарында, мәдени атаулардың символдық, магиялық, мифтік мазмұнымен сақталады. Оларды этномәдени бірлік деп танып, жас ұрпаққа мазмұнын бұзбастан, сол қалпында жеткізуді көздейтін этнопедагогикалық, этнопсихоллингвистикалық, этнолингвистикалық әдіс-тәсілдер жаңғыруды, жаңаруды талап етеді. Арнайы зерттеуді қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. – Moskva: Nauka, 1997. – 287s
2. Қайдар Ә. *Қазақ тілінің өзекті мәселелері*. – Almaty, 1998. – 11 b.
3. Ш.Уәлиханов *Таңдамалы*. – Almaty: Zhazushy, 1980. – 412 b.
4. Әбішев Н. *Aspan syry*. – Almaty, 2009. – 56 b.
5. ШОқпарұлы D. *Besikke boleu – babalar дәстүрі // Қазақтың әдет-ғұрыптары мен salt-дәстүрлері*. – Almaty, 2001. – 107 b.
6. Bratus' B.S. *Psihologiya lichnosti // Psihologiya lichnosti T. 2. Hrestomatiya*. – Samara: Izd.Dom. «Bahrah-M», 2002. – 456s.

7. *SHmelev A.G. Konceptsiya sistem znachenii v eksperimental'noj psihosemantike: issledovanie form reprezentacii v obydennoj soznanii.* – M., 2012. – 175 s.
8. *Leont'ev A.N. Psihologiya smysla: priroda, stroenie, dinamika.* – M., 2003. – 487 s.
9. *Artem'eva E.YU. Semanticheskoe izmerenie kak modeli // Vestnik MGU seriya filologiya 2011. №1.* – 29 s.

MPHTI 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.07>

А.М. Мырзахметова¹, З.Н. Бекбаева¹

*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН (7-9 ЖАС) БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУЫН ДАМЫТУДАҒЫ КОМПЬЮТЕРЛІК ОЙЫНДАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ПРАКТИКАЛЫҚ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Мақала жалпы сөйлеу тілі дамымаған кіші мектеп оқушыларының есте сақтауын түзету және дамыту барысындағы компьютерлік ойындардың мәселесіне арналған. Мақалада бүгінгі күнгі компьютерлік ойындардың әртүрлі мүмкіндіктері бар бағдарламалар мен техникалық құралдардың өте кең класын білдіретіні: ойын-диагностика және ойын-терапевт, ойын-симулятор және оқу ойындары, және әрбір бала үшін әр жағдайда олардың біреуін таңдау қажеттігі, бұл оған ең көп пайда әкелу мүмкіндігі жайлы мәліметтер жинақталған. Бұл ең тиімді түзету және дамыту құралдарын табу қажеттілігін талап етеді және осы зерттеудің ерекше өзектілігін көрсетеді. Осы зерттеудің материалдары мен нәтижелерін кіші мектеп жасындағы ерекше білі беруді қажет ететін оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастыруда сәтті пайдалануға болады.

Түйін сөздер: есте сақтау, кіші мектеп оқушылары, компьютерлік ойындар, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, дамыту, жалпы сөйлеу тілі дамымаған.

Мырзахметова А.М.¹, Бекбаева З.Н.¹

*¹ Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ(7-9 ЛЕТ) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

Статья посвящена проблеме использования компьютерных игр в процессе коррекции и развития памяти учащихся начальных классов с общими нарушениями речи. В статье поясняется, что современные компьютерные игры представляют собой очень широкий класс программно-аппаратных средств с разными возможностями: игровая диагностика и игротерапия, игровой симулятор и обучающие игры, а также необходимостью выбирать для каждого ребенка в каждом конкретном случае то, что является наиболее выгодным. Это обуславливает необходимость поиска наиболее эффективных инструментов исправления и развития и демонстрирует актуальность данного исследования. Материалы и результаты исследования могут быть успешно использованы при организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми потребностями младшего школьного возраста.

Ключевые слова: память, младшие школьники, компьютерные игры, дети с особыми потребностями, развитие.

A.M. Myrzakhmetova¹, Z.N. Bekbaeva¹
¹ Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

COMPUTER GAMES AND THEIR PRACTICAL SIGNIFICANCE IN THE DEVELOPMENT OF MEMORY IN CHILDREN (7-9 YEARS) WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

Abstract

The article is devoted to the problem of using computer games in the process of correcting and developing the memory of primary school students with general speech disorders. The article explains that modern computer games are a very wide class of software and hardware with different capabilities: game diagnostics and game therapy, a game simulator and educational games, as well as the need to choose for each child in each case what is most beneficial. This necessitates the search for the most effective tools for correction and development and demonstrates the relevance of this study. The materials and results of the study can be successfully used in the organization of psychological and pedagogical support for students with special needs of primary school age.

Keywords: memory, younger schoolchildren, computer games, children with special needs, development.

Кіріспе.

Кішкентай адам заманауи әлемге келеді және оған түсетін ақпарат көшкінімен бетпе-бет кездеседі - анимациялық фильмдердің шексіз бейне сериясы, программалық бағдарламаларды әзірлеу; қазіргі заманғы байланыс құралдары – ұялы телефондар, планшеттік компьютерлер, интернет. Қазіргі әлем балаға не ұсынбайды. Бірнеше онжылдықтар бұрын білім беретін мекемелерде балаларға ұсынылатын даму ақпаратының көлемі бірнеше есе аз болды. Қазіргі кезеңде баланың жан-жақты дамуы әлеуметтік мәнге ие болды, қоғамға заманауи – ойлайтын, тез шешім қабылдайтын жеке тұлға қажет. Баланың айналасындағы дүниедегі басты көмекшісі, бағдаршысы – оның психикалық өмірінің негізі, адам санасының негізі – оның жады. Бала оны қоршап тұрғанның бәрін есте сақтайды, өзіне тартады; кіші мектеп жасындағы балалық шақ – есте сақтау қабілетінің қарқынды дамуы, табиғи еріксіз есте сақтау қабілетінің басымдылығы. Бірақ баланың есте сақтау қабілетінің өзіндік сапалық ерекшеліктері бар. Көрнекті психологтар, педагогтар, физиологтар іргелі психикалық процесс – есте сақтауды зерттей отырып, бала есте сақтауының негізгі факторы – оның таңдамалылығын атап өтті. Балалардың есте сақтау процесі белгілі бір ақпаратқа – оны есте сақтау, содан кейін қайта жаңғырту қажеттілігіне негізделгені анықталып, дәлелденді. Баланың есте сақтау қабілеті оның жеке қасиеттерімен – қызығушылықтарымен, ішкі дүниесімен тығыз байланысты. Демек, балалардың есте сақтау қабілетін дамытудың басты ерекшелігі - оның еріксіздігі. Бала оны таң қалдырған, қызықтырған, алып кеткен нәрсені оңай есіне алады. Естің ерікті және еріксіз түрлері ерікті реттеу дәрежесіне, есте сақтау әдістеріне байланысты. Егер мақсат сол немесе басқа материалды есте сақтау болмаса, ол өздігінен есте қалады, арнайы әдістерді қолданбай, ерікті күш-жігерсіз, бұл еріксіз есте сақтау. Бала ақпаратты еріксіз есте сақтайды. Егер олар есте сақтау үшін ерекше мақсат қойса, олар арнайы әдістерді қолданады, ерік күшін пайдаланады, сондықтан бұл есте сақтаудың ерікті түрі. Еріксіз есте сақтау – бұл бірнеше рет қайталанатын материалды есте сақтау. Сондықтан баланың есте сақтау процесін жеңілдету үшін қайталап қайталау әдістеріне жүгіну керек. Ақпарат баланың есінде белсенділік мәніне ие болса, әлдеқайда тиімдірек болатынын ескеріңіз. Балалар сырттан келетін әртүрлі ақпараттық әсерлерге өте сезімтал болатыны белгілі – олар жаңа әсерлерді, білімді ерекше жеңіл қабылдайды. Балалардың есте сақтау қабілетінің қарқынды дамуы үшін үлкен әлеует бар.

Материалдар мен әдістер. Эмпирикалық әдіс – тәсілдер: тікелей және жанама бақылау жүргізу, сұхбаттасу, сауалнама алу. Оқу – бағдарламалық құжаттарды зерттеу, оқулықтарды және арнайы мектептердің талдау әдістерін пайдалана отырып жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың есте сақтауын дамытуға мүмкіндік аламыз.

Нәтижелер мен талдаулар. Бүгінгі таңда заманауи балалар туралы, олардың ерекше интеллектуалды қабілеттері, олардың «жылдам прогресстің балалары» екендігі туралы айтатын болсақ, сонымен бірге ерекше білім алуды қажет ететін балаларды да қосамыз. ЕББҚ балалардың есте сақтау қабілетінің дамуы ерекше өзекті болып табылады. Бұл категориядағы балалардың есте сақтау қабілеті шектеулі және сапалық ерекшелігімен ерекшеленеді: есте сақтау көлемі шектеулі, есте сақтау күші төмендейді, ақпарат тез ұмытылады және оны көбейтудің дәлсіздігі тән. Ақпаратты жаңғырту үшін ЕББҚ бала арнайы қосымша күш салуы керек.

Есте сақтау түрлерін үнемі жаттықтыруды ұйымдастыру қажет, осы мақсатқа жету үшін әрекеттің тиімді түрін таңдау керек, ол ойын – мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы бала үшін жетекші әрекет түрі, бар балалар үшін ең бейімделгіш әрекет түрі. ЕББҚ балалардың есте сақтау қабілетін дамыту олардың әрі қарай физикалық, психикалық дамуы мен қоғамда әлеуметтенуі үшін маңызды болып табылады. ЕББҚ бала, соның ішінде ЖСТД кіші мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін оңтайландыру көптеген жылдар бойы мұғалімдер мен мамандардың назарын аударды. Мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы балалардың жетекші іс-әрекеті – ойынға тоқталайық. Ойын балалардың сүйікті іс-әрекеті болып табылады, онда олар адами қарым-қатынастың барлық сәттерін жаңғыртады. Ал заман талабына сай алатын болсақ, онда ақпараттық-коммуникациялық технологиялар яғни компьютерлің ойындарды қарастырайық [5].

Бүгінгі таңда арнайы білім беруді компьютерлендіру қажет пе, жоқ па, оны талқылаудың қажеті жоқ. Өмірдің өзі мамандардың алдына арнайы білім беру жүйесіне компьютерлік технологияны енгізу мәселесін қойып отыр.

Түзету процесін оңтайландыру, балаларды оқытуды сапалы дараландыруды жүзеге асыру, сабаққа деген ынтасын арттыру, балалардың заманауи жағдайда сабаққа деген қызығушылығын арттыру үшін компьютерді қолдану арқылы жаңа технологиялар, арнайы компьютерлік дамыту, түзету бағдарламалары қолданылады.

Компьютерлік ойындар – оқытудың жаңа түрі. Компьютердің ойын мүмкіндіктерін дидактикалық мүмкіндіктермен (ақпаратты визуалды түрде көрсету, түзету-білім беру бағдарламасы мен бала арасындағы кері байланысты қамтамасыз ету, дұрыс іс-әрекеттерді ынталандыруға кең мүмкіндіктер, жеке жұмыс стилі және т.б.) үйлестіре пайдалану мыналарға мүмкіндік береді:

- ынтасының өсуін арттыру, балалардың сабаққа қызығушылығын арттыру.
- Өтілген және оқылған оқу материалын бекіту.
- Тіл мен сөйлеу құралдарын, қарым-қатынас дағдыларын, жоғары психикалық функцияларды: зейінді, есте сақтауды, сөздік-логикалық ойлауды, эмоционалды-еріктік сфераны қалыптастыру және дамыту уақытын қысқарту.
- Тапсырмаларды бірнеше рет қайталаудан, әсіресе сөйлеуден негативизмді алып тастаңыз.
- Коррекциялық тәрбие процесін дараландыру (мазмұнының, күрделілік деңгейінің, қарқынының өзгеруі).
- тартымды графикаға назар аудара отырып, өзін-өзі бақылау әдістерін меңгеру.
- Қол-көз координациясын дамыту.
- Балалардың ақыл-ой әрекетін белсендіру.
- Оң даму динамикасына үлес қосу.

Компьютерлік ойындар – мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы балалар үшін мүлдем жаңа іс-әрекет. Олардың ерекшелігі бала кез келген тапсырманы шешу жолдарын өз бетінше табуы керек. Бірақ компьютерлік ойындар педагогикалық процестен оқшауланбайды. Олар педагогикалық процесті жаңа мүмкіндіктермен байыта отырып, дәстүрлі ойындар мен оқытумен ұштастыра ұсынылады. Ойын әрекеті балалардың іс-әрекетін ұйымдастырудың бір түрі ретінде балалық шақтың барлық кезеңдерінде ерекше орын алады. Ойын – баланың жетекші іс-әрекеті, сол арқылы ол органикалық түрде дамиды. Ойында мұғалімдер кез келген тәрбиелік, дамытушылық және тәрбиелік міндеттерді шешеді. Осылайша, ойын мұғалімдердің оқуды қоса алғанда, барлық оқу міндеттерін шешетін ең маңызды әрекеті ретінде әрекет етеді. Кіші мектеп жасындағы балаларға компьютер, ең алдымен, ойын құралы ретінде, баланың жаңа, күрделі, қызықты және басқарылатын ойыншық ретінде пайдаланылады, оның көмегімен ол әртүрлі ойын тапсырмаларын шешеді. Балалардың дамуы үшін компьютерлік ойындарды пайдаланудың бірқатар артықшылықтары бар. Кіші мектеп жасындағы балалар ойнайтын компьютерлік ойындарды жіктеуге болады. Бірінші орында – ойын-

сауық ойындары (75%), екінші орында – танымдық ойындар (15%), үшінші орында – дамытатын (10%) [4].

Компьютерлік ойындардың ең маңызды функцияларының бірі – білім беру. Арнайы жасалған компьютерлік ойындар бала бір ұғымды немесе белгілі бір жағдайды елестетіп қана қоймай, сонымен бірге барлық ұқсас объектілер немесе жағдайлар туралы жалпы түсінік алуы үшін жасалған. Осылайша ол логикалық ойлаудың жалпылау, абстракциялау, жіктеу және т.б. сияқты маңызды операцияларын дамытады. Компьютерлік ойындар процесінде балалардың есте сақтау қабілеті мен зейіні жақсарады. Ал бұл жерде компьютер өте қажет, өйткені ол ақпаратты бала үшін тартымды түрде береді, бұл мазмұнды есте сақтауды тездетіп қана қоймай, оны мазмұнды және ұзақ мерзімді етеді. Компьютерлік ойындар балалардың интеллектінің дамуы үшін ғана емес, сонымен қатар олардың физикалық дамуы үшін де үлкен маңызға ие. Кез келген ойындарда балалар саусақтарымен белгілі бір пернелерді басуды үйренуі керек, бұл қолдың ұсақ бұлшықеттерін, үлкен моторикасын дамытады [2].

Логопед жұмысында қолданылатын АКТ түрлерін шартты түрде 3 блокқа бөлуге болады.

1. Компьютерлік ойындар

Логопед жұмысында қолданылатын компьютерлік ойындарды шартты түрде бірнеше кіші түрлерге бөлуге болады:

- бағдарламалық-әдістемелік кешендер, электронды оқулықтар

- Сөйлеуді дамытуға, сөйлеуді дамытуды түзетуге, оқу мен жазуға үйретуге арналған оқыту, дамытушы ойындар-танымдық процестерді дамытуға бағытталған ойын-сауық ойындарының электронды жинақтары - мультимедиялық энциклопедиялар

2. Мультимедиялық презентациялар (авторлық құқық және интернет ресурстарынан)

- презентациялар - суреттер;

- электронды кітаптар;

- ертегілер, жұмбақтар;

- Сөйлеуді және СМФ дамытуға арналған электронды ойындар;

- лексикалық тақырыптар бойынша және сыртқы әлеммен танысу, т.б.

Логопед жұмысындағы компьютерлік технологиялар мүмкіндік береді:

- Компенсаторлық механизмдерді белсендіру және бұзылған функцияларды оңтайлы түзетуге қолжеткізу.

Олар түзеу жұмыстарының әртүрлі кезеңдерінде қолданылады; әртүрлі қызмет түрлерінде.

Жеке жұмыс: жеке жұмыста әртүрлі компьютерлік бағдарламалар мыналарға бағытталған:

- сөйлеу кемшіліктерін жою

- оқушылардың психикалық процестерін дамыту [3].

Кеңес Одағындағы балабақшада және кіші мектепте компьютерді пайдаланудың алғашқы тәжірибесі Литваның Шауляй қаласымен байланысты. Балалар үшін математикадан білімдерін бекіту мен нақтылауға және сауаттылыққа үйретуге бағытталған оқу бағдарламалары жасалды. Компьютерлік құралдардың дамуы осы санаттағы балалардың теориялық ойлауының алғы шарттарын қалыптастырады, ол мәселені шешуге бағытталған іс-әрекет әдісін саналы түрде тандаумен, оның саналылығымен сипатталады. «Компьютерлік технологияны» меңгерген кіші мектеп жасындағы бала «ойымен ойлауға» дайын болады, бұл олардың логикалық ойлауына қойылатын негізгі талаптардың бірі. Айта кету керек, компьютерлік ойындар балалар ойындарын алмастырмауы керек, тек толықтыруы керек. Кіші мектеп жасындағы балалардың танымдық белсенділігі үшін компьютерлік ойындарды пайдаланудың үлкен маңызы бар, сонымен қатар бірқатар жағымсыз жақтарды атап өткен жөн:

- бала достарымен араласуды, спортпен айналысуды және оған пайдалы басқа да әрекеттерді тоқтатады;

- ойын-сауық сипаты балалардың ойындағы интеллектуалдық белсенділігін күрт төмендетеді;

- компьютер ойынында орын алған осы немесе басқа жағдайды күндіз басынан өткеріп, бала сол арқылы өмірдегі нақты оқиғаларды екінші жоспарға өткізеді.

Осы санаттағы балалармен жұмыс кезінде аталған жағымсыз сәттерді болдырмау үшін не істеу керек? Балалардың компьютермен жұмысын ұйымдастыруға қойылатын гигиеналық талаптарға

сәйкес 3-9 жас аралығындағы балалар компьютерде күніне 10-15 минуттан аспайтынын есте ұстаған жөн. Компьютердегі сабақтар жан-жақты болуы керек [1].

Оқыту ойындары бар көптеген сайттар бар, оларда сіз онлайн тегін, тіркеусіз ойнай аласыз, мысалы:

<http://www.igraemsa.ru/igry-dlja-detej/igry-na-vnimanie-i-pamjat/najdi-otlichija-morskije-zhiteli>

<http://chudo-udo.com/ot-4-do-6-let/matematicheskie-igry>

<https://www.matific.com/rus/ru> және де «Мерсибо» интерактивті педагогикалық порталындағы

жұмысты да белсенді қолдануға болады. Mercibo - 2 жастан 10 жасқа дейінгі балаларға арналған екі жүзден астам білім беру ойындары бар интерактивті педагогикалық портал. Сайтта мыналарға арналған танымдық ойындар бар:

- Фонематикалық естуді дамыту.
- Дыбыстары қоюға арналған ойындар.
- Біріктірілген сөйлеуді дамыту.
- Оқуды үйрену.
- Санауды үйрену.
- Жалпы мектепке дейінгі білім беру.
- Сауаттылықты дамыту.

Сонымен қатар кәсіби толықтырулар:

- Сабақтарды дайындауға арналған материалдар.
- Сурет конструкторлары.
- Маманның жұмысүстелі.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған кіші мектеп жасындағы балалардың есте сақтауын дамыту барысында жүргізуге болатын компьютерлік ойындар тізімі және ойынның жүргізу реті (сюжеті):

I. Бөлшектеу-жинақтау – бұл көру жады мен зейінді дамытуға көмектесетін ойын. Тапсырма 4 жастан 7 жасқа дейінгі балаларға арналған.

Ойынның сюжеті: Бала суретті көреді: зымыран, торт, шырша және т.б. Оған мұқият қарау үшін бірнеше секунд беріледі. Содан кейін тәртіп бұзушы доп секіріп, оны элементтерге бөледі. Баланың міндеті - элементтерден бірдей суретті жинау.

Ойын процесі: 1.Ойынды ашыңыз, ережелерді тыңдаңыз және экрандағы элементке қараңыз. Баладан затты сипаттауды сұраңыз: бұл не, ол қандай бөліктерден тұрады, бөліктері қандай түсті. Бұл «құрастыру» тапсырмасын жеңілдетеді. 2. Сурет бірнеше бөлікке бөлінген кезде, мәліметтер төменгі жағында пайда болады. Бала бөліктерді орнына сүйреп апаруы керек. Мәліметтердің бірі «қосымша» екенін ескеріңіз. Параметрлерде қиындық деңгейін таңдауға болады. Ойын неғұрлым қиын болса, экрандағы элемент соғұрлым қиын болады.

II.Көрінбейтін пингвин – көрнекі жадыны дамытуға және оның көлемін тексеруге көмектесетін интерактивті ойын. Тапсырма 7 жастан 9 жасқа дейінгі балаларға арналған.

Ойынның сюжеті: бала пингвиндердің сирек кездесетін түрімен кездеседі – (жоғалып бара жатқан пингвиндер. Олар пайда болу және жоғалу қабілеті үшін осылай аталады. Бала әрқайсысының орналасқан жерін есте сақтауы керек.

Ойын процесі: ойынды ашып, параметрлерде қиындықты таңдаңыз: жеңіл, орташа, қиын. Қиындыққа байланысты пингвиндердің орналасқан жерін есте сақтау уақыты өзгереді. Сөйлеушінің тапсырмасын тыңдау. Суретке қарап, бірінші пингвин қай жерде екенін есіңе түсір. Бала пингвиндердің бірінің жоғалып кеткен орнын бекітіп, тінтуірдің көмегімен өзіне көмектесе алады.

Пингвин жоғалып кеткенде, баладан өзі тұрған мұз бөлігін шертуді сұраңыз.

Бірте-бірте ойын қиындай түседі, бала екі пингвиннің орналасқан жерін есте сақтауы керек. Содан кейін бала барлығын қатесіз тауып алғанша үшеу және т.б.

III. Лирикалық қар үйіндісі – есту есте сақтау қабілетін дамытуға арналған ойын. Онда бала қысқа тақпақтар жаттауға жаттығады. Тапсырма 4 жастан 8 жасқа дейінгі балаларға арналған.

Ойынның сюжеті: аяз ата балаларға сыйлықтар әкеледі, бірақ жолда кедергілер бар - қар үйінділері. Атаның қар үйінділері жай емес, лирикалық: қысқа өлең жолдары бар заттар жасырылған. Мұндай қар үйіндісін жою үшін өленді қайталау керек.

Ойын процесі: ойынды ашыңыз. Аяз ата баламен амандасып, не істеу керектігін айтады: қар үйінділерінде жасырылған өлең жолдарын қайталаңыз.

Аяз ата бірінші қар үйіндісіне жеткенде, бала заттың суретін көреді және ол туралы рифма естиді. Бұл өлеңді жаттап, қайталау керек. Бала рифмді қайталағанда, қар үйіндісін шертіңіз, ата әрі қарай жүреді. Егер бала рифмді ұмытып қалса, Аяз атаны шертіңіз, ол оны қайталайды. Параметрлерде қар үйінділерінің санын таңдауға болады: 3-тен 10-ға дейін. Қар үйінділері неғұрлым көп болса, соғұрлым көп өлеңдерді есте сақтау және қайталау қажет [6].

Қорытынды.

Осылайша, компьютерлік ойындардың бастауыш сынып оқушыларына беретін даму мүмкіндіктері зор. Осы электронды ресурстарды пайдалану кезінде ең жақсы нәтижеге қол жеткізу үшін балалармен жұмыс істеу кезінде білім беру кеңістігін дұрыс ұйымдастыру, дұрыс ойындар мен бағдарламаларды таңдау маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

List of used literature:

1. *New information technologies in logopedic work / Garkusha Yu.F., Manina E.V., Cherlina N.A. // Speech therapist - 2004, No. 2.*
2. *Lobacheva, E.K. Formation of sound-syllabic analysis in children with general underdevelopment of speech // Child. Early detection of deviations in the development of speech and their overcoming; Ed. Yu.F. Garkusha. – M.: MPSI; Voronezh: Ed. NPO "Modek", 2001. – 256 p.*
3. *Kozyreva, L.M. Program and methodological materials for speech therapy classes with younger students / L. M. Kozyreva // Yaroslavl, Academy of Development, 2006. 128 p. – ISBN 5-7797-0577-1*
4. *The use of information computer technologies in the educational process and the problems of its methodological support. – Internet resource <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm>*
5. *Zabramnaya, S.D. Developing activities with children / S. D. Zabramnaya. – M.: V. Sekachev, 2001. – 80 p.*
6. *Zaitseva L. A. The use of information computer technologies in the educational process and the problems of its methodological support. // Internet magazine "Eidos". - 2006. - September 1.*

МРНТИ 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.08>

Конысбаева А.Б.¹, Завалишина О.В.¹

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Алматы қ., Қазақстан

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста в контексте их включенности в воспитательно-образовательный процесс. Полученные данные свидетельствуют о том, что дошкольники с проявлением высокого уровня тревожности могут испытывать специфические трудности в обучении и развитии, которые наиболее выражены в деятельности, ее результативности, поведении и развитии личности ребенка в целом. Результаты проведенного исследования могут служить основанием для разработки программ психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с проявлениями тревожности в дошкольных организациях образования.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, тревожность, проявление тревожности, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольная организация образования и др.

А.Б. Конысбаева*¹ О.В. Завалишина¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДАҒЫ МАЗАСЫЗДЫҚТЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардағы мазасыздықтың ерекшеліктерін олардың білім беру процесіне қатысуы тұрғысынан эксперименттік зерттеу нәтижелері келтірілген.

Алынған мәліметтер мазасыздықтың жоғары деңгейінің көрінісі бар мектеп жасына дейінгі балаларда оқу мен дамуда ерекше қиындықтар туындауы мүмкін, оның ішінде баланың тиімділігі, мінез-құлқы және жеке дамуының жалпы жағдайы.

Зерттеу нәтижелері мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында мазасыз көріністері бар мектеп жасына дейінгі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын жасауға негіз бола алады.

Түйін сөздер: ересек мектепке дейінгі жас, мазасыздық, мазасыздықтың көрінісі, психологиялық-педагогикалық қолдау, мектепке дейінгі білім беру ұйымы және т. б.

А.В. Konysbayeva*, O.V. Zavalishina¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan

EXPERIMENTAL STUDY OF THE FEATURES OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The article presents the results of an experimental study of the features of the manifestation of anxiety in older preschool children in the context of their involvement in the educational process. The data obtained indicate that preschoolers with a high level of anxiety may experience specific learning and development difficulties, which are most pronounced in activity, its effectiveness, behavior and the development of the child's personality as a whole. The results of the study can serve as a basis for the development of programs of psychological and pedagogical support for older preschool children with manifestations of anxiety in preschool educational organizations.

Keywords: children of senior preschool age, anxiety, manifestation of anxiety, support, organization of psychological and pedagogical support, pre-school organization of education, etc.

Введение. Детская тревожность в настоящее время становится одной из значимых проблем современного воспитания и обучения. Исследователи (Т.Д. Марцинковская, Л.В. Макшанцева, Boogady, R. и др.) отмечают ежегодное увеличение количества детей дошкольного возраста с проявлениями высокой тревожности. Тревожность занимает одно из ведущих мест по распространенности среди детей в возрасте от 3 до 17 лет. Начинаясь на ранних стадиях развития ребенка, тревожность мешает ежедневному функционированию и оказывает регулирующее влияние на поведение подростков.

Беспокойство как ведущий признак тревожности влияет на процесс обучения и ведет к отклонениям в развитии ребенка. Наиболее значимые деформации происходят в развитии социальных навыков, которые с течением времени могут способствовать отдалению ребенка от родителей, избеганию общения со сверстниками, формированию негативной самооценки. (Gazelle, Druhen, 2009; Rubin и др.). [1, 2.]

Исследователи (Molins, Clopton, 2002; Boogady, 2020) считают, что поведение большинства тревожных детей, особенно в дошкольном возрасте, не отличается от их сверстников, им также присущи беззаботность и непосредственность. Признаки тревожности у детей, по мнению ученых,

доступны наблюдению лишь в определенных ситуациях, при этом их считают проявлениями возрастных особенностей характера, которые подлежат изменению в процессе взросления ребенка. [3,4]

Вместе с тем, многие исследователи (Cartwright-Hatton et al., 2018, Boorady, 2020 и др.) отмечают, что механизмы образования тревожности в дошкольном возрасте следует признать недостаточно изученными, а выделенные причины разносторонними, что значительно осложняет их понимание. Они предлагают рассматривать тревожность детей как явление сложное, многофакторное. [5,4]

Изучение данного вопроса в практике дошкольных организаций позволило установить отсутствие систематической и целенаправленной работы по психолого-педагогическому сопровождению (поддержке) детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе. Сказанное свидетельствует об объективно существующем противоречии между современными требованиями общества к гуманизации и индивидуализации образовательного процесса, созданию условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала ребенка-дошкольника и недостаточным обоснованием механизмов формирования тревожности в старшем дошкольном возрасте.

Указанное противоречие и легло в основу данного исследования, проблема которого состоит в выявлении психолого-педагогических условий, способствующих преодолению специфических трудностей в личностной, познавательной, коммуникативной и психомоторной сферах развития детей старшего дошкольного возраста с проявлениями тревожности.

Обзор литературы. Дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом к различным неблагоприятным воздействиям, что объясняется психофизиологическими особенностями ребенка-дошкольника, незрелостью его нервной системы.

Развитие эмоциональной сферы определяет общее эмоциональное благополучие ребенка, его активность, взаимодействие с окружающими, освоение и применение способов саморегуляции поведения. В то же время, дошкольный этап развития ребенка ученые (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, И.В. Имедадзе и др.) считают периодом повышенного риска и возникновения эмоционального неблагополучия. [6,7,8]

Эмоциональное неблагополучие, по мнению ученых (И.В. Фаустовой, И.О. Карелиной и др.) следует считать ведущим показателем психического развития ребенка, одним из проявлений которого является тревожность. [9, 10].

В психолого-педагогической литературе возникновение тревожности в дошкольном возрасте рассматривают с разных позиций. Представители психофизиологического направления (В.Н. Теплов, В.С. Мерлин и др.) считали тревожность свойством нервной системы, которая характерна слабому типу, ее проявление зависит от развития отношений личности со средой. [11, 12] Темперамент, определяя индивидуальные различия эмоциональной, когнитивной и двигательной сферы является значимым фактором развития тревожности на протяжении всей жизни человека, в том числе, в дошкольном возрасте.

По мнению Г.А. Урунтаевой, в дошкольном возрасте нервная система детей вообще близка к слабому типу, вследствие этого эмоциональные перегрузки могут приводить к разбалансированности поведения ребенка-дошкольника. [13]

Социально-психологическое направление, его представители (А.И. Захаров, Н.Имедадзе, Л.В. Макшанцева и др.) утверждают, что причины появления детской тревожности представлены в процессе социализации, в системе взаимоотношений «ребенок-значимый взрослый (отец, педагог-воспитатель и др.)», «мать - ребенок», «социальная ситуация - ребенок» [6, 7, 14]. Тревожность рассматривается как последствие эмоциональных связей ребенка: с матерью от 5 до 11 лет (затянувшиеся симбиотические отношения, личностная тревожность матери); в детском коллективе (соперничество, конкуренция и т.д.). Особое значение имеет процесс воспитания в семье, в воспитательно-образовательном процессе («чрезмерно заботливый характер», авторитарный стиль общения и т.п.). (Andrea Chronis-Tuscano, Christina M. Danko, Kenneth H. Rubin, Robert J. Coplan, Danielle R. Novick, 2018). [15]

В исследованиях современных зарубежных ученых акцентируется внимание на взаимосвязи тревожности и когнитивного развития ребенка. Тревожность (Boorady, R., Дж. Пьячентини и др.) развивается вместе с когнитивными способностями. Основным признаком тревожности - *беспокойство* доминирует в мыслях ребенка, проявляется в деятельности и поведении. Тревожность может привести к стабильным изменениям в обучении, результатом, которой является академическая неуспеваемость. Выраженными становятся проблемы с концентрацией внимания, памятью, отсутствием мотивации, перфекционизм, преобладание непроизвольного поведения. Отсутствие успешности в деятельности приводит к принятию стратегии *«избегания»*, которая постепенно приобретает основную форму поведения тревожного ребенка. [4, 16]

Еще одним аспектом этого направления является позиция, согласно которой развитие детской тревожности обусловлено неумением детей управлять своими эмоциями. Исследователи считают, что у дошкольников ограничена способность вербализовать собственное эмоциональное состояние.

Так, по мнению Т.Д. Марцинковской, у современных детей когнитивный компонент переживаний преобладает над аффективным, что говорит о умении называть эмоции, но непонимании их значения. Отсюда, формирование тревожности в дошкольном возрасте связано с неумением ребенка справляться со своими эмоциями, которые осуществляют эмоциональный контроль и самоконтроль поведения. Ограниченность развития эмоций отрицательно сказывается на самооценке и формировании произвольности поведения дошкольника. [17]

Исследователь А.М. Прихожан утверждала, что детская тревожность является переживанием, которая возникает вследствие ощущения эмоционального дискомфорта, незащищенности, появления страха. Тревожность влияет на сознание и самооценку ребенка, проявляется в поведении, деятельности и общении. В дошкольном возрасте она может проявиться в сочетании с *агрессивностью или в зависимости ребенка от взрослого*. [8]

Таким образом, возникновение тревожности в дошкольном возрасте обусловлено условиями развития ребенка. Тревожность выражает переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, которое влияет на его поведение, деятельность и взаимоотношения с окружающим миром. Понимание сущности детской тревожности с учетом особенностей дошкольного возраста и построить взаимодействие с ребенком в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации.

Цель исследования: изучение специфики и особенностей проявления тревожности у детей дошкольного возраста в контексте включенности в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации.

Методология, материалы и методы исследования. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить некоторые значимые аспекты проявления тревожности в старшем дошкольном возрасте:

1. Тревожность в дошкольном возрасте рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, выражаемое в длительном (чрезмерном) беспокойстве.

2. Детская тревожность сложно идентифицируется, наличие множества внешних признаков позволяет путать с проявлениями застенчивости, гиперактивности, СДВГ и другими поведенческими изменениями (нарушениями).

3. Дети с проявлениями тревожности испытывают трудности в регуляции эмоций, что обусловлено снижением когнитивных функций, доминирующей эмоцией (страх), физиологическими реакциями (учащенное сердцебиение и др.), взаимоотношениями в среде.

4. Тревожность в дошкольном возрасте наиболее выражена в трудностях (проблемы с концентрацией внимания, памятью и др.), которые испытывает ребенок в определенных ситуациях или в процессе выполнения деятельности.

5. В дошкольном возрасте тревожность имеет ситуативный характер. В детстве тревожность является частью нормального развития ребенка, которая по мере взросления способна меняться, но может проявиться как чрезмерное беспокойство, приводящее к появлению тревожных расстройств.

Методы и методики исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и сравнение данных, анкетирование, тестирование, психолого-педагогическое

ческий эксперимент, методы математической обработки полученных данных (критерий F^* - угловое преобразование Фишера).

Процедура измерения осуществлена посредством применения следующих диагностических методик:

- тест тревожности (Р.Тэммл, В.Амен, М.Дорки), проективная методика, позволяет установить уровень тревожности детей; экспериментальный материал включает 14 рисунков, каждый рисунок представляет типичную для жизни дошкольника ситуацию; рисунки выполнены в двух вариантах: для мальчика и девочки. Тестирование с детьми проводилось индивидуально, после окончания занятий, когда ситуативная тревога, связанная с занятиями, снижается. [18]

- Методика «Лесенка» (В.Г. Щур) направлена на исследование самооценки ребенка, использована модификация для детей 4-6 лет, стимульный материал - рисунок из семи ступенек и фигурка (мальчика и девочки), в зависимости от пола тестируемого ребенка. [19]

- Методика «Найди и вычеркни» позволяет оценить продуктивность и устойчивость внимания; используется стимульный материал (рисунок с фигурками); время выполнения задания 2,5 минуты, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 сек) ему говорят слова "стоп" и "начинай". При обработке и оценке результатов оценивается количество предметов или рисунков просмотренные за все время выполнения задания (2,5 мин) и за каждые (30 сек) отдельно. [20]

- Методика «Палочки и крестики» позволяет определить уровень произвольной регуляции деятельности ребенка; ребенок должен повторить в заданном порядке, нарисованные палочки и крестики в течение 5 мин, соблюдая правила. [21]

- Проективные методики (М.А. Нгуен): «Дорисовывание», «Три желания» определяют эмоциональную ориентацию ребенка на мир вещей, на себя и других людей, позволяют оценить уровень развития эмоционального интеллекта. [22]

Анкета по выявлению признаков тревожности Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко состоит из 20-ти утверждений, на которые отвечают взрослые (официальный опекун-родитель), педагог-воспитатель, выражая согласие или несогласие. Анкета содержит из 3-х уровневую оценочную шкалу (высокий, средний, низкий). [23]

В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста, посещающие детские сады г. Алматы, в количестве 185 человек, из них 97 девочек и 88 мальчиков. Средний возраст детей – 6,3 лет.

Диагностическое обследование детей проводилось индивидуально с каждым ребенком, с согласия родителей.

Результаты исследования и обсуждение. На этапе констатирующего эксперимента были изучены особенности проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста. По результатам анкетирования воспитателей выявлены выраженные признаки тревожных детей, в частности, *«неспособность работать долго, не прерываясь, быстро устают»* (47%); *«испытывают трудности при сосредоточении внимания на чем-то»* (38%); *«они чаще других проявляют неуверенность в себе и своих силах, нуждаются в дополнительной эмоциональной поддержке»* (35%). К часто выделяемым признакам также относятся: избегание трудностей, боязнь нового, излишнее беспокойство, напряженность и скованность, неспособность переносить ожидание, часто плачут, они трудно засыпают и т.п.

По результатам анкетирования родителей распространенными признаками тревожного ребенка являются: *«Не может долго работать, не уставая»* (45%); *«часто не способен сдерживать слезы»* (35%); *«плохо переносит ожидание»* (20%). Наряду с этим, родители отметили: *трудности при сосредоточении внимания, жалобы на страшные сны, частое смущение в отличии от других детей, особенно в незнакомой обстановке.* Родители заявляют, что проявления тревожности могут сопровождаться расстройством стула, сильным выделением пота, отсутствием аппетита.

Использование специального теста тревожности (Р.Тэммл, В.Амен, М.Дорки) «Выбери нужное лицо» показало, что среди детей старшего дошкольного возраста более 47% (87) детей имеют высокий уровень тревожности, 42% (78) - средний и 11% (20) - низкий уровень.(рис1)



Рис. 1 Результаты измерения тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Следует отметить некоторые различия в восприятии и оценке ситуаций детьми с высоким, средним и низким уровнем тревожности. Количественный анализ показал преобладание отрицательных эмоциональных выборов к рисункам 6 (укладывание спать) - 94,5%; 9 (игнорирование) - 87,2%; 11 (собираение игрушек) - 94,5%; 14 (еда в одиночестве) - 71% в группе детей с высоким ИТ.

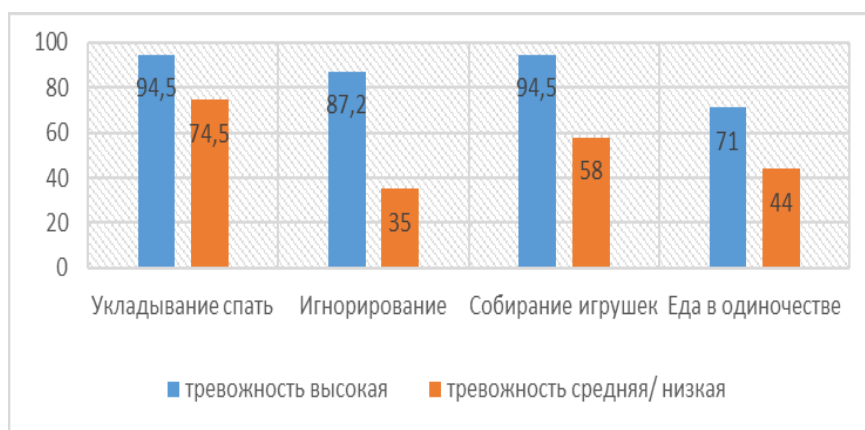


Рис.2 Различия в восприятии и оценке ситуаций детьми с различными проявлениями тревожности

Согласно методике, эти ситуации моделируют отношения: «ребенок-ребенок» (Игра со старшими детьми, Агрессивное нападение, Объект агрессии, Изоляция); «ребенок-взрослый» (Игнорирование, Выговор, Собираение игрушек), в которых проявления тревожности наиболее выражены. Анализируя ответы детей, следует отметить, что дети с высоким ИТ испытывают большое эмоциональное напряжение и переживание состояние стресса в этих ситуациях. К примеру, при оценке ситуаций «Собираение игрушек», «Еда в одиночестве» они передают то состояние, которое испытывали или свое отношение к этой ситуации. Дети с низкой и средней тревожностью, оценивая эти ситуации, передают не эмоциональное состояние, а свои реакции на установки и правила взрослых, ориентируясь на собственный практический опыт. Ответы детей, в большей степени, выражают отношение к выполнению определенных действий: «не хочет собирать игрушки» «хочет еще поиграть», «не хочет идти спать» или «он смотрит мультики, поэтому сидит один», «все уже поели, пока он играл» и т.п.

В оценке ситуации «Игнорирование» также имеются различия в восприятии детей с различными проявлениями тревожности. Если в ответах детей с высоким уровнем тревожности часто звучат выражения типа: «не рад, потому что его не подняли», «папа с ней (ним) не играет», «его не поднимает», «тоже так хочет», «папа любит младшего брата», то большинство детей со средней и низкой тревожностью выражают отношение к самой ситуации, типа: «...папа успокаивает малыша», «мальш маленький», «он легче» и т.п.

Таким образом, следует отметить, что существуют определенные различия в характере ответов детей с разными проявлениями тревожности. Дети с высоким уровнем тревожности в оценке

ситуаций проявляют определенный эгоцентризм, который отражает их переживания состояния дискомфорта или эмоционального напряжения. Дети с низким и средним уровнем тревожности стремятся дать оценку не своего состояния, а ситуации как побудившей к проявлению определенного поведения.

В ходе обработки данных мы сравнили показатели детей по вышеназванным ситуациям с целью выявления статистических различий по уровням проявления тревожности. Сопоставление показателей проведено с помощью критерия χ^2 - угловое преобразование Фишера, который позволил установить статистически достоверные различия в изучаемых явлениях. В данном случае количественный анализ подтвердил, что доля лиц с высоким ИТ преобладает среди детей с высокой тревожностью. (см.рис. 3). Показатель доли эффекта анализируемых ситуаций составил $\chi^2 = 5,053$ $\chi^2 > p 0,01$, так как $5,053 > 2,31$. Исходя из этого, мы распределили дошкольников, участвующих в исследовании, по 2 группам. Дети с высоким ИТ - 87 дошкольников составили экспериментальную группу, в контрольную группу вошли 98 детей со средним и низким уровнем тревожности.

Диагностика самооценки по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) показала выраженность у большинства дошкольников завышенной самооценки (64,9%). Значимых различий в проявлении самооценки у детей с высокой, средней, низкой тревожностью не выявлено (см. рис 3).



Рис.3 Показатели измерения самооценки

Адекватная самооценка составила 18,3%, заниженная -16,8%. При сравнении данных с использованием критерия χ^2 статистически значимых различий в проявлении самооценки двух групп не обнаружено.

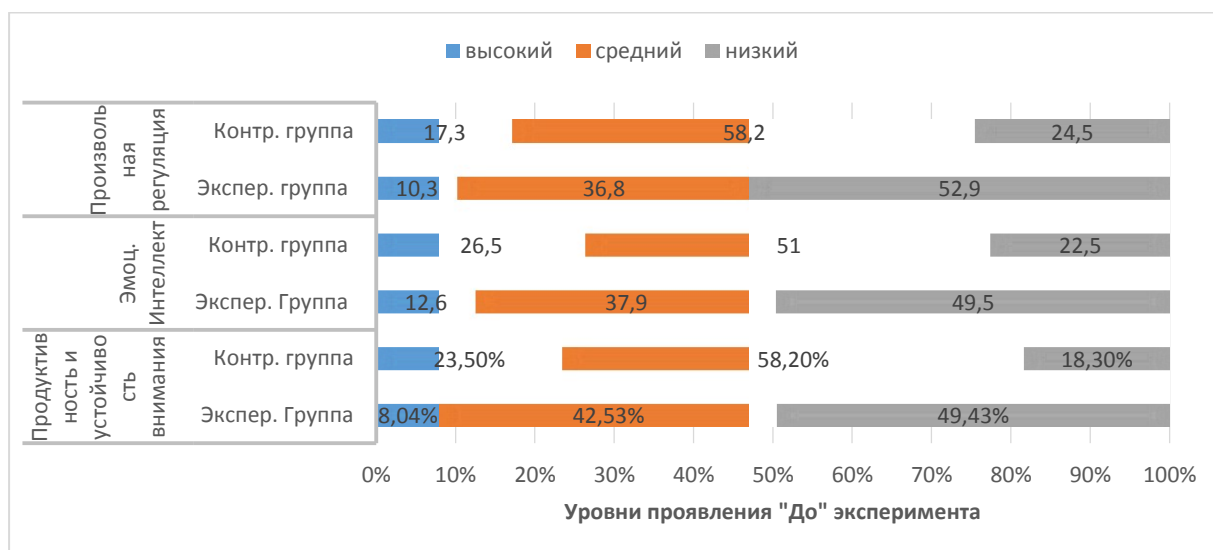


Рис.4 Оценка развития когнитивных функций детей с проявлениями тревожности в экспериментальной и контрольной группах

Результаты процедуры измерения двух групп с применением ϕ^* критерия показали, что респонденты экспериментальной группы имеют более низкие показатели развития способностей, чем в контрольной группе (см. рис. 4). Следует отметить, что данные имеют статистически значимые различия в долях выраженности эффекта. По результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие различия: в продуктивности и устойчивости внимания. В экспериментальной группе большинство детей имеют низкие показатели (49,43%), средний уровень (42,53%), высокий (8,04%). В сравнении с показателями контрольной группы доля различий статистически достоверна на 1% уровне. Исключение может представлять средний уровень, где доля различий соответствует 5% уровню значимости ($\phi^* < p 0,01$, так как $2,14 < 2,31$);

При сравнении данных 2-х групп по методике «Палочки и крестики» установили, что показатели среднего и низкого уровня развития способности к произвольной регуляции деятельности имеют статистически значимые различия на уровне 1%, т.е., в экспериментальной группе доля детей с низким уровнем произвольной регуляции выше, чем в контрольной ($\phi^* > p 0,01$, так как $4,02 > 2,31$); такая тенденция по среднему уровню ($\phi^* > p 0,01$, так как $2,92 > 2,31$). Исключение составили показатели высокого уровня развития произвольной регуляции, которые показывают отсутствие различий в проявлении параметров 2-х групп ($\phi^* < p 0,01$, так как $1,39 < 2,31$);

Сравнение показателей развития эмоционального интеллекта 2-х групп позволяет утверждать, что статистические достоверные различия выражены в параметрах проявления эффекта высокого уровня развития ($\phi^* > p 0,01$, так как $2,41 > 2,31$) в контрольной группе по сравнению с экспериментальной; доля выраженности низкого уровня эмоционального интеллекта соответствует показателям экспериментальной группы ($\phi^* > p 0,01$, так как $3,88 > 2,31$); по параметрам среднего уровня различий не обнаружено ($\phi^* < p 0,01$, так как $1,79 < 2,31$).

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта у детей в экспериментальной группе проявляется в рисунках, которые выражают эгоцентрическую направленность желаний «для себя». Например, стать сильным как супермен (супергерой), быть как «человек-паук» и т.п., либо они выражают желание иметь или получить какую-то игрушку или сладости. Дошкольники с высоким ИТ ставят на первые позиции желания для себя, в которых отражают свои неудовлетворенные потребности. На вторых, третьих местах они отмечают желания «для других», в большинстве случаев, имеющие обобщенный характер, типа: «Все были живы или все были здоровы или направлены на решение конкретной проблемы как «...чтобы сестра быстрее делала уроки»; «мама не ругала»; «собака не бегала по комнате», «чтобы не ходить в садик» и т.д. Следует также отметить, что желание «не ходить в детский сад» у детей с высокой тревожностью встречается гораздо чаще нежели у детей с низким или средним уровнем развития эмоционального интеллекта.

Исходя из полученных данных можно сделать выводы:

1. Детям с высоким уровнем тревожности характерно воспринимать типичные ситуации отрицательно эмоционально окрашенными, что может указывать на ориентированность ребенка с высоким ИТ на себя, на свои переживания, проявление беспокойства в ситуациях напряжения.

2. Преобладание завышенной самооценки является возрастной особенностью детей дошкольного возраста. В ходе индивидуальной беседы дети с высоким ИТ часто меняют свою оценку на более низкую, что позволяет отметить неустойчивость самооценки. В таком случае, мы можем рассматривать возможность формирования педагогически целесообразной самооценки в старшем дошкольном возрасте.

3. Отсутствие различий в проявлении показателей высокого уровня способности к концентрации внимания и произвольной регуляции деятельности в экспериментальной и контрольной группах является свидетельством того, что проявились возрастные особенности развития способностей, которые характерны дошкольному возрасту. Вместе с тем, преобладание низкого уровня развития данных способностей в экспериментальной группе, побуждает рассматривать причиной этих изменений высокий уровень тревожности.

4. Высокая тревожность влияет на проявление эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. Повышенная чувствительность тревожных детей способствует дезорганизации поведения ребенка, приводя к неправильной или неадекватной оценке самого себя, оценке своего поведения, окружающих людей, что усложняет развитие социальных навыков взаимодействия.

Заключение. Экспериментальное исследование позволило выявить особенности познавательного и эмоционально-личностного развития дошкольников с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе дошкольных организаций. У дошкольников с проявлениями тревожности выражены: низкий уровень концентрации внимания (49,4%), низкий уровень произвольной регуляции деятельности (53%), завышенная самооценка (66,7%), низкий уровень благополучия взаимоотношений (41,4%). Полученные данные свидетельствуют о том, что дошкольники с проявлением высокого уровня тревожности могут испытывать определенные трудности в обучении и развитии, которые наиболее выражены в деятельности, ее результативности, поведении и развитии личности ребенка в целом.

Результаты проведенного диагностического исследования могут служить основанием для разработки программ психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с проявлениями тревожности. Выявленные особенности психоэмоционального и личностного развития детей могут быть использованы педагогами-психологами для проведения консультативной работы, составления профилактических программ, а также разработки содержания лекционных курсов, семинарских занятий по таким учебным дисциплинам, как «Психология детской тревожности», «Воспитание и развитие детей с проявлениями тревожности» для обучающихся колледжей, вузов, спецкурсов профессиональной подготовки.

Список использованных источников:

1. Gazelle, H., Druhen, M. J. (2009). *Anxious solitude and peer exclusion predict social helplessness, upset affect, and vagal regulation in response to behavioral rejection by a friend. Developmental Psychology, 45, 1077–1096. doi:10.1037/a0016165*
2. Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C. (2009). *Social withdrawal in childhood. Annual Review of Psychology, 60, 141–171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642*
3. Molins, N. C., & Clopton, J. R. (2002). *Teachers' reports of the problem behavior of children in their classrooms. Psychological Reports, 90, 157–164. doi:10.2466/PRO.90.1.157-164*
4. Boorady, R. (2020). *Why childhood anxiety often goes undetected. Child Mind Institute. <https://childmind.org/article/detecting-childhood-anxiety>*
5. Cartwright-Hatton, S., Ewing, D., Dash, S., Hughes, Z., Thompson, E. J., Hazell, C. M., Field, A.P., Startup, H. (2018). *Preventing family transmission of anxiety: Feasibility RCT of a brief intervention for parents. The British Journal of Clinical Psychology, 7(3), 351–366. <https://doi.org/10.1111/bjc.12177>*
6. Zaharov, A.I. *Balalar nevrozynyń paida bolýy jáne psihoterapiasy [Mátin] / A. I. Zaharov. – M.: Karo, 2006. – 129 b.*
7. Imedadze, I. V. *Mazasyzdyq mektepke deingi jastaǵy oqý faktory retinde. Psihologialyq zertteýler. – 2006. b.45-57.*
8. Prihodshylar, A. M. *Balalar men jasospirimderdegi mazasyzdyq: psihologialyq tabıǵat jáne jas dinamıkasy [Mátin] / A. M. Prihodshylar. – M., 2000. – 304b.*
9. Faystova I. V. *Mektep jasyna deingi balalardyń emosionaldy kúzelisin jeńydiń psihologialyq-pedagogikalıq sharttary [Mátin]: referat dis. ... pedagogika ǵylymdarynyń kandidatı: 13.00.02 / Elesku gosl. ın-t im. I.A. Bynina mem. ped. ın-t. - Eles, 2011. – 24 b.*
10. Karelina, M.A. *Mektepke deingi bilim berý uıymında balalardyń emosionaldy salasyn damytý: sailay. ǵylym. maqalalar. - Praga "Sosiosfera-cz", 2017. - 122 b.*
11. Teplov B. M. *Jeke ayrmashylyqtardyń psihologiasy men psihofiziologiasy: Izbr.eńbekteri. Basylym: "MODEK" ÚEU, 2009. – 640 b.*
12. Merlin V. S. *Daralyqy integraldyq zertteý ocherki. M.: Pedagogika, 1986. – 263 b.*
13. Ýrýntaeva G. A. *Mektepke deingi psihologia: oqý. posobie dlá stýd. ortalar. ped. oqý. oryndary bar. - 5-shi basylym. - M.: Akademia, 2001. – 336 b.*
14. Makshanseva, L.V. *Balabaqshaga barıdy bastagan balalardaǵy mazasyzdyq jáne ony azatty múmkindikteri / L. v. Makshanseva // psihologialyq ǵylym jáne bilim. – 1998. – № 2, 39-47 b.*
15. Andrea Chronis-Tuscano, Christina M. Danko, Kenneth H. Rubin, Robert J. Coplan, Danielle R. Novick (2018) *Future Directions for Research on Early Intervention for Young Children at Risk for Social*

Anxiety, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47:4, 655-667, DOI: 10.1080/15374416.2018.1426006

16. Páchentni Dj., Lengli A., Ryblík t. *Balalaryń OCD tanymdyq minez-qulqyn emdeý: jalǵan dabyl boıynsha terapevt nusqaylyǵy: basylym: Oksford ýniversiteti*, 2007.

17. Marsinkovskaia T.B. *Qazirgi mektep jasyna deingi balanyń psihikalyq damyý – turaqty jáne qaita qury. // Psihologia álemi-2015. – № 1.*

18. *Jas psihologiasy boıynsha seminar: Oqy quraly / red. L. A. Golovei, E.F. Rybalko. – Spb.: Sóley, 2005-688b.*

19. *Balalar praktikalıyq psihologiasy: oqylyq / red. t. d. Marsinkovskaia. –M.: Gardariki, 2000. – 255 b.*

20. *Bogomolov v. balalarydy testiley. - Rostov-na-Dony, 2006- 29b.*

21. *Jas jáne pedagogikalıyq psihologia boıynsha seminar / avtor-qurastyryshy E. E. Danilova; red. I. V. Dýbrovina. – 2-shi basylym.,- M.: "Akademia", 2000. – 160b.*

22. *Ngýen M.A. Úlken mektep jasyna deingi balanyń emosionaldy intellektiniń damy deńgein diagnostikalay / Ngýen min An // balabaqshadaǵy bala. – 2008. – № 1. – b. 83-85*
<https://andreeva.by/diagnostika-urovnya-razvitiya.html>

23. *Danilina T.A. – M.: Iris Pres baspasy, 2006. – 160 b.*

МРНТИ 15.15.31

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.09>

Ш.С. Сатиева¹

¹*«Семей қаласының Шәкәрім атындағы университеті» КЕАҚ,
Семей, Қазақстан Satieva66@mail.ru*

ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАҒЫ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық негіздерін тәрбиелеу мәселесін зерттеп, оны талдап өзіндік пікір-тұжырымын ғылыми еңбектерде жазған ғалымдар толеранттылыққа дұрыс мән беріп оны ғылыми тұрғыдан ары қарай зерттеудің қажеттілігін көрсетілген. Осы көзқарастарды қазіргі ХХІ ғасыр талабына негіздеу, жаңа талаптарға сәйкес үйрете білу қазіргі ғылымның негізгі мақсатын анықтауға мүмкіндік жасалды. Әсіресе жас ұрпақтың болашақта білімді болуымен қатар, мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық негіздерін тәрбиелеу балабақша жасынан үйретуде тандап алған тақырыптың өзекті екендігі анықталды. Балабақшадағы мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық негіздерін тәрбиелеуді кеңінен пайдалану-зерттеу нәтижелері көрсеткендей, толеранттылық дағдыларын дұрыс қалыптастыруға пайдалы құрал екендігін көрсетті. Бала тәрбиесіне арналған бағыттарда ұлттық мәдениет, ұлттық дәстүрлерді көптеп қарастыру қазіргі уақыт талабы екендігін дәлелденді.

Түйін сөздер: *толеранттылық, презумпция, континуум, құндылық, диагностика, мәдениет, дифференциация.*

Ш.С. Сатиева¹

¹*НАО "университет имени Шакарима города Семей"
г. Семей, Казахстан Satieva66@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

Аннотация

В статье ученые, изучившие проблему воспитания основ толерантности у дошкольников, указывают на необходимость дальнейшего научного изучения толерантности. Умение обосновывать эти взгляды в соответствии с требованиями современного ХХІ века, преподавать в соответствии с новыми требованиями, позволило определить главную цель современной науки. Помимо того, что в будущем будет воспитываться подрастающее поколение, воспитание основ толерантности у дошкольников актуально в выбранной теме преподавания с дошкольного возраста. Как показывают

результаты исследования, широкое использование основ воспитания толерантности у дошкольников в дошкольных учреждениях является полезным инструментом для правильного формирования навыков толерантности. Кроме того, доказано, что большое количество учета национальной культуры и национальных традиций в сферах воспитания детей является требованием нашего времени по данному направлению.

Ключевые слова: толерантность, презумпция, континуум, ценность, диагностика, культура, дифференциация.

Satiyeva Sh.S.¹

¹NAO "Shakarim University of Semey" Semey, Kazakhstan

Satieva66@mail.ru

THE PROBLEM OF TOLERANCE IN INTERPERSONAL COMMUNICATION

Abstract

In the article, scientists who have studied the problem of educating the basics of tolerance in preschoolers point to the need for further scientific study of tolerance. The ability to substantiate these views in accordance with the requirements of the modern XXI century, to teach in accordance with the new requirements, allowed us to determine the main goal of modern science. In addition to the fact that the younger generation will be educated in the future, the education of the basics of tolerance among preschoolers is relevant in the chosen topic of teaching from kindergarten age. As the results of the study show, the widespread use of the basics of tolerance education among preschoolers in kindergarten is a useful tool for the correct formation of tolerance skills. In addition, it is proved that a large amount of consideration of national culture and national traditions in the areas of child rearing is a requirement of our time in this area.

Keywords: tolerance, presumption, continuum, value, diagnosis, culture, differentiation.

Толеранттылық дегеніміз-біздің әлем мәдениеттерінің бай алуан түрлілігін, өзін-өзі көрсету формаларын және адам болмысының көрінісі тәсілдерін құрметтеу, қабылдау және түсіну. Оған білім, ашықтық, қарым-қатынас, ой, ар-ождан және сенім бостандығы ықпал етеді [1].

Төзімділік-бұл әртүрліліктегі үйлесімділік. Бұл моральдық парыз ғана емес, сонымен бірге саяси және құқықтық қажеттілік. Толеранттылық-бұл бейбітшілікке қол жеткізуге мүмкіндік беретін және соғыс мәдениетін бейбітшілік мәдениетімен алмастыруға ықпал ететін қасиет [2].

Қазіргі Қазақстан Республикасы өзінің тәуелсіздігін нығайту мақсатында қоғамдық дамудың әр түрлі салаларында өркениетті елдердің үлгілеріне сәйкес келетін іс-әрекеттерге, стратегиялық жолдарға көшу кезеңінен өтті.

Болашақтағы даму бағыттарын саралап, өз стратегиясын белгіледі. Қоғамның адамгершілік деңгейін анықтайтын рухани байлық пен мәдениет осылардың қатарына жатады. Мүмкін осы қиындыққа толы қым-қуыт жылдарда өзіміздің басты құндылықтарымызды сақтап қала білгендігіміз біздің басты жетістігіміз болар. Жастардың саяси қызығушылығын арттыруда, жаңа құндылықтарын қалыптастыруда қажетті ресурстар мен тетіктерге ие мемлекеттің орны ерекше. Жастар жаңа идеялар ұсынуы қажет. Тек, достық қарым-қатынаста емес, сонымен қатар ұйымшылдықпен жұмыс істеуі керек.

Қазіргі қоғамда толерантты мәдениеттің ерекше маңызы бар: ол жалпыадамзаттық құндылық ретінде де, әлеуметтік іс-әрекет нормасы ретінде де әрекет етеді. Толерантты мәдениетті тәрбиелеу процесін жан - жақты зерделеу қажеттілігі қазіргі мәдени адам тек білімді адам ғана емес, сонымен бірге өзін-өзі бағалау және айналасындағы адамдарды қабылдау сезімі бар тұлға екендігімен анықталады.

Көпұлтты қоғамда толерантты мәдениеті бар адамды тәрбиелеуге бағытталған мемлекеттің әлеуметтік тапсырысын ескере отырып, қоғамның әлеуметтік процестерімен және мәдениетімен тығыз байланысты мектепке дейінгі білім беру толерантты мәдениетті тәрбиелеу мәселелерінде өз ұстанымдарын қайта ойластыруды, түзетуді қажет ететінін түсіндіреміз. Толеранттылық мәдениетінің негіздерін тәрбиелеу мектепке дейінгі жаста басталуы керек деп санаймыз, дәл осы жас көптеген адамгершілік қасиеттерді, ең алдымен толеранттылықты қалыптастыру және дамыту үшін

сезімтал. Үлкен мектеп жасына дейінгі баланың толерантты мәдениетінің негіздері ретінде біз қоғамдағы балалардың мінез-құлқының моральдық негізін, әртүрлі ұлттар мен мәдени топтардың адамдарымен қарым-қатынас пен өзара әрекеттесуді көрсететін жалпыадамзаттық құндылықты түсінеміз.

Толеранттылықты қалыптастыру факторларының бірі-адамның әлеуметтік маңызды нормалар мен мінез-құлық ережелерін игеруі. Олар адамның тарихи дамуы барысында жасалады және оның үйлесімді және біркелкі дамуына ықпал етеді. Бүкіл әлемде көптеген елдерде заңнамалық деңгейде бекітілген белгілі бір құндылықтар жүйесі бар. Адам құқықтарының презумпциясы, басқа адамдардың кемшіліктері мен қателіктеріне төзімділік, жанжалдарды келісу мен зорлық-зомбылықсыз шешудің құндылығы, құқық нормаларын сақтау, жанашырлық, жанашырлық, жанашырлық, адам өмірінің құндылығы және физикалық азаптың болмауы сияқты нормаларды қамтымайды.

Қазіргі мәдени адам-өзін-өзі бағалау сезімі бар және басқалар құрметтейтін білімді адам. Сондықтан өскелең ұрпақты ынтымақтастық пен өзара түсіністік негізінде басқалармен қарым-қатынас орнатуға, басқа адамдарды, олардың көзқарастарын, әдет-ғұрыптарын, әдеттерін қабылдауға дайын болуға үйрету өте маңызды. Бұл мәселе бүгінгі таңда өзекті болып отыр, өйткені балалардың мектепке дейінгі тәрбиесіндегі маңызды міндеттердің бірі болуы керек. Мектеп жасына дейінгі балалар арасында толерантты қарым-қатынасты қалыптастыру қажеттілігі балалардың жас және жеке ерекшеліктеріне байланысты. Бір жағынан, олар белсенділікпен, бастамашылдықпен, қызығушылығымен сипатталады, екінші жағынан, олар мінез-құлықтың озбырлығын, эмоционалдылықты, импульсивтілікті арттырды. Зерттеушілер мектеп жасына дейінгі балалардың мінез-құлқындағы жағымсыз көріністерді әлеуметтік тәжірибе мен мүгедектердің болмауымен түсіндіреді, бұл олардың пассивтілігінің пайда болуына, агрессивтіліктің жоғарылауына және құрдастарымен қарым-қатынаста деструктивті тенденцияларға әкеледі [3].

Толеранттылық басқаларды өздері сияқты қабылдауға және олармен келісім негізінде өзара әрекеттесуге дайын болуды білдіреді және мыналарды қамтиды: өзінің шығу тегінен, мәдениетінен, көзқарастарынан және адам даралығының басқа да көріністерін түсіну және құрметтеу қабілеті; әр түрлі конфессиялар, саяси, этникалық және басқа да әлеуметтік топтар арасындағы үйлесімділік; әр түрлі әлемдік мәдениеттердің, өркениеттер мен халықтардың алуан түрлілігіне құрмет;

сыртқы келбеті, тілі, наным, әдет-ғұрпы мен наным бойынша ерекшеленетін адамдарды түсінуге және олармен ынтымақтастыққа дайын болу; емес, бәрінен бұрын жалпыға бірдей құқықтар мен адамның бостандықтарын тану негізінде қалыптасқан белсенді көзқарас; өз нанымдарын ұстану және басқаларға бірдей құқықты мойындау бостандығы; бұл сонымен бірге бір адамның көзқарастарын басқаларға қолдануға болмайтынын білдіреді;

басқаларға адамгершілікпен қарау, басқалардың кемшіліктеріне шыдамдылық, сондай-ақ әр адамның жеке басын тану. Оқушылардың көпұлтты ұжымы жағдайында заманауи мектепке дейінгі мекеменің педагогикалық процесіне қатысушыларда толерантты қарым-қатынасты қалыптастыру әдістері психологияда да, мектепке дейінгі педагогикада да аз зерттелген. Мектепалды жасына дейінгі балаларда толеранттылықты қалыптастыру әртүрлі құралдар арқылы мүмкін болады. Құрал-бұл бір нәрсеге қол жеткізу немесе бір нәрсені жеңу әдісі, әрекет ету тәсілі. Толеранттылықты қалыптастыру құралдарына мыналар жатады: дәстүрлер; қарым-қатынас; көркем әдебиет; ертегілер; мақал-мәтелдер; ұлттық қуыршақтар; ұлттық атрибуттарды қолдана отырып, ашық ойындар [4.5].

Жобалық іс-шаралар; қоғамдық пікірдің күшімен қолдау көрсетілетін, бұқаралық сипаттағы әдеттер түрінде киінген өнер туындылары және басқа да дәстүрлер табиғаты бойынша оларды объективті түрде өткен жетістіктердің қамқоршысы еткен үлкен тұрақтылыққа ие. Дәстүр-бұл адамдардың әлеуметтік тәжірибесін жинақтаудың өзіндік тәсілі, сонымен қатар адамзат мәдениетін дамытудың шарты. Дәстүрлер автоматты түрде бір ұрпақтан екінші ұрпаққа өтпейді, оларды сақтау керек, шындықпен байланыстыру керек, содан кейін олар жеке тұлғаны қалыптастырудың тиімді құралына айналады. Олар өздерінің әлеуметтік және жеке маңыздылығын бірнеше рет растаған қызмет түрлерінің негізінде қалыптасады. Рәсімдер мен рәсімдердің кең және әр түрлі практикалық маңызы. Олар адамдардың эмоционалды жағдайын реттейді, этнос, қауымдастық, отбасы деңгейінде бірлік сезімін қалыптастырады және қолдайды, жеке адамға өзінің этникалық құрамын түсінуге мүмкіндік береді, ғасырлық құндылық бағдарларын сақтайды және т.б. Қазіргі уақытта объективті шындық мектеп жасына дейінгі балалар арасындағы ұлтаралық қатынастар мәдениетін дамытуға

көбірек көңіл бөлуге мәжбүр етеді, сондықтан этносаралық толеранттылық қажет, яғни басқа этникалық топтардың құндылықтары, мәдени ерекшеліктері және этносаралық қатынастарға дайындығы туралы жеке тұлғаның ішкі көзқарасын қабылдау қажет. Толеранттылық ұлтаралық қатынастар мәдениетінің үстемдігі болып саналады. Оны басқа этностардың өкілдерімен сындарлы өзара іс-қимыл жасау үшін жағдай жасай отырып, білім беру процесінде тұлғаның бағыты ретінде дамыту керек. Толеранттылықты қалыптастыру-бұл ұзақ және күрделі процесс, мектепке дейінгі жылдары басталып, өмір бойы жүреді. Бұл процесс көптеген факторлардың әсерінен жүреді, Олардың арасында отбасы мен білім беру, атап айтқанда мектепке дейінгі білім беру шешуші болып табылады. Сондықтан білім жеке тұлғаны қалыптастыру және әлеуметтендіру, жинақталған тәжірибені, білімді, құндылықтар мен нормаларды жана ұрпаққа беру үшін құрылған негізгі қоғамдық институт ретінде баланың өзімен ғана емес, сонымен бірге отбасымен, жақын ортасымен де жұмыс істеуге дайын болуы керек.

Мектепке дейінгі жаста баланың эмоционалды көзқарасы, ашықтығы, сенімділігі және этникалық стереотиптердің болмауы айқын көрінеді, бұл оған әртүрлі ұлт адамдарымен еркін қарым-қатынас жасауға мүмкіндік береді [5]. Толеранттылықты тәрбиелеу бойынша жұмысты мұғалім басқа мамандармен ынтымақтастықта ғана емес, сонымен бірге ата-аналармен тығыз байланыста да жүргізуі керек. Баланың қаншалықты толерантты болатындығы көбінесе ересектерге, олардың іс-әрекеттерінде, іс-әрекеттерінде, пікірлерінде толеранттылықтың болуына байланысты. Балада барлық жақсы және жаман нәрселері бар адамды құрметтеу керек. Құрметтеу дегеніміз-түсіну, қолдау, сену.

Мектепке дейінгі жастағы толеранттылыққа тәрбиелеу құралдарының кешені тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында келесі міндеттерді шешу қажет болды:

1. Балабақша тәрбиешілердің мектепке дейінгі жастағы балалармен қарым-қатынасының басым формаларын анықтау.

2. Ересек мектеп жасына дейінгі балаларда қалыптасқанTM төзімділіктің бастапқы деңгейін диагностикалау.

3. Ересек мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылықты тәрбиелеудің педагогикалық жағдайларының тиімділігін эксперименталды түрде тексеру.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс төрт кезеңнен тұрды: алдын-ала, бастапқы, қалыптастырушы, аналитикалық.

Алдын ала кезеңде балабақша педагогтарының мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылықты тәрбиелеу бойынша жұмысқа дайындығын зерттеу, сондай-ақ ересек мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылықты қалыптастырудың бастапқы деңгейін диагностикалау жүргізілді.

Екінші, бастапқы кезеңде жүргізілген диагностика нәтижелері негізінде «Ересектерге арналған толеранттылық мектебінде» педагогтар үшін сабақтар әзірленді және өткізілді, сондай-ақ «Мектепке дейінгі ересек жастағы балаларда толеранттылықты тәрбиелеу» бағдарламасы әзірленді.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың үшінші кезеңі қалыптастырушы эксперимент жүргізуді қамтыды, оның мазмұны «Мектепке дейінгі жастағы балаларда толеранттылықты тәрбиелеу» бағдарламасын сынақтан өткізу болды.

Төртінші, аналитикалық кезеңде эксперименттік және бақылау топтарында қайталама диагностика, тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелерін өңдеу, талдау және жалпылау жүргізілді.

Балалармен жұмыс кезінде тек зорлық-зомбылықсыз басқаруды қолдануға және тәрбие әдістері мен әдістерін өзгертуге рұқсат етіледі. Баланы тәрбиеші ұсынған істерге жазаланудан қорықпау, мақұлдамау үшін емес, жеке жетістікке жету, ләззат алу, осы істердің өзі үшін маңыздылығын сезіну үшін қатысу керек. Тәрбие әдістері мен әдістерін таңдау кезінде мынаны есте ұстаған жөн: балаларды ешқашан жазаламаңыз, бір-бірімен салыстырмаңыз, ұятқа қалдырмаңыз, қорламаңыз, ата-аналарына шағымданбаңыз, оларды бақыламаңыз, ренжітпеңіз, шын жүректен мадақтаңыз, келіс-сөздер жүргізіңіз, ортақ пікір табыңыз, шын жүректен кешіріңіз. Әр бала ерекше және әдемі. Тек бірегейлік балаға өмір жолын таңдауға және оны өтуге көмектеседі. Балалармен жұмыс істеу керек, олардың әрқайсысы өздерін құрметтеуге және бағалауға үйренеді [6].

Эксперименттік жұмыстың мақсаты-мектеп жасына дейінгі балаларда толерантты мәдениеттің негіздерін тәрбиелеудің әзірленген әдістемесін іске асырудың тиімділігін тексеру.

Бұл мақсат эксперименттік жұмыстың міндеттерін анықтады:

- 1) толерантты мәдениеттің эксперименттік жұмысын жүргізу жоспары мен бағдарламасын, өлшемшарттарын, көрсеткіштерін, деңгейлерін әзірлеу;
- 2) мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың толерантты мәдениетінің деңгейін айқындаудың диагностикалық бағдарламасын әзірлеу және іске асыру;
- 3) мектеп жасына дейінгі үлкен балаларда толерантты мәдениет негіздерін тәрбиелеу блоктарының әдістемеде бөлінген тиімділігін эксперименттік тексеру;
- 4) жүргізілген жұмыстың тиімділігін анықтау.

Мектеп жасына дейінгі балалардың құрдастарына толерантты қарым-қатынасын қалыптастыру-мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғааралық қатынастарын, олардың қарым-қатынасы мен қарым-қатынасын қалыптастыру және дамыту; оқушылардың көпұлтты ұжымы жағдайында толерантты қатынастарды қалыптастыру; балаларды әртүрлі елдер халықтарының мәдениетімен таныстыру және олардың қоршаған әлем туралы білімдерін кеңейту сияқты мәселелерді шешуді қамтитын көп өлшемді мәселе.

Зерттеу жұмысымыздың осы бөлімінде этникалық конфликтіні зерттеудің негізінде эксперименталды психосемантика және коррекция әдіс-тәсілдер мен толеранттылықты анықтау арқылы жеке тұлғаның психикалық саулығының дамуын жүйелендіру факторларына тәжірибелік эксперименттік тұрғыда зерттеу шараларын жүргізіп және оның бағдарламасының моделін жасадық. Зерттеу кезеңдерін жүзеге асыру үшін ғылыми зерттеу болжамдары анықталды. Зерттеу бағдарламасы мен ұйымдастырылу сипаттамасы берілді.

Эксперименттік жұмыс жүргізу үшін біз мектеп жасына дейінгі балалардың төрт тобын құрдық. ШҚО мектепке дейінгі білім беру мекемесінің эксперименттік тобында (бұдан әрі-ЭТ-1) толерантты мәдениеттің мынадай компоненттерін дамыту көзделді: толерантты мәдениетті басқа адамдармен өзара іс-қимыл жасау үшін қажетті құндылық ретінде қабылдауға ықпал ететін мотивациялық-құндылық; танымдық, әртүрлі өмірлік жағдайларда қарым-қатынас тәсілдері мен мінез-құлық туралы білім алуға көмектесетін. Мектепке дейінгі білім беру мекемесінің басқа тобында (бұдан әрі-ЭТ-2) толерантты мәдениеттің мынадай компоненттерін дамыту көзделді: өзін-өзі бақылаудың дамуын айқындайтын эмоционалды-еріктік, даулы, даулы жағдайларда ұстамдылық; әртүрлі адамдарға қатысты төзімділік, тілектестік, мейірімділік танытуды қамтамасыз ететін мінез-құлық.

Эксперимент жұмысы үш кезеңнен тұрады: айғақтайтын, қалыптастырушы, қорытынды.

Анықтау кезеңінде зерттеу проблемасының жай-күйін, үлкен мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық мәдениетінің негіздерін тәрбиелеу процесінің ерекшеліктерін зерттеу, эксперименттік жұмыс шешуге бағытталған мәселені тұжырымдау және негіздеу, барлық белгіленген критерийлер бойынша үлкен мектеп жасына дейінгі балалардың толеранттылық мәдениетінің бастапқы деңгейін анықтау, нәтижелерді болжау жүргізілді.

Бұл кезеңде біз келесі әдістерді қолдандық: нормативтік құжаттарды талдау, мектепке дейінгі білім беру ұйымдары тәрбиешілерінің жылдық және күнтізбелік жоспарларын талдау, әңгімелесу, сұрау, сұхбаттасу, диагностика.

Мектеп жасына дейінгі балалардың толеранттылық мәдениетінің бастапқы деңгейін бағалауды диагностикалық әдістердің көмегімен жүзеге асырдық. Зерттеу мақсаттарын толық диагноз қою және толеранттылық мәдениетін тәрбиелеу процесін көбейту үшін үлкен мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық мәдениетінің негіздерін тәрбиелеудің критериялды - деңгейлік шкаласына егжей-тегжейлі сипаттама беру қажет.

Төзімді мәдениеттің көрсеткіштері мен компоненттерін бөлуге А.А. Погодина, Г.Олпорт, О.А. Спицын, О.Г. Виноградова, Л.В. Коломийченко, Г.М. зерттеулері негіз болды. Шеламовой, Р.Г. Апресян, П.Ф. Комогорова, Б.З. Вульфова, Л.А. Шкатовой, Е.А. Стрельцовой және т.б. [6,7].

Зерттеудің эмпирикалық болжамы төмендегідей белгіленді:

H_0 – контент-талдау барысында толеранттылықты реттеу барысында топаралық дифференциация өзінің және басқа топтарды қарама-қарсы қою формасында өтеді. Басқа топ олқылықтарын теріс көрудегі бірлестік қоғамдастық үшін пайдалы қызмет атқарады, сонымен қатар конфликтіні жеңу үшін қажетті шарт болып табылады.

H_1 - контент-талдау барысында толеранттылықты реттеу барысында топаралық дифференциация өзінің және басқа топтарды қарама-қарсы қою формасында өтеді. Басқа топ олқылықтарын теріс көрудегі бірлестік қоғамдастық үшін пайдалы қызмет атқарады, сонымен қатар конфликтіні жеңу үшін қажетті шарт болып табылмайды.

Біз ұсынған гипотезаны тексеру үшін эксперименттік жұмыстың белгіленген кезеңінде тәрбиешілер мен ата-аналардың зерттелетін проблемаға білімі мен көзқарасы туралы ақпарат алу бойынша жұмыс жүргізілді.

Ол үшін мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің практикасында мектепке дейінгі жастағы балаларда толерантты мәдениеттің негіздерін тәрбиелеу проблемасының жай-күйін зерделеуге бағытталған тәрбиешілер мен ата-аналарға сауалнама әзірленіп, жүргізілді.

Мектеп жасына дейінгі балаларда толерантты мәдениеттің негіздерін тәрбиелеуді тәрбиешілерге кедергі келтіретін себептер келтірілген (сурет 1).



«Сурет Толерантты мәдениетті бағалау өлшемдері»

Ұсынылған гипотезаны растау мақсатында мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің тәжірибесінде үлкен мектеп жасына дейінгі балаларда толерантты мәдениеттің негіздерін тәрбиелеу әдістемесін сынақтан өткізуді көздейтін зерттеудің қалыптастырушы кезеңі (2020-2021 жж.) жүргізілді. Эксперименттік жұмыстың қалыптасу кезеңі табиғи болды, яғни мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің табиғи жағдайында өтті. Бұл кезең біздің тұрақты бақылауымызбен және тікелей қатысуымызбен жүргізілді, бұл оның ағымының сипаты туралы толық түсінік алуға мүмкіндік берді.

Мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық мәдениетінің негіздерін тәрбиелеу әдістемесін жүзеге асыру өзара байланысты және өзара байланысты төрт блок бойынша жүзеге асырылды: мотивациялық-құндылық, танымдық, эмоционалды-ерік, мінез-құлық. Эксперименттік жұмыста қызметті ұйымдастырудың әртүрлі формалары қолданылды: ұжымдық (балалардың барлық тобы), кіші топ (5-8 бала), микро топтар (3-4 бала), жұп, жекелей өтті.

Баланың толерантты мәдениетті көрсетуге мотивациялық дайындығын қалыптастыруды, толерантты мәдениетті тәрбиелеу қажеттілігін түсінуге көмек көрсетуді, орындалатын іс-әрекеттің түсінігі мен уәждемесін қалыптастыруды көздейтін мотивациялық-құндылық блогын (толерантты мәдениеттің құрамдас бөлігі) қалыптастыру этикалық әңгімелер, толерантты мінез-құлықты ынталандыру әдістері (көтермелеу және жазалау), көркем әдебиетпен танысу арқылы жүзеге асырылды.

Келесі блокты іске асыру – танымдық, оның мақсаты толерантты мәдениеттің жалпыадамзаттық құндылық ретіндегі алғашқы адамгершілік идеяларын қалыптастыру, толерантты мәдениеттің негіздерін тәрбиелеу үшін қажетті білім алуға көмек көрсету моральдық дилеммаларды, сендіру

және өзін-өзі сендіру әдістерін, жобалар әдісін талқылау арқылы жүзеге асырылды. Олар: экскурсиялар, қызықты адамдармен кездесулер, мақсатты серуендер т.с.с.

Эмоционалды-еріктік блоктың қалыптасуы өзін-өзі талдау, өзін-өзі бағалау және өзін-өзі бақылау қабілеттерін қалыптастыруды; өзін-өзі ұйымдастыра білу, әлеуметтік ережелерді саналы түрде орындау; жаттығулар-ойындар, талап ету әдісі, перспектива әдісі арқылы жүзеге асырған сөздерімізді, іс-әрекеттерімізді басқара білу.

Мақсаты әртүрлі адамдармен толерантты қарым-қатынас пен мінез-құлық дағдыларын, толерантты мәдениет туралы білімді практикада қолдану қабілетін қалыптастыру болып табылатын мінез-құлық блогын біз мінез-құлықты түзету және өзін-өзі түзету, рефлексия, қоғамдық пікір әдісі арқылы жүзеге асырдық.

Теориялық және эмпирикалық деңгейлерде біз ересек мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық мәдениетінің негіздерін тәрбиелеу процесін, сондай-ақ жеке ережелер мен аспектілерді эксперименталды түрде тексеруді қарастырдық. Жеке іс-әрекет, мәдени және аксиологиялық тәсілдер негізінде ересек мектеп жасына дейінгі балаларда толеранттылық мәдениетінің негіздерін тәрбиелеу әдістемесі әзірленді және енгізілді, оның көмегімен біз төрт блокты (мотивациялық-құндылық, танымдық, эмоционалды-ерік, мінез-құлық) қамтитын мақсатты көп өлшемді процесті түсінеміз, олардың мазмұнын іске асыру ересек мектеп жасына дейінгі баланың толерантты тұлғасын тәрбиелеудің әртүрлі формалары мен әдістерінің арқасында қамтамасыз етіледі [8].

Сонымен, зерттеу барысында құрастырылған «Толеранттылық» континуумының ішкі әлем психосемантикалық диагностикасын әзірлеу» әдістері жүйесін өмір сүру үдерісінде пайдалану достық, толеранттылық сана феноменінің эмпирикалық зерттеудің технологиясы мен бағдарламасы қалыптасады деген қорытынды жасауға толығымен болады.

Білім беру процесінде ересек мектеп жасына дейінгі балаларда толерантты мәдениеттің негіздерін тәрбиелеу әдістемесі білімді игеру мен оларды практикалық іс-әрекетте қолданудың дәйектілігін қамтамасыз ететін жүйеге негізделген.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

References

1. *Declaratio principiorum tolerantiae: Probata per resolutionem 5.61. Conferentia Generalis UNESCO diei 16 mensis Novembris anno 1995, Text. // Century Tolerantia: Scientific Diurnarius. – M.: MGU, 2001.*
2. *Locke J. A Letter De Toleration // Opera Omnia: In 3 vols.*
3. *Weiner, M.E. Ludus technologiae ad corrigendos mores preschoolers. / M.E. Weiner. – M.: Societas paedagogica Russiae, 2005. – 96 p.*
4. *Martsinkovskaya, T.D. "Mensae rotundae" in Lite tolerantiae Text. / ETC. Martsinkovskaya // Quaestiones psychologiae. 2003. - №. 1. – S. 150-153.*
5. *Wallon, A. Psychologica progressio puerilis Text. / A. Vallon. Petropoli: Piter, 2001. – 208 p.*
6. *Mikhailenko, N.Ya., Korotkova, H.A. Organization of a game plot in kindergarten: Ductor pro magistro. 2nd ed., rev. – M.: GNOM i D, 2001. – 96 p.*
7. *Krivtsova, S. Recipe ad intolerantiae Text. / S. Krivtsova // Pedology. Novum saec. 2002. – №. 5-6. – P. 14-18.*
8. *Solodyankina, O.V. Socialis progressio pueri praescindendi: dux emendatiorem Text. / O.V. Solodyankin. – M.: ARKTI, 2006. – 88 p.*

Б.П. Мырзатаева¹

“Тұран” университеті, Алматы қ., Қазақстан

БАЛАЛАРДЫҢ ЭТНОМӘДЕНИ СӘЙКЕСТЕНУІ МЕН ДИАГНОСТИКАЛАУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада “этномәдени сәйкестену” феноменін және оның қазіргі ғылымдағы балаларда қалыптасуын қарастырған шетелдік, ресейлік және отандық ғалымдардың әртүрлі зерттеулеріне теориялық талдау жасалады. Баланың этномәдени сәйкестенуінің ерекшеліктері, қалыптасу кезеңдері және оларға әсер ететін факторлар сипатталған. Автор өз эксперименттік зерттеуінің нәтижесінде “балалардың 6-7 жаста өз этностық тобымен этномәдени сәйкестену алатыны” туралы тұжырымға келеді. Сонымен қатар, эксперименттік зерттеуінің барысында аталған жастағы қазақ балаларының этномәдени сәйкестенуінің деңгейлерін диагностикалау үшін бейімдеп жасаған әдістемесі мен жаңадан әзірлеген түпнұсқалық авторлық әдістемесінің теориялық негіздемелері мен сипаттамаларын баяндайды.

Түйінді сөздер: этномәдени сәйкестену, этномәдени қатыстылық, 6-7 жас аралығындағы балалар, диагностикалау, психодиагностикалық әдістемелер.

Б.П. Мырзатаева¹

Университет “Тұран” г. Алматы, Казахстан

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕТЕЙ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ

Аннотация

В статье проводится теоретический анализ различных исследований зарубежных, российских и отечественных ученых, рассматривавших феномен «этнокультурной идентичности» и ее формирование у детей в современной науке. Описываются особенности этнокультурной идентичности ребенка, этапы становления и факторы, влияющие на них. В результате своего экспериментального исследования автор приходит к выводу, что «дети 6-7 лет могут этнокультурно идентифицировать себя со своей этнической группой». Помимо этого автор излагает теоретические основы и характеристику модифицированной методики, а также разработанную авторскую методику для диагностики уровней этнокультурной идентичности казахских детей данного возраста, полученную в ходе экспериментального исследования.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность, этнокультурная принадлежность, дети 6-7 лет, диагностика, психодиагностические методики.

В.Р. Мырзатаева¹

"Turan" University, Almaty, Kazakhstan

CHILDREN'S ETHNO-CULTURAL IDENTITY AND DIAGNOSTIC TECHNIQUES

Abstract

The article provides a theoretical analysis of various studies of foreign, Russian and domestic scientists who have considered the phenomenon of "ethno-cultural identity" and its formation in children in modern science. The features of the child's ethno-cultural identity, the stages of formation and the factors influencing them are described. As a result of his experimental research, the author comes to the conclusion that "children 6-7 years old can ethnoculturally identify themselves with their ethnic group." In addition, the author presents the theoretical foundations and characteristics of the modified methodology, as well as the

author's developed methodology for diagnosing the levels of ethno-cultural identity of Kazakh children of this age, obtained during an experimental study.

Keywords: *ethnocultural identity, ethnocultural affiliation, children aged 6-7 years, diagnostics, psychodiagnostic methods.*

Kіріспе

Этномәдени сәйкестену соңғы қырық жылда философия, этнография, әлеуметтану, педагогика, психология және т.б. салалардағы зерттеушілердің назарын көбірек аударып келеді. Себебі қазіргі дәуірде адамзаттың тек мәдени және білім беру құндылықтарының жоғары жетістіктерін игеру ғана емес, сонымен қатар біртіндеп, саналы этномәдени қайта жаңғыру процесі де жүріп жатыр. Рухани саладағы этномәдени құндылықтар интеллектуалды қазынаға және жалпыадамзаттық құндылықтардың, халықтардың мәдени дәстүрлерінің, тұлғаның сәйкестендірілу процестерінің сарқылмас қорына айналады. Осы орайда, этномәдени сәйкестенуді зерттеу - тұлғаның дамуы мен қалыптасуын зерделеу тәсілдерінің бірі. Ол күрделі психологиялық ғана емес, сонымен бірге әрбір жеке адамның өзі және әлемдегі өзінің «орны» туралы түсінік алу қажеттілігінен туындайтын әлеуметтік құбылыс.

Зерттеу әдіснамасы

Ресей ғалымы И.В. Малыгина мынаданың анықтауынша, этномәдени сәйкестену – бұл мазмұны жеке адамның ортақ мәдениеттің негізінде жергілікті топпен өзінің қауымдастығын ұғынуы және осыған психологиялық қобалжуы, сондай-ақ оның манифестациясының дара және ұжымдық формасы болып табылатын күрделі әлеуметтік-психологиялық құбылыс. Оның пікірінше, этномәдени сәйкестенуді адам көбінесе о бастан берілген нәрсе ретінде түсініп, бастан кешіреді және басқа халықтардың тілі мен мәдениетінен түбегейлі ерекшеленетін қандай да бір этностық топқа тән тіл немесе мәдениет арқылы көрінеді [1].

Д. Рисман этномәдени сәйкестенудің мынадай белгілерін сипаттайды: тіл, *халықтық салттар мен дәстүрлер, мәдениетке тән ерекшелік, ұқсас мінез бітістері, тұрғылықты жері*, сыртқы келбет және тарихи өткені. Л.Г. Почебут этномәдени сәйкестенудің қалыптасуының келесі факторларын көрсетеді: *мәдениет*, тіл, этномәдени топтың мәртебесі, топтар арасындағы өзара әрекеттесу процесіндегі адамның хабардарлық дәрежесі.

Ресей психологы Т.Г. Стефаненко этностық сәйкестенудің когнитивтік компонентінің құрамындағы келесі элементтерді анықтайды:

- өзінің және өзгенің этностық тобы, олардың тарихы, әдет-ғұрпы, мәдени ерекшеліктері туралы білімдерді қамтитын этностық хабардарлық;

- этностық өзіндік атау, яғни этностық “белгіні” қолдану - өзін қандай да бір топқа жататын ретінде қабылдауға негізделген этноним [2].

Ағылшын ғалымы М.Барретт балалардың этномәдени сәйкестенуін талдай келіп, оның когнитивтік компонентінің бірнеше құраушы бөліктерінің ішінде төмендегілерді де атаған:

- түрлі этномәдени топтардың бар екенін білу. Бала өзінің этномәдени сәйкестігін түсінуі үшін әртүрлі этномәдени топтардың бар екені туралы қарапайым түсініктері болуы керек.

- баланың өз этномәдени тобын білдіретін рәміздері, салт-дәстүрлері, тарихи оқиғалары, мәдениеті туралы білімінің болуы;

- өзінің этномәдени тобының барлық өкілдерімен ортақ шығу тегі мен туыстық қатыстылығы туралы тұрмыстық түсінігінің болуы [3].

Осы күнге дейін баланың этномәдени сәйкестенуінің даму кезеңдерінің жас шекараларын анықтау және нақтылау бойынша шетелдік және ресейлік психолог ғалымдар да көптеген зерттеулер жүргізген. Этномәдени сәйкестену өзінің қалыптасуында баланың психикалық дамуына сәйкес бірқатар кезеңдерден өтеді. Баланың ұлттық топқа қатыстылығын сезінуін дамытудың алғашқы тұжырымдамаларының бірін Ж. Пиаже ұсынған. 1951 жылғы зерттеуінде ол бір процестің екі жағын – “Отан” ұғымының қалыптасуын және онымен бір мезгілде дамып келе жатқан “басқа елдер” мен “шетелдіктердің” бейнелерін талдады. Ж.Пиаже этностық белгілердің дамуының үш кезеңін бөледі:

- 1) 6-7 жаста бала өзінің этномәдени қатыстылығы туралы алғашқы үзік-үзік және жүйеленбеген білімдерді игереді;

2) 8-9 жаста бала ата-анасының ұлтын, мекен-жайын, ана тілін негізге алып, өзін этномәдени тобымен айқын сәйкестендіреді;

3) 10-11 жаста балада этностық сәйкестену толық көлемде қалыптасады [4].

Өзінің этностық тобымен сәйкестендірілуінің алғашқы “жарқыншағы” 3-4 жастағы балаларда байқалатынын, тіпті үш жасқа дейінгі балалардың өзі алғаш терінің, шаштың түсі сияқты айқын сыртқы айырмашылықтарды қабылдайтыны туралы мәліметтердің (Гудман (1964), Портер (1971), Кац (1976), Эбод (1977), В.П. Левкович пен Н.Г. Панкова (1985); А.Ф. Дашдамиров (1977); Т.А. Талалуева (1997), Э.К. Сулова (1994), С.К. Рошин (1993)) барлығына қарамастан, бірқатар психологтар (О.Л. Романова (1994), Р.Т.Алимбаева (2001) және т.б.) Пиажемен келісіп, толық этностық сәйкестенуге бала, өзінің ішкі дүниесіне үңілу (өзін рефлексиялау) адам үшін бірінші мәнге ие болатын, жеткіншектік кезеңде жететінін мақұлдайды [3].

Алайда, ресей психологтары В.С. Мухина (1988), А.И. Оконешникова (1988), Ж.В. Топоркова (1997), В.Ю. Хотинец (2001) 5-7 жастан өзінің топқа қатыстылығын сыртқы келбет, ата-аналарының ұлты және отбасындағы қарым-қатынас тілі, өз елі туралы білімдер, мәдениеттің, дәстүрлердің, жеке есімдердің ерекшеліктері, діни сенімдер арқылы түсіне бастап, туғандары мен жақындарының, түрлі құралдарды пайдаланатын мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің көмегімен әрі қарай дамитынын айтады.

Ал біздің “Этностық өзіндік сананы қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері (6-7 жастағы балалардың оқу іс-әрекетінің үлгісінде)” тақырыбындағы диссертациялық зерттеуімізге байланысты 2000-2003 жылдары жүргізген эксперименттік жұмыстарымыздың нәтижесінде 6-7 жастағы балалар “*ұлт*”, “*ұлттық*” ұғымдарын, ұлттық материалдық және рухани құндылықтар мен оларды этнобіріктіру және этноажырату белгілерін меңгеру арқылы, өзін және өзгелерді нақты бір этностық мәдениетпен сәйкестендіре алатыны анықталды [5].

Балалардың этномәдени сәйкестенуі туралы айтқанда, оның қалыптасу деңгейлерін диагностикалау ерекше назар аударуды талап етеді. Алайда, біздің елімізде балалардың этномәдени сәйкестенуі мен оны психодиагностикалау мәселесіне арналған ғылыми еңбектер жоқтың қасы деуге болады. Әсіресе психологиядағы танымал тесттерді, әдістемелерді бейімдеу мен теориялық тұрғыдан негізделген жаңа психодиагностикалық әдістемелерді әзірлеу әлі күнге дейін жеткілікті қолға алынбай келеді. Осыған орай, біздің бұл мақаладағы басты мақсатымыз – 6 мен 7 жас аралығындағы қазақ балаларының этномәдени сәйкестенуінің деңгейлерін диагностикалау үшін бейімдеген әдістемемізбен және өзіміз әзірлеген түпнұсқалық авторлық әдістемемізбен таныстыру. Бұл әдістемелер біздің жоғарыда аталған диссертациялық зерттеу жұмысымыздың барысында 2000-2003 жылдары Алматы және Шымкент қалаларының бірқатар мектепке дейінгі мекемелері мен Оңтүстік Қазақстан облысының (қазіргі Түркістан облысы) ауылдық мектептерінде 340 балаға жүргізіліп, эксперименттік сынақтан өткізілді, жарамдылығы дәлелденді [5]. Төменде олардың психологиялық негіздемесі мен сипаттамаларын баяндаймыз.

Зерттеу әдістері мен нәтижелері

1. Алдымен, қолданыстағы танымал тестті ұлттық мазмұнға бейімдеп, “***Не артық және неге?***” деп атаған әдістемемізге тоқталамыз. Бұл әдістеме үшін Э.Ф. Замбицянның мектепке дейінгі ересек және мектеп жасындағы балалардың ақыл-ойының даму деңгейін анықтауға арналған тестінің II Субтестін таңдап алдық. Аталмыш Субтесті таңдаған себебіміз, ол тек заттар мен құбылыстарды жинақтау мен абстракциялауға, маңызды белгілерін бөлуге қабілеттілікті ғана айқындап қоймайды, сонымен қатар ұлттық материалдық салт-дәстүрлер туралы білімдері мен этнобіріктіру және этноажырату белгілері туралы түсініктерін, демек “*Мен – өзіміздікі*”, “*Мен – өзгенікі*” қатынасын анықтауға да мүмкіндік береді. Қазақ мектептері мен мектепке дейінгі мекемелердегі 6-7 жас аралығындағы балалардың ұлттық бағыттағы білімдері (ұлттық тәлім-тәрбиемен анықталатын) сапалы мазмұнға ие болса, онда олар заттар мен бұйымдарды ұлттық ерекшеліктеріне қарай ажыратып, ұлттық белгісі бойынша топтастыра алады деп болжадық.

Осыған орай, бұл әдістемеді **ынталандырушы материал** ретінде, қазақ халқының 20 ұлттық заттары (бұйымдары) мен төрт түліктің шағын суреттері және осыларға сәйкес өзге халықтың 5 түрлі ұлттық заты (бұйымы) мен шошқа малының суреттері 6 жолақ қағаздың бетіне төмендегідей ретпен топтастырылады. Сонымен қатар, сол суреттердің біреуін жабатындай шаршы қағаз дайындалды.

Сәукеле	Қыздардың үкілі тақиясы	Ерлердің тақиясы	Кимешек	Орыс қыздарының Коронасы	
Тон	Жеңсіз камзол (желетке)	Армян халқының черкаскасы	Қос етек көйлек	Шапан	
Ерлердің саптама етігі	Орыс халқының лаптіі	Әйел тифлиі	Мәсі	Әйелдің қысқа қоныш етігі	
Қымыз құятын шөміш	Орыс халқының шәй табағы	Торсық	Қымыз ішетін тостаған	Қымыз құятын керсең	
Кебеже	Биік үстел	Сандық	Жозы (дөңгелек аласа үстел)	Әбдіре	
Жылқы	Түйе	Сиыр	Қой	Ешкі	Шошқа

Әдістеменің мақсаты: аталған жастағы балалардың өз ұлтының материалдық заттары мен бұйымдарын, үй жануарларын танып-білу, этноажырату және этнобіріктіру белгілерін меңгеру арқылы этномәдени сәйкестену деңгейін анықтау.

Әдістемені жүргізу барысы.

Әдістеме 6-7 жас аралығындағы балалармен жеке-жеке жүргізіледі. Экспериментатор балаға әртүрлі суреттерді бірге қарауды ұсынып, алдымен бірінші жолақтағы топтаманы көрсетеді. “Мұнда бірнеше заттың суреттері бар. Олардың ішінде бір зат артық және басқаларына ұқсамайды. Ал қалған заттарды бір топқа біріктіріп, бір атау беруге болады. Сен мұқият қарап, артық затты мына қағазбен жап”, – деп шаршы қағазды береді. Бала артық деп тапқан затты жапқан соң: “Неге оны артық деп ойлайсың?” деген сұрақ қойып, қалған заттарды (бұйымдарды) төмендегідей жалпылауға жетелейді.

- 1-жолақта қазақ халқының ұлттық бас киімдері.
- 2-жолақта қазақ халқының ұлттық сырт киімдері.
- 3-жолақта қазақ халқының аяқ киімдері.
- 4-жолақта қазақ халқының ыдыс-аяқтары.
- 5-жолақта қазақ халқының үй жиһаздары.
- 6-жолақта төрт түлік мал.

Осылай балаға барлық жолақтағы заттар мен бұйымдардың, малдардың суреттерін көрсетіп, тапсырманы орындатады.

Мәліметтерді өңдеу.

Тапсырманы орындаудан алынған мәліметтерді өңдеуде балалардың этномәдени сәйкестенуінің 5 деңгейі анықталады:

Өте жоғары. 6 жолақтағы ұлттық заттар мен бұйымдардың, малдардың атауын толық біледі, олардағы өзге ұлт заттары мен бұйымдарын, шошқа малын артық деп тауып, қалғандарын ұлттық белгісіне сәйкес дұрыс жалпылайды.

Жоғары. Жолақтардағы ұлттық заттар мен бұйымдардың, малдардың кейбіреуін атауда, олардың арасынан артығын табуға, себебін айтуға және қалғандарының кейбіреуін ұлттық белгісіне қарай жалпылауда эксперимент жүргізушінің көмегіне сүйенеді.

Орташа. Жолақтардағы ұлттық заттар мен бұйымдарды олардың қызметімен, жас ерекшелігіне қарай кімдер киетінімен және т.б. атайды. 2-3 жолақтағы артық заттарды, бұйымдарды дұрыс тауып,

ұлттық белгісімен байланыстырады. Жалпылауда ұлттық белгісіне көңіл бөлмейді (мысалы: “бас киімдер”, “аяқ киімдер” деп қана жалпылайды және т.с.с.). Эксперимент жүргізушінің көмегін қабылдай алмайды.

Төмен. Жолақтардағы ұлттық заттардың атауын білмейді, тек кейбіреуін олардың қызметімен, жас ерекшелігіне қарай кімдер киетінімен, т.б. атайды; артық заттарды дұрыс таппайды, ішінара дұрыс тапқанымен де, оны ұлттық белгісімен емес, басқа белгілерімен байланыстырады; қалған заттарды жалпылауда ұлттық ерекшелікке мүлдем көңіл бөлмейді, 1-2 жолақты ғана тұтас жалпылайды; қалған жолақтардағы заттарды сол топтамадағы заттардың біреуінің атымен жалпылайды (мысалы: “тақиялар”, “етіктер”)

Өте төмен. Жолақтардағы ұлттық заттардың атауын білмейді, қазіргі кездегі киімдердің атауымен (мысалы: тонды “пальто”, кимешекті “басқа салатын орамал” деп) атайды; бірде-бір жолақтағы артық затты таба алмайды, себебін айтып бере алмайды, мүлдем жалпылай алмайды.

2. Енді әрі қарай **“Наурыз мейрамы”** деп атаған түпнұсқалық авторлық әдістемемізді таныстырамыз. Бұл әдістемені әзірлеуге Н.Н. Поддьяковтың (1977) “Мектеп жасына дейінгі ересек балалардың белсенді ойлау әрекетінің объектісі заттар мен құбылыстардың жеке қасиеттері мен өлшемдерінің арасындағы түрлі байланыстар мен тәуелділіктер болатындықтан, ол кеңейіп, тұтастай құрылымды түзеді” деген тұжырымы негіз болды. Осы тұжырымға сүйене отырып, балалар материалдық мәдениет әлемінің бірі ретінде ұлттық асхана туралы білімдерін рухани мәдениет саласының бірі ұлттық мерекемен (Наурыз мерекесімен) байланыстырып, нақты дүниенің мәнді қасиеттері, қатынастары туралы білім беретін шындықтың жинақталып қорытылған бейнесін береді және өздерін олармен сәйкестендіреді деп есептедік.

Әдістеменің мақсаты: балалардың ұлттық заттар мен құбылыстарды байланыстырып, тұтас ұғым түзу арқылы онымен этномәдени сәйкестенуінің деңгейін анықтау.

Қажетті құралдар: мүсіндеуге қажетті құралдар мен түрлі-түсті ермексаздар, дастархан, жайман ретінде әр түрлі көлемдегі қағаздар және т.б. (әр балаға жеткілікті мөлшерде).

Әдістемені жүргізу барысы екі бөлімнен тұрады:

1-бөлім. Әдістеме тұтас топпен жүргізіледі. Балалармен Наурыз мерекесі туралы әңгіме өткізіледі. Наурыздың ұлттық мейрам екендігі айтылып, бұл күні барлық адамдар бір-біріне қонаққа баратыны, сондықтан әрбір үйде дастархан жайылып қонақ күтілетіні еске түсіріледі. Балаларға әркім өз дастарханына тағам жасау ұсынылады. Экспериментатор ұлттық тағамдар туралы ешқандай сөз қозғамайды.

2-бөлім. Экспериментатор балалармен дайындаған тағамдары жайлы жеке-жеке әңгімелеседі. Мынадай сұрақтар қояды:

- Сен қандай тағамдар дайындадың?
- Сен неге бұл тағамдарды дайындадың?
- Бұл тағамдар неден жасалады?
- Бұл тағамдарды қалай дайындайды?

Мәліметтерді өңдеу.

Тапсырманы орындаудан алынған мәліметтерді өңдеуде балалардың этномәдени сәйкестенуінің 5 деңгейі анықталады:

Өте жоғары. 5-6 түрлі ұлттық тағамды дайындап, атайды, неге бұл тағамдарды дайындағанын түсіндіреді, неден және қалай дайындалатынын айтып береді, ұлттық мәнімен анық байланыстырады.

Жоғары. 3-4 түрлі ұлттық тағамды дайындап, атайды; неден және қалай дайындалатынын айтып береді; неге бұл тағамдарды дайындағанын түсіндіруде ұлттық мәнімен көмескі байланыстырып, экспериментатордың көмегіне сүйенеді.

Орташа. Дайындаған тағамдарының арасында 3-4 түрлі ұлттық тағам кездеседі, оларды атайды; неден және қалай дайындалатынын толық айтып бере алмайды; неге бұл тағамдарды дайындағанын түсіндіруде ұлттық мәнімен байланыстырмай, тек өз тәжірибесіне сүйенеді, тәжірибе жүргізушінің көмегін қабылдай алмайды.

Төмен. Дайындаған тағамдарының арасында 1-2 түрлі ұлттық тағам кездеседі, оларды атайды; неден және қалай дайындалатынын айтуда, неге бұл тағамдарды дайындағанын түсіндіруде қиналады, өз тәжірибесіне ішінара сүйенеді.

Өте төмен. Ұлттық тағам түрі жоқ, ұлттық тағамдардың атауын білмейді.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, осы диагностикалық әдістемелерді бейімдеп жасауда және түпнұсқалық әдістемені әзірлеуде балалардың жас және психикалық даму ерекшеліктері мен таяудағы даму аймағы ескерілді.

Бұл әдістемелердің сипаттамаларынан балалардың этномәдени сәйкестенуін диагностикалау “ұлт”, “ұлттық” ұғымдарының мәні мен мағынасын ашатын рухани және материалдық салт-дәстүрлердің өзіндік ерекшеліктерін түсіну, оларды этнобіріктіру және этноажырату белгілерін меңгеру деңгейлерін анықтау негізінде бейімделгенін және әзірленгенін көруге болады.

Сонымен қатар, ұсынылып отырған әдістемелерді кез келген этностық топқа қатысты балалардың этномәдени сәйкестенуін диагностикалау үшін бейімдеуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Malygina I.V. *Etnokulturnaia identiŝnos: Ontologia, morfologia, dinamika: Aftoref.dis. ... d-ra filosof. nauk. po spesiálnosti VAK RF 24.00.01 - Teoria i istoria kúltury/* <https://www.dissercat.com/content/etnokulturnaya-identichnost-ontologiya-morfologiya-dinamika>

2. Akosta A. *Etnokulturnaia identiŝnos rebenka: sosialno-psihologiŝeskaia harakteristika // Psihologia: aspekty teorii i praktiki. - № 10 (032), 2011. - S. 337-341. \tps://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-identichnost-rebenka-sotsialno-psihologicheskaya-harakteristika*

3. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. *Metody etniŝeskoj i kroskúlturnoj psihologii/ Uŝebno-metodiŝeskoe posobie. – Moskva, İzdatelski dom Vyŝsei ŝkoly ekonomiki. – 2011. – 22 str. \447d943b8535433f9137c4986d01082b.pdf (iapm.edu.ua)*

4. Akosta A. *Etnokulturnaia identiŝnos rebenka v mejetniŝeskom brake kak problem sovremenoj psihologii // Psihologia: aspekty teorii i praktiki. - № 3-4 (025-026), 2011. – S. 466-471. *<https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-identichnost-rebenka-v-mezhetnicheskom-brake-kak-problema-sovremennoj-psihologii>

5. Myrzataeva B.P. *Bilim beru júiesinde etnostyq özindik sanany qalyptastyru: teoria-praktika. Monografia. – Almaty: «Túran» - universiteti, 2017. – 160 bet.*

MPHTI 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.11>

Aijanova Z.Zh.¹, Kussainova M.A.², Tarikh A.T.¹

¹ Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov
Aktau, Kazakhstan

² Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages
Almaty, Kazakhstan

**PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SELF-ORIENTED
LEARNING ON A MEANINGFUL AND SEMANTIC BASIS**

Abstract

The article considers the technology of psychological support of the implementation of self-oriented learning for the construction of a new type of training at the present stage aimed at the development of personality. The study is an urgent problem of modern psychology and pedagogy.

Keywords: technology of psychological support, research position, content-semantic basis, joint activity, moral attitude, technological aspect.

З.Ж. Айджанова¹, М.А. Кусаинова², А.Т. Тарих¹

¹ Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инженеринг университеті
Ақтау қ., Қазақстан

² Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті,
Алматы қ., Қазақстан

МАЗМҰНДЫҚ-МАҒЫНАЛЫҚ НЕГІЗДЕГІ ТҰЛҒАҒА БАҒЫТТАЛҒАН ОҚЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі кезеңде тұлғаны дамытудың жаңа түрін құру үшін тұлғаға бағытталған оқытуды жүзеге асыруда психологиялық қолдау технологиясы қарастырылады. Зерттеу қазіргі психология мен педагогиканың өзекті мәселесі болып табылады.

Түйінді сөздер: психологиялық қолдау технологиясы, зерттеу ұстанымы, мазмұндық-мағыналық негіз, бірлескен іс-әрекет, адамгершілік көзқарас, технологиялық аспект.

Айджанова З.Ж.¹, Кусаинова М.А.², Тарих А.Т.¹

¹ Каспийский университет технологий и инженеринга имени Ш.Есенова
г. Актау, Казахстан

² Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана,
г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ОСНОВЕ

Аннотация

В статье рассматривается технология психологического сопровождения реализации личностно-ориентированного обучения для конструирования нового типа обучения на современном этапе направленной на развитие личности. Исследование является актуальной проблемой современной психологии и педагогики.

Ключевые слова: технология психологического сопровождения, исследовательская позиция, содержательно-смысловая основа, совместная деятельность, нравственная установка, технологический аспект.

The technological aspect of the implementation of self-oriented learning is currently insufficiently developed.

In order to implement self-oriented learning, experimental work was organized on two programs: "Hello World" and "Starting to explore the language".

When getting acquainted with the first theme of the program "Hello World!" students begin to discover the polysemy of the word "world": "world" as an environment and "peace" as the absence of war, destruction. The children drew the revealed meanings of the word "world" on the first page of their "Discovery Book".

Starting from the first lesson, for example, such a principle as the integration of different types of activities begins to be realized: children draw their discoveries, invent and act out "mini-performances" for the values they discover, begin to compose different fairy tales and fantasies that give rise to the creation of the volume "Our Fairy Tales, Stories, fantasies".

This work goes hand in hand with language classes, in parallel with the creation of their own dictionaries by children. Related words are selected for the word world: *world, universe, truce, peaceful, world order, peace-loving, to die*. In another dictionary, the name of which is given by the children themselves "Words-enemies" or "Words-disputants", the words – antonyms are written: *peace - war, destruction, disintegration, defeat*, etc. The third dictionary is synonymous words, in the children's version the name of the dictionary is "Words-friends", where words are written to the same word world according to

two highlighted meanings: the *world* as everything around - *the universe, the cosmos, space*; and *peace as friendship, consent, harmony, deal*, etc. If Kazakh language lessons are taking place at this time, then in the same dictionaries, children together with the teacher write down a version of the same words in Kazakh on the right side of the dictionary.

Similar work continues when referring to the semantics of the word "*Hello*". In addition to the usual meaning of greeting, children also discover another meaning - "*live*", "*be healthy*". When studying Kazakh and other languages, the teacher poses a problem to children: "*Does this word have the same meanings in other languages, or are there different words for their expression*"? Such work lays the foundation for the development of a research position by children.

The next topic is the discovery by children and the drawing of many worlds that are part of our big world, to which students easily include *the world of stars, the world of plants, the world of animals, the world of machines, the world of man, the world of toys*, etc. Then the question is raised about the interconnectedness of the worlds with each other.

Turning into representatives of the world of fauna and flora, children each time try to prove in their own way the existence of a connection between the worlds, which is not only stated and sketched by them in their "*Books of Discoveries*", but is also actively played again. Children are offered models of story-role-playing games based on inter-age cooperation with adults (teachers, parents).

On the topic "*Man-made and non-man-made worlds*", children with the active participation of adults create teams and in the process of joint play activities discover the connections of *the human world and other worlds*, come to the conclusion that all human inventions are "borrowed" from nature.

As a rule, during the game, the teams change roles, each child independently creates an album "*What does it look like?*", and then all together create a lotto "*We observe, fantasize, invent*". As a result, the scientific problems of bionics get their own game solution here at the level of the imagination of younger schoolchildren.

The rich material is contained in the theme "*The World at Home*", where a number of researches, artistic and moral tasks are set and solved. Students, together with their parents, restore the history of professions in their families, draw a family tree, turn to family heirlooms, arranging an exhibition or "museum" of old things brought from home in the classroom. This material is also used in the study of the topic "*The World of the past*", selected at the initiative of children and recorded by them on the page "*Many worlds*".

The theme "*World at Home*" allows to teach, together with children and their parents, the cultural traditions of the Russian and Kazakh people (the difference between the Russian house and the Kazakh one (in architecture, interior decoration), traditions associated with birth, wedding, the departure of a person's life from features, costumes, includes utensils and kitchens, etc.) and is a prologue to the opening of the theme "*Rhythms in the Universe*" as a problem of integration of worlds.

In the joint activity of adults and children, the cyclicity of life and the connection of everything with everything during *the day, the year, the whole human life* opens up, it becomes possible to trace the phylogeny and ontogenesis of human development. Using story-role-playing games (transformation by the will of the "wizard" (teacher) into grains, seeds, babies), children discover the main events that happen to them during the life cycle. This topic, like some others, allows to organize cooperation between students of different ages in joint play forms, organize general "conferences", "debates", exhibitions of drawings, etc.

All this work is characterized by a special involvement of children when there is a unity of emotional, rational and moral principles in their activities.

The use of a system of role-playing games (traveling to different worlds as a researcher, artist, doctor, assistant, etc.) with sketching in their "*Books of Discoveries*" and discussing emerging problems (the existence of different number systems, different calendars, weightlessness and attraction, etc.) contributes to the development of motivation, cognitive interest, and enthusiasm of younger schoolchildren.

After "returning" to Earth, children organize an "intergalactic symposium", at which students make reports on what they have seen and, on their own initiative, begin to discuss many moral problems of interaction between earthlings and residents of other planets: "Is it possible to pump all clean air and transfer to all plants from any small clean planet for the children of Earth?", "Is it possible to relocate small aliens to Earth to learn what we do not know?", etc.

The theme "*Echo - aftersound, response*", as well as the themes "*Good and evil*", "*We go on a journey with an open soul*" provide a lot of material for setting moral tasks by children themselves. Students are invited to formulate and write down in a separate album "*10 good advice to mom*", after which the child must do 10 (optional and 100) real good deeds, starting with helping at home, the younger and weak, elderly people in nursing homes, orphans from orphanages.

In these conditions, the child gets the opportunity to develop both mentally and to form human qualities in himself, as a small personality.

It should be emphasized that each topic of the program of the "*Discovery of the World*" system has a moral attitude, a moral appeal to the world. The idea of "*Hello World!*" opens from topic to topic as a wish for life to the world, as well as a wish for a person: "Man, live and be healthy!". In other words, in this first, initial, in many respects key program, the joint formulation of moral tasks with younger schoolchildren is very significant, as well as the discovery of the structure of the world into which he came and lives.

Having completed the work on the "*Hello World!*" program, students move on to the "*Starting to explore the language*" program, which is deployed in accordance with the principles of self-oriented learning and is aimed at the subsequent development of research and other positions by children. In this regard, the priority task, along with the traditional formation of knowledge, skills and abilities in the native language, is the formulation of problematic questions together with younger schoolchildren: "*What do people explore?*", "*How do people explore?*", "*I'm starting to explore my native language*", which make up the content of the first three pages of the new "*Notebook of discoveries in Language*".

At the same time, the material is offered to young researchers in accordance with the requirements of psychology: from simple to complex. The answer to the question "*What are people exploring?*" does not cause difficulties for schoolchildren, who draw and highlight the **world of language**, which is the direct subject of research in these lessons.

The question "*How do people research?*" involves building together with children a common technological scheme of a research situation in which the following components for research are highlighted: the *researcher* himself, the *subject* of the study, the identification of the *known* and *unknown* in this subject to the beginning of work with him, raising the question of a *possible* or *impossible* solution to these issues, addressing the problem of the need for the *method* of research itself, monitoring and evaluation to establish the reality of the discovery of new properties of the subject.

After drawing up the technological scheme, the transition to the study of the Russian language is carried out, which Kazakh students speak almost fluently.

We have developed detailed summaries-scenarios of classes, where there is a brief preamble, i.e. a methodological prescription for the teacher, including the following technology:

- 1) the *subject* of the study in this lesson (or a series of upcoming lessons);
- 2) the proposed organization of various *activities* of children;
- 3) the intended use of various forms of *modelling* (graphic, role-playing);
- 4) ways and means of organizing *joint activities of junior schoolchildren* in groups of 3-4 people;
- 5) conditions for ensuring *control* of the unfolding activities by the students themselves;
- 6) identification of current and promising ("*tasks for tomorrow*") problems to be solved in this lesson;
- 7) planned homework arising from the activities of children in the classroom.

"*Problems for tomorrow*" and *homework* are formulated during or at the end of the lesson by the students themselves.

Similar lesson notes and scenarios are given for other sections of the program, which recreate the real picture of the phased (from section to section) construction of self-oriented learning.

For example, after drawing up a technological scheme of the research situation in the topic "The Origin of language", students, in accordance with the principles of role modelling and integration of various types of activities – cognitive, dramatization, drawing, physical education, etc., turn into "ancient people" and discover various ways of communication that primitive people could have, and who, according to their version, have not yet spoken. Students attributed *gesture, sound, colour, light* and other iconic symbols to them. When playing out specific situations from the life of primitive people, the *forms* chosen by a non-

speaking person when transmitting various messages to another are revealed. Having changed their role positions, the "savages" turn into language researchers and "get" all the other sign systems available to modern man: mathematical and musical signs, traffic signs, verbal language, Morse code, etc.) and fix them on one of the first pages in their *"Notebooks of discoveries in Language"*. Here, the main thing in the study is highlighted in all lessons – this is a message with its two sides: form and meaning at any of its levels.

The third section of the program - "Morphology" begins with the question *"How to open the word device?"*. Together with the students, the method of morphological analysis of the language is opened and three main actions that make up this method are recorded in the *"Notebook of Discoveries"*: *change, compare, highlight the significant parts of the word*. At the same time, children begin to find out the meanings expressed by one or another morpheme being opened.

If in the section "Morphology" students fix the opening morphosemantic relations between words, creating, for example, a whole morphosemantic map of the language from one derived root, then in the section "Vocabulary" the opening properties of words serve as the basis for the creation by the children themselves of a series of their own dictionaries, work on which began in the previous program (a dictionary of related words, synonyms and antonyms). In addition, an interesting and fruitful work is being carried out for children to create their own phraseological dictionaries, where the polysemy possible for words is opened and then played out. That is, research and author's work with the language material unfolds here quite fully.

In the section "Vocabulary", which has rich material for leaving the Russian language into other languages, students discover different origins (Greek, Latin, come from Turkic, Slavic and other languages) of the roots of words in the language being studied, they are working on creating an album *"We and our names"*, which allows them to see the origin of their names on 20-25 names of students sitting in the same class (*"Where did my name come from?"*), raise the question of their meaning (*"What does my name mean?"*), come to the conclusion about the intersection of different cultures in one language, look for their great namesakes in history and explore, what did they do, being significant figures, to characterize acquaintances, ordinary people bearing the same names as students, draw a family tree of names in their own families, as well as to solve many other issues that serve to develop the thinking and imagination of younger schoolchildren.

Based on the constructed general model of the morphology of the word, as well as on the five main spellings that take place in the Russian language, which are open and fixed on it with icons, children independently begin to collect a huge spelling material for work. At the same time, these and other words begin to construct their own collection of *"Spelling problems and exercises"*. Further, the author's work is on the creation of the collection *"Our dictation"*, addressed by young writers to older and younger students and who write dictation with great pleasure both the authors themselves and other children.

For younger students, small authors try to write interesting and funny texts, and for older students, dictation is invented "as difficult as possible". In both cases, our authors scrupulously count the number of spellings contained in each invented text and the number of correctly written words. Thus, there is a constant development of the author's position and orientation to the addressee. Taking into account the other in this case is an indicator of the personal development of younger schoolchildren, as evidenced by our observations.

During the transition to the highest level of language – to the level of artistic speech - the discovery of new properties of the word continues with children, which here begins to be considered as a "one" of the poetic texts.

On the poems of the great Russian (A.Pushkin, F.Tyutchev, etc.) and Kazakh (A.Kunanbayev, A.Baitursynov, etc.) poets, students come to the discovery of the inexhaustibility of the expressive possibilities of the language in the grammatical characteristics of the word.

In the joint activity of a teacher with children, there is a discovery that the sound and rhythmic texture of both a single word and a line, as well as the text as a whole, can become a powerful means of expressing the author's idea, expressing the peculiarities of his vision and perception of the surrounding world in a special *"human dimension"* (A.N. Leontiev).

When working with poetic texts, we turned to the method of "experimental deformation" proposed by L.S. Vygotsky and concretized his idea for children to work with poetic texts. The actions of the students seem to repeat the method of linguistic analysis discovered with them earlier: *change, compare, determine* the difference in the units being compared, formulate what expresses it. So, the child's action consists in selecting a synonym for the author's word and substituting it into a line of text. Thanks to this action, the semantic fabric of the text opens, that is, a special connection of words both in their meanings and in their sound-rhythmic characteristics, and, thereby, the uniqueness of each author's word, behind which his unique perception of the surrounding opens, which the poet expresses precisely by means of language.

The child, naming an object or phenomenon in his own way and discovering, as the poet did, enters into a kind of dialogue with him, unfolding as a special kind of "conversation" between a small reader and a great artist. In addition, the child's consciousness is given the right to see, to call things in its own way, to have its own opinion and express it happens in the Russian language lesson. With the support of the teacher of the child's right to his position, further transfer and development is carried out first to other lessons, and then outside the school. It is indisputable that a child's awareness of such a right is one of the conditions for his personal maturity.

The program "*Preservation and development of a sense of humour in children and adults*" is the latest in the system of programs "Discovery of the world", but inherent in all programs, because a developed sense of humour is one of the obvious characteristics of the overall personal development of a person.

Starting with drawing funny self-portraits, their friends, the teacher (if he does not mind), sketching in a notebook "*Smile with us!*" humorous moments that happen to them in class, at school, on the street, schoolchildren learn to accept with humour and a joke to perceive seemingly sad and tragic life episodes.

The development of a child's sense of humour serves to highlight the funny not only in life, but also to discover it in language, for example, when working with phraseological units with sketching the direct meaning of such phrases as "Spring is here", "Hang on the words", "Swallow your tongue", "Fell for the bait", "Down in the dumps", "Sit in a puddle", etc.

Thus, when working on the "Discovery of the World" programs, tasks are solved from the most serious discoveries in the structure of language and the world to the ability to see the funny in the facts of everyday life.

As experimental training has shown, the proposed technology of personality-oriented learning contributes to the intellectual, linguistic, moral, artistic, general mental development of younger schoolchildren, forms the author's, research position of students, the ability to reflect.

List of sources used:

1. Aidarova L.I. *Psychological problems of teaching younger schoolchildren the Russian language*. - M.: Pedagogy, 1978. – 144 p.
2. Zimnaya I.A. *Pedagogical psychology: Textbook*. - Rostov n/A: Publishing house "Phoenix", 1997. – 480 p.
3. Klimov E.A. *Fundamentals of psychology: Textbook for universities*. - M.: Culture and sport, UNITY, 1997. – 295 p.

Төлешова А.Ә.¹, Абаева Г.А.¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан
akerke-91t@mail.ru

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА ЕРТЕ КӨМЕК КӨРСЕТУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ МЕН ҰЙЫМДАСТЫРУ МОДЕЛІН ЗЕРТТЕУДЕГІ БАЛА ДАМУЫНЫҢ ОНТОГЕНЕТИКАЛЫҚ НЕГІЗІ

Аңдатпа

Арнайы білім беру сферасындағы заманауи зерттеу жұмыстары түзету педагогикалық жұмысты ерте жастан бастау өте маңызды деп санайды. Ерте жас 0 ден 3 жасқа дейінгі кезеңді қамтиды. Бұл кезең бала өміріндегі маңызды кезең болып саналады. Себебі, балалардың барлық психикалық үрдістерін дамыту мен қарқынды қалыптастыру үшін «сензитивті» кезең саналады. Балаларда бас миының икемділігі, сөйлеу тілдік және психикалық дамуды стимуляциялау мен сезімталдық пайда боады. Сензитивті кезең ерте түзетушілік дамытушылық жұмысты жүзеге асыру үшін үлкен мүмкіндіктерді береді. Белгілі болғандай, балалардағы психомоторлы функциялардың қалыптасуы мен дамуы туралы онтогенетикалық көрсеткіштер арқылы көп мәлімет алып, ол танымдық, моторлы, физикалық даму т.б. туралы көп түсініктерді береді. Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте көмекті ұйымдастыру мен жүзеге асырудың моделіндегі бала дамуының онтогенетикалық негіздері қарастырылған.

Кілттік сөздер: ерте дамыту, түзету, онтогенез, сензитивті кезең.

Төлешова А.Ә.¹, Абаева Г.А.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы қ., Қазақстан
akerke-91t@mail.ru

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ИССЛЕДОВАНИИ МОДЕЛИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация

Современные исследования в сфере специального образования показали, что очень важно и целесообразно начинать коррекционно - педагогическую работу с раннего возраста. Ранний возраст составляет возраст от 0 до 3-х лет. Этот период является очень важным периодом в жизни ребенка. Потому, что это время является сензитивным периодом для интенсивного формирования и развития всех психических процессов. Проявляется пластичность мозга ребенка, чувствительность и стимуляция речевого и психического развития и др. Сензитивный период дает большие возможности для осуществления ранней коррекционно - развивающей работы. Как известно, о формировании и развитии психомоторных функций у детей судят и по онтогенетическим показателям, которое дает представление о развитии познавательного, физического, моторного, речевого и др. развития. В статье рассматриваются онтогенетические основы развития ребенка в исследовании модели осуществления и организации ранней помощи детям с ограниченными возможностями

Ключевые слова: раннее развитие, коррекция, онтогенез, сензитивный период

Toleshova A.A.¹, Abayeva G.A.¹
¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan
akerke-91t@mail.ru

THE ONTOGENETIC BASIS OF CHILD DEVELOPMENT IN THE STUDY OF THE MODEL OF IMPLEMENTATION AND ORGANIZATION OF EARLY CARE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract

Modern research in the field of special education has shown that it is very important and purposeful to start correctional and pedagogical work from an early age. The early age is from 0 to 3 years old. This period is a very important period in the life of a child. Because this time is a sensitive period for the intensive formation and development of all mental processes. The plasticity of the child's brain is manifested, sensitivity and stimulation of speech and mental development, etc. The sensitive period provides great opportunities for early correctional and developmental work. The formation and development of psychomotor functions in children are judged by ontogenetic indicators, which gives an idea of the development of cognitive, physical, motor, speech and others of development. The article discusses the ontogenetic foundations of child development in the study of the model of implementation and organization of early care for children with disabilities.

Keywords: *early development, correction, ontogenesis, sensitive period.*

Кіріспе. Көрнекті ғалым Л.С. Выгодский бірінші көмек медициналық, екінші көмек педагогикалық-психологиялық деп айтып, арнайы педагогика мен психология салдарында кешенді көмек көрсетудің, түзету және дамыту жұмыстарының ерекшеліктерін, орынбасу үрдісінің болмасын, «біріншілік, екіншілік кемістік» т.б. «дамудың жақын аймағы мен дамудың жақын аймағы» және т.б. түсініктерді енгізіп, арнайы білім беру саласына үлкен үлесін қосты. Көмек ерте көрсетілсе, соншалықты тиімдірек деген қағда бар. Сондықтан ерте араласу, баланың бойындағы, дамуындағы қандай да бір бұзылыстарды ерте анықтау екіншілік, үшіншілік, т.б. ауытқушылықтардың алдын алып, түзету, дамыту жұмыстарын тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Ерте көмек көрсету (ерте араласу) (“early intervention”) бағдарламасының жалпы маңызды мақсаттарын атап өтуге болады. Біріншісі бала дамуындағы бұзылыстарды ерте анықтап, отбасы, қоғам жағдайында оңтайлы, қолжетімді білім алуын қамтамасыз ету болып келеді [1].

Бала дамуындағы қиындықтарды анықтаудан бастап, кешенді тексеру, бағалау, терапия бағдарламаларын жүргізу мен балабақшаға өту үрдісімен жалғастырады. Бүгінгі таңда пренатальды диагностика ерте көмек көрсетудің міндетті бағдарламасы болып келеді. Себебі, оның психологиялық салдары маңызды болып, ата-аналарды аталмыш үрдіске қосуды талап етеді. Ерте көмек көрсетудің негізгі бір мақсаттарының бірі сәби және ерте жас кезеңінен бастап балалардың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру бойынша жағдай жасау, кешенді көмек көрсету болып келеді.

Негізгі бөлім. Баланың өмірінің алғашқы бір жас қарқынды физикалық және психикалық даму кезеңі саналады. Ерте жастағы бала дамуының ерекшелігі мен осы жаста балалардың орталық жүйке жүйесінің икемді болуына және бұзылған функцияларды түзету, компенсациялауға оңтайлы болғандықтан, балаларды ерте түзете педагогикалық психологиялық қолдау жұмысын ұйымдастыру үшін маңызды. Бірқатар зерттеулерге назар аударатын болсақ, ерте жаста көмек көрсету мен кеш көрсетудің салдары үлкен айырмашылық сипатта болады екен.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте көмек көрсету аймағындағы жетекші мамандардың бірі М.Guralnick (2001) ерте көмек көрсетудің негізгі аспектілерін сипаттай отырып, бала мен ата-ана байланысын, күнделікті тәжірибенің маңыздылығы мен ата-аналар мен балалар арасындағы көмек пен бала қауіпсіздігін алға тартып, ерте көмек көрсетуге келесі анықтаман береді: «.баланың

дамуына жақсы ықпал ететін өзара әрекет етудің отбасылық моделін қолдау үшін жасалған жүйе» [2].

Балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін дамыту бойынша Европалық агенттіктің (2005) анықтамасы бойынша ерте көмек көрсету ол - бала ерекше қолдауға қажет жағдайда кез келген іс-шараларды қамтитын, отбасының өтінішімен жүзеге асырылатын ерте жастағы балаларға арналған қызметтер мен ресурстардың үйлесімділігі саналады [3].

Ерте көмек көрсетудің Европалық Ассоциациясының анықтамасы бойынша, ерте көмек көрсету - ол бала дамуының деңгейі мен жағдайы анықталғаннан кейін тікелей және көп созбастан жүзеге асырылатын балалардың дамуына бағытталған барлық іс-шаралар және ата аналарды сүйемелдеу жұмысы.

Ерте көмек көрсетудің мақсаты мен міндетіне келетін болсақ, оның арнайы және әмбебап мақсаттарын көрсетуге болады. ондағы арнайы міндеттері аталмыш қызметтер жүзеге асырылатын орындағы мәдени, саяси, экономикалық контекстілермен байланысты болып келеді [4].

Ерте көмек көрсету түсінігінің өзі бала дамуының ерте кезеңдерін көрсетіп, кей мемлекеттерде 3-6 жас аралығын қамтыса (Eurllyaid, 1993), ал ерте көмек көрсетудің Европалық Ассоциациясы балалар мектепке барғанша қызметін көрсетіп, 4-6 жас аралығын қатып, ал Ресейлік ерте көмек көрсету Ассоциациясының қызметтері 3 жасқа дейінгі кезеңді қамтиды. Ерте көмек көрсету критерийлері әр мемлекеттерде жас диапазонына орай әр түрлі критерийлерге ие [5].

ҚР мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте түзетушілік көмек көрсету жүйесінің дамуын Р.А. Сүйлейменова есімімен байланыстыруға болады. 2002 жылы шыққан ҚР мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы заңында инклюзивті білім беру мен ерте көмек көрсетудің негізгі қағидалары бекітіліп, оның негізін профессор Р.А. Сүйлейменова жетекшілігімен түзетушілік педагогиканың Ғылыми практикалық орталығында жасалынған мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте түзетушілік көмек көрсетудің негізгі қалыптары құрады.

Ерте көмек көрсетудің Қазақстандық модел көп кешенді жүйе бола отырып, келесі компоненттерді құрайды: бірінші деңгей психофизикалық дамудағы бұзылыстарды ерте анықтау (скрининг). Бірінші деңгей - бала дүниеге келген перзентханаларда жүргізіліп, дәрігер неонатолог тексереді, екіншілерін аймақтық медициналық қызметкер бала өмірінің алғашқы екі айында үйге патронаждық сипатта жүргізіп, үшінші скринингті алғашқы медициналық санитарлы көмек көрсету мекемелеріндегі бала денсаулығы кабинетінің медициналық қызметкері (балалар поликлиникасы, отбасылық дәрігерлік амбулаториялары) жүргізеді. 0-3 жас аралығындағы баланың психофизикалық скринингтеу ерте түзетушілік көмек көрсетудің бастапқы негізі деуге болады. скринингтің бірнеше түрлері ажыратылады: жаңа туалған нәрестенің психосоматикалық дамуындағы ауытқушылықты болжау, ерте жастағы балалардың жүйке дамуындағы бұзылыстарды болжау, ерте жастағы балалардың дамуын скринингтік аттестациялау, балалардың көру функцияларын бағалау, жаңа туылған балалар мен ерте жастағы балалардың есту мүшесін скринингтік зерттеу т.б. ҚР балалардың психофизикалық бұзылыстарын анықтау скринингтерін жүргізу ережелері «Ерте жастағы балалардың психофизикалық бұзылыстарын скринингтеуді ұйымдасытру бойынша Ережелерін бекіту туралы» № 83 бұйрыққа сәйкес жүзеге асырылады.

Екінші деңгей ол ПМПК жағдайында баланың психофизикалық дамуын кешенді бағалау мен терең зерттеу. ПМПК қызметінің негізгі жұмыс мазмұнына:

0-18 жас аралығындағы психикалық және физикалық бұзылыстарды диагностикалау, психикалық денсаулықты тексеру; балалар мен жеткіншек балаларды олардың дамуы ерекшеліктерін анықтау; оқыту мен тәрбиелеудің адекватты жағдайын анықтау үшін психологиялық - медициналық-педагогикалық тексеру; диагноздарын анықтау; бала жағдайының өзгеруіне орай, оның бір мекемеден екіншісіне ауысуына орай ерте қойылған диагнозын қажет болған жағдайда өзгерту, нақтылау, анықтау; қажет болған жағдайда балалар мен жеткіншек балаларды ғылыми зерттеу және диагностикалық орталықтар мен емдік профилактикалық мекемелерге балалардың дамуы мен жағдайын терең тексеру мен динамикалық бақылау үшін бағыттау; балаларға психологиялық

медициналық педагогикалық көмек көрсету, білім беру жүйесінде оларды оқыту мен тәрбиелеу, әлеуметтік қолдау т.б. бойынша әдістемелер жасау; балаларды оқыту мен тәрбиелеу т.б. бойынша ата аналарға, педагогтарға т.б. мамандарға кеңес беру көмегін көрсету т.б.

Үшінші деңгей арнайы білім беру жүйелерінде жүзеге асырылатын түзетушілік ықпал ету жүйесі. Қарап отырсақ, аталмыш моделдердің кезектілік сипаты ерте көмек көрсетуді кешенді әр жүйелі ұйымдастыруды қамтамасыз етеді.

Бала дамуындағы екіншілік, үшіншілік.. ауытқушылықтардың қалыптасуының алдын алу мен түзетушілік - дамытушылық жұмысты дұрыс ұйымдастыру үшін балалардың дамуының заңдылықтарын, онтогенетикалық сипатын білу маңызды. Ерте көмек көрсетудің маңыздылығы ерте жас кезеңінің сензитивтілігімен, қабылдағыштығымен, сезімталдығымен, икемділігімен жиі жағдайда түсіндіріледі. Бұл жерде сензитивтілікті мидың жетілуі арасындағы қатынас позициясы мен оның құрылымдары мен функцияларының жетілуімен тығыз байланысты. Біз білетіндей, баланың болашақта оқуын қамтамасыз ететін психикалық дамуы мидың көп функциональды механизмдерін жетілдіруге мүмкін емес. Сондықтан да психика қабылдағыш, әрі белгілі психикалық үрдістерді дамытуға сезімтал кезеңдері, яғни жасерекшелік сензитивтілігі бар. аталмыш сензитивті кезеңдер туралы Л.С. Выгодский «бұл кезең баланың дамуының барлық кезеңіне ықпалын тиізіп, қандай да бір терең өзгерістерге әкелетіндігін айтқан. Ғалымның пайымдауынша, сензитивтілікті биологиялық жетілу үрдістерінің аяқталмағандығы салдарынан психиканың сыртқы ықпалдарға сезімталдығының уақытша көтерілуі болып келеді. осыған орай жасерекшелік сензитивтілік туралы білімдердің болуы психикалық дамудың әр түрлі деңгейіндегі оқыту үрдісін оңтайландыруға мүмкіндік береді. Сензитивтілік бас миының жетілу үрдісіне негізделіп, психикалық функциялардың пайда болуы мен жүзеге асыруы үшін маңызды орталық жүйке жүйесі мен ағзаның өзге де жүйелеріндегі жасерекшелік өзгерістердің белгілі кезектілігін құрайды.

Ерте жас кезеңі (туғаннан 3 жасқа дейін) оны өзге де жасерекшелік кезеңдерінен ерекшелейтін психофизиологиялық ерекшеліктерге ие. (Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов; Г.В. Пантюхина, Л. Г. Голубева сияқты ғалымдардың пайымдауынша бұл кезең - дамуың қарқынды темпіне негізделген кезең. Бұл жас кезеңінде жетекші қабілеттердің қалыптасуының жылдам темпі маңызды. Себебі, өзге еш кезеңде дене массасының, ұзындығының, мидың барлық функциясының дамуының тез өсу қарқыны байқала қоймайды. Осы жас кезеңінде ағзаның барлық функциялары, соның ішінде моторика, танымдық үрдітер, сөйлеу тілі т.б. белсенді дамып, жетіле түседі. 3 жасқа таман балалар барлық негізгі қимыл-қозғалыс дағдыларын меңгеріп, қол саусақтарының дифференциальды қимылдарын меңгере бастайды. Балалар қоршаған орта туралы көптеген білімдері мен түсініктерін меңгеріп, заттардың формасы, түсі, көлеміне, қасиеттеріне назар аудара бастайды. Үш жылы бойы баланың сөйлеу тілінің функциялары дами отырып, сөйлеу тілі қоршаған адамдармен қымыл қатынасқа түсу құралына айналады. Бір жасқа таман шамамен 10 сөзді, екі жасқа таман 100 сөзді, үш жасқа таман шамамен 1200 сөзді меңгеріп, балалардың ойлау қабілеттері де дамып, балалар заттарды, ұқсас заттарды салыстырып, жалпылап, топтастырып, қарапайым ойлау операцияларын орындап бастайды. Сәби және ерте жас кезеңдерінің ерекшелігі барлық ағзалардың икемділігінде. Соның ішінде жоғары жүйке жүйесінің икемділігі, баланың оқуға жеңіл бейімділігі. Аталмыш жас кезеңінде балалар үлкен потенциалды және компенсаторлық (орныбасушылық) мүмкіндіктерге ие болып, арнайы бағытталған психологиялық педагогикалық ықпал ету арқылы қандай да бір функцияны ерте қалыптастыру мен дамытудың жоғары мүмкіндіктеріне ие болуға болады.

Даму кезеңдері біркелкі емес, секірмелі кездерге де ие болады. бала дамуындағы критикалық кезеңдер (секіру) 1 жас, 2 жас, 3 жас кезеңдерін қамтиды. Осы кезеңдерде бала дамуына жаңа сапа беретін жылдам өзгерістер пайда болады: 1 жаста жүруді меңгеруі; 2 жаста көрнекі әрекеттік ойлаудың қалыптасуы; 3 жаста әрекет пен бала дамуының екінші сигналдық жүйемен байланысы орнап, бала өзін тұлға сезіне бастайды. 1 жас 6 айда секірмелі түрде жұмысқа қабілеттілік, сөздің көлемі жоғарылай бастайды. Сондықтан, бала тарапынан тәжірибе жинауы барысында қандай да бір функцияның дамуында жаңа қасиеттің уақытылы жетілуі үшін оптимальды жағдай туғызу маңызды.

Әр жас кезеңдерінде өзінің жетекші даму сызықтары болады. мысалы, 7-8 айда жетекші қозғалым еңбектеу болып, ол баланң жалпы физикалық дамуы үшін ғана емес, қоршаған ортада кеңістікке бейімделуі үшін де маңызды санаалады. 1 жас 6 айда заттарды маңызды белгілері бойынша жалпылау қабілеттері маңызды. Бұл қабілеттер ары қарай баланың ойлау қабілетінің дамуына, түсініктердің қалыптасуы үшін өте маңызды. 10 ай мен 1 жас және 1 жас 6 ай аралығында балалардың сөйлеу тілін түсінуі дамып, бірақ белсенді сөздік қорының дамуының баяулығы байқалады. бала белгілі бір қабілетті меңгерген кезде белгілі уақыт аралығында ол бала әрекетінде доминантты сипатқа ие болады. Мысалы, бала жүруді үйренсе, оны тоқтату қиын болып, ал алғашқы бір сөзін айтса, ол оны бірнеше рет қайталаумен болады. Арнайы педагогикалық жағдайлар ұйымдастырылса, бала дамуының кейінгі даму кезеңдерінде қалыптастыруға қиын белгілі психикалық үрдістерді жеңіл дамытуға болды. Дәл осы сәйкес психикалық үрдістер қазіргі ғана емес, болашақ үшін де үлкен мәнге ие. Бала дамуының жылдам темпі қоршаған ортамен байланысты жылдам орнатуға негізделіп, реакциялардың баяу бекітілуімен сипатталады. Ерте жастағы балалар үшін қалыптасып жатқан қабілеттер мен дағдыларының тұрақсыздығы мен аяқталмағандығы тән. Осыны есепке ала отырып, оқытудағы қайталаулар қарастырылады. Үш жастағы бала зейіннің белгілі деңгейдегі тұрақтылығына ие болғанымен, қандай да бір маңызды емес себептерге байланысты аландауы да мүмкін.

Зерттеудің әдіснамасы. Ерте жастағы балалардың дамуын болжау, анықтау, түзетушілік көмекті дұрыс ұымдастыруда балааның психомоторлы дамуын кешенді, дұрыс бағалау маңызды.мысалы, Н.М. Аксарина, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Э.Л. Фрухт, О.В. Тимонин сияқты ғалымдардың әдістемелері балалардың сөйлеу тілі, белсенді сөйлеу тілін; сенсорлық дамуын; ойыны мен заттармен әрекетінің дамуын; жалпы қозғалыстарының дамуын; өз бетінше жұмыс жасау дағдыларының қалыптасуын (3 жаста), бейнелеу жне құрастыру іс-әрекеттерінің қалыптасу деңгейін диагностикалауға мүмкіндік береді. Балалардың психомоторлы дамуын диагностикалауда Л.Т. Журбой мен Е.М. Мастюкованың; сәби балалардың психикалық белсенділігін сапалық талдауда О.В. Баженованың әдістемелерін атап өтуге болады. Е.А. Стреблеваның Л.А. Венгердің теориялық және әдіснамалық тұғыры негізінде жасаған «Ақыл ой дамуын ерте диагностикалау» әдістемесі 10 әдістемелен тұратын сериялық тапсырмаларды қамтып, 2-3 жастағы балалардың ақыл ой дамуының деңгейін анықтауға арналған. Қатер тобындағы ерте жастағы балаларды скринингтеуде Гриффитстің психомоторлы даму тестін қолдану тиімді. Ерте жастағы балалардың танымдық үрдістерін, ұсақ және жалпы моторикасын т.б. зерттеуде қолданылатын әдістемелердің жасерекшелік сипатын есепке алу маңызды.

Пікіргалас. Нәтижені талдау. Әлемдік тәжірибеде ерте диагностикалау мен көмек көрсету-дің келесі бағдарламалары кең тарап, өзінің қолдану аясында жоғары тиімділігін көрсетті: «Үш жасқа дейінгі балалар мен жаңатуылған балалардың дамуын тексеру» Коннетиктут тесті; туғаннан бес жасқа дейінгі балаларға арналған Королиндік оқу жоспары, Ерте оқытудың Гавайлық профилі, Портейдж, Мюнхендік функциональды диагностикасы, «тандем» атты Голландиялық ерте дамуды диагностикалау бағдарламасы, АҚШ тың «кішкентай баспалд-ақтар», Калифорниялық «Ерте старт» бғдарламасы (Early Start Program) т.б. бар [6].

Қорытынды. Ерте көмек көрсету ол мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте көмек көрету технологиясы, жүйесі ғана емес, сонымен қатар бар бұзылыстарды түзетіп, немесе алдын алуға мүмкіндік беретін түзетушілік және профилактикалық сипаты бар көмек саналады. Л.С. Выгодский қандай да бір даму бұзылысын ерте анықтап, сәйкесінше түзету және дамыту жұмысын дұрыс жүргізу ол болашақта екіншілік, үшіншілік бұзылыстардың алдын алуға мүмкіндік беретіндігін атап өткен. Сондықтан ерте көмек көрсету жүйесі түзету *дұмысының алғашқы іргетасы деп айтуға толық негіз бар.*

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

References

- [1] Bailey, D. B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., & Nelson, L. (2005). Thirty-six-month outcomes for families of children who have disabilities and participated in early intervention. *Pediatrics*, 116, 1346-1352.
- [2] Guralnick, M. J. (1998). The effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319-345.
- [3] Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26 (2) 77-85.
- [4] Standard requirements for the organization of the early intervention service./ Aksenova O.Zh., Baranova N.Yu., Emets M.M., Samarina L.V. - St. Petersburg, 2012. – 54 s
- [5] (Hebbeler, Spiker, Mallik, et al., 2003; NEILS, 2007, Eurlayid, 1993). Hebbeler, K., Spiker, D., Mallik, S., Scarborough, A., & Simeonsson, R. (2003). The National Early Intervention Longitudinal Study. Demographic characteristics of children and families entering early intervention. NEILS Data Report 3 Menlo Park, CA: SRI International
- [6] Emelina O.I. The formation of a system of assistance to young children abroad / Special education. – 2013. - № 3. – PP. 49-54.

MPHTI: 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.13>

Н.С. Жұбаназарова¹, А.М. Шынасыл¹, Э.Т. Адилова¹, Г.Ш. Жұмағұлова²

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

ЖОО-ның ТҮРЛІ МАМАНДЫҚТАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТЕМПЕРАМЕНТ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада әртүрлі ғалымдардың ұстанымдары бойынша темпераментті зерттеудің теориялық аспектісі қарастырылды, темпераментке анықтама беріліп, темперамент ерекшеліктері ұсынылды. Темперамент түрлері анықталып, оларға сипаттамалар берілді, қосымша олардың ерекшеліктері көрсетілген. Әр түрлі мамандықтағы студенттерде темперамент түрлерін анықтау бойынша жүргізілген зерттеу нәтижелері ұсынылған. Алынған нәтижелердің ықтимал себептері көрсетілді.

Түйін сөздер: темперамент, холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик, мамандықтар, тұлғалық ерекшелік.

Жубаназарова Н.С.¹, Шынасыл А.М.¹ Адилова Э.Т.¹ Жумағұлова Г.Ч.²

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

²Центрально-Азиатский инновационный университет, г. Чимкент, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Аннотация

В статье рассматривается теоретический аспект изучения темперамента с позиции различных ученых, дано определение темперамента, представлены особенности темперамента. Выделены типы темперамента, описаны характеристики, указаны их особенности. Представлены результаты проведенного исследования по выявлению типов темперамента на студентах разных специальностей. Обозначены возможные причины полученных результатов.

Ключевые слова: темперамент, холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик, специальности, личностные особенности.

Zhubanazarova N.S.¹, Shynassyl A.M.¹, Adilova E.T.¹, Jumagulova G.Sh.²

¹al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²Central-Asian innovation university, Chimkent, Kazakhstan

STUDY OF TEMPERATURE CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN DIFFERENT SPECIALTIES OF THE UNIVERSITY

Abstract

The article considers the theoretical aspects of the study of temperament on the principles of various scientists, gives a definition of temperament and suggests the features of temperament. Types of temperament are defined, they are given descriptions, in addition their features are specified. The results of a study conducted to determine the types of temperament in students of different specialties are presented. Possible reasons for the results are given.

Key words: *temperament, choleric, sanguine, phlegmatic, melancholic, professions, personality traits.*

Кіріспе. Темперамент мәселесін ежелгі дәуірден бастап философтар қарастырған және қазіргі уақытта әртүрлі бағыттағы мектептердің психологтары жалғастыруда. Зерттелетін мәселеге әртүрлі көзқарастарға қарамастан, барлық зерттеушілердің пікірінше, темперамент табиғи анықталған сипаттамалар санатына жатады және бала туылған кезде қалыптасады. В.Д. Небылицынның көзқарасы бойынша [3, 352-359], көбінесе темперамент жүйке жүйесінің қасиеттерімен анықталады және үш өрнекте көрінеді: психикалық белсенділікте, моторикада және сөйлеу саласында, эмоционалдылықта. Психикалық белсенділік адамның өнімділігі мен психикалық қызметінің, яғни оның ой, сезімдері, эмоциялар, сезіну, ерік актілері кезінде байқалады [6, 34]. Қозғалыс және сөйлеу салалары жылдамдықтың, күштің, айқындықтың, ырғақтың әр түрлі деңгейінде көрінеді. Эмоционалдылық сезімнің, әсердің, көңіл-күйдің және олардың көріністерінің динамикасын көрсетеді. Осылайша, темперамент адамның психикалық белсенділігінің динамикалық жағын анықтайды деп болжауға болады. В.Д. Небылицынның пікірі бойынша, жүйке жүйесінің динамикалық ерекшеліктерін анықтайтын жүйке жүйесінің негізгі қасиеттерін зерттей отырып, оның құрылымын бақылау арқылы темперамент түрлерінің әртүрлі вариацияларын анықтауға болады. Жүйке жүйесінің ұқсас динамикалық қасиеттері генетикалық түрде қалыптасады және дененің қоршаған ортаға реакцияларында көрінеді. 1973 жылы жарық көрген темперамент туралы кітабында жазылғандай: "Темперамент қасиеттері – бұл бір адамның басқалардан және белгілі бір адамдар тобы басқа топтардан ерекшеленетін психикалық қасиеттерінің бірі. Бұл жеке және типтік қасиеттер" [5, 5].

Басқаша айтқанда, адамның сыртқы көрінісі бойынша оның темперамент түрін бағалауға болады, ол классикалық түрде төрт айқын түрге бөлінеді: сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик. Осы түрлердің әрқайсысының әртүрлі ғалымдар ұсынған өзіндік психологиялық сипаттамалары бар, бірақ олар қандай да бір жолмен өрескел қарау кезінде сәйкес келеді. Егер де сангвиниктерді қарастыратын болсақ, онда олар жоғары көңіл-күймен сипатталады, олар көптеген адамдармен еш қиындықсыз қарым-қатынас жасайды, бірақ олар көбінесе үстірт сипатқа ие, олар тез шешім қабылдай алады, іскерлік мағынада өте белсенді, көңілді, мейірімді [1, 29]. Сангвиник типтегі адамдар психикалық процестердің жоғары ағымымен, жаңа өмір жағдайларына жақсы бейімделуімен сипатталады. Сангвиниктердің күрделілігі – олар қызықсыз іс-әрекеттермен, сондай-ақ монотонды жұмыспен айналыса алмайды. Холериктер өздерінің іс-әрекеттері мен ойларында қозғыш, белсенді, жігерлі ретінде анықталады. Олар өте принципті, агрессивті, шыншыл, белсенді, шешуші, дауласуды ұнатып тұрады, көбіне өз көзқарастарын қорғайды. Алайда, олардың көңіл - күйі жиі керісінше ауысады. Холериктердің психикалық процестері жүйкелі, қозғыш, теңгерімсіз жүреді. Холериктердің қиындықтары олардың әңгімелесушілердің сөзін бөлуінен, қарым-қатынаста қатал, мінезқұлқы тұрақсыз, тез ашулануынан көрінеді. Меланхоликтер өз әрекеттерінде және ойларында өте пассивті, эмоционалды сезімтал, монотонды жұмысқа бейім. Олардың көңіл-күйі жиі түсініксіз немесе мұңды болады. Олар алаңдаушылықпен сипатталады, бірақ әрқашан сыртқы көріністерде көрсетілмейді, көбінесе ішкі сипатқа ие. Меланхоликтердің қиындықтары олардың оқшаулануында, басқа адамдармен баяу жақындасуда, қарым-қатынаста алшақтау болуынан көрінеді. Флегматик

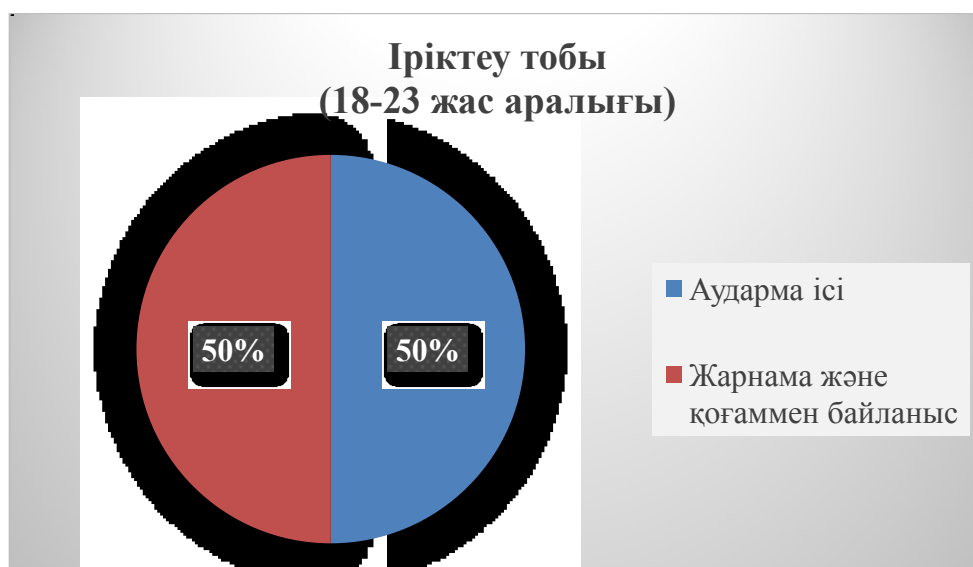
типтегі адамдар басқа адамдармен қарым-қатынас жасау көп жағдайды өз қолына алғанды ұнататындығымен ерекшеленеді, олар монотонды жұмысқа сабырлы, олардың шағын әлеуметтік ортасы бар, олар «шынайы» достасуды біледі. Олардың психикалық процестері инертті түрде жүреді, бұл оларға сабырлы, өлшенген, табанды, қиыр, еңбекқор болуға мүмкіндік береді. Флегматиктердің күрделілігі оның әрекетсіздігінен, шешім қабылдаудағы қиындықтардан, шоғырлану ұзақтығынан көрінеді [4, 25].

Айтып өтетін жайт, соңғы онжылдықтардың нәтижелері жоғарыда көрсетілген типтердің жоқтығын көрсетеді, бірақ олардың орнына аралас түрлері бар, және оның бір түрі екіншісіне қарағанда басым болады.

Ресейлік психологияда темперамент туралы Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, А.И. Крупнов кеңінен зерттеп, өздерінің еңбектерін қалдырған.

Бүгінгі күні темперамент түрін анықтаудың бірнеше әдістері бар. Ең көп тарағандары – Г.Ю. Айзенктың, А. Беловтың, В.М. Русаловтың әдістемелері.

Әдістеме. Жоғары оқу орындарының бірінде «Жарнама және қоғаммен байланыс» және «Аударма ісі» мамандықтарының студенттеріне зерттеу жүргізілді. Іріктеме 18-23 жас аралығындағы әртүрлі жыныстағы екі топтан теңдей дәрежеде бөлініп, 200 адамнан тұрды.



1-сурет. Іріктеу тобы туралы мәлімет

Зерттелінушілерге темперамент түрін анықтау үшін А.Беловтың [2,466-469] әдістемесі берілді. Онда психологиялық төлқұжаттың төрт түрінен жеке ерекшеліктеріне сәйкес ең қолайлы мәлімдемелі тағайындау арқылы өздеріне қажетті жауап нұсқасын таңдап, плюс таңбасымен белгілейді. Төрт төлқұжаттың әрқайсысы үшін темперамент түрлеріне тән жиырма сипаттама берілгенін және төлқұжаттағы мәлімдемелердің ең көп санын қою кезінде зерттелінушіге тән темперамент түрі анықталатынын атап өту маңызды.



2-сурет. Түрлі мамандықтағы студенттердің темперамент типтері туралы мәліметтер

Нәтиже және талқылау. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, көбінесе жарнама және қоғаммен байланыс саласындағы мамандарда темпераменттің сангвиник типі (74%), сонымен қатар тіл мамандары (51%) болса да, соңғылары біріншіден айтарлықтай төмен болғаны анықталды. Сонымен қатар, темпераменттің холериктік түрі «Аударма ісіне» қарағанда 15% «Жарнамашыларға» көбірек тән – 2% айырмашылықта. Ұсынылған диаграммадан «Жарнама» 3% және «Аударма ісі» 31% флегматик екенін көруге болады. Меланхолик темпераментіне келетін болсақ, ол «Аударма ісі» арасында басым – 16% көрсетсе, ал «Жарнамашылар» – 8% төменгі көрсеткішті көрсетті. Мұндай мәліметтерді жарнама және қоғаммен байланыс саласындағы мамандардың мінездеме түрлеріне сәйкес сангвиник және холерик болуы қажет екендігімен түсіндіруге болады. Тіл мамандары темпераменттің үш түріне бөлінеді, оның үшеуі - сангвиник, флегматик және меланхолик. Темперамент типтерінің бөлшектенуінің мұндай айырмашылығын тіл мамандарының екі түрлі кәсіби категорияға бөлінуімен түсіндіруге болады: ауызша мәтінді лингвист-аудармашылар және темпераменттің әр түрін анықтайтын жазба мәтінді лингвист-аудармашылар. Аудармашылар кез келген клиенттермен ортақ тіл табу, олармен қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру және әңгімелесуде көпшіл болу үшін сангвиниктік темперамент типіне ие болуы керек болса да, аудармашылар үшін олардың назарын мәтінге аудара білу маңызды, сондықтан темпераменттің меланхолик және флегматикалық түрлеріне сәйкес келетін адам ұқыпты, монотонды жұмысқа қабілетті болады.

Қорытынды. Осылайша, темперамент түрлерінің теориялық аспектісін қарастырып, оларды әр түрлі мамандықтағы студенттерде анықтау үшін зерттеу жүргізе отырып, зерттелінушілердің шешуші және шешуші емес, бірақ жеке тұлғаның негізгі қасиеті болып табылатын темперамент түріне байланысты кәсіпте сәтті жұмыс істеуге серпін беретін, адамды кәсіби іске асыруда маңызды қасиеттерді көрсетуге мүмкіндігі бар екенін атап өтуге болады. Темперамент типтері студенттердің оқу үрдісіне, сонымен қатар болашақта маман болып қалыптасқан кезінде, іскерлік белсенділігінде өзінің үстемдігін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Belous V.V. *Temperament and activity*. Pyatigorsk, 1990. – 118 p.
2. Ilyin E.P. *Psychology of individual distinctions*. – SPb: St. Petersburg, 2004. – 701 p.
3. Nebylitsyn V.D. *Temperament Psychology of individual distinctions / Under the editorship of Yu.B. Gippenreyter, V.Ya. Romanov*. – M.: Chero, 2000. – 776 p.
4. Rusalov V.M. *About the nature of temperament and its place in the structure of individual human properties/ Questions of psychology*. – 1985. – №11. – С. 19-33.
5. *Sketch of the theory of temperament*. / Under the editorship of prof. V.S. Merlin. – Perm book publishing house. Edition 2, 1973. – 291 p.
6. Strelau J. *The role of temperament in mental development*. – M., 1982. – 231 p.

Л.М. Тулепова¹, Ж.И. Намазбаева¹

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан¹ tulepovalazzat@mail.ru

ДЕФЕКТОЛОГ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Арнайы және инклюзивті білім берудің дамудың заманауи тенденциясы ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасайтын педагогтарға жоғары талаптар қоюда. ЖОО өзіндік жұмыс басты оқу стратегияларының бірі болып, студент дефектологтарды даярлау үрдісінде маңызды ролді атқарады. Жоғары оқу орнындағы кәсіби даярлық аудиториялық, аудиториядан тыс, ғылыми зерттеушілік, практикалық іс әрекет арқылы жүзеге асырылады. Мақалада дефектолог студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру жолдары қарастырылған.

Кілттік сөздер: өзіндік жұмыс, студент дефектологтар, құзіреттілік.

Тулепова Л.М.¹, Намазбаева Ж.И.¹

¹Казакский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы қ., Қазақстан tulepovalazzat@mail.ru

ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация

Современные тенденции развития специального и инклюзивного образования предъявляют высокие требования к профессионализму педагогов, которые работают с детьми с особыми образовательными потребностями.

Самостоятельная работа в Вузе является одним из важных учебных стратегий и занимает важное место в процессе профессиональной подготовки студентов дефектологов. Профессиональная подготовка в Вузе осуществляется в рамках аудиторной, внеаудиторной, научно исследовательской и практической деятельности. В статье рассматриваются пути организации самостоятельной работы студентов дефектологов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты дефектологи, компетенция

L.M. Tulepova¹, Jh.I. Namazbaeva¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan¹

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS DEFECTOLOGISTS

Abstract

Modern trends in the development of special and inclusive education place high demands on the professionalism of teachers who work with children with special educational needs. Independent work at the university is one of the important educational strategies and occupies an important place in the process of professional training of students defectologists. Professional training at the university is carried out within the framework of classroom, extracurricular, scientific research and practical activities. The article deals ways of the organization of independent work of students defectologists

Keywords: independent work, students defectologists, competence

Кіріспе.

Бүгінгі таңда ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту, тәрбиелеу, дамыту, балаларға қоғамға бейімдеу, қоғамның белсенді бір мүшесі болуы үшін жағдай жасау қоғамның өзекті мәселесі болып отыр. Осыған орай ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеумен айналысатын дефектолог мамандарының кәсіби біліктілігі, оларды ЖОО қабырғасында дайындау жіті назарда.

«Ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар «балалар» денсаулығына байланысты білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындықтары бар, арнайы, жалпы оқу бағдарламалары мен қосымша білім берудің жалпы бағдарламасына мұқтаж балалар саналады (ҚР «Білім беру туралы Заңы») [1].

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың бірнеше тобы бар:

Бірінші топ ол психофизикалық дамуында бұзылысы бар балалар: есту қабілеті зақымдалған (естімейтін, нашар еститін); көру қабілеті зақымдалған балалар (көрмейтін, нашар көрсетін); зияты зақымдалған балалар; сөйлеу тілі зақымдалған балалар, психикалық дамуы тежелген балалар; тірек қимыл аппараты зақымдалған балалар; эмоциональды ерік-жігер сферасы зақымдалған балалар; күрделі кемістігі бар балалары болып келеді.

Екінші топты: жеке оқу дағдылары мен пәндерді меңгеруде қиындықтары бар балалар (жазу, оқу, есеп (дисграфия, дислексия, дискалькуляция); әрекеттік, эмоциональды және коммуникативті бұзылыстары бар балалар: гипер белсенді синдром, назар аударудың жетіспеушілігі, аутистік сферасының ауыр емес бұзылысы бар балалар; жағымсыз психологиялық факторларға (отбасындағы тәрбие бұзылысы, бала мен ата аналар мен отбасы ішілік қарым қатынас бұзылысы т.б) ұшыраған балалар құрайды.

Үшінші топты әлеуметтік психологиялық және экономикалық, тілдік, мәдени себептеріне орай туындаған ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар: аз қамтылған отбасындағы микроәлеуметтік және педагогикалық салғырттық; балалардың дамуына жеткілікті назар аудармайтын отбасылар; қатер тобындағы отбасылар; жергілікті ортаға бейімделуде қиындықтары бар балалар, мектептегі оқу тілін жеткілікті түсінбейтін, сол тілдей сөйлей алмайтын балалар құрайды [2.б.17].

Біз білетіндей, ерекше білім беру қажеттілігі ол оқушылардың психологиялық педагогикалық, әлеуметтік және өзге көмекке мұқтаждығы, арнайы көмек көрсетілмесе сапалы білім алудың мүмкін еместігі саналады. Бұндай түсініктер мектептің назарын диагнозға ғана емес, сонымен қатар балалардың нәтижелі оқуы үшін жағдай жасауына негізделеді.

Көріп отырғанымыздай, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың категориялары әр түрлі. Осы орайда оларды арнайы немес инклюзивті білім беру жағдайында оқытып, тәрбиелеп, дамытып, әлеуметтендіру жолында мұғалім дефектолог мамандарының алатын орны ерекше. Аталмыш маман баланы қоғамға бейімдеп, өз орнын табуға көмектесетін алтын көпір тәрізді.

Осы орайда елімізде дефектология саласының пайда болу тарихына тоқталатын болсақ, дефектолог мамандарын даярлау 1975-76 ж. Абай атындағы ҚазПИ дің филологиялық факультетінде басталып, алғашқы декан Ж.И. Намазбаева болды. Факультет құрамында бастапқыда тек бір ғана олигофренопедагогика кафедрасы болып, оған Р.А. Сүлейменова жетекшілік етті. Кейін сурдопедагогика кафедрасы ашылып, оны Н.М. Буфетов, кейін К.Т. Илахунов басқарса, 1985-86 ж Ж.И. Намазбаева жетекшілігімен Қарағанды педагогикалық институтында дефектолог кадрларын даярлай бастады. Бастапқыда 53 студентпен ашылған аталмыш мамандық бойынша бүгінгі таңда мыңдаған студенттер білім алып, олардың басым бөлігі арнайы және инклюзивті мектептерде, балабақшалар мен оңалту, түзету кабинеттерінде т.б жұмыс жасауда. Дефектолог мамандарын даярлауда еліміздің өзіндік тарихи жолы да бар. бүгінгі таңда дефектология саласы елімізде белгілі деңгейде дамып, оның дамуына отандық ғалымдар үлкен үлес қосуда. [3.б.111].

Жоғарыда атап өткеніміздей, ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту, тәрбиелеу, дамыту мәселелері әрдайым қоғам назарында. Осыған орай кәсіби білікті мамандарды даярлау ЖОО ның басты міндеттерінің бірі саналады.

Қоғам дамыған сайын білім де бір орында тұрмайды. Соған орай оқыту әдістері, тәсілдері е жаңықпалды, жетілдіруді талап етеді. Өз мамандығын теориялық және практикалық тұрғыда да жіті меңгерген, кәсіби білікті, кез келген өзгерген жағдайға бейімделе алатын, үнемі өз білімін жетілдіру мен дамытуға дайын, өз мамандығына аса жауапкершілікпен қарайтын, шығармашылық тұрғыда

ойлай алатын мамандарды даярлауда студенттердің өзіндік жұмысын ЖОО қабырғасында ұйымдастыру өте маңызды.

«Өзіндік жұмыс» терминіне келсек, ғылымда аталмыш түсініктің бірнеше анықтамалары бар. мысалы, С.И. Архангельский студенттердің өзіндік жұмысын қажет ақпаратты өз бетінше ізеу, алған білімдерін оқу, ғылыми және кәсіби міндеттерді шешуде қолдану десе; ал П.И.Пидкасистый ұйымдастырудың спецификалық құралы мен оқу үрдісінде өзіндік іс әрекетті басқару деген. Ал, С.И. Зиновьев бойынша студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру ол өзін өзі жетілдіру, өз бітінінше білім алу тәрізді екен. Өзіндік жұмыстың: жаттықтырушы өзіндік жұмыс, реконструктивті өзіндік жұмыс, шығармашылық өзіндік жұмыс деген түрлері де ажыратылады [4.сб 290].

Психологиялық тұрғыдан студенттердің өзіндік жұмысын бірқатар шетелдік ғылымдар да өз зерттеулерінде қарастырған: Е.Г. Баранов «өз бетінше жұмыс жасау мінез ретінде»; Е.П. Ильин, В.А. Иванников, Н.Д. Левитов «өзіндік жұмыс тұлғаның ерік жігер қасиеті ретінде»; С.Л. Рубинштейн, С.В. Чебровская «өзіндік жұмыс тұлғаның интеграциялық қасиеті ретінде» т.б. ғалымдардың пайымдауынша, студенттердің өзіндік жұмысы іс-әрекеттік сипатқа ие болып келгендіктен, оның бірқатар динамикалық моделдерін атап өту маңызды: мотивация, мақсатты қою, жағдай жасау, қабылданған шешімді жүзеге асыру т.б. [5.б.24]

Әйгілі ғалым Л.С. Выгодский шығармашылық өзіндік жұмысты ақыл мен сезімнің құрылысына, жаңа нәрсені туындатуға теңеген. Жаңа нәрсені туындату ол өте күрделі үрдіс, себебі, оған белсенділік, шығарма, шығармашылық, мобильділік қажет.

Негізгі бөлім.

Жоғары мектепте студент дефектологтардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру студенттердің кәсіби күзінділігін қалыптастыруға ғана емес, сонымен қатар өзін өзі болашақта дамытуға қабілетті кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде болашақ маманды қарастыруда болжайды. Өзіндік жұмыс түрін таңдауда, оның көлемін, мазмұнын анықтауда дидактиканың негізгі қағидаларымен жетекшілік ету маңызды. Ең маңыздыларының бірі қолжетімділік және жүйелілік қағидасы болып, ол теория мен практиканың байланысын, қиындықтарды біртіндеп қана көбейтумен, дифференциальды ықпал етумен, шығармашылық белсенділікпен сипатталады. Студент дефектологтардың өзіндік жұмысын ұйымдастыруда студенттердің өзіндік еңбекке дайындығын, білім алуға деген мотивін т.б ескеру маңызды. Дефектолог студенттерінің өзіндік жұмысын ұйымдастырудың төрт кезеңін атап өту маңызды: танысу бейімдеушілік, орындаушылық, ізденістік, шығармашылық. Бұл кезеңдер өзіндік ерекшеліктерімен өзгешеленеді. Танысу бейімдеушілік кезең барысында оқытушы студенттерді әдістемелік қамтамасыз ету, оқу талаптарымен және меңгеріліп жатқан білім беру модулінің ерекшелігіне сәйкес (дәріс, семинар, практикалық сабақ т.б.) аудиториялық сабақтың түрлі формаларымен таныстарыды. Бұл студенттерге базалық түсініктермен танысып, әлеуметтік және кәсіби қажеттілікті сезініп, өзін өзі оқытуға деген мотивациясын қалыптастыруға ықпал етеді. Орындаушылық кезең барысында студент меңгеріп жатқан білім беру модуліне сәйкес әр түрлі өзіндік жұмыс түрлерін орындайды. Міндеттерді шеше отырып, ол білімін жинақтайды. Ізденістік кезең барысында студент алға қойған міндеттерді шешу үшін қажет білімдер мен қабілеттерін, олардың үйлесімділігін таңдап, жұмылдырады. Ізденістік іс әрекет келесі жұмыс түрлерін орындау барысында жүзеге асырылады: ғаламтор ресурстарымен жұмыс, үй тапсырмаларын орындау, баяндама даярлау, эссе жазу т.б. Шығармашылық кезең барысында студенттер шығармашылық тапсырмаларды, жобаларды орындап, бұнда студент кәсіби маңызды ақпаратты қолдану мен ізденістік белсенділігі, шығармашылық жұмысы бойынша өз бетінше жұмыс жасаудың жоғарғы деңгейін көрсетуге қабілетті келеді.

Дефектолог студенттерінің өзіндік жұмысын ұйымдастыруда келесі оқыту формаларын қолдануға болады: жеке (типтік немесе кшенді тапсырмаларды орындау, кітапханада жұмыс, ғаламторда жұмыс т.б.), ұжымдық (командамен жұмыс, ұжымдық жобалар, рөлдік және іскерлік ойындар, мәселелік семинарлар, студенттік конференциялар т.б.). әдістеріне келсек, жобалық әдісті, мотивацияны дамыту әдісін, кейс әдіс, портфолио, дискуссияларды; ал тәсілдерден: e-Learning, ғаламтор, компьютер, бағдарламалық қамтамасыз ету, баспа өнімі, өзіндік жұмыс бағдарламалары т.б. қолдануға болады.

Оқу үрдісінде студенттердің өзіндік жұмысын И.Т. Сыроежикина түрлі белгілері бойынша топтастырған [6.б.87]:

- дидактикалық мақсаттар;
- оқу іс әрекетінің сипаты;
- мазмұны;
- өз бетінше орындауы мен шығармашылық тұрғыда орындалатын жұмыстары бойынша.

Осы орайда дидактикалық мақсаттары бойынша:

- оқытушылық;
- дамытушылық;
- шығармашылық;
- бақылау т.б бөлінеді.

Оқу іс-әрекетінің сипаты бойынша студенттердің өзіндік жұмыстарын В.П. Стрезикозина қарастырса, ал өзіндік жұмыстың мазмұнын Б.П. Есипов қарастырса, ал өз бетінше орындауы мен шығармашылық тұрғыда орындалатын жұмыстарды М.И. Скаткин, И.Я.Лернер қарастырған [7. с.239].

Студент дефектологтардың өзіндік жұмысы оқу іс-әрекетінің сипаты бойынша:

- жаңа білімдерді алу;
- алған білімдерін практикада қолдану;
- қайталау мен білім, білі, қабілеттерін тексеру деп ажыратылады.

Студент дефектологтардың өзіндік жұмысы оның мазмұны бойынша:

- репродуктивті;
- эвристикалық;
- шығармашылық деп ажыратылады.

Студент дефектологтардың өзіндік жұмыстары қолданатын қарым қатынас құралдары мен қалыптастыратын құзіреттіліктерге сәйкес:

- ауызша жұмыстар;
- жазбаша жұмыстар;
- техникалық құралдар мен ақпараттық жүйелерді қолдану арқылы жүзеге асырылатын жұмыстар деп бөлінеді.

Әдістеме. Теориялық: зерттеу тақырыбы бойынша арнайы педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді ғылыми теориялық тұрғыдан талдау; эмпирикалық: әңгімелесу, бақылау, сауалнама, анықтаушы және дамытушы эксперимент; зерттеу нәтижелерін сандық және сапалық талдау.

Талқылау. Бүгінгі таңда студенттер ақпаратты таңдамалы және еркін қабылдауға қабілетті. Дәстүрлі аудиторияға қарағанда білім беру ғаламторы диалог пен білім алмасу сферасына айналып бара жатқандай. Сондықтан, студенттердің өзіндік жұмыстарының моделі де, түрі де айтарлықтай өзгерген.

Дефектолог студенттерінің өзіндік жұмысын ұйымдастырудың жаңа тұғырлары студенттердің тек жасанды емес, сонымен шынайы практикалық міндеттерді аша алатындығын, олар тек оқытушыдан ғана емес, сонымен қатар бір бірінен де үйрене алатындығын (оқытушы қауымдастық), түрлі ақпарат базаларымен жұмыс жасап, сыни ойлауға үйренетіндігін, өз шешімі үшін жауапкершілікті қабылдап, өзінің кәсіби позициясын қалыптастыратындығын көрсетті.

Қорытынды. ЖОО студенттерді заманауи кәсіби даярлау студенттердің белсенді іс әрекетін талап етеді. Жоғары мектепте даярлаудың заманауи қағидасы әрекеттік ықпал ету мен тұлғаның барлық ресурстарын белсендіру арқылы шығарылатын кең ауқымдағы құзіреттіліктер шеңберін меңгеруге ықпал етеді. Бұл мақсаттарды жүзеге асыру барысында оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда пәнді өз бетінше оқуға арналған сағат бөлінеді. Өзіндік жұмыстың мазмұны білім беру стандартының талаптары мен заманауи кәсіби талаптарға сай анықталады. Өзіндік жұмысты ұйымдастыру белгілі қағидаларға негізделіп, олардың ең бастылары ғылымилық, жүйелілік, кезектілік, саналылық, белсенділік, тәжірибеге бейімдеушілік, мақсатқа бағыттаушылық т.б. болып келеді. Өзіндік жұмыстың барлық тапсырмалары білім беру мақсаттарын есепке алып, әр пәннің мазмұндық құзреттілігін көрсетіп, білім алушылардың танымдық әрекетінің деңгейін есепке алады. Сонымен студент дефектологтардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру әдебиеттерде әр түрлі позицияда қарастырылған. Бір жағынан, ол студент дефектологтарды оқу іс-әрекетіне жұмылдыру болса, ал екіншіден студенттер тарапынан белгілі оқу іс-әрекетін орындау мен ұйымдастыру құралы. Яғни, студент дефектологтардың өзіндік жұмысы бұл студенттердің олардың кәсіби білім беру шеңберіндегі студенттердің ұйымдастырылған, мақсатқа бағытталған белсенділігі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. Об образовании.
- 2 Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019.
- 3 Назмабаева Ж.И., Запрыгаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки Развития психологии и дефектологии в Казахстане Алматы «Print-Express», 2012. – 423 с.
- 4 Зиновьев С. И. Учебный процесс в высшей школе / С. И. Зиновьев. – М.: Высшая школа, 2003. – 291 с
- 5 Чебровская, С.В. Самостоятельность личности: история, теория, практика: монография. — Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2007. – С. 24-44
- 6 Розман, Г. Организация самостоятельной работы студентов /Г.Розман // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – 87 с.
- 7 Есипов Б.П. «Самостоятельная работа учащихся на уроке». – М.: Учпедгиз, 1961 г. – 239 с.
- 8 Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007 No. 319-III. About education.
- 9 Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in a comprehensive school: method. recommendations/ Eliseeva I.G., Ersarina A.K. – Almaty: NNPC KP, 2019.
- 10 Namazbaeva Zh.I., Zapryagaev G.G., Lutskina R.K. The origins of the development of psychology and defectology in Kazakhstan Almaty "Print-Express", 2012. – 423 p.
- 11 Zinoviev S. I. Educational process in higher school / S. I. Zinoviev. – М.: Higher School, 2003. – 291 p.
- 12 Chebrovskaya, S.V. Independence of personality: history, theory, practice: monograph. - Komsomolsk-on-Amur: Publishing House of AMGPU, 2007. – PP. 24-44
- 13 Rozman, G. Organization of independent work of students /G. Rozman // Higher education in Russia. – 2003. – №. 1. – 87 p .
- 7 Esipov B.P. "Independent work of students in the classroom". – М.: Uchpedgiz, 1961- 239s.

МРНТИ: 15.81.43

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.15>

Г.Б. Ниембаева¹, Ж.У. Шегебай¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ПСИХОЛОГ ТҮЛЕКТЕРІНІҢ КӘСІБИ ҚЫЗМЕТІНЕ БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жас психологтардың кәсіби қызметіне бейімделу мәселесі ашылады. Психолог-түлектер кәсіби кәсіби қызметпен танысу процесінде көптеген проблемаларға тап болады: әлеуметтену, жас ерекшеліктері және денсаулық жағдайы. Барлық осы факторлар жеке психиканың бейімделу қабілеттерінде көрінеді және теріс бейімделудің пайда болуына әкелуі мүмкін. Өз жұмысына қанағаттану деңгейі кәсіби сәйкестілік пен бейімделудің маңызды бөлігі болып табылады. Зерттеу барысында 30 психолог-түлектердің жұмысына қанағаттану деңгейі анықталды. Түлектердің 63,3% өзінің кәсіби қызметіне ішінара немесе толық қанағаттанбайды.

Түйінді сөздер: бейімделу, жас психолог, мамандық, жас психологиясы

Ниембаева Г.Б.¹, Шегебай Ж.В.¹
¹КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В данной статье раскрывается проблема адаптации к профессиональной деятельности молодых психологов. Выпускники-психологи сталкиваются с множеством проблем в процессе приобщения к профильной профессиональной деятельности: социализация, возрастные особенности и состояние здоровья. Все эти факторы отражаются на адаптационных возможностях психики личности и могут привести к появлению негативной адаптации. Степень удовлетворенности собственной работой является важной частью профессиональной идентичности и адаптации. В исследовании был продиагностирован уровень удовлетворенностью работой 30 психологов-выпускников. 63,3% выпускников частично или полностью неудовлетворены собственной профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: адаптация, молодой психолог, профессия, возрастная психология

Nietbaeva G.B.¹, Shegebay Zh.U.¹
¹ KazNPU named after Abaya, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF PSYCHOLOGIST GRADUATES TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract

This article reveals the problem of adaptation to the professional activities of young psychologists. Psychology graduates face many problems in the process of becoming involved in specialized professional activities: socialization, age characteristics and health status. All these factors affect the adaptive capabilities of the individual's psyche and can lead to the appearance of negative adaptation. The degree of satisfaction with one's own work is an important part of professional identity and adaptation. In the study, the level of job satisfaction of 30 graduate psychologists was diagnosed. 63.3% of graduates are partially or completely dissatisfied with their own professional activities.

Keywords: adaptation, young psychologist, profession, age psychology

Кіріспе. Жеке тұлғаны бейімдеу оның әл-ауқатының маңызды көрсеткіші болып табылады. Бейімделген тұлға кәсіби, тұлғааралық, шығармашылық және басқа да қызмет түрлерінде өз әлеуетін іске асыру үшін барлық қажетті ресурстарға ие. Жоғары оқу орнында оқу негізінен жастармен ұсынылған студенттерге сәтті кәсіби және жеке бейімделу үшін қажетті кәсіби және жеке дағдыларды алуға мүмкіндік береді. Студент-психологтар үшін құрылған білім беру бағдарламалары олардың академиялық білім деңгейін арттыруға ғана емес, сонымен қатар бейімделу әлеуетін арттыру нәтижесінде жеке дамуына бағытталған.

Қазіргі жас маманға қойылатын талаптар артып келеді; ол білім беру үдерісінде тиімді өзара іс-қимыл жасай білуі, балалармен, олардың ата-аналарымен де, әріптестерімен де сындарлы диалог жүргізе білуі тиіс. Қазіргі жас мамандар индустриалды қоғамнан ақпараттық және әлеуметтік-экономикалық реформаларға көшу кезеңінде өсті. Осының арқасында жас ұрпақ өзгеретін жағдайларға бейімделудің жоғары деңгейіне ие және сонымен бірге олардың теріс компоненттеріне сезімтал. Педагог-психолог кәсіби құзыреттілікті меңгеруі, сондай-ақ басқа адамдардың мүдделерін ескере отырып, ынтымақтастыққа дайын болуы тиіс. Педагог-психолог тұлғасының кәсіби дамуы белгілі бір білім жинақтауды, дағдыларды, дағдыларды, құзыреттерді, практикалық қызметтің нақты тәсілдерін игеруді және оларды, әсіресе Мета-пәндерді тұрақты жетілдіруді қамтиды, яғни: - өз оқыту мақсаттарын өз бетінше анықтай білу, оқуда өзі үшін жаңа міндеттер қою және тұжырымдау, өзінің танымдық қызметінің уәждері мен мүдделерін дамыту; -оқу және танымдық іс-әрекетте өзін-өзі

бақылау, өзін-өзі бағалау, шешім қабылдау және саналы таңдауды жүзеге асыру негіздерін меңгеру; - өз сезімдерін, ойлары мен қажеттіліктерін білдіру, өз қызметін жоспарлау және реттеу үшін сөйлеу құралдарын саналы түрде қолдана білу; ауызша және жазбаша сөйлеуді, монологиялық контекстік сөйлеуді меңгеру. Жеке: - басқа адамға, оның пікіріне, дүниетанымына, мәдениетіне, тіліне, сеніміне, азаматтық ұстанымына, сондай-ақ басқа адаммен диалог жүргізуге және өзара түсіністікке қол жеткізуге дайындығы мен қабілетіне саналы, құрметпен және мейірімділікпен қарауды қалыптастыру; - топтар мен қоғамдастықтардағы әлеуметтік нормаларды, мінез-құлық қағидаларын, әлеуметтік өмірдің рөлдері мен нысандарын, оның ішінде ересектер мен әлеуметтік; - білім беру, қоғамдық пайдалы, оқу-зерттеу, шығармашылық және басқа да қызмет түрлері процесінде құрдас-тарымен, үлкен және кіші жастағы балалармен, ересектермен қарым-қатынаста және ынтымақтастықта коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру; - отбасының адам және қоғам өміріндегі маңызын түсіну, отбасы өмірінің құндылығын қабылдау, өз отбасы мүшелеріне құрметпен және қамқорлықпен қарау және т.б. [1].

Жеке тұлғаның бейімделу құбылысын қорытындылай келе, жеке бейімделуді дамытудың бірнеше негізгі формаларын ажыратуға болады:

1. Әлеуметтену. Әлеуметтену белгілі бір мәдени ортада жүреді және адамның әлеуметтік рөлімен анықталады. Әлеуметтену процесінің өзі жасөспірім кезеңінде белсенді дамып келеді, бірақ оның әсері жеке өмірдің барлық кезеңдерінде байқалады. Жасөспірімде жеке тұлғаның оң бейімделуінің дамуы бұзылған жағдайда, оның дамуының барлық келесі кезеңдерінде, оның ішінде жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін кәсіби қызметті іздеу кезеңінде бейімделу бұзылуы мүмкін. Позитивті бейімделуді қалыптастыруда ата-аналар мен достар сияқты әлеуметтік топтар маңызды рөл атқарады. Ата-аналар жеке тұлғаны тәрбиелеудің негізін және оның генотипін қамтамасыз етеді. Бұл құрылымдарға сүйене отырып, бала, жасөспірім алғашқы әлеуметтік байланыстарды жасайды. Әлеуметтік өзара әрекеттесу кезінде жеке тұлғаның сипатын өзгерту табысты әлеуметтенудің қажеттілігі болып табылады. Осылай сөйлейді тұлғалар бар ұқсас жасы, тұлға да өзгереді әзірлейді жаңа үлгілер үшін мінез-құлық. Әлеуметтік мінез-құлық үлгілерін сәтті дамыту адамға белгілі бір әлеуметтік-мәдени топтағы әлеуметтену процесін оң аяқтауға мүмкіндік береді. Осылайша, балалар мен әсіресе жасөспірімдердің әсерін жасөспірім кезіндегі кәсіби және жеке бейімделу процесінде байқауға болады. Жоғары оқу орындары жеке тұлғаларға болашақ кәсіби ортаға сәтті ену үшін қажетті білім мен тәжірибе алуға мүмкіндік береді. Басқалармен қарым-қатынас дағдыларын үнемі дамыту сәтті кәсіби және шығармашылық қызмет үшін қажет. Көптеген жағдайларда бұл жеке тұлғаның жетістігін анықтайтын әлеуметтік дағдылар. Ұялшақ адам кейде бастама көтеріп, қажетті коммуникациялық дағдыларды көрсете алмайды. Бұл оның кәсіби бейімделуіне және жеке басына теріс әсер етеді [2, 3, 4].

2. Жас дағдарысын жеңу. Жас психологтың жас ерекшеліктерін ескерген жөн. Бұл жас кезеңінде жасөспірім дағдарысымен кездесу табиғи. Жастық шақ дағдарысы адам бар құндылықтарды қайта қарастыра бастағанда пайда болады. Өмірдің құндылығы мен мағынасы туралы сұрақтар осы кезеңге тән, ол адамның күйзелісін қалыптастырады. Бұл кәсіби бейімделу және өзін психолог ретінде анықтау саласында белгілі бір кедергілер тудырады. Құндылықтарды қайта қарау мамандандырылған білім алған лауазымға орналасуға деген ұмтылысқа күмән келтіруі мүмкін. Бұған қоса, адамның айналасындағы әлеуметтік ұжымға көбірек таңдалатынын ескеру қажет. Қоршаған ортаға қойылатын жоғары талаптар кәсіби қызмет орнында жанжал тудыруы мүмкін. Дағдарыс кезеңін жеңудің нақты уақыты жоқ және оның ұзақтығы ештеңемен шектелмейді [5, 6, 7].

Оқу орнының көзқарасы бойынша дағдарыс кезеңін жеңу үшін психолог студенттерге көмектесуге бағытталған іс-шаралар бар. Психологтарды оқыту барысында жеке өсу бойынша әртүрлі сабақтар өткізіледі. Олар адамның бейімделу ресурстарын ынталандыруға жағымды әсер етеді және дағдарыс кезеңін сәтті аяқтап, өмірге жаңа, жетілген көзқарасты қалыптастырумен ыңғайлы өтуге мүмкіндік береді.

3. Созылмалы аурулар. Созылмалы аурулар жас психологтың кәсіби және жеке бейімделуін қиындатуы мүмкін. Созылмалы аурулар жеке адамнан белгілі бір назар аударуды талап етумен қатар, іс-әрекетте белгілі бір проблемалар туғызады, жеке стресстің жалпы деңгейін жоғарылатады, оны тітіркендіргіш немесе пассивті етеді. Физикалық аурудың болуы белгілі бір психологиялық

реакцияны тудырады. Жүйке жүйесінің функционалды бұзылуын тудыратын және мінез-құлықты бақылауды қиындататын белгілі бір созылмалы аурулар бар [8, 9, 10].

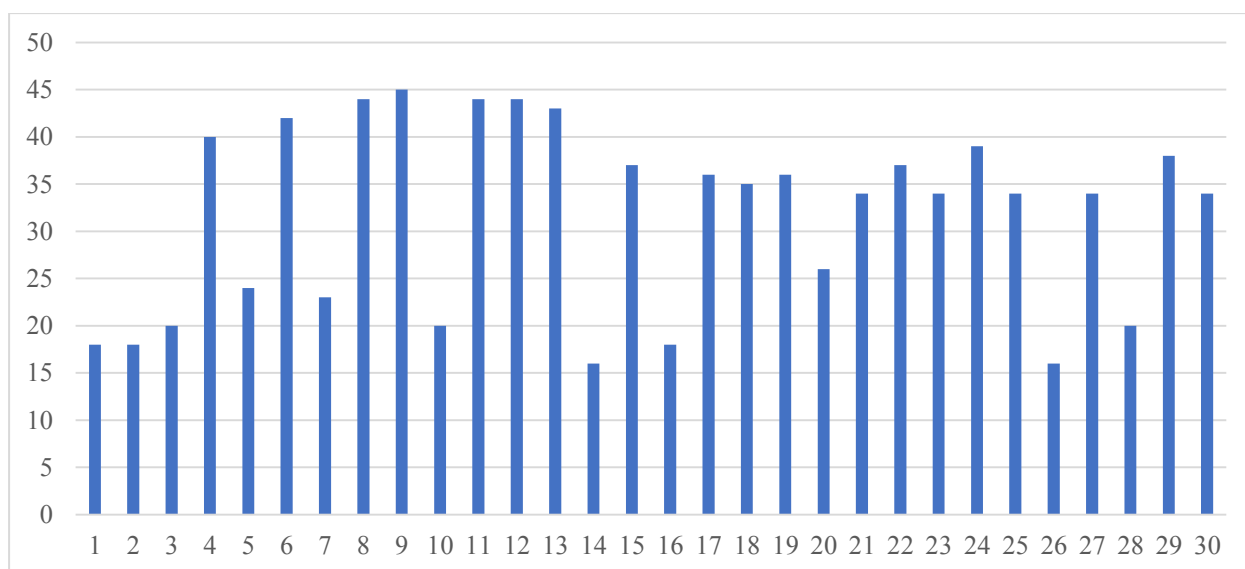
Психологтың жас маманын кәсіби қызметке бейімдеу оның бейінді білім беру саласында өз құзыретін іске асыру ықтималдығының қаншалықты жоғары екендігін анықтайды. Осының барлығы жоғары оқу орындары түлектерінің кәсіби бейімделу дәрежесін диагностикалау қажеттілігін өзектендіреді. Түлектердің кәсіби бейімделуінің төмен дәрежесін анықтау жоғары оқу орнында білім берудің қолданыстағы әдістерін қайта қарауға себеп бола алады.

Зерттеу әдістемесі. Зерттеудің мақсаты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің психолог студенттерінің кәсіби қызметіне бейімделу деңгейін диагностикалау. Кәсіби бейімделу дәрежесін диагностикалау үшін Н.Фетискиннің "жеке және топтық жұмысқа қанағаттану диагностикасы" әдісі таңдалды. Зерттеуге Абай атындағы Қазақ ұлттық университетінің 2020-2021 жылдары "Психология" мамандығы бойынша бейімді білім алған және 1-3 ай еңбек өтілі бар 30 студенті қатысты.

Зерттеу нәтижелері. Сауалнама жүргізілді және нәтижелер әдістемелік нұсқауларға сәйкес 5 топқа бөлінді: өте қанағаттанбаған, қанағаттанбаған, толық қанағаттанбаған, қанағаттанған, толығымен қанағаттанған. Нәтижелерді 1-кестеде, 1-суретте табуға болады. Бұл әдіс студенттердің топтық жұмыстарды жүргізуге қанағаттанушылығының жалпы деңгейін анықтауға көмектеседі. Сондай-ақ, топтағы белгілі бір пікірдің таралуын салыстыруға және студенттердің ең көп кездесетін жағдайын анықтауға болады.

Кесте 2. Сауалнамаға қатысушылардың нәтижелері

Топ	Адам саны	%
Өте риза емес	0	0,0
Қанағаттанбаңыз	1	3,3
Толық қанағаттанбаңыз	18	60,1
Қанағаттандырылды	4	13,3
Толығымен қанағаттандырылды	7	23,3



Сурет–1. Зерттеуге қатысушылардың жұмысына қанағаттанбау дәрежесі (баллмен)

1-кестеден көріп отырғанымыздай, сауалнамаға қатысушылардың 63,4% өздерінің кәсіби қызметіне толығымен қанағаттанбайды. Зерттеу аяқталғаннан кейін сұхбат алынды, онда кәсіби

лауазымға қанағаттану немесе қанағаттанбау себептері туралы сұрақтар қойылды. Қанағаттанбағандар арасында жиі жауап болды:

1. Шағын жалақы.
2. Практикалық білімнің болмауы.
3. Жұмыс тобының ерекшеліктері.

Жас психологтардың алғашқы шағымдары жалақы деңгейіне байланысты болды. Бұл осы бағыттың Қазақстанда ғана дамып келе жатқандығына байланысты болуы мүмкін. Өзінің таралуы аз болғандықтан, психологиялық қызмет оқу орындарында да, ірі компаниялардың жұмыс орындарында да үлкен сұранысқа ие емес. Тергеу барысында осы саладағы мамандар өздерінің қызмет саласында жеткілікті кең тәжірибеге ие емес, сонымен қатар осы қызметке деген қажеттілікке байланысты қызметкерлердің жалақысы өзгереді.

Екінші жалпы себеп-практикалық білімнің болмауы. Үлкен тәжірибенің болмауы саланың жаңа ғана дами бастауымен байланысты. Психологтардың әлеуетті клиенттері психологиялық қызметтің немесе оның құзыретінің бар-жоғын білмеуі мүмкін, яғни клиенттер психологқа қандай себептермен жүгінуге болатындығын және осы маман өз клиентіне қалай көмектесе алатындығын білмеуі мүмкін.

Үшінші себеп, алдыңғы екеуімен салыстырғанда аз кездеседі. Психологтар кездесетін топтар, әдетте, оларды біріктіретін ерекшеліктерге ие. Топтық сабақтар жиі кездеседі және көбінесе психологтың жеке қабылдауын алмастыра алады. Сондықтан мұндай топтардың болуы сирек емес.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеуде түлектердің кәсіби бейімделу деңгейі анықталды. Зерттеуге қатысушылардың көпшілігі (63,3%) өзінің кәсіби қызметіне толық қанағаттанбайды деген қорытынды жасалды, бұл теріс бейімделудің бар екендігін көрсетеді. Ең жиі кездесетін шағымдардың ішінде 3 негізгі: төмен жалақы, университетте алынған практикалық білімнің болмауы және бастапқыда психологиялық мамандықтың ерекшеліктерімен нашар таныс болуы мүмкін жұмыс тобының ерекшеліктері. Зерттеу психологиялық бағыттағы түлектер кездесетін белгілі бір проблемаларды анықтауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Dolgova V.I. *Formirovanie professional'novazhnykh kachestv: uchebnoe posobie*. - Chelyabinsk, Izd-vo Yuzhno-Ural'skogogosudarstvennogogumanitarno-pedagogicheskogouniversiteta, 2017. – 133 s.
2. Miller-Slough R.L., Dunsmore J.C. *Emotion socialization by parents and friends: Links with adolescent emotional adjustment // Journal of Applied Developmental Psychology, 2020. vol. 71, doi: 10.1016/j.appdev.2020.101197.*
3. Tapalova O.B., Abisheva E.D., ZHaparov E.ZH., Grunskaya A.L. *Adaptirovannost' - kak kriterij psihicheskogo zdorov'ya molodyh specialistov // Vestnik KazNPU im. Abaya, 2020. №4. – S. 25-28.*
4. Mukusheva K.M., Tlenchieva N.S. *Studentterdegi liderlik pen emocionaldy intellektiñözara bajlanysy // QazYPU Habarshysy. 2021. №1. doi: 10.51889/2021-1.1728-7847.11.*
5. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis: per. s angl. - 2-e izd. – M.: Flinta, 2006. – 352 s.*
6. Obuhova L.F. *Vozrastnaya psihologiya: uchebnik dlya bakalavrov. – M.: YUrajt, 2013. – 460 s.*
7. Maklakov A.G. *Obshchaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov. – SPb.: Piter, 2016. – 583 s.*
8. Karvasarskij B.D. *Klinicheskaya psihologiya: Uchebnik dlya vuzov. 4-e izd. - SPb.: Piter, 2011. – 864 s.*
9. Cunningham K.C., Aunon F.M., Patel T.A. and other. *Nonsuicidal Self-Injury Disorder, Borderline Personality Disorder, and Lifetime History of Suicide Attempts among Male and Female Veterans with Mental Health Disorders // Journal of Affective Disorders, 2021. vol.15. doi: https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.033.*
10. Malkina-Pyh I.G. *Psihosomatika: Spravochnik prakticheskogo psihologa. – M.: Izd-vo Eksmo, 2005. - 992 s.*

A.T. Akhmetova¹, A.S. Mambetalina¹

¹L. N. Gumilyov Eurasian National University (Nur-Sultan, Kazakhstan)

THE TYPOLOGY AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF KAZAKHSTANI SINGLE MOTHERS

Abstract

The article considers the typology of single mothers as a socio-psychological phenomenon. The studied attributive models of loneliness assume the relationship of its components, emotional, behavioral and cognitive variables of this social phenomenon. The article presents the results of a study of various typologies for determining the generalized characteristics of single mothers. The study of personality and typological characteristics of single mothers is considered as a multi-faceted process through the coordination of their own needs and awareness of the meaning of their lives. Psychological and pedagogical support, as a universal way of a researcher's activity, allows observing the most important aspects of the social phenomenon of single mothers: to study personality traits and their relationship with trends in the development of society, which makes it possible to evaluate research results and predict trends in the development of the processes under study. The purpose of this article is to define the typology, and justify the generalized characteristics of single mothers.

Methods. Self-actualization test (SAT) and "Life-meaning orientations test" (LMO) by D. A. Leontyev. The study involved 100 women - single mothers of different social status at the age from 22 to 54 years.

Results. The research showed the presence of a connection between the severity of the personality-typological qualities of single mothers and the degree of their satisfaction with their position and social status. In accordance with the results of the study, it's noted that the typology of single mothers as a generalized feature of women assumes the formation of characteristic personality traits: self-sufficiency, independence and self-worth.

Conclusions. As a result of the research, groups of single mothers were identified, the difference of which is determined by their active social position and attitude to various aspects of their lives. In one of the group –the single mothers which experiencing well-being and happiness in their status as mothers, and in another - single mothers, bearing the burden of motherhood.

Keywords: *typology of single women, motherhood, stereotypes, self-worth, self-sufficiency.*

A.T. Ахметова¹, А.С. Мамбеталина¹

¹Евразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖАЛҒЫЗБАСТЫ АНАЛАРДЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ ЖӘНЕ ТҮЛҒАЛЫҚ СИПАТТАМАЛАРЫ

Аңдатпа

Жалғыздықтың зерттелген атрибутивті модельдері оның құрамдас бөліктерінің осы әлеуметтік құбылыстың эмоционалды, мінез-құлық және танымдық айнымалыларының өзара байланысын қамтиды. Мақалада жалғызбасты аналардың жалпыланған сипаттамаларын анықтау үшін әртүрлі типологияларды зерттеу нәтижелері келтірілген. Жалғыз аналардың жеке және типологиялық сипаттамаларын зерттеу өз қажеттіліктерін үйлестіру және олардың өмірінің мағынасын түсіну арқылы көп қырлы процесс ретінде қарастырылады. Психологиялық және педагогикалық қолдау зерттеушінің іс-әрекетінің әмбебап тәсілі ретінде жалғыз басты аналардың әлеуметтік құбылысының маңызды аспектілерін байқауға мүмкіндік береді: жеке тұлғалық қасиеттерді және олардың қоғамның даму тенденцияларымен байланысын зерттеу, бұл зерттеу нәтижелерін бағалауға және зерттелген процестердің даму тенденцияларын болжауға мүмкіндік береді. Бұл мақаланың мақсаты-жалғызбасты аналардың жалпыланған сипаттамаларын анықтау және негіздеу.

Әдістер. Д.А. Леонтьевтің өзін-өзі тану тесті (ӨӨТ) және "Өмірдің мағыналы бағдарлары тесті" (ӨМБ). Зерттеуге 22 жастан 54 жасқа дейінгі әртүрлі әлеуметтік мәртебесі бар 100 жалғызбасты аналар қатысты.

Нәтежелер. Зерттеу жалғызбасты аналардың жеке және типологиялық қасиеттерінің ауырлығы мен олардың жағдайы мен әлеуметтік мәртебесіне қанағаттану дәрежесі арасында байланыс бар екенін көрсетті. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, жалғызбасты аналардың типологиясы әйелдердің жалпыланған сипаттамасы ретінде өзіне тән жеке қасиеттердің қалыптасуын болжайды: өзін-өзі қамтамасыз ету, тәуелсіздік және өзін-өзі бағалау.

Тұжырым. Зерттеу нәтижесінде жалғыз басты аналар топтары анықталды, олардың айырмашылығы белсенді әлеуметтік ұстаныммен және олардың өмірінің әртүрлі аспектілеріне деген көзқарасымен анықталады. Топтардың бірінде -жалғызбасты аналар – ана мәртебесінде әл-ауқат пен бақытты сезініп жүргендер, екіншісінде - жалғызбасты аналар-ана болу ауыртпалығын көтеріп жүргендер.

Түйінді сөздер: жалғызбасты әйелдердің типологиясы, аналық, стереотиптер, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі қамтамасыз ету.

Ахметова А.Т.¹, Мамбеталина А.С.¹

¹Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева г. Нур-Султан, Казахстан

ТИПОЛОГИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАЗАХСТАНСКИХ ОДИНОКИХ МАТЕРЕЙ

Аннотация

В статье рассматривается типология одиноких матерей как социально-психологический феномен. Изучаемые атрибутивные модели одиночества предполагают взаимосвязь его составляющих эмоциональной, поведенческой и когнитивной переменных данного социального феномена. В статье представлены результаты исследования различных типологий для определения обобщенных характеристик одиноких матерей. Исследование личностно-типологических характеристик одиноких матерей рассматривается как многоплановый процесс через согласование их собственных потребностей и осознания смысла своей жизни. Психолого-педагогическое сопровождение, в качестве универсального способа деятельности исследователя, позволяет наблюдать за наиболее важными аспектами социального феномена одиноких матерей: изучать свойства личности и их связь с тенденциями развития социума, что предоставляет возможность оценивать результаты исследования и прогнозировать тенденции развития исследуемых процессов. Целью написания настоящей статьи является определение типологии, и обоснования обобщенной характеристики одиноких матерей.

Методы. Для исследования особенностей типологических характеристик одиноких матерей были использованы следующие методики: Самоактуализационный тест (САТ), «Тест смысло-жизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева. В исследовании приняли участие 100 женщин – одиноких матерей, различного социального статуса в возрасте от 22 до 54 лет. **Результаты.** Проведенное исследование показало наличие связи между выраженностью личностно-типологических качеств одиноких матерей и степенью их удовлетворенности своим положением и социальным статусом. В соответствии с полученными результатами исследования авторами отмечается, что типология одиноких матерей как обобщенная характеристика женщин предполагает сформированность характерных черт личности: самодостаточности, независимости и самооценности.

Выводы. В результате исследования определены группы одиноких матерей, различие которых определяется активной социальной позицией и отношением к различным сторонам своей жизни. Одинокие матери – переживающие благополучие и счастье в своем статусе матери, и одинокие матери – несущие бремя материнства.

Ключевые слова: типология одиноких женщин, материнство, стереотипы, самооценка, самодостаточность

Introduction and definition. The society has developed generally accepted civil and ethical rules that determine the universal typology of the modern woman-mother. This situation clearly determines the public understanding of a single mother's status. The concept of a single mother is not equal. Exploring the typological features of single mothers, should be considered a true image of the mother and other modern stereotypes currently. The real conflict between traditional and modern stereotypes was developed under the influence of radical socio-gender transformations of the values of society. Transformational processes represent a wide range of contradictions between the needs for self-realization of men and women. The mismatch of gender attitudes and value orientations that characterize the basic structure of the individual reveals the reasons for the differences in the formation of personal intentions. There are many women today who are raising their children on their own. But in society, there is a situation where a single mother or her family has the status of an inferior family and the main reasons for this perception of a single woman are at the origins of public consciousness. The very fact of the situation of a woman who has children, but raises them without a father, is a violation of traditional concepts and generally accepted rules about morality, and the patriarchal way of raising offspring. Indeed, in modern society, there is an established stereotype of the perfect scheme of women's fate: to meet a loved one, to get married, to have children, to raise children with her husband and in a full family. A woman's compliance with this ideal image will be an indicator of her correct choice, success and well-being. If the development of the life pattern of a mother with children does not correspond to the social standard, the perception of the status of a single mother will be based on the aspect of social loss, which the public treats with understanding, pity and caution, since single mothers are a social community belonging to the risk group. This attitude of society is due to concern for children who are being brought up without a father and the lack of natural protection for a woman who takes care of the family on her own, without the help of her husband [1, p. 54]. But being a mother can be a challenging role for even the most successful, educated, or invested woman, including those who parent with a partner [2, p.1819].

However, for the most complete assessment of the current social phenomenon of single mothers, it is necessary to consider the typology of women who have children, but for some reason entered the status of single. The group of single mothers may include women of varied ages and various social status, and the reasons may be very different [3, p.72].

The first group - young girls who have given birth to a child, let's call them "Jas Ana". The main event in their life is the birth of an unplanned baby and the creation of anxiety for their parents. In most cases, young mothers are not yet psychologically ready to assume the responsible role of a mother and can shift a number of responsibilities onto the shoulders of their relatives. Parents of girls - young mothers - accept this "gift" and try their best to protect the young mother from many of her duties due to her inexperience and psychological immaturity [4]. The described situation is quite common, but in each individual case it causes an ambiguous attitude. Again, public resonance manifests itself here as the presentation of demands on a girl to become independent, an adult and be responsible for raising her child.

The second group is women who have made the decision to give birth to a child and raise him independently. In our study, we called them "Men Ana". Such a decision is made consciously and in situations where a woman is preparing morally and financially for planned motherhood. Such single mothers are typically well-educated women in professional occupations who become mothers in their late 30s or early 40s, and who have put support arrangements in place before becoming pregnant [5, p.178].

The third group consisted of women who decided to give birth to a child spontaneously, as a result of a successfully developing relationship with a man and the occurrence of an unplanned pregnancy, and we called them "Analyq-syilyq". The current situation may not oblige a woman to anything, but she decides to have a child, realizing what awaits her and what "burden" of responsibility will fall on her shoulders.

The fourth group included single divorced mothers "Ajyrasqan Ana". In this situation, a woman can have more than one child. Psychological distress is higher among divorced mothers than never-married mothers [6, p.1641]. Mostly this position is quite difficult her children, who have to emotionally "survive" the divorce of their parents. Society's acceptance of the fact of the family breakdown is always negative, since it presents the principles of responsibility for the created family to a man and a woman.

The listed cases of the fact of the single mother phenomenon's conditionality are bit, but the situation of each single mother is not like any other. In women's fate, not everything is so simple. Any single mother who

decides to give birth to a child, or who is left alone with children, in many cases contrary to her own beliefs or ideas about how well her life should be, realizes that unpleasant life circumstances may arise that will put her in front of the fact of a worthy moral choice. Every single mother wants to make her incomplete family happy, but the conditions for creating happiness are various for everyone, because all mothers are different from each other.

Nevertheless, it is necessary to highlight some social factors that affect single mothers and determine the uniformity of the features of their behavior. The most important factor is the phenomenon of loneliness itself, which affects the formation of values and attitudes. Everyone wants to be protected. In cases of lack of protection at the unconscious level, it contributes to the formation of anxiety, depression, and the appearance of fear. Females may develop a sense of hopelessness. All deeply experienced states can lead to serious violations of the physiological state of the body. However, the experience of loneliness itself by single mothers, in most cases, is not realized by women when the combination of family and professional activities in their lives are in relative balance [7, p.56].

The severity of unconscious experiences can manifest itself in the appearance of women, their way of choosing models for the wardrobe and applying makeup, which may look vulgar or inappropriate. Behavioral reactions to social situations and events are also quite distinguishable: the manifestation of nervousness when performing work, brisk walking, absent-mindedness, loud laughter, frequent solitary walks, excessive friendliness and superficial social contacts. All these actions help a woman - a single mother to fill an unconscious spiritual void - a situation of expectations divergence of the desired social with the present is created. In this connection, a woman can be deeply disappointed in life. At the same time, there are many single mothers who experience loneliness with a universal component of happiness in relation to themselves, to their children and the world around them. When interacting with them, there is a desire to open up to society in their present state of acceptance of their female destiny, such as it is. Independence, self-sufficiency – these are the principles that many single mothers refer to. In such a situation, a woman-mother cannot remain weak and not adapted to life, she is forced to work hard in order to be independent and free, in order to live and develop on her life path as she wishes.

Modern psychological investigations of the loneliness phenomenon are presented by the results of studying the personality traits of lonely people and the social conditioning of this phenomenon formation. Loneliness is not necessarily social isolation or the amount of time spent separately from a group of people. In life practice, there are situations when single mothers, despite the fact that they communicate every day with others, feel very lonely. The experience of loneliness has a multi-level structure, and a number of factors depend on the internal state of a person [8, p.56]. At the same time, the subjective feeling of loneliness affects the attitude to the surrounding world and to oneself, largely determining the strategy of human behavior [9, p.35]. The peculiarities of the behavior of single mothers are directly or indirectly conditioned by their attitude to their situation, this can be a loss of the meaning of the fullness of their life, and vice versa - being filled with the vital meanings of their destiny, in which the child takes the main place.

The most important thing for a single mother who creates a happy image of her family is wonderful children. The psychology of relationships with children and the world around her is built within the framework of achieving this most ideal image. In the opposite case, a characteristic feature of the mother is that she tries in all cases to idealize not only herself, her child, but also everyone with whom she interacts in everyday life and at work. She is characterized by deep emotionality, anxiety and inconsistency.

There are many examples of successful stories of single mothers where their life force is directed towards self-sufficiency. It is easier for them to stay out of marriage, have a child and continue to self-actualize [10, p.329]. They consciously choose the option of their loneliness, because their understanding of well-being contradicts social stereotypes about the role of marital relations between a man and a woman.

The women can initiate a divorce themselves; in this case their logic is simple: it makes no sense to continue a typical marriage relationship. At the same time, the woman does not leave her husband, but from the institution of marriage itself. The mother has achieved what she wanted in the family and is now able to live independently. Divorce initiated by a woman is an atypical example. On the contrary, a woman is better able to adapt to the most difficult conditions than a man, and is in no hurry to break off relations with her husband because she finds it difficult to adequately provide for her life.

The phenomenon of a single mother involves considering the question of the psychological state of a woman who is raising a child on her own. Of course, without a qualitative assessment of the psychological state, it is impossible to assess the social processes that affect the emotional and psychophysiological state of a woman. Self-respect and her expectations are empirical indicators of the nature of the subject's relationship with society. A high rating indicates a healthy acceptance, a favorable orientation of relationships in society, while the possibility of the presence of any negative assessments of others in certain issues of relations is not excluded, but this does not turn out to be significant in order to seriously affect the overall level of self-respect. Positive self-respect is an indicator of a constructive way of resolving emerging contradictions, promotes awareness and understanding of one's own position, helps to develop adequate approaches to solving the problem, and contributes to the subsequent successful development of relations in the family, at work, in production. The negative self-assessments that take place show serious violations of relationships, their general destructive orientation, and the destructive nature of social adaptation. This may also be due to the fact that low self-respect, which means personally recognizing yourself as an unimportant marriage partner, specialist, parent, etc., may not be associated with denying the possibility of a successful life position in general, but with the existing disharmony in the emotional state.

Single mothers who do not have the partner's support have to combine work and family obligations, which means that they are under higher pressure and experience more stress in their daily life [11, p.1301]. The stress experienced not only affects mental health, but is also a powerful conflictogenic factor. In a state of stress, a woman is much more subjected to collisions in relationships and quarrels. The onset of a minor misunderstanding is enough to become irritated. The main indicators of the presence of mental balance and inner harmony in women-mothers are their inner integrity, inclusion in society and the desire for self-actualization. The other side of the psychological state can be emotional instability, exposure to stress. In the research of psychotherapeutic science there are many interpretations of this period, where its psychosomatic and physiological properties are emphasized: this is a kind of mental, affective and emotional state. Such a personal crisis situation does not appear out of nowhere; characteristic prerequisites lead to it. In women, the reasons for the development of a crisis state can be: difficulties in the arrangement of personal life, frustration in family life, accumulated fatigue from constant chores around the house and caring for children, uncertainty in the career sphere, unprofitable comparison of their own achievements with others. Having failed (unmarried, divorced), a woman begins to feel shame, usually unconscious. Familiar friends and classmates who have achieved more, by their example, strengthen negative feelings and moods. The problems faced by single mothers are largely typical. Decreased motivation, a constant feeling of guilt, a lowered self-respect is a common and simple bundle of painful manifestations of the human essence when experiencing personal difficulties, where responsibility is confused with guilt, there are two components: lack of self-sufficiency and a formed stereotype of behavior. The lack of self-sufficiency is definitely a consequence of dissatisfaction with results of their own lives. This is experienced when a woman understands that there is a big gap between dreams and real achievements. The period of crisis for a woman is a period of being completely alone with her feelings. Such a period is accompanied by an experience of sadness and rejection, lack of support and understanding from relatives and colleagues. Nevertheless, this period is important for psychological growth, where humility and overcoming, moving forward and hopelessness, will to live and apathy, obstacles and rewards are present. The crisis period in life allows a woman to learn to understand and accept the variability of fate and life itself, allows you to transform again, accept the world around you as a renewed environment and adapt in it. A personality crisis in single mothers means a certain imbalance in life and activity. The reasons for the emergence of crisis states are diverse. They are determined, on the one hand, by social and situational factors, and on the other, by individual-typological and biological features of the individual.

Investigation. To study the features of the typological characteristics of single mothers, the following methods were used: Self-actualization test (SAT), "Life-meaning orientations test" (LMO) by D.A. Leontyev. The study involved 100 women - single mothers of different social status at the age from 22 to 54 years. In the process of research the characteristics of personal self-determination using the self-actualization test (SAT), the categories were studied, which are the scales of the development of typological features of the personality of the women under investigation. In the process of life activity, there is an understanding of the values of the world, personal social role, value attitudes are formed, the perception of

one's personality as a part of society, and in general, the spiritual side of one's life. The diagnostic results are shown in Figure 1.

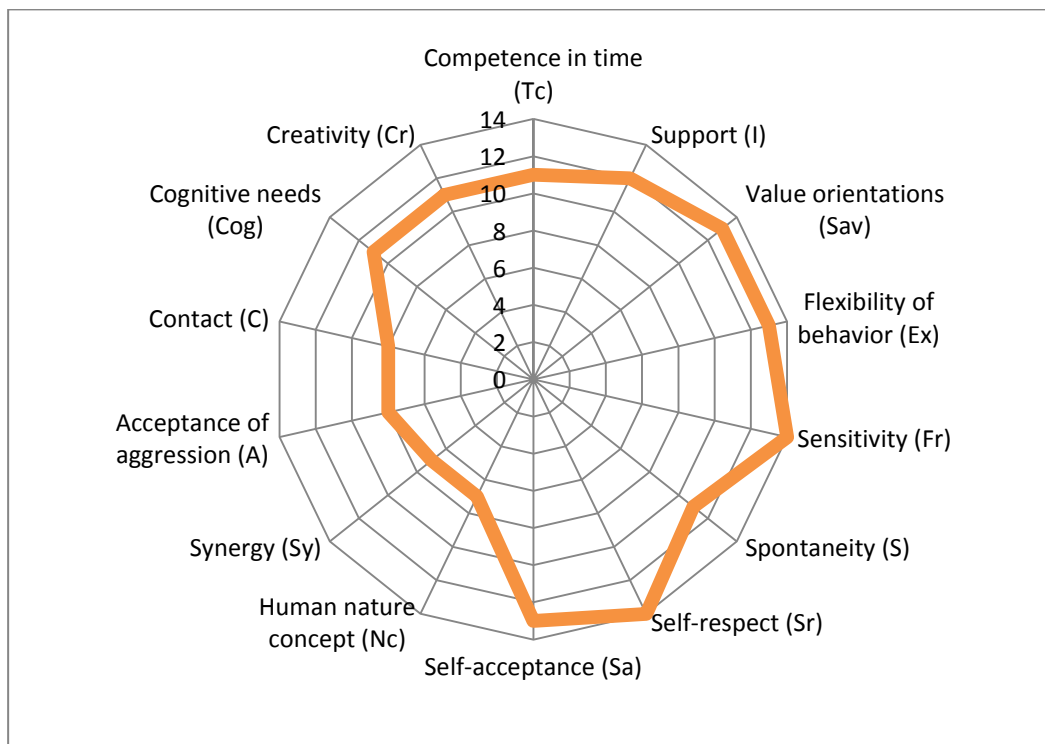


Fig. 1. Indicators of severity of diagnostics scales of typological features according to the method "Self-actualization test".

The "Scale of competence in time"(Tc), which is one of the main ones, represents the expressiveness of the subjects' ability to live the present period of time in its entirety. A high indicator of the scale in some women (40%) indicates a fairly high level of self-actualization of women. Personal perception of reality is evaluated as psychological satisfaction, the assessment of past life events does not correspond to the fatality of the experience and the preparation, at the present moment, for a new "better period" of life. Only the integrity of the past, present and future as the meaningfulness of their own being and destiny determines a positive attitude and shows a high level of self-actualization of women. Low indicators of this scale in 40% of women indicate a discrete perception of the meaning of their life. The rejection of past events as an unsuccessful life path shows the orientation of a single mother for one period of time in her life - using the example of indicators, the relationship between orientation in time and the level of personal self-determination and development is traced. In our case, the indicator of the "Scale of competence in time" of women is not high enough, which attests to an uncertain assessment of the past experience and perception of the present and future.

The scale "Support" (I) represents the formation of the degree of independence of women's values and behavior from external influences. Single mothers, whose scale indicators are quite high (70%), are guided by their own goals in their fate, are distinguished by the independence of their own actions, as they are firm in their personal principles and attitudes. At the same time, relations in the social environment are not hostile or antisocial, but rather are focused on the interests of the group and cooperation. If the scale indicators are quite low (in 30% of women), this indicates a dependence on the opinions and circumstances, the woman's lack of independence. Indicators of the scale "Support" for women are ambiguous, which attest to the severity of cases of codependency and insecurity in some mothers and independence, isolation, firmness in the actions and beliefs of other mothers.

The indicators of the "Scale of value orientations" (Sav) determine the measure of the assimilation of the values of a self-actualizing personality (70%). The "Behavior flexibility scale"(Ex) determines the degree of

flexibility of women (60%) in realizing their intentions in accordance with values, behavior, the ability to adequately perceive a situation and respond quickly to make a decision. These scales together form a block of reflecting the values of the personality of the subjects: where the "Scale of value orientations" represents the values of the individual themselves, and the other "Behavior flexibility scale" determines the characteristics of the personality in the implementation of these values and behavior. The following scales of "Sensitivity"(Fr) and "Spontaneity" (S) together make up the block of feelings of the studied single mothers. Thus, the "Self-Sensitivity Scale" shows how much a woman (70%) is aware of her needs and feelings, how well she is able to understand and analyze her own experiences, is able to conduct reflection.

The "Spontaneity scale" defines the ability to express one's own feelings spontaneously and directly. High scores on this scale represent a woman's ability to naturally demonstrate to the environment experienced emotions and feelings. The scale indicators turned out to be quite high, which attests to the spontaneity of behavior manifestation in some single mothers (80%).

The self-perception block of the subjects is represented by the " Self-respect scale" (Sr), which shows a woman's ability to evaluate her own merits, positive personality traits, and character, and the " Self-acceptance scale" (Sa), which determines the ability to perceive herself as natural," as is", even taking into account personal shortcomings. The scales indicators of women show a different nature of the perception of themselves as a person. For some women (60%) – a higher assessment of personal merits and a more natural perception of personal shortcomings, for other women (40%) - on the contrary, women are critical of their own merits.

The scale "Human nature concept" (Nc) shows the women's ability (40%) to accept natural world as positive, which determines the statement "in most cases, all people are good", within the dichotomy of masculinity – femininity, and, accordingly, rationality – emotionality.

The "scale of Synergy"(Sy) shows a woman's ability to perceive the world around her and other people in a holistic manner, the ability to find relationships in the social determinants of analogy and opposition of concepts: work and rest, spiritual and physiological and etc. (50%). Both scales form a block of the concept of a person and are analyzed together. The indicators of the scale of individual single mothers (20%) are much higher than the indicators of the scale of others (80%), which shows the formation of the perception of the surrounding world holistically, in natural conditions without emotional "excesses".

The interpersonal sensitivity block is represented by the scale "Acceptance of aggression" (A), which shows a woman's awareness of the peculiarities of her behavior at the time of irritation and aggression, and the ability to accept such behavior as a natural manifestation of resentment or irritation inherent in human nature.

The "Contact scale" (C) characterizes a woman's ability to quickly establish close, emotionally rich contacts with others (40%). Accordingly, a similar trend was revealed - the indicators of some women's scales (70%) are slightly higher than those of other women (30%), which determines the more natural world of relationships and expressions of aggression.

The block of attitudes to cognition is represented by the scales of "Cognitive needs" (Cog) and "Creativity" (Cr). The "Scale of cognitive needs" shows the degree of women's motivation (50%) to learn about the world and acquire knowledge, the "Scale of creativity" indicates the degree of expression of the creative potential of the individual (60%). The indicators of both scales are expressed almost the same, which represents the degree of formation of motivation for learning and creative orientation equally in single mothers. It should be noted that the indicators of the creative orientation of the personality of the women under investigation are conceptually important components of the general structure of self-actualization elements in accordance with Figure 2.

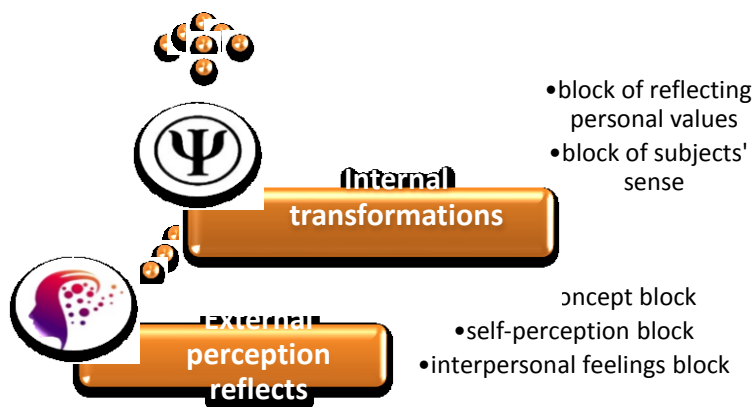


Fig. 2. Dynamic aspects of internal transformation

The creative component of personal self-value determines the dynamics of a woman's internal transformations and her aspiration for well-being. With the help of the "Life-meaning orientations test" (LMO) by D. A. Leontyev, the life-meaning orientations of single mothers, the scales of the locus of control "I" and the Locus of control "Life" were defined. The scales that determine the life-meaning orientations of the studied single mothers represent the main characteristics of women's personal views, their values and life satisfaction.

The "Goals in Life" scale represents indicators of mothers' purposefulness, the amount of intentions to achieve goals, which are conditioned by the understanding of their long-term intentions, which gives this indicator meaningfulness, focus on achieving goals and vision of prospects (80%).

The scale "Progress" (emotional saturation in life) women's satisfaction with their own life (70%) at the present time, the perception of the present life process as positive and interesting and filled with meaning, which means the representation of mothers, then the important meaning of life is to live. (Figure 3)

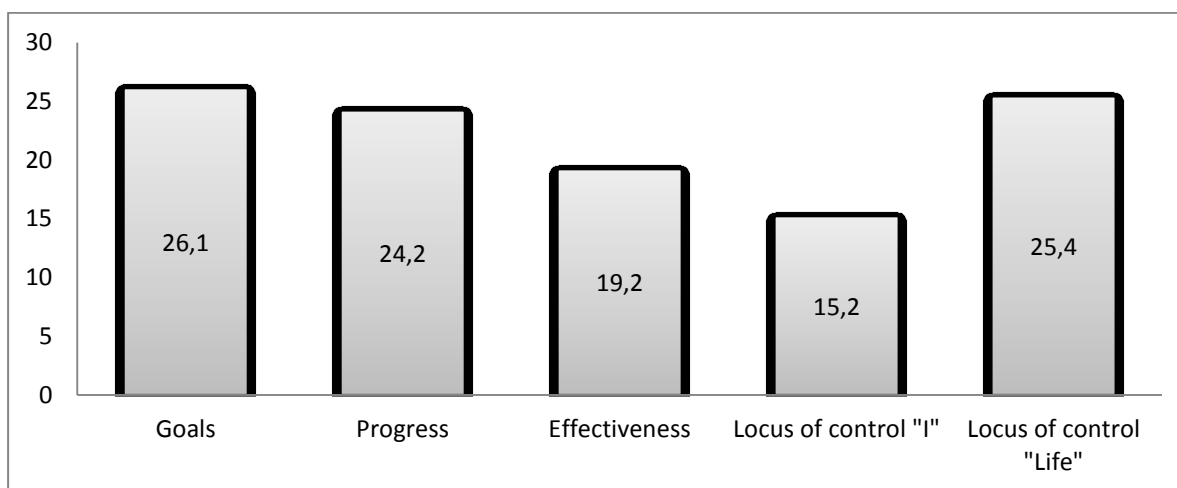


Fig. 3. Indicators of the main personal characteristics of women in accordance with the results of the diagnosis of the LMO test in points

The general indicator of the meaningfulness of life is formed from the totality of all scales' indicators (LO) (Figure 4).

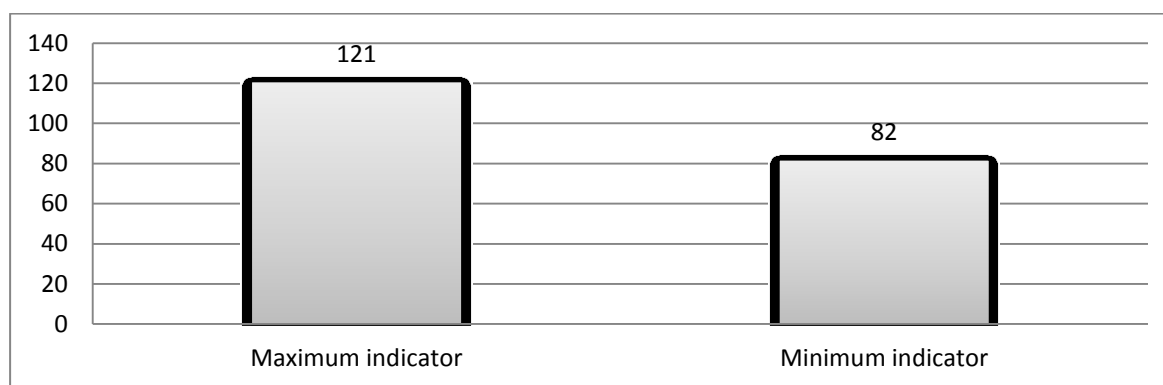


Fig. 4. Dynamics of the indicator of meaningfulness of life (ML) from low to high

Figure 4 shows the minimum (20%) and maximum (80%) indicators of "Meaningfulness of life" in single mothers. The "Effectiveness of life" scale represents the indicators of satisfaction with the course of life, the part of life which was lived, and how meaningful and productive it was, respectively (the maximum indicator for 90% and the minimum for 10%). The scale "Locus of control "I" is represented by indicators of personal self-respect of single mothers who characterize themselves as a strong person who has a free choice to build their life in accordance with their desires, attitudes and the ability to exercise self-control to achieve goals (the maximum indicator is 70% and the minimum is 30%). The "Locus of Control "Life" scale (namely manageability of life) represents indicators of women's belief that they themselves are able to control their lives, solve life issues, make decisions independently and implement them (the maximum indicator is 90% and the minimum is 10%).

Results. Thus, during the diagnosis, indicators were detected that determine the formation of life-meaning orientations of single mothers, the identified characteristics which show the personal views of women about the value of their lives and destiny.

The process of single mothers' personal positioning of their status is part of the process of socialization, during which they present their own experience of behavior within the framework of established social stereotypes. The process of personal self-affirmation is carried out throughout life, but it is most emotionally experienced when the problem of social participation in a changing reality is actualized [12, p.145].

In the course of personal development, a woman understands her own role in building her individual path and personal responsibility. Every woman creating a family on her own seeks to satisfy a complex of personal needs - in love, in procreation, in a joint experience of common joys with children. In her understanding, the process of becoming a family, the formation of the desired level of family well-being is not necessarily the realization of idealized views about marriage that have developed in society [13, p.66].

The authors' research showed that there is a connection between the severity of personality and typological qualities of single mothers and the degree of their satisfaction with their position and social status. In accordance with the results of the research, we note that the typology of single mothers as a generalized characteristic of women supposes the formation of characteristic personality traits: self-sufficiency, independence and self-value.

So, the authors' assumption that satisfaction with one's status as a single mother directly depends on psychological characteristics finds only partial confirmation. In fact, satisfaction is due to the influence of various social factors and depends on the typological characteristics of a woman's personality and the level of her assessment of her own importance. Psychological negativism begins to "work" because of a woman's unwillingness to understand and objectively evaluate her own achievements.

Conclusion. Thus, the direct factors that predetermine success or failure in fulfilling the social role of a mother are the personal qualities of women, their willingness to solve all kinds of problems independently. Well-being and happiness in the family are defined by several indicators: the emotional component of the perception of one's own family, the cultural and moral level of a woman, and the degree of social maturity. The mismatch of many women's ideas about their own role in raising a child and their own responsibility for the quality of their life, in the studied cases, revealed in the course of diagnosis, do not coincide, and in some cases, the difference in choices reaches a big difference. The result of the "inner work" leads to a woman's

understanding of the present situation, the subsequent personal choice and living of the insight on the basis of the identified internal conflicts. The result is the realization that a woman comes to: an understanding the destructive power of her own experience through overcoming internal conflicts.

In the process of analysis, there is a decrease in psychological inner closure, in the form of a previously formed defense, - a single mother begins to most realistically assess the semantic value of her surrounding, environment and the world as a whole, an understanding of her own creative basis as the foundation of growth and development takes place, thereby strengthening faith in the best. The unconscious formulation of such problems manifests itself in the form of constant obligation, denial of existing false values, copying of alien positive scenarios. The main choice of a woman, at this stage, is to explore and accept her real self. Carrying out such work is rather difficult, since the power of dependence on accumulated unresolved problems is strong enough, since the habit of following social typical requirements has replaced the internal law of the individual, and it is possible to "shift the flywheels" of these processes only with the ability to be aware and highly motivated.

References

1. Danilova, S. S. *Sotsiologicheskii analiz problem odinokikh materei v malom gorode: (Na primere Ivanovskoi oblasti) //Sociologicheskiye issledovaniya* № 1, 2009, pp. 49—57.
2. Luthar, S. S., & Ciciolla, L. *Who mothers mommy? Factors that contribute to mothers' well-being //Developmental Psychology*, 51, 2015, pp.1812–1823. doi:10.1037/dev0000051
3. Andronnikova, O. O. *Gendernaya differentsiatsiya v psihologii //textbook - Moscow: University textbook: Infra-M*, 2017, p. 262
4. Baykalova, A.A. *Psihologicheskie tipy i ih rol' v formirovanii lichnosti svoego rebenka. (internet source) //Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* № 9, 2016/URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/09/70833> (accessed by 05.01.2022).
5. Jadv, V., Badger, S., Morrissette, M., & Golombok, S. *'Mom by choice, single by life's circumstance. Findings from a large scale survey of the experiences of single mothers by choice//Human Fertility*, 12, 2009, pp. 175–184. <http://dx.doi.org/10.3109/14647270903373867>
6. Hope, S., Power, C., & Rodgers, B. *Does financial hardship account for elevated psychological distress in lone mothers? Social Science & Medicine*, 49, 1999, pp.1637–1649. doi:10.1016/S0277-9536(99)00251-8
7. Napora E., Andruszkiewicz A.& Basińska M.A. *Types of work-related behavior and experiences and stress coping strategies among single mothers and mothers in relationships differentiating role of work satisfaction, International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health;31(1)*, 2018, pp.55–69 <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01052>
8. Osin E.N. Leontyev D.A. *Differentsialnyi oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svoistva //Psychology. HSE Journal*, № 1, 2013, pp.55-81.
9. Puzanova Zh.V. *Oдиночество: возможности эмпирического исследования.//Rudn University Bulletin, Sociology*, № 4, 2008, pp.28-38
10. Eremeeva A.I. *Prichiny poyavleniya odinokogo materinstva kak variativnoi modeli sovremennoi semyi //University Bulletin*, №4, 2015, pp.328-331
11. McManus K, Korabik K, Rosin HM, Kelloway EK. *Employed mothers and the work-family interface: Does family structure matter? //Human Relations*. 55(11), 2002, pp.1295–1324, <https://doi.org/10.1177/0018726702055011919>.
12. Perevozchikova L.S. *Konstruktivnoe samoutverzhdenie lichnosti kak filosofskaya problema //Siberian pedagogical journal*, 2007, pp.138-145
13. Shtyleva L. V. *Pedagogika i gender: razvitie gendernykh podhodov v obrazovanii //Woman is in Russian society. M: № 3 (19)*, 2000, pp.61-66.

А.Х. Аренова¹, Э.Т. Баярыстанова²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

²әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Алматы қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бүгінгі еңбек нарығында өзінің жұмысын тиімді жоспарлай білетін, алған білімін кәсіби қызметте ұтымды қолдана алатын, түпкілікті нәтижеге жету үшін әртүрлі санаттағы адамдармен дұрыс қарым-қатынас орната алатын жоғары білікті маман сұранысқа ие болып отыр. Осыған орай кәсіби білім беру үрдісі де өзгеріп, маман даярлаудың мақсаты мен мазмұнын, нәтижесін айқындауда құзыреттілік тәсілдеме жетекші парадигмаға айналды. Оның басты міндеті – болашақ маманды сапалы білім, білік, дағдылармен қамтамасыз етумен қатар, кәсіби-тұлғалық дамуына жағдайлар жасау, яғни кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру.

Мақалада педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық аспектілері қарастырылған. Автор құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік ұғымдарына берілген анықтамаларға талдау жасаумен қатар, педагог-психолог қызметінің ерекшеліктерін зерделеп, соның негізінде, болашақ педагог-психолог маманның кәсіби құзыреттілігі ұғымының мәні мен мазмұнын нақтылаған. Нәтижесінде педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің құрылымына когнитивті (психологиялық-педагогикалық білім); іс-әрекеттік (кәсіби функционалдық міндеттерін орындауға қажетті ептіліктер мен іскерліктер) және тұлғалық компоненттер (тұлғаның кәсіби маңызды қасиеттері және кәсіби бағыттылығы) кіріктірілген. Ал олардың қалыптасу көрсеткіштері былайша тұжырымдалған: кәсіби білімнің толықтығы және әрекеттілігі; кәсіби мәселелерді өз бетінше шешу мүмкіндігі, коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттер; кәсіби уәждеме және кәсіби маңызды қасиеттер.

Түйін сөздер: құзыреттілік; кәсіби құзыреттілік; педагог-психолог; психологиялық-педагогикалық қызмет; кәсіби-маңызды тұлғалық қасиеттер.

Аренова А.Х.¹, Баярыстанова Э.Т.²

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

²Казахский Национальный университет имени аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

Сегодня на рынке труда востребованы высококвалифицированные специалисты, умеющие эффективно планировать свою деятельность, рационально использовать полученные знания в профессиональной деятельности, эффективно общаться с людьми из разных групп для достижения конечного результата. В этой связи изменился и процесс профессионального образования – в определении целей и содержания, результатов подготовки специалиста ведущей парадигмой стал компетентностный подход. Его главная задача – не только обеспечить будущего специалиста качественными знаниями, умениями, навыками, но и создать условия для его профессионально-личностного развития, т.е. формирование профессиональной компетентности.

В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Автор на основе анализа и обобщения определений, данных

понятиям «компетентность», «профессиональная компетентность», а также изучения психолого-педагогической деятельности, раскрывает сущность и содержание профессиональной компетентности педагога-психолога. В содержание профессиональной компетентности педагога-психолога интегрированы когнитивный (психолого-педагогические знания); деятельностный (умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональных функциональных обязанностей) и личностный компоненты (профессионально значимые качества и профессиональная направленность личности). Показатели их сформированности определяются следующим образом: полнота и действенность профессиональных знаний; способность самостоятельно решать профессиональные задачи, коммуникативные и организаторские способности; профессиональная мотивация и профессионально важные качества.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность; педагог-психолог; психолого-педагогическая служба; профессионально важные личностные качества.

A.Arenova,¹ E.Bayarystanova²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University

²Al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

Abstract

Today, highly qualified specialists are in demand in the labor market who are able to effectively plan their activities, rationally use their knowledge in professional activities, effectively communicate with people from different groups to achieve the final result. In this regard, the process of vocational education has also changed – the competence approach has become the leading paradigm in determining the goals and content, results of specialist training. Its main task is not only to provide the future specialist with high-quality knowledge, skills, and skills, but also to create conditions for his professional and personal development, i.e. the formation of professional competence.

The article discusses the theoretical aspects of the formation of professional competence of future teachers-psychologists. The author, based on the analysis and generalization of definitions given to the concepts of "competence", "professional competence", as well as the study of psychological and pedagogical activity, reveals the essence and content of the professional competence of a teacher-psychologist. Cognitive (psychological and pedagogical knowledge) is integrated into the structure of professional competence of a teacher-psychologist; activity (skills and abilities necessary to perform professional functional duties) and personal components (professionally significant qualities and professional orientation of the individual). Indicators of their formation are determined as follows: completeness and effectiveness of professional knowledge; ability to independently solve professional tasks, communicative and organizational abilities; professional motivation and professionally important qualities.

Keywords: competence; professional competence; teacher-psychologist; psychological and pedagogical service; professionally important personal qualities.

Кіріспе. Еліміздің экономикалық, әлеуметтік, мәдени өмірінде болып жатқан өзгерістерге сай жоғары білім беру жүйесінің үлкен жауапкершілікті сезініп, білікті, бәсекеге қабілетті, кең ауқымды, жан-жақты дамыған маман дайындауға ұмтылуы, өзінің бүкіл қызметін осы бағытта құруы – заңды құбылыс, себебі қоғам өзінің әлеуметтік-экономикалық және рухани дамуының жаңаша мазмұны мен сипатына қарай және еңбек сапасына қойылатын талаптың жоғарылауына байланысты өз ісін жетік білетін, кәсіби құзыретті және бәсекеге қабілетті мамандарды қажет етеді.

Қоғамның мұндай әлеуметтік тапсырысы кәсіптік білім беру ісін реттейтін нормативтік құжаттарда да нақтыланып белгіленді. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «кәсіптік білім – білім алушылардың белгілі бір салада кәсіптік қызметті жүргізуіне және (немесе) нақты кәсіп немесе мамандық бойынша жұмысты орындауына мүмкіндік беретін білімдерді, машықтарды,

дағдыларды және құзыреттерді алуына бағытталған білім беру түрі» [1] ретінде анықталса, Кәсіптік білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында маманға берілетін «біліктілік – алынған кәсіп пен мамандық бойынша қызметтің белгілі бір түрін құзыретті орындауға білім, даярлық деңгейі» [2] деп көрсетілген. Демек, білім берудің жаңа стандарты болашақ маманның дайындығын білім беру бағдарламасының нақты мазмұнын игеру деңгейімен емес, белгілі бір құзыреттердің қалыптасу деңгейімен бағалауға бағытталған. Бұл жөнінде аталған құжатта «оқытудан күтілетін нәтижелер Дублин дескрипторлары негізінде анықталады және құзыреттілік арқылы көрінеді» деп жазылған.

Зерттеудің мақсаты – мәселеге қатысты ғылыми-теориялық әдебиетті талдау негізінде болашақ педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің құрылымы мен қалыптасу көрсеткіштерін анықтау.

Материалдар мен әдістер: зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми әдебиеттер, нормативтік-құқықтық құжаттар және әдістемелік материалдар. Зерттеу әдістері: теориялық әдістер – талдау, салыстыру, дәйексөз алу, жалпылау; эмпирикалық әдістер – сұхбаттасу, бақылау, әңгімелесу.

Негізгі бөлім. Болашақ маманның өзінен күтілетін нәтижелерге, жетістіктерге бағдарлануы студенттердің біртұтас әмбебап білім, білік, дағдылар жүйесін және өздігінен жұмыс жасау, жеке басына жауапкершілік алу, шығармашылық ықылас пен ұтқырлық таныту секілді маңызды сапаларын, яғни тірек құзыреттерін қалыптастыруды және дамытуды қажет етеді. Осыған орай қазіргі таңда маман даярлау ісінде пәндік білім беру парадигмасынан құзыреттілікке бағытталған оқыту моделіне, яғни күтілетін нәтижеге бағдарлану орын алуда.

Білім беру саласына өткен ғасырдың 60-шы жылдары келген «құзыреттілік» ұғымы білім беруге құзыреттілік тұрғыдан келу ұстанымымен бірге зерттеліп, ғылыми әдебиеттерде, зерттеу мақалалары мен еңбектерде кең тарай бастады. Ғалымдар құзыреттілікті философиялық, педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік қырларынан қарастыра отырып, оны адамның бағдарлауындағы мынадай аймақтағы іс-әрекеттері негізінде алып қарайды: жұмыста, оқуда, денсаулықта, мәдениетте, саясатта, қоршаған ортада, әлемде. Мұндай ұстаным адамның құзыреттілігіне байланысты мінездемесінің әртүрлі екендігін көрсетеді: әлеуметтік, кәсіби, мәдениеттілік, азаматтық, жан-жақтылық.

Құзыреттілік мәселесін зерттеуде И.А.Зимняя, А.В.Хуторский, Н.В. Кузьмина, Л.В.Свирская және т.б. ресейлік ғалымдар, А.Б.Абибулаева, К.Құдайбергенова, Б.Тұрғынбаева, Ш.Таубаева сияқты отандық ғалымдар үлкен үлес қосып, ғылыми-теориялық талдаулар жасаған. Педагог-ғалымдар құзыреттілік ұғымына, оның түрлеріне жан-жақты сипаттама беріп қана қоймай, мұнымен қоса құзыреттілік тұрғыдан білім беру тәсілдерін де іздестірген. Олар құзыреттілік тұрғысынан білім берудің басты ерекшелігі дайын білімді игерту емес, білімді өз бетімен игеруге, оны практикада қолдана білуге жағдай туғызу екендігін баса ескертеді.

Сонымен, «құзыреттілік» ұғымының шетелдік және отандық ғалымдар тарапынан кешенді түрде зерттелуі оның маңызы мен мәнін ашуға, мазмұны мен құрылымын, қалыптасуы мен дамуын, педагогикалық және психологиялық тұрғыдан тұтас сипатын ашуға мүмкіндік береді.

Біз қарастырып отырған түйінді мәселе – болашақ мамандардың, оның ішінде, педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігі.

Әр түрлі саладағы мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі көптеген қазіргі ғылыми еңбектердің зерттеу нысаны болып табылады. Осы бағыттағы жұмыстарды талдау олардың, негізінен, «адам-адам» кәсіптер типіне қатысты жүргізілетінін көрсетеді. Маманның кәсіби құзыреттілігі және оны қалыптастыру мәселелері жөнінде шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектерінде біршама теориялық және тәжірибелік материалдар жинақталған.

Оларды зерделеу барысында біз «кәсіби құзыреттілік» ұғымына берілген анықтамаларды салыстыра отырып, оның мазмұнына қатысты бірыңғай пікірдің жоқтығы туралы қорытынды жасадық. Анықтамалардың басым көпшілігіндегі ортақ пікір – кәсіби функцияларды орындауға, кәсіби міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін кәсіби білімдер, ептіліктер мен дағдылар. Алайда маман қызметінің сәттілігі мен нәтижелігі оның кәсіби білімі, ептіліктері мен дағдыларына ғана байланысты емес, оған кәсіби-тұлғалық сапалардың қалыптасу деңгейі де айтарлықтай әсер етеді. Сол себепті кәсіби құзыреттілікті жеке тұлғалық қасиеттер арқылы, яғни тұлғаның іс-әрекетке білім мен тәжірибеге негізделген қабілеттілігі мен дайындығы ретінде қарастыру аса маңызды деп есептейміз.

Бұл орайда, А.А. Вербицкийдің анықтамасын атап өтуге болады. Зерттеуші кәсіби құзыреттілікті келесі элементтердің өзара кіріктірілген жиынтығы ретінде анықтайды: кәсіптік және тұлғалық сапалары, әлеуметтік және экономикалық белсенділік мәдениетін, мәдени-адамгершілік құндылықтарды, дүниетанымды игеруге ықпал ететін ғылыми білім, дағдылардың болуы. [3]. Осы тұжырымдама негізінде, И.В. Гладкая да кәсіби құзыреттілікті тұлғаның білім мен тәжірибені, құндылықтар мен бейімділіктерді қолдана отырып, нақты жағдайларда пайда болатын кәсіби мәселелер мен міндеттерді шешу қабілетін анықтайтын жиынтық сипаттамасы ретінде тұжырымдайды. [4]

А.К. Маркова кәсіби құзыреттілікті белгілі еңбек функцияларын орындаудағы өзіндік жауапкершілігі, адамның біліктілігі мен қабілеттілігі, психологиялық сапалары, психологиялық жағдайының сабақтастығы ретінде анықтайды. Автор құзыреттілікті адамның кәсіби талаптарына сай жеке сипат дәрежесі, яғни адамның кәсіби қызметіндегі, кәсіби қарым-қатынастағы көрегендігі, оның даралығы мен кәсіби тұлғалық бейнесінің тұрақтануы деп пайымдайды. Осыған орай ғалым маманның төрт кәсіби құзыреттілік түрін ажыратады:

- кәсіби қызметті жоғары дәрежеде меңгеруіне және өзінің кәсіптік дамуын жобалау қабілетіне байланысты арнайы құзыреттілік;

- субъект-субъектілік біріккен қызметті ұйымдастыру біліктілігін меңгеруіне байланысты әлеуметтік құзыреттілік;

- өзін тұлғалық дамыту, өзін көрсету тәсілдерін меңгерген, сондай-ақ, кәсіби деформацияға қарсы тұруға мүмкіндік беретін тұлғалық құзыреттілік;

- өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі ұйымдастыру, кәсіп аясында өзінің даралығын дамыту, кәсіби тұлғалық өсу дайындығын меңгерген дара құзыреттілік. [5]

Сонымен, аталған кәсіби құзыреттілік ұғымын қарастыруға арналған зерттеулерді талдап қорыту негізінде оның мазмұнын былайша тұжырымдауға болады: кәсіби құзыреттілік дегеніміз – маманның кәсіби қызмет саласындағы жұмыс міндеттерін нәтижелі және сапалы орындауына қажетті теориялық және тәжірибелік дайындығын, сондай-ақ кәсіби-маңызды тұлғалық қасиеттері мен қызметке деген жеке қатынасын қамтитын жиынтық сипаттамасы.

Кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру жөніндегі соңғы бес жылдағы диссертациялық зерттеулер мен ғылыми жарияланымдардың мазмұнын талдау педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігі, оны қалыптастыру мәселелелеріне арналған зерттеулердің аз екенін көрсетті.

Психологтың, педагог-психологтың кәсіби қызметінің психологиялық-педагогикалық аспектілері Г.С. Абрамова, М.Р. Битянова, И.В. Вачкова, И.В. Дубровина, Н.И. Исаева, А.И. Красило, А.П. Новгородцева, Е.С. Романова, В.В. Рубцова, Л.М. Фридман сияқты ғалымдардың зерттеулерінде қарастырылған. Өкінішке орай, қазақстандық ғылыми әдебиетте бұл мәселеге арналған зерттеулер көп емес (Е.Д. Абишева, Н.С. Ахтаева, З.М.Балғымбаев, Р.Т. Меңдалиев, Х.Т. Шерьязданова, П.Т. Абдуллаева және басқалар).

Зерттеу проблемасының өзектілігін негіздеу мақсатында біз теориялық әдебиеттер мен баспасөз материалдарын зерделеумен бірге, педагог-психолог мамандармен сұхбаттасу жүргіздік. Нәтижесінде анықталғаны: жоғары оқу орнын аяқтап, кәсіби іс-әрекетке кіріскен жас мамандар өздерінің теориялық білім деңгейлері жоғары болғанына қарамастан, нақты кәсіби мәселелерді шешуде, әсіресе, денсаулығына байланысты мүмкіндіктері шектеулі, жалпы білім беру бағдарламаларын игеруде, дамуда және әлеуметтік бейімделуде проблемалары бар оқушыларға нақты педагогикалық-психологиялық көмек көрсетуде қиындықтар болғаны туралы айтты.

Бүгінгі күні психологиялық-педагогикалық қызмет орта білім беру ұйымдарының міндетті құрылымдық бөлімшесі болып табылады. Оның негізгі мақсаты – білім беру ұйымдарында білім алушыларға қолайлы әлеуметтік-психологиялық жағдай жасау, сондай-ақ біртұтас педагогикалық процеске қатысушыларға педагогикалық-психологиялық қолдау көрсету, олардың психологиялық денсаулығын сақтау.

Соңғы жылдары қазақстандық білім берудегі психологиялық қызметтің қалыптасуы мен дамуында Э.Д. Абишеваның, Н.С. Ахтаеваның, З.М. Балғымбаеваның, Н.Б. Жиенбаеваның, Р.Т. Меңдалиеваның, Х.Т. Шерьязданованың еңбектері үлкен рөл атқарды. Теоретиктер тарапынан да, практиктер жағынан да білім берудегі қоғам дамуының қазіргі талаптарына сай келетін, сондай-

ақ педагогикалық үрдіске қатысушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыра алатын психологиялық қызметтің тиімді және нәтижелі модельдерін жасауға деген белсенді қызығушылық байқалады.

З.М. Балғымбаева мен Н.С. Ахтаеваның пікірінше, мектептегі психологиялық қызметтің негізгі мақсаты – дамудың әлеуметтік жағдайын және оқу үрдісін ғылыми психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету, яғни оқу-тәрбие үрдісін оған қатысушылардың денсаулығын қорғаудың психологиялық жағдайларын қамтамасыз ететін заманауи психологиялық-педагогикалық теориялар негізінде ұйымдастыру, құру және іске асыру. [6]

Білім беру мекемелеріндегі педагог-психологтың жұмысы оқыту, тәрбиелеу және дамыту үрдісінде жүретін психодиагностикалық, түзету-дамыту, кеңес беру және оқу-ағарту қызметтерін қамтиды. Педагог-психолог жұмысының күрделілігі оның қызмет барысында қарым-қатынас жасайтын аудиториясының алуан түрлілігіне байланысты – оқушылар, ата-аналар, мұғалімдер, сынып жетекшілері, мектеп әкімшілігі, ерекше қажеттіліктері бар балалар, «қиын» балалар, дарынды оқушылар және т.б. Осындай әртүрлі санаттағы адамдармен жоғарыда айтылған қызмет түрлерін сапалы және нәтижелі іске асыру, әрине, сол қызметтің басты субъектісі – педагог-психологтан кәсіби құзыреттіліктің жоғары деңгейін талап етеді.

Е.В. Барышникованың пікірі бойынша, кәсіби қызметті нәтижелі іске асыру үшін негіз болатын тұлғалық құзыреттілікті құрайтын дара-психологиялық сипаттамалар педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктері болып табылады. Олардың зерттеу нәтижелері әрбір студенттің «психологиялық» бейнесін жасауға және педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің тұлғалық ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді:

– зияткерлік блок: жоғары зеректілік, интеллектуалдық құбылмалылық, шығармашылық қиялдың орташа деңгейі;

– эмоциялық блок: сезімталдық, эмпатия, қарым-қатынастағы жұмсақтық, өзіне деген сенімділік, эмоциялық тұрақтылық, өзінің эмоцияларын жоғары деңгейде бақылау;

– коммуникативтік блок: ашықтық, адал ниеттілік, әлеуметтік белсенділік. [7]

Е.Л. Иргит болашақ педагог-психологтарды теориялық және тәжірибелік даярлауда құзыреттілік тәсілдемесінің маңыздылығын негіздей отырып, болашақ маманның кәсіби дайындығын оның әдістемелік, кәсіби (арнайы) және әлеуметтік құзыреттіліктерін қалыптастырумен байланыстырады. Әдістемелік құзыреттілік педагог-психологтың арнайы кәсіби құралдарды – технологиялар мен әдістемелерді, жеке адамға және топқа әсер ету іскерлігін меңгеруді білдіреді. Арнайы құзыреттілік нақты кәсіптік қызметті жүзеге асыруға қажетті теориялық білім мен практикалық іскерліктерді қамтиды. Әлеуметтік құзыреттілік маманның әлеуметтік жетілуін, белгілі бір этикалық ұстанымдарының, жеке тәжірибесінің, сондай-ақ өзге адамдармен тиімді қарым-қатынас орнату дағдыларының болуын білдіреді. [8]

Л.Э. Филатова психологиялық қызметте қарым-қатынас құзыреттілігі аса маңызды деп есептейді және оның өзара байланысты мынадай компоненттерін ажыратып көрсетеді:

1) уәждемелік-құндылықты компонент: психологиялық қызметтің аксиологиялық басымдықтарын, сонымен қатар психологтың кәсіби қызметі үшін маңызды болып табылатын жеке қасиеттерді (эмпатия, рефлексия, төзімділік, интербелсенділік) қамтиды;

2) операциялық компонент: болашақ психологтың нақты практикалық мәселелерді тиімді шешуіне мүмкіндік беретін құзыреттерді (байланысын орнату және жүргізу; өзінің бейвербалды әрекеттерін басқару және серіктестің бейвербалды әрекеттерін анықтау; тыңдау қабілеті, кері байланысты ескеру қабілеті және т.б.) қамтиды. [9]

Зерттеушілер Х.Т. Шерьяданова мен Ш.С. Марданованың пікірінше, психологтардың кәсіби қызметінің ерекшелігі – мұндағы басты құрал кәсіби білім, білік, дағдылар ғана емес, маманның кәсіби тұлғасы. Психологтың эмпатия, эмоциялық ұстамдылық, эмоциялық байсалдылық, сезімталдық, адамдарды баурап алу қабілеті сияқты тұлғалық қасиеттері оның кәсіби қызметінің жүйелік компоненті болып табылатын эмоциялық құзыреттілікті құрайды. [10]

В.И. Долгованың пікірінше, педагог-психолог үшін кәсіби міндеттерді сәтті орындауда оның тұлғалық сапалары аса маңызды. Бұл ретте, кәсіби қызметтің субъектісі ретіндегі педагог-психологтың дара ерекшеліктері кәсіби маңызды қасиеттерге, яғни кәсіби ресурсқа айналады. Зерттеуші педагог-психологтың кәсіби маңызды қасиеттерін алты блокқа бөліп қарастырады:

1) эмоциялық компонент: эмпатия, эмоциялық тұрақтылық, жаңа жағдайдарға бейімделу қабілеті, шешімдер мен іс-әрекеттер дербестігі;

2) коммуникативтік компонент: коммуникативтілік, көшбасшылық, мінез-құлық әдептілігі, жалпы мәдениет, сыртқы келбет мәдениеті;

3) когнитивтік компонент: психопрофилактиканың микротехникаларын білу, тәжірибе жинақтау және жаңалау қабілеті, тәжірибені шығармашылықпен қолдану мүмкіндігі, ойлау және сөйлеу мәдениеті;

4) уәждемелік компонент: гуманизм, бедел, жұмысқа қабілеттілік;

5) тәжірибелік компонент: бағыттылық, ұйымдасушылық, жинақылық, жауапкершілік, тыңғылықтық, бастамашылдық;

6) рефлексивтік компонент: өзін-өзі реттеу және өзін-өзі бағалау қабілеті, әділеттілік және шынайылық. [11]

Қазақстандық жас ғалым П.Т. Абдуллаева өз зерттеуінде психологиялық-педагогикалық қызметтегі диагностикалық іс-әрекеттің маңыздылығын негіздеп, болашақ педагог-психологтың диагностикалық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін қарастырады. Диагностикалық құзыреттілік – бұл педагог-психологтың зерттеу-анықтау мәселелерін тиімді шешуге дайындығы және қабілеттігі. Құрылымдық тұрғыдан алғанда, ол жеке тұлғаның ажырамас қасиеті болып табылады және диагноз қою теориясы мен практикасының синтезі негізінде қалыптасатын, диагностикалық болжамдарды ұсынуға деген ниеттілік пен қабілеттілік, кәсіби мәселелерді қою, оларды шешудің жолдары мен нәтижелерін талдай білу, үнемі өз қызметіне мақсатты түзетулер енгізуді қажетсіну түрінде көрінетін жеке құзыреттерді қамтиды. [12]

Ғалымдар Э.К. Хакимова және Р.А. Валеева өз зерттеулерінде «педагог-психолог мамандығы үнемі шамадан тыс психоэмоциялық жүктемелермен, эмоциялық шиеленістермен, эмоционалдық күйзелістермен қатар жүреді» деп көрсетіп, эмоциялық құзыреттілікті кәсіби құзыреттіліктің маңызды компоненті ретінде қарастырады. [13] Демек, өзінің эмоциялық жағдайын реттеу, психологиялық-педагогикалық бағыттағы кәсіби іс-әрекетке уәждемесі мен қызығушылығының болуы, кәсіби құндылықтарды білу педагог-психолог үшін кәсіби маңызды сапалар болып табылады.

А.Ю. Казакова педагог-психологтың алдында тұрған кәсіби міндеттерді шешуге қажетті білім, ептілік, дағдыларға сараптамалық баға бере отырып, оған қажетті мынадай құзыреттіліктерді көрсетеді: әлеуметтік-нормативтік, психологиялық-педагогикалық, психологиялық-тұжырымдамалық. [14]

Э.М. Фещенко педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігін «маман тұлғасының кәсіби қызметтің міндеттерін тәуелсіз және сапалы түрде орындауда көрінетін, кәсіби базалық білім мен дағдылармен, қабілеттермен анықталатын өзара байланысты психикалық үрдістер мен жеке қасиеттерінің күрделі жүйесі» ретінде анықтайды. [15]

Жоғарыдағы тұжырымдар негізінде педагог-психологтың кәсіби қызметі үшін өзінің эмоциялық жағдайын реттеу, психологиялық-педагогикалық бағыттағы кәсіби іс-әрекетке уәждемесі мен қызығушылығының болуы, кәсіптің құндылықтарын білу аса маңызды қабілеттер деп есептейміз. Ендеше, педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігін оның теориялық-тәжірибелік даярлығын және кәсіби-маңызды тұлғалық сапаларын қамтитын біртұтас интегративті құрылым ретінде қарастырған жөн.

Нәтижелер және оларды талқылау. Кәсіби құзыреттіліктің құрылымын жасаудағы әртүрлі көзқарастарды талдап қорыту негізінде, кәсіби құзыреттіліктің құрамында үш негізгі құрылымдық компонентті ажыратуға болады: когнитивті (кәсіби білімдер); іс-әрекеттік (кәсіби ептіліктер мен дағдылар); тұлғалық (тұлғаның кәсіби маңызды сапалары). Осының негізінде педагог-психологқа қатысты кәсіби құзыреттілік құрылымын былайша анықтауға болады:

1) когнитивті компонент психологиялық-педагогикалық білім (адам дамуына әсер ететін негізгі заңдылықтар мен факторларды, білім беру мекемелеріндегі педагогикалық үрдісті жүзеге асырудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін білу, т.с.с.);

2) іс-әрекеттік компонент – түзету-дамыту, оқыту, ғылыми-әдістемелік, әлеуметтік-педагогикалық, басқару, мәдени-ағарту қызметтерін орындауға қажетті ептіліктер мен дағдылар;

3) тұлғалық компонент мыналардан тұрады:

- когнитивті құраушы (логикалық ойлау, аналитикалық іскерлік, ақыл-ой әрекетінің жоғары өнімділігі, ойлау процестерінің шапшандығы және икемділігі, көрегендік);

- эмоциялық құраушы (эмпатия, рефлексия, өзін-өзі реттеу, эмоциялық тұрақтылық, өзгелермен қарым-қатынасты реттеу);

- уәждемелік құраушы (кәсіби уәжділік, өзге адамға бағытталу, өз мүдделерін өзгелердің ыңғайына бағындыра алу және т.с.с.);

- еріктік құраушы (шешім қабылдаудағы батылдылық, белсенділік, ұстамдылық).

Аталған компоненттер педагог-психологтың кәсіби қызметті іске асыруға дайындығын сипаттайды және болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың негізгі бағыттарын анықтайды. Ал олардың қалыптасуы келесі көрсеткіштермен анықталады: когнитивті компонент – кәсіби білімнің толықтығы, әрекеттілігі (тәжірибеде қолдану мүмкіндігі); іс-әрекеттік компонент – кәсіби мәселелерді өздігінен дербес шешу қабілетінің, коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттердің қалыптасуы; тұлғалық компонент – кәсіби уәждемелер, кәсіби-маңызды тұлғалық қасиеттер.

Қорытынды. Қорыта айтқанда, кәсіби құзыретті маман деп өзінің психологиялық-педагогикалық іс-әрекетін жоғары дәрежеде ұйымдастыру арқылы үнемі оң нәтижелерге қол жеткізіп отыратын, әрдайым қарым-қатынасқа және өзін-өзі дамытуға дайын педагог-психологты атауға болады. Кәсіби құзыреттілік маманның тікелей еңбек тәжірибесіне қарай пайда болатын қасиет емес, оны болашақ маманды даярлау барысында қалыптастыру қажет. Сондықтан мәселеге қатысты тың ғылыми зерттеулер жүргізіп, олардың теориялық және практикалық нәтижелерін құзыретті маманның моделін құруда, «Педагогика және психология» маман даярлау бағыты бойынша білім беру бағдарламаларын жасақтауда ескеріп, болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру үшін инновациялық оқыту технологияларының мүмкіндіктерін тиімді пайдалану жолдарын анықтау қажет деп есептейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

[1] Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілддегі № 319 «Білім туралы» Заңы (24.11.2021 ж. zhazhdaj bojnynsha өзгерістермен және толықтырлармен) Білім туралы - "Әділет" АҚЗН (zan.kz)

[2] Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік зһалпыға mindetti bilim беру standarty (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 31.10.2018 ж. № 604 қаулысымен бекитілген) "Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік зһалпыға mindetti bilim беру standartaryн bekіtu turaly" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығына өзгерістер мен толықтырлар engіzu turaly - "Әділет" АҚЗН (zan.kz)

[3] Verbickij A.A. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monografiya/ A.A. Verbickij, M.D. Il'yazova. -M: Logos, 2011. -288 s.

[4] Gladkaya I.V. Stanovlenie ponyatiya «Professional'naya kompetentnost'» v teorii professional'nogo obrazovaniya // CHelovek i obrazovanie, 2011, № 2, S. 130-134 [Elektronдық resurs]: Stat'ya v zhurnale "CHelovek i obrazovanie" - 2011. - №2. (narod.ru) (өtinim берілген күні: 21.07.2021).

[5] Markova A.K. Psihologiya professionalizma / A.K. Markova. -M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. -308 s.

[6] Balymbaeva Z. Bilim berudegi praktikalық psihologiya: oқu құралы/ Balymbaeva Z., Ahtaeva N.– Almaty: KazNU im. al'-Farabi, 2013, 232 s.

[7] Baryshnikova, E.V. Professional'naya kompetentnost' budushchih pedagogov-psihologov [Tekst]: monografiya / E.V. Baryshnikova. - CHelyabinsk: Izd-vo YUzh.-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2017. - 239 s.

[8] Irgit E.L. Kompetentnostnyj podhod v teorii i praktike professional'noj podgotovki pedagogov-psihologov // Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2016. Tom 5. № 6A. – S. 223-235 [Elektronдық resurs]: Irgit E.L. Nauchnaya stat'ya «Kompetentnostnyj podhod v teorii i praktike professional'noj podgotovki pedagogov-psihologov» (publishing-vak.ru) (өtinim берілген күні: 17.09.2021).

[9] Filatova L.E. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetentnosti v professional'nom obshchenii studentov-psihologov: avtoref. na soisk. uchenoj step. kand. psihol. nauk. – M., 2012. – 21 s.

[10] SHeryazdanova H.T., Mardanova SH.S. Emocional'naya kompetentnost' v strukture professional'noj kompetentnosti psihologov //Pedagogika i psihologiya. - 2019. - № 1(38). - S.59-68

[Elektronдық resurs]: «Vypusk 38 № 1 (2019): Pedagogika i psihologiya» | Pedagogika i psihologiya (kaznpu.kz) (өтиним берілген күні: 27.09.2021).

[11] Dolgova, V.I. Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv [Tekst]: uchebnoe posobie / V.I. Dolgova, V.K. SHayahmetova. – CHelyabinsk: Izd-vo YUzh.-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2017. – 133 s

[12] P.Abdullayeva*, K.Moldassan, P.Miteva, Z.Madaliyeva, B.Arinova, H.Bahar. Forming diagnostic competence of future teachers-psychologists in the university environment [Elektronдық resurs]: Revista ESPASIOS | Vol. 38 (Nº 48) Año 2017 (өтиним берілген күні: 22.09.2021).

[13] Hakimova E.K. Formirovanie emocional'noj kompetentnosti u budushchih pedagogov-psihologov : dissertaciya ... kand.pedagogicheskikh nauk: - Kazan', 2018. – 304 s.

[14] Kazakova, A. YU. Formirovanie professional'nyh kompetencij u budushchih pedagogov-psihologov // Molodoj uchenyj. -2020, № 11 (301). - S. 251-253. [Elektronдық resurs]: Stat'ya v zhurnale «Molodoj uchenyj» (moluch.ru) (өтиним берілген күні: 22.09.2021).

[15] Feshchenko E.M. Proektnyj podhod k razvitiyu professional'noj kompetentnosti pedagogov-psihologov: dissertaciya ... kandidata psiholog. nauk: - Bryansk, 2008. – 229 s.

МРНТИ: 15.81.43

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.18>

С.Е. Орынбасарова¹, А.Х. Аймаганбетова¹

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТШІЛЕРДЕГІ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАНУ СИНДРОМЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақала әскери қызметшілердің эмоционалды жануын зерттеуге арналған. Осы мақсатқа сүйене отырып, эмоционалды жану синдромына тән теориялық және эмпирикалық ерекшеліктер қарастырылған, зерттелетін объектінің түсінігі мен құрылымы ашылған. Сонымен қатар, мақалада эмоционалды жану синдромын зерттеу саласындағы шетелдік мамандар жүргізген ғылыми зерттеулердің нәтижелері көрсетіледі. Қазіргі уақытта Қазақстанда әскери қызметшілердің эмоционалды жану синдромын, олардың әскери қызмет борышын зерделеуге арналған зерттеулер өте аз. Осыған байланысты бұл мақала өзектілігі мен маңыздылығымен ерекшеленеді.

Кілттік сөздер: эмоционалды жану синдромы, симптом, әскери қызмет, мінездің екпіні.

Орынбасарова С.Е.¹, Аймаганбетова А.Х.¹

¹Казахский национальный университет имени Аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация

Данная статья посвящена исследованию эмоционального выгорания военнослужащих. Исходя из этой цели, рассмотрены теоретические и эмпирические особенности, характерные для синдрома эмоционального выгорания, раскрыты понятие и структура исследуемого объекта. Кроме того, в статье отражаются результаты научных исследований, проведенных зарубежными специалистами в области изучения синдрома эмоционального выгорания. В настоящее время в Казахстане очень мало исследований, посвященных изучению синдрома эмоционального выгорания военнослужащих, их воинской службы. В связи с этим данная статья отличается актуальностью и значимостью.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, симптом, воинская служба, акцентуация характера.

Orynbassarova S.Y.¹, Aimaganbetova A.H.¹
¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

STUDY OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN MILITARY PERSONNEL

Abstract

This article is devoted to the study of emotional burnout of military personnel. Based on this goal, the theoretical and empirical features characteristic of the burnout syndrome are considered, the concept and structure of the object under study are disclosed. In addition, the article reflects the results of scientific research conducted by foreign experts in the field of studying the burnout syndrome. Currently, there are very few studies in Kazakhstan devoted to the study of the syndrome of emotional burnout of military personnel, their military service. In this regard, this article is distinguished by its relevance and significance.

Keywords: burnout syndrome, symptom, military service, character accentuation.

Кіріспе.

Эмоционалды жану әдетте мотивациялық, физикалық және эмоционалдық саркылудың өсіп келе жатқан жағдайын көрсетеді, яғни ол дәрменсіздік пен құлдырау сезімімен, жұмысына, әріптестеріне және науқастарына немқұрайлы көзқарас танытудан басталады. Бұл синдром дененің қорғаныс реакциясының бір түрі болып табылады, ол бізді ресурстарды үнемдеуге, көп демалуға, жағдайымызды бақылауға және энергия ресурстарын сапалы жұмсауға тырысады.

Жеке адамның қызметі жоғары жауапкершілікпен, жұмыс процесіне үлкен эмоционалды күш жұмсаумен, адамдармен үнемі байланыста болатын жұмысшылар эмоционалды жанудың негізгі қауіп тобы болып саналады. Бұл көбінесе келесі мамандарды қамтиды: мұғалімдер, журналистер, дәрігерлер, әскери қызметкерлер, өрт сөндірушілер, қызмет көрсету қызметкерлері, полиция және психологтар. Егерде кез-келген адам, жұмыс процесіне толығымен инвестиция салып, нәтижелерді уайымдаумен күтетін болса және өз жұмысын мүмкіндігінше тиімді орындауға тырысса, жану синдромына ұшырауы әбден мүмкін. Дегенмен, әлеуметтік кәсіптегі адамдар эмоционалды жанумен көбірек ұштасады.

Барлық адамдар жанудың алдын алу және емдеу шараларын қолдана бермейді. Бір таңқаларлығы, көптеген адамдар бұл эмоционалды жану синдромы екенін түсінбейді және осы жағдайын жай ғана олардың әдеттегі шаршау сезімі деп ойлайды. Эмоционалды жану синдромы адамдардың үлкен топтарымен жиі өзара әрекеттесуіне байланысты туындайды, көбінесе адамның ішкі жағдайына сәйкес келмейтін эмоцияларды көрсету керек болған жағдайда пайда болады.

Эмоционалды жанудың келесі белгілерін көрсек болады:

- адамдарға теріс көзқарас;
- өзіне, өз іс-әрекетіне деген негативті көзқарас;
- көбінесе мазасыз күй, депрессия, пессимизм, кінә сезімі;
- ас қорыту жүйесінің аурулары, бас аурулары, ұйқысыздық сияқты тұрақты психосоматикалық мәселелер;
- орындалатын жұмысқа алдын-ала теріс көзқарас;
- моральдық шаршау, физикалық шаршау;
- қызметкерлерге, ұжымға көрсететін ашушандық және жағымсыз көңіл-күй;
- мінез-құлықтың агрессивті тенденциялары.

Қарулы Күштердегі, әскери құралымдардағы қызмет бірқатар ерекшеліктермен сипатталады, бұл оны Қазақстан Республикасының егемендігін, аумақтық тұтастығын және мемлекеттік шекарасына қол сұғылмаушылықты Қарулы қорғаумен байланысты әскери қауіпсіздікті тікелей қамтамасыз етуге бағытталған әскери қызметшілердің мемлекеттік қызметінің ерекше түріне жатқызуға мүмкіндік береді [1].

Нақты жағдайларда әскери қызметшілер үнемі негативті факторлардың әсеріне ұшырайды және жұмыс өтілінің өсуімен жиі қайталанатын теріс эмоциялар психо-эмоционалды тұрақтылықты төмендетеді, бұл мазасыздықтың, ыстық температураның, апатияның, тітіркенудің дамуын тудырады. Жеке тұлғаның мұндай көріністері эмоционалды жану синдромына әкеледі.

В.В. Бойко анықтамасы бойынша - эмоционалды жану күрделі, көп сатылы процесті білдіреді, оның негізгі себебі кәсіби стресстің тәжірибесі, ал салдары – кәсіби қызметтің бұзылуы мен деформациясы, жалпы еңбек өнімділігінің төмендеуі, эмоционалды және психосоматикалық бұзылулардың пайда болуы деп көрсетеді. Бұл таңдамалы психо-травматикалық әсерлерге жауап ретінде эмоцияларды толық немесе ішінара жою (олардың энергиясын төмендету) түрінде адам жасаған психологиялық қорғаныс механизмі болып табылады [2].

Тағы бір тараптан В.В. Бойко жануды Г.Селье ұсынған жалпы бейімделу синдромы тұрғысынан қарастырды.

К.Маслач эмоционалды жану синдромын – «Жұмыстағы созылмалы тұлғааралық стресстерге қызметкердің ұзақ жауабы (реакциясы)» деп көрсетеді. Ол эмоционалды жануды үш симптоммен ұсынылған психологиялық синдром ретінде қарастырды: эмоционалды сарқылу (emotional exhaustion), деперсонализация (depersonalization) және кәсіби жетістіктердің төмендеуі (reduced personal accomplishment). [3]

К.Кондо "Эмоционалды жану" шамадан тыс жұмыс жүктемесіне және тұлғааралық қатынастардың жеткіліксіздігіне байланысты жұмыс орнына бейімделу ретінде анықтайды. Оның пікірінше, ерекше қызығушылықпен жұмыс істейтіндер жануға бейім, өйткені мұндай жұмыс психологиялық энергияның шамадан тыс жұмсаумен бірге жүреді, бұл психосоматикалық шаршау мен эмоционалды сарқылуға әкеледі [4].

Н.Е. Водопьянова дәл осындай пікірді ұстанады, эмоционалды жану синдромын дамыту үшін кейбір ішкі алғышарттар жеткіліксіз, сонымен қатар жұмысты ұйымдастырумен байланысты сыртқы факторлар бар. Автор оларға жеке, рөлдік және ұйымдастырушылық факторларды жатқызады [3].

Психологиялық әдеби дереккөздерді талдай отырып, көптеген ғылыми жарияланымдардың ішінде «мамандық» эмоционалды жанудың өсуіне ықпал ететін ең басты фактор деп көрсетеді.

Е.В. Змановская және В.Ю. Рыбников, кәсіби стрессті ұзақ мерзімде сақтау арқылы тұрақты теріс және негативті жеке өзгерістерге әкеліп соғуы мүмкін деген дұрыс болжам айтты [5].

90-шы жылдардың соңына дейін (Дж.Даниел, И.Шабо, М.Содерфельдт, Л.Е. Ваг.), педагогикалық саладағы өкілдер, әлеуметтік қызметкерлер мен дәрігерлер жану синдромына бейім деп саналды [3].

Бүгінгі таңда әскери қызметшілер арасында "жану" құбылысын зерттеуге арналған жұмыстардың саны аз, бұл зерттеушілердің осы мәселені дамытуға назар аудармайтындығын көрсетеді.

Ресей және Қазақстан әдебиеттерінде әлеуметтік мамандарының: медицина қызметкерлерінің, педагогтардың, психологтардың, психотерапевтердің, заңгерлердің зерттеулерінің нәтижелері көбірек көрсетілген [3].

М.И. Марьин, А.В. Буданов, В.Е. Петров, С.Е. Борисов, К.Р. Такасаев, А.И. Адаевтың еңбектерінде авторлар Ішкі Істер Органдарындағы жедел қызметкерлердің жануына себеп болатын маңызды факторларды келтіреді. Олардың ішінде: біріншіден, жұмысшылардың қызметін егжей-тегжейлі құқықтық реттеу, бұл алдын-ала белгіленген ережелерді (мысалы, қызметтік нұсқаулықтар, бұйрықтар және т.б.) басшылыққа алу қажеттілігін білдіреді.

Екіншіден, табыстар байқалмаған кезде олардың қызметінің сипаты мен нәтижелері үшін жауапкершіліктің жоғарлауы, бірақ әрбір қателік қоғамның назарында болады және заңмен жазалануы да мүмкін. Кәсіби маманның өзі қабылдаған шешімдердің маңыздылығын түсінуі және осы шешімдердің ықтимал болатын теріс салдарын ескеру, оған шиеленіс пен аландаушылық тудырады.

Үшіншіден, тұрақсыз жұмыс кестесінен, ұйқының ұзаққа созылуынан, белсенділіктің күрт ауытқуынан немесе, керісінше, монотонды өмір салты мен ұзақ кезекшіліктен, сондай-ақ ыңғайсыз немесе артық жұмыс уақытынан туындаған психикалық және физикалық жүктемелер. Мұндай еңбек жағдайларында ағзаның тез өзгеретін қызмет көрсету жағдайларына бейімделуге уақыты жоқ, бұл қызметтің өнімділігін төмендетеді және жарақаттар мен жағымсыз оқиғалардың ықтималдығын арттырады.

Төртіншіден, жану себептерінің бірі міндеттерінің белгісіз болуы және нақты лауазымдық нұсқаулықтардың болмауынан туындайтын ұйымдастырушылық фактор. Қызметтік функциялардың анық емес тізбесі қызметкерлерді осал позицияға қояды. Жұмыс жүктемесінің ауыр болуы, мысалы, қылмыстық істі тергеу мерзімі аяқталады; іс жүргізудегі көптеген қылмыстық істер; тапсырмалармен шамадан тыс жүктелу; жоқ қызметкерді ауыстыру және т.б. лауазымдық өсудің белгісіздігі, жоғары

лауазымға ұсыну мүмкіндігінің болмауы немесе шектеулілігі. Басшылық стилі сәйкес келмейтін қызметтік ұжымдағы қолайсыз моральдық-психологиялық ахуал тудырады.

Бесіншіден, экстремалды факторы. Қызметтік міндеттерін атқарған қызметкер қайтыс болуы немесе жарақат алуы мүмкін, сондай-ақ басқа адамға қару қолдануы мүмкін (мысалы, қорғаныс немесе өзін-өзі қорғау мақсатында). Төтенше жағдайлармен үнемі бетпе-бет жүздесу психологиялық қуат пен физикалық күштің жоғалуына, психосоматикалық шаршауға (тозуға) және эмоционалды сарқылуға әкеледі. [4]

Бұл жұмыстың мақсаты әскери қызметшілердің эмоционалды жану синдромының қалыптасу дәрежесін зерттеу болып табылады.

Зерттеу әдістері.

Зерттеу жұмысы Алматы қаласының әскери бөлімінің базасында жүргізілді. Зерттеуге 1 жылдан 10 жылға дейінгі қызмет ету мерзімі бар 35 адамнан тұратын келісімшарт қызметінің әскери қызметшілері қатысты. Сыналушылардың жасы 23-тен 40 жасқа дейін болды.

Зерттеуде эмоционалды жану синдромын диагностикалауға арналған В.В. Бойко әдісі қолданылды. Бұл әдістеде автор эмоционалды жану синдромын кезеңдер бойынша жіктеуді ұсынады. Әр кезең әртүрлі белгілермен сипатталады. Жану синдромын сипаттай отырып, бұл өте тұрақты жағдай ретіне көрінетін белгілері:

- жұмысқа деген ынтаның төмендеуі;
- жанжалдың жоғары деңгейі;
- орындалған жұмысқа наразылықтың артуы;
- зеріктіру;
- созылмалы шаршау;
- ашуланшақтық;
- тітіркену;
- эмоционалды сарқылу.

Әр адам стресстік жағдайларға жеке реакция көрсетеді, сол секілді жану синдромының белгілері де әртүрлі. Олар өзара ерекшеленеді. Олар бір уақытта көрінбейді, бірақ әртүрлі жеке вариацияларды білдіреді. Кәсіби, ұйымдастырушылық, жеке стресс факторларының белгілі бір үйлесімі синдромның дамуына серпін береді. Синдромның даму динамикасы процестің кез-келген компонентінің басым болуына байланысты болады.

В.В. Бойко, Г.Сельенің зерттеулеріне сүйене отырып, жалпы бейімделу синдромы тұрғысынан кәсіби күйзелісті қарастырады. Әдістеме жанудың дамуының үш сатысына негізделген және әр кезең келесі төрт симптом түрінде көрінеді:

1. Кернеу фазасы. Ол жану синдромының дамуының сүйіншісі болып табылады және синдромның қалыптасу механизмі болып табылады. Үрейлі кернеуі сипатталады мұндай белгілері ретінде: мазасыздану, жабығу, күйзелу, психиканы жарақаттайтын мән-жайлардың қанағаттанғысыз болып, сезім шарасыздықтан.

2. Төзімділік фазасы. Бұл адам, алаңдаушылық туындаған жағдайда, эмоционалды реакциядан аулақ болуға тырысатындығымен сипатталады.

3. Сарқылу кезеңі. Ол энергия тонусының төмендеуімен және эмоционалды жетіспеушілік, жеке отряд, эмоционалды отряд, психосоматикалық және вегетативті көріністер түрінде жүйке жүйесінің әлсіреуімен сипатталады.

Жану синдромының дамуында ішкі және сыртқы факторлардың үлкен рөл атқаратындығына назар аудару керек. Сыртқы факторлар материалдық орта жағдайымен, жұмыс мазмұнымен, қызметтің әлеуметтік-психологиялық жағдайымен сипатталады. Жану синдромының дамуында негізгі рөл атқарады:

- еңбекті ұйымдастыру және жоспарлау кезінде нақты құрылымның болмауы;
- жабдықтың жетіспеушілігі;
- анық ақпарат жеткіліксіз;
- қызметті орындау кезіндегі перфекционизм;
- ұжымдағы жағымсыз психологиялық ахуал.

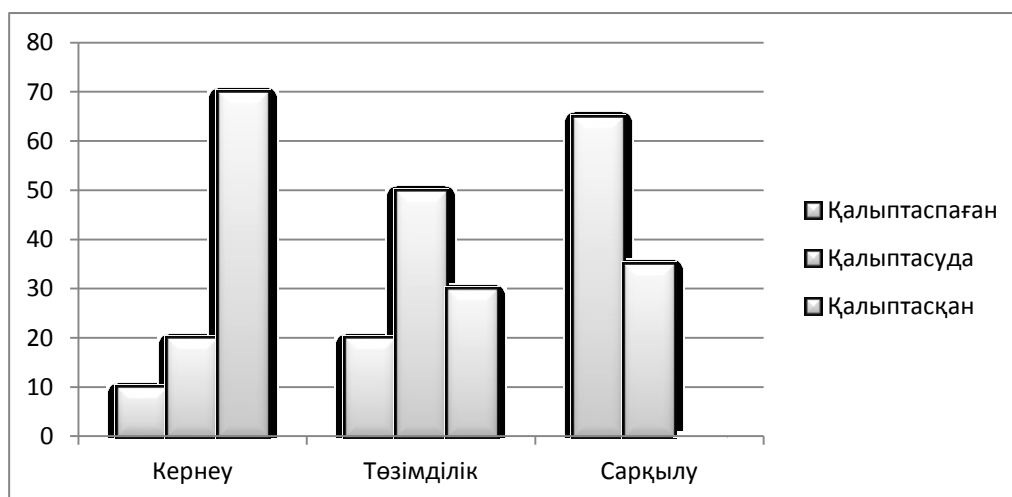
Алынған деректерге талдау жүргізудің ыңғайлылығы үшін біз іріктемемізді екі кіші топқа бөлдік: біріншісі – әскери қызмет өтілі 1 жылдан 5 жылға дейін (15 адам) құрайтын әскери қызметшілер тобы; екінші топ-6 жылдан 10 жылға дейін (20 адам) өтілі бар әскери қызметшілер.

Зерттеу нәтижелері.

Әрі қарай, кезең-кезеңмен біз әр кіші топ үшін әр әдіс бойынша зерттеу нәтижелерін қарастырамыз.

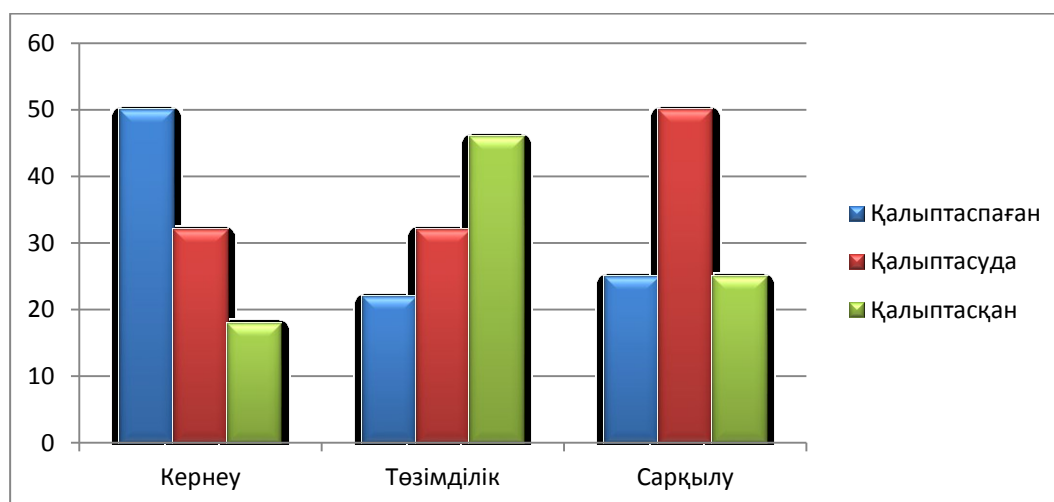
В.В. Бойко әдісін қолдана отырып деректерді өңдеу кезінде алынған нәтижелерді есептей отырып, біз оларды пайыздарға аударып, диаграмма түрінде ұсындық.

Қызмет ету мерзімі 1 жылдан 5 жылға дейінгі әскери қызметшілер үшін біз мынадай нәтижелерді байқай аламыз. Кернеу фазасы субъектілердің 70%-ында (11 адам) қалыптасты. Мүмкін, бұл жаңа өмір жағдайларына бейімделу, Кәсіби саладағы жаңа талаптар, ішкі ресурстарды жұмылдыру процесіне байланысты шығар. Жаңа лауазымдық міндеттерге және ұжымға бейімделу процесі шиеленіс жағдайларын тудырады деп болжауға болады. Сыналушылардың 50%-ында (8 адам) қарсылық кезеңі қалыптасу процесінде, Бұл ішкі ресурстарды барынша сақтау, эмоционалды-моральдық бейтараптандыру мақсатында жеке жұмылдыруды көрсетуі мүмкін. Ішкі тұтастықты сақтау үшін эмоционалды ресурстарды үнемдеу кезеңінің басталуы бар. Осы кіші топтың бірде-бір субъектісінде сарқылу фазасы қалыптаспаған. 65%-да (10 адам) сарқылу фазасы қалыптаспады, ал 70% тұрақты түрде шиеленіс фазасы пайда болды, бұл эмоционалды күйзелістің пайда болуының алғышарты болуы мүмкін. Бұл нәтижелер 1-суретте көрсетілген.



1-сурет. В.В. Бойконың "эмоционалды күйіп кету деңгейін диагностикалау әдістемесі" әдістемесі бойынша қызмет ету мерзімі 1 жылдан 5 жылға дейінгі әскери қызметшілерде "жану" қалыптасуының үш фазасы бойынша нәтижелер (%).

Әрі қарай, қызмет ету мерзімі 6 жылдан 10 жылға дейінгі әскери қызметшілер тобында үш фазаның әрқайсысы үшін "жану" қалыптастыру процесін қарастырамыз және алынған мәліметтерді 2-суреттегі пайызбен ұсынамыз. Нәтижелер стресс фазасы субъектілердің 18%-ында (4 адам) қалыптасқанын көрсетті, бұл әскери қызметшілердің жалпы алаңдаушылық жағдайын көрсетеді, бұл оларға үнемі әсер ететін психо-травматикалық факторлардың салдары болуы мүмкін, олар үнемі күшейе түседі. Сыналушылардың 46%-ында (9 адам) резистенция фазасының қалыптасқандығы байқалады, бұл барлық ішкі ресурстарды жұмылдыру және ішкі қорғау тетіктерін қолдану туралы айтады. Бұл фаза қалыптасу процесінде тұрған алдыңғы кіші топтан айырмашылығы, адамдардың жартысына жуығы осы кіші топта бұл фаза бұрыннан қалыптасқан және болашақта эмоционалды "күйіп қалудың" қалыптасуының алғышарты бола алады. Сарқылу фазасы сыналушылардың 50%-ында (10 адам) қалыптасу процесінде, Бұл ұзақ қызмет мерзімі бар әскери қызметшілердің "күйіп қалу" ықтималдығын арттырады және субъектілердің 25%-ында (5 адам) сарқылу фазасы қалыптасқан. Алдыңғы топта шаршау кезеңі субъектілердің 35%-ында (5 адам) қалыптасады.



2-сурет. В.В. Бойконың "эмоционалдық күйін кету деңгейін диагностикалау әдістемесі" әдістемесі бойынша қызмет ету мерзімі 6 жылдан 10 жылға дейінгі әскери қызметшілерде "жану" қалыптасуының үш фазасы бойынша нәтижелер (%)

Қорытынды.

Сонымен, біз алған мәліметтер қысқа қызмет мерзімі бар әскери қызметшілер кернеу фазасының қалыптасуын, ал қарсылық фазасы үлгінің жартысында белсенді қалыптасу сатысында екенін көрсетуі мүмкін. Мүмкін, бұл сыналұшылар бейімделу стрессін бастан кешіреді, бұл олардың барлық ішкі жеке және кәсіби әлеуетін белсендіруге мәжбүр етеді. Кез – келген бейімделу-бұл травматикалық жағдайдың тәжірибесі, бұл жаңа еңбек жағдайларына бейімделумен, армия күнделікті өмірінің ерекшеліктерімен және билік басшылығының стилімен байланысты. Әріптестерімен "тегістеу" бар. Мұның бәрі кернеудің өсуіне, сондай-ақ қарсылық фазасының белсенуіне ықпал етеді (уақыт өте келе). Эмоциялық бұзылулар, кейбір дезориентация және барлық байланыстарды және олардың функционалдығын барынша жеңілдетуге әрекеттенуде олардың міндеттерін қысқарту мүмкін. Сонымен қатар, әскери қызметшілердің кәсіби қалыптасуының осы кезеңінде сарқылу кезеңі байқалмайды.

Тұтастай алғанда, барлық әскери қызметшілердің қызмет өтіліне қарамастан, жалпы тегіс психоэмоционалдық аясы туралы айтуға болады. Бұл бейімделу механизмдерінің жақсы жұмысына және осы мамандық өкілдерінің жоғары өзін-өзі реттеуіне байланысты болуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Zakon Respubliki Kazahstan «O voinskoj sluzhbe i statute voennosluzhashchih» ot 16 fevralya 2012 goda. Informacionno-pravovaya sistema normativno-pravovyh aktov Respubliki Kazahstan «Әdilet» [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: [http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1200000561/\(data obrashcheniya: 12.02.2018\)](http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1200000561/(data obrashcheniya: 12.02.2018)).*
2. *Bojko V.V. Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i drugih. M.: Nauka, 1996. 154 s.*
3. *Aminov, A.N. Rossijskaya enciklopediya social'noj raboty [Tekst] / A.N. Aminov // Sindrom emocional'nogo sgoraniya: V 2-h t. – T. 2. – M.: Prosveshchenie, 1997.*
4. *Asmolov, A. G. Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya [Tekst] / A.G. Asmolov. – M.: Prosveshchenie, 1984.*
5. *Beznosov, S. P. Professional'naya deformaciya lichnosti [Tekst] / S.P. Beznosov. – SPb.: Piter, 2004.*
6. *Bojko, V.V. Diagnostika emocional'nogo vygoraniya lichnosti [Tekst] / V.V. Bojko // Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002.*
7. *Bagrij, M.A., Kachina, A. A. Osobennosti formirovaniya sindromov stressa v raznyh vidah professional'noj deyatel'nosti [Tekst] / M.A. Bagrij, A.A. Kachina. – SPb.: Piter, 2001.*
8. *Barabanova, M.V. Izuchenie psihologicheskogo soderzhaniya sindroma «emocional'nogo sgoraniya» [Tekst] / M.V. Barabanova // Vestnik MGU. – Seriya 14, Psihologiya. – 1995. - № 1. – S. 54-58.*

9. Bojko, V.V. *Sindrom «emocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii [Tekst] / V.V. Bojko. – SPb.: Piter, 1999.*

10. Bojko, V.V. *Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih [Tekst] / V.V. Bojko. – SPb.: Piter, 1998.*

11. Vodop'yanova, N.E., Starchenkova, E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Tekst] / N.E. Vodop'yanova, E.S. Starchenkova. – SPb.: Piter, 2005.*

МРНТИ: 15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.19>

Л.А. Шотыбаева¹, Ф.Ә. Абаева¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКЕМЕЛЕРДЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ КАБИНЕТ ҚЫЗМЕТІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК БІЛІМ БЕРУ МОДЕЛЬНЕ САЙ ТИІМДІЛІГІН КӨТЕРУ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті ортада оқытудағы медициналық модельден әлеуметтік білім беру моделіне көшуде жалпы білім беру мектептеріндегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің негізгі аспектілерін анықтап, олардың қызмет көрсету тиімділігін арттыру үшін негізгі шарттар ұсынылған. Ол үшін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінде жұмыс жасайтын мамандардан сауалнама алынды, сұрақтар жалпы сұрақтардан басталып, нормативті-құқықтық блок, практикалық блок бойынша сұрақтар мен оқу жоспарлары мен оқу материалдарын анықтау блогіне біртіндеп көшіп отырды. Ол бойынша психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің қызмет көрсету тиімділігін арттыру үшін келесі шарттар анықталды: инклюзивті ортада оқу-тәрбиелеу процесінің адаптивті моделін қалыптастыру керектігі, ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушыларға ерекше жағдайдың жасалуы; ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушының потенциалын жүзеге асыруда құрдастарының қолдауы; инклюзивті білім беру жүйесін ұйымдастырушылық бағытта көптеген мәселелер заңнамалық тұрғыдан нақтылануы керек. Инклюзивті ортада адаптивті модельді қалыптастыру және оларға ерекше жағдай жасау бала потенциалын толық жүзеге асырып, өз потенциалы мен мүмкіндігіне орай білім алуға септігін тигізеді. Сонымен қатар олар қоғамның белсенді мүшесі болуы үшін құрбы-құрдастарының көмектесуі, оларды қабылдауы гуманды қоғамның қалыптасуына әсер етеді. Бұл жолда көптеген жұмыстар атқарылып, инклюзивті білім беру жүйесінде ұйымдастырушылық бағытта көптеген мәселелер заңнамалық тұрғыдан нақтылану қажеттігіне басты назар аударылған.

Кілттік сөздер: ерекше білім алу қажеттілігі бар балалар, психолого-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттері, медициналық модель, әлеуметтік білім беру моделі, инклюзивті білім беру жүйесі.

Шотыбаева Л.А.¹, Абаева Г.А.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

КРИТЕРИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ КАБИНЕТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ МЕДИЦИНСКОЙ МОДЕЛИ К СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Аннотация

В этой статье рассмотрены основные аспекты работы кабинетов педагого-психологического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде и критерии повышения качества их услуг при переходе от медицинской модели к социально-

образовательной модели. Для этого был проведен опрос среди специалистов кабинетов психолого-педагогического сопровождения, вопросы были сформированы по блокам и переходили поэтапно от общих вопросов к нормативно-правовому и практическому блоку, к учебным планам и материалам. По результатам опросника были определены следующие критерии повышения качества работы кабинетов психолого-педагогического сопровождения: сформировать адаптивную модель образовательного процесса в инклюзивной среде; создание особых условий для детей с особыми образовательными потребностями; поддержка сверстников при реализации потенциала детей с особыми образовательными потребностями; разработка законодательных актов организационного характера в сфере инклюзивного образования. Формирование адаптивной модели образования в инклюзивной среде и создание особых условий для детей с особыми образовательными потребностями позволяет детям с особыми образовательными потребностями реализовать свой потенциал и позволит получить образование согласно своей возможности и потенциалу. Поддержка сверстников позволяет включить их в общество и создать более гуманное общество. При этом на этом пути предстоит много работы по вопросам организации инклюзивного образования на законодательном уровне.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, кабинеты психолого-педагогического сопровождения, медицинская модель, социально образовательная модель, инклюзивное образование.

L.A. Shotybayeva¹ G.A. Abayeva¹
¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

CRITERIA FOR IMPROVING THE QUALITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN GENERAL SCHOOLS DURING THE TRANSITION FROM THE MEDICAL MODEL TO THE SOCIO-EDUCATIONAL MODEL

Abstract

This article discusses the main aspects of the work of pedagogical and psychological support of children with special educational needs in an inclusive environment and the criteria for improving the quality of their services during the transition from a medical model to a socio-educational model. For this, a survey was conducted among specialists from the offices of psychological and pedagogical support, the questions were formed in blocks and moved step by step from general questions to the regulatory and practical block, to curricula and materials. Based on the results of the questionnaire, the following criteria for improving the quality of the work of the psychological and pedagogical support in schools were determined: to form an adaptive model of the educational process in an inclusive environment; creation of special conditions for children with special educational needs; peer support in realizing the potential of children with special educational needs; development of legislative acts of an organizational nature in the field of inclusive education. The formation of an adaptive model of education in an inclusive environment and the creation of special conditions for children with special educational needs allows children with special educational needs to realize their potential and will allow them to receive education according to their capabilities and potential. Peer support allows them to be included in society and create a more humane society. At the same time, on this path, there is a lot of work to be done on the organization of inclusive education at the legislative level.

Keywords: children with special educational needs, psychological and pedagogical support in school, medical model, social educational model, inclusive education.

Кіріспе. Қазіргі таңда ҚР ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушыларды оқытуда медициналық модельден элеуметтік білім беру моделіне көшуде. Ол оқушының оқу мүмкіндіктерін шектейтін факторларға қарамастан олардың мүмкіндігіне орай білім беру. Мысалға алатын болсақ, психикалық және дене ерекшелігі бар балалар білім берудің медициналық моделінде олар білім алуда қиындақтарға тап болады деп, тек арнайы бағдарлама бойынша оқытқан болатын. Ал элеуметтік білім беру моделінде оларға пән мұғалімдері бағдарламаны сол баланың білім алу қажеттілігіне орай икемдейді. Сонымен қатар, дефектологиялық көзқарас бойынша ұзақ уақыт бойы балалардың осы санатын

элеуметтендіру тәжірибесі жүргізілді, мүгедектік ауру ретінде қарастырылатын медициналық модель аясында олар оқуда қиындыққа тап болады деп есептелінді, ол шын мәнінде кемсітушілік сипатқа ие. Көптеген көрнекті педагогтар мен психологтардың зерттеулерінің парадигмалары дефектологиялық көзқарас баланың тең емес элеуметтік мәртебесін төмендетеді, емдеуді, кәсіби терапияны қажет етеді, балаға белсенді өмір сүруге емес, өмір сүруге көмектесетін қызметтер қажет деп есептелініп келді. Бұл көзқарас баланы арнайы мектепте білім алуға итермелеп, оның қоғамнан оқшаулануын алып келеді [1]. М.А. Галагузованың [2] анықтамасы бойынша норма-бұл идеалды білім, шартты объективті шындықты белгілеу, белгілі бір орташа көрсеткіш. Бұл термин медицинада, психологияда, педагогикада және басқа ғылымдарда кеңінен қолданылады, онда оның көрсеткіштері, параметрлері, норманың сипаттамалары болады. Нормаға сәйкес келмейтіннің бәрі басқа сөзбен – "ауытқу" дегенді білдіреді. Ал социоцентрлік тәсіл [3] зерттеулер мен зерттеудің барлық бағыттарын біріктіреді, басты және айқындаушы мүмкіндіктері шектеулі балалардың даму олардың нақты мәртебесінің факторы-элеуметтік жағдайлар, ең алдымен үй және олардың өмірінің барлық деңгейлері мен бағыттарындағы қоғам тарапынан қарым-қатынас деп есептейді. Социоцентрлік бағытта авторлар Ситаров, Глаголев, Шутенко [4] ақаудың өзі физиологиялық құбылыс емес екенін айтады, баланың өзін-өзі тану саласында ақау психологиялық құбылыс деп атайды. Ал виктимологиялық тәсіл (ағылш. victim-құрбан) бойынша Мудрик [5] элеуметтік-педагогикалық позициясында соматикалық ақаулар мен ауытқулары бар балалар мен жасөспірімдер элеуметтенудің белгілі бір құрбандары ретінде қарастырады. Сонымен қатар бұл мәселе жөнінде ақпарат Bellmann J. және H.Merkens [6], M.Grammer және B.Gasteiger-Klicpera [7], C.Dahnke және A.Zusho [8] еңбектерінде берілген. Жоғарыда көрсетілген авторлардың көзқарастарын саралай келе инклюзивті білім беруде элеуметтік білім беру моделінде әр баланың білім алуға құқығын мойындай отырып, қалыпты дамудағы балалармен бірге білім алу қажеттіліктеріне орай білім алуға мүмкіндігі бар. Осы элеуметтік білім беру модельіне сай жалпы білім беру мектептерінде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің жұмысының маңызы зор. Сол психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің мамандарының қызметінің көмегімен осы модель бойынша білім беруге болады. Сол себепті осы модель бойынша психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің қызмет көрсету тиімділігін анықтау үшін оған қажетті критерийлерді анықтауды жөн көрдік.

Зерттеу жұмысының мақсаты: жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің медициналық модельден элеуметтік білім беру моделіне көшуде қызмет көрсету тиімділігін арттыру критерийлерін анықтау.

Зерттеу жұмысының міндеттері. Жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттеріндегі мамандардың (логопед, арнайы педагог, педагог-психолог, әлеуметтік педагог) қазіргі таңдағы медициналық модельден элеуметтік білім беру моделіне көшуде қызмет көрсету тиімділігін анықтап, практик мамандардың күнделікті кездесіп жатқан мәселелерін талдап, ППС кабинеттерінің қызмет көрсету тиімділігінің критерийлерін анықтау үшін біз алдымызға келесі міндеттерді қойдық:

1. Жалпы білім беретін мекемелерде жұмыс жасайтын психологиялық-педагогикалық кабинет мамандарының медициналық модельден элеуметтік білім беру моделіне көшуде «инклюзия» ұғымының, оның ішінде ерекше білім алу қажеттілігі бар балалар ұғымын түсіну деңгейін анықтау.

2. Жалпы білім беретін мекемелерде психологиялық-педагогикалық кабинет жұмысын тиімді ұйымдастыруда нормативтік-құқықтық құжат қажеттілігін анықтау мақсатында практик мамандардың пікірлерін білу.

3. Жалпы білім беретін мекемелерде психологиялық-педагогикалық кабинет жұмысының бағытын анықтау және ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушыларға керек шарттарды анықтау.

4. Жалпы білім беретін мекемелерде психологиялық-педагогикалық кабинет мамандарының ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушыларды оқытуда қандай материалмен жұмыс жасайтындығын анықтау.

Осы жоғарыда көрсетілген міндеттерді шешу үшін біз блоктарға бөлінген сұрақтар санатын даярладық. Ол блоктар сауалнамаға қатысушылардан жалпы мәлімет алуға бағытталған блок, нормативтік-құқықтық және практикалық мәселелер, оқу жоспарлары мен оқу бағдарламаларына қатысты төрт блоктан құралады: жалпы сұрақтар, нормативтік-құқықтық блок бойынша сұрақтар, практикалық блок бойынша сұрақтар, оқу жоспарлары мен оқу материалдары.

Зерттеу әдісі. Онлайн анкета (Google forms). Бұл онлайн анкета аз уақыт ішінде көп мамандардың жауабын қамтуға мүмкіндік береді, сондай-ақ автоматты түрле мәліметтерді өңдеуге мүмкіндік береді. Онлайн сауалнама аз ғана уақыт алады, сондықтан респонденттерден толыққанды жауап алуға септігін тигізеді. Бұл сауалнама инклюзивті білім беру саласында жұмыс жасайтын мамандар отыратын бірнеше чатқа және жалпы білім беретін мектептерге электронды пошта арқылы жіберілді. Зерттеу нәтижесін мемлекеттік ұйымдар, соның ішінде ҚР Білім және Ғылым Министрлігі инклюзивті білім беру жүйесіне мониторинг жүргізуге, жалпы білім беру ұйымдарына және жеке сектордағы білім беру ұйымдарына ерекше білім алуға қажеттілігі бар оқушыға жеке дамыту бағдарламасын жасақтауға қолдануға болады. Сауалнама қазақ тілінде жүргізілді және 13 сұрақтан құралды. Бұл жерде ашық және жабық түрдегі сұрақтар аралас қолданғанымен, жабық түрдегі сұрақтарда өз ойын немесе басқа ұстанымды білдіру үшін қосымша жауап ұяшығы болды.

Этикалық талаптар мен шектеулер. Сауалнама білім беру саласындағы Британдық этикалық талаптарға сай болуы үшін анонимді түрде жүргізілді. Қатысушыларға сауалнамадан бас тартуға болатындығы алдын-ала ескертілді. Сондай-ақ сауалнамаға қатысушылардың жеке ақпараты мен зерттеуге қатысқанын білдіретін басқа да деректер сауалнама алынып, талдау жасалып болғаннан кейін жойылып отырды. Сол себепті зерттеу жұмысында тек қана қана сауалнамаға қатысқан мамандар саны, мамандығы мен мектептер саны мен жүргізілу аймағы ғана көрсетіледі. Барлық сауалнамаға қатысушыларға өз ойын ашық жеткізіп жауап беру ұсынылды. Бұл жерде зерттеу жүргізу барысында сауалнамадан алынған ақпарат зерттеушілер тарапынан алынған ақпаратты дұрыс интерпретацияламау және сұрақтардың орналасу реті мен оның құрастырылуы сауалнамаға қатысушылардың жауабына әсер ету қаупі бар. Дегенмен жауапты дұрыс интерпретацияламау мен қатысушылардың жауабына әсер ету қаупі мәселесін толыққанды алдын алу шын мәнінде мүмкін емес екенін ескере отырып, сонда да біз ол қауіптерді төмендету үшін келесі стратегияларды қолданылды. Ашық және жабық түрдегі сұрақтар қойылғанымен, ашық түрдегі сұрақтардың мөлшері жеткілікті және кейбір сұрақтарда бірнеше жауап дұрыс болған нұсқалар қолданылды. Сұрақтардың реттілігі де жалпыдан, нақтыға және күрделіге қарай өтіп отырды.

Зерттеу нәтижелері және оны талқылау. Сауалнамаға қатысқан респонденттер сауалнама сұрақтарына толық жауап берді. Нәтижелердің барлығы автоматты түрде Google forms бағдарламасы бойынша талданды. Сауалнамаға Алматы, Шымкент және Көкшетау қаласында орналасқан 17 мектеп жауап берді. Жалпы респонденттердің саны 67. Сауалнаманың басты мақсаты-жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің мамандарынан ақпарат жинақтау, оны талдау және соның негізінде жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің медициналық модельден әлеуметтік білім беру моделіне көшуде қызмет көрсету тиімділігін арттыру критерийлерін анықтау.

Жалпы сұрақтар блогі

Сұрақ 1. Қайда және кім болып жұмыс жасайсыз?

Сауалнама этикалық талаптарға байланысты жүргізілуіне сай қатысқан мамандар саны мен мектептер саны көрсетіледі.

Кесте 1. Сауалнамаға қатысқан мамандар

Аймақтар	Мектеп саны	Логопедтер	Арнайы педагогтар	Педагог-психологтар	Әлеуметтік педагогтар
Көкшетау	1	1	1	1	1
Алматы	11	19	21	2	1
Шымкент	6	6	12	2	-
Жалпы саны	17	26	34	5	2

Сауалнама жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттеріндегі мамандарға, атап айтқанда логопедтер, арнайы педагогтар, педагог-психологтар мен әлеуметтік педагогтарға бағытталған болатын. Дегенмен сауалнама ерікті түрде жүргізілуіне орай сауалнамаға жауап берген логопедтер мен арнайы педагогтар саны педагог-психолог пен

әлеуметтік педагог санынан әлдеқайда басым. Сондықтан мақаладағы негізгі ақпарат арнайы педагогтар мен логопедтерден алынған.

Сұрақ 2. Инклюзивті білім беру саласында қанша жыл жұмыс жасаудасыз?

Кесте 2. Сауалнамаға қатысушылардың жұмыс өтілі.

1 жылға дейін	13
1 жыл	8
2 жыл	5
3 жыл	10
4 жыл	7
5 жыл	4
6 жыл	2
7 жыл	3
8 жыл	2
9 жыл	1
10 жылдан жоғары	12
Жалпы саны	67

Жұмыс өтілі сауалнамаға қатысқан мамандардың тәжірибелілік деңгейі олардың сауалнамадағы сұрақтарға жауап берудегі эксперттік көзқарасына әсер етеді. Тәжірибесі көбірек маман көзқарасы кәсіби тұрғыдан негізделген болып есептеледі. Біздің сауалнамымызға қатысқан мамандардың орта есеппен алғандағы тәжірибесі 6 жылды құрайды.

Сұрақ 3. «Инклюзия» ретінде сіз нені түсінесіз ?

Жалпы білім беру мектептерінде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинетінде жұмыс жасайтын мамандардан жауап алу барысында олардың жартысынан астамы жалпы білім беретін сыныпта ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушының болуы деп жауап берді. Ал 39% арнайы сыныптың ашылуы деп жауап берсе, 9 % жалпы білім беретін мектепте инклюзивті білім беру бойынша ерекше білім алу қажеттілігі бар бала жалпы сыныпта та, арнайы сыныпта да білім алуы керек деп санайды.

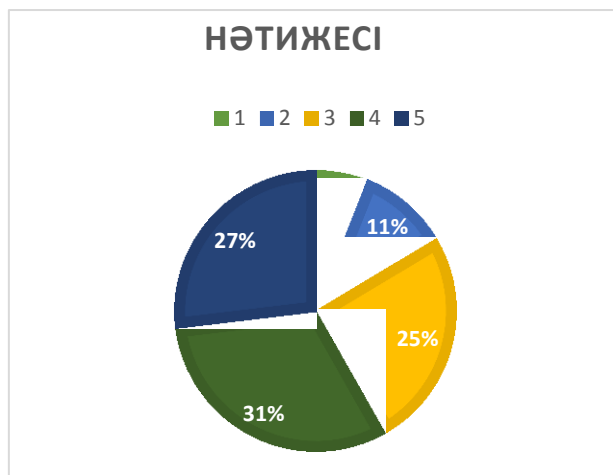
Диаграмма 1. Арнайы сынып саны



Сұрақ 4. Ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар) – тиісті деңгейде білім алу және қосымша білім алу үшін арнаулы жағдайларға тұрақты немесе уақытша қажеттілік көріп жүрген адамдар (балалар). Сіз осы ұғыммен қаншалықты деңгейде келісесіз? (шкала бойынша бағалаңыз мұнда 1 мүлдем келіспеймін, 2 келіспеймін, 3 не деп жауап берерімді білмеймін, 4 келісемін, 5 толығымен келісемін)

Диаграмма 2. Пайыздық көрсеткіште берілген нәтиже

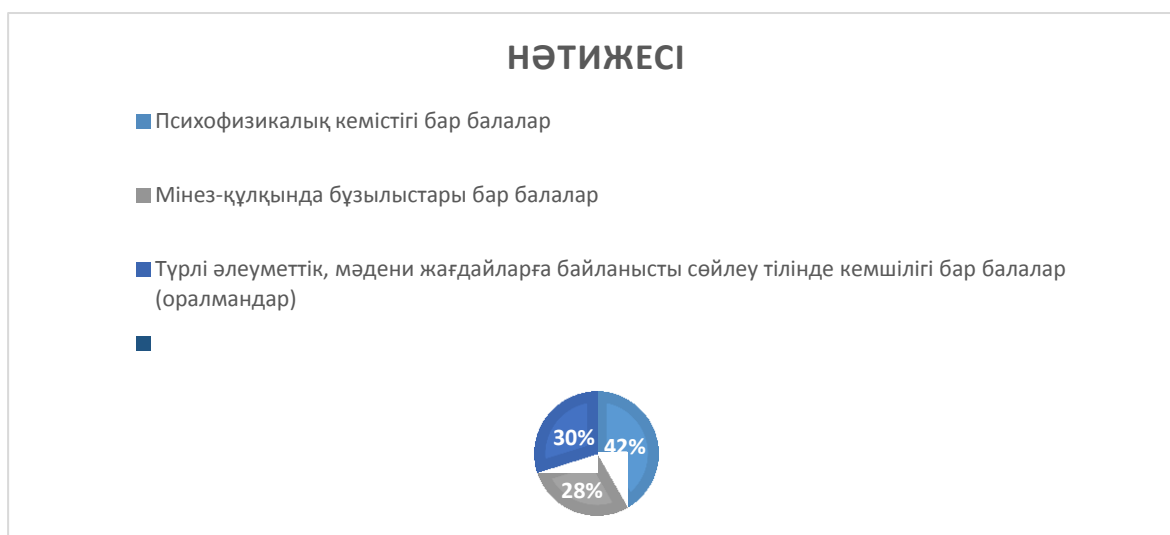
Мамандардың жартысынан астамы жоғарыда берілген анықтамамен келісетінін айтты. Тек төрттен бір бөлігінің ғана не деп жауап берерінің білмеуі мен келіспейтіндердің 16 % болуы әлі де ҚР инклюзивті білім беру жүйесінде медициналық модельден әлеуметтік модельге көшу үрдісінде екендігін көрсетеді. Себебі әлеуметтік модельге сай термино-логиямен 67 респонденттің арасынан тек 39 маман ғана таныс екендігін көрсетеді.



Сұрақ 5. Сіз оқушылардың қандай категорияларымен жұмыс жасайсыз?

Сауалнама барысында жалпы мектептердегі ерекше білім алу қажеттілігі бар балалар санатының 42% психикалық және физикалық дамуында ерекшелігі бар оқушыларды құраса, мінез-құлқында бұзылысы бар оқушылар саны мен түрлі әлеуметтік мәдени жағдайларға байланысты оқуда қиындық көретін оқушылар саны бірдей екендігіне назар аудартады. Ол ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушылар қатарына дәстүрлі түрде тек психикалық және физикалық дамуында ерекшелігі бар балалар ғана жатпайтындығын көрсетеді.

Диаграмма 3. Мамандар жұмыс жасайтын оқушылар категориясы



Нормативтік-құқықтық блок бойынша сұрақтар

Сұрақ 6. Жұмыс жасағанда қандай нормативті-құқықтық актілерге сүйенесіз?

Сауалнама нәтижесі бойынша мамандар келесі нормаативтік-құқықтық актілерге жұмыс жасау барысында сүйенетінін көрсетті:

1. 26 маусым 2021 жылғы ҚР заңы № 56 – VII ЗРК. ҚР инклюзивті білім беру мәселесі бойынша кейбір заңнамалық актілерге толықтырулар мен өзгерістер ендіру жөнінде.
2. ҚР «Білім беру» туралы заңы.
3. Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы.
4. «Білім беру ұйымдарына қойылатын санитарлық-эпидемиялық талаптар».
5. «Бала құқықтары туралы» Конвенция, «Мүгедектер құқықтары туралы» Конвенция.
6. Бағдарлама 115бұйрық, 558-қосымша, 530-қосымша, 130-бұйрық.
7. Кемтар балалардың әлеуметтік, педагогикалық-медициналық түзеу арқылы қолдау туралы заңы т.б.

Оған қоса әдістемелік тұрғыдан Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы бекіткен материалдарды өз жұмысын ұйымдастыруда кеңінен қолданатынын көптеген мамандар атап өтті :

- Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері;
- Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериялды бағалау жүйесі;
- Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін мұғалімдердің кәсіби құзіреттіліктеріне қойылатын талаптарды дайындау;
- Инклюзивтік білім беру жағдайында 8 санат бойынша ерекше білім беруде қажеттіліктері бар балалардың оқытуын ұйымдастыру;
- Жалпы білім беретін мектептерде арнайы сыныптардың жұмысын ұйымдастыру;
- Білім беру ұйымдарының тәжірибесіне инклюзивтік педагогика мен енгізу жүйесінің қағидаларын дайындау;
- Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық консилиум ережесі;
- Мектептік консилиумдар құру және ерекше қажеттіліктері бар балаларға интенсивті, кең және арнайы қолдау көрсету;
- Ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру үдерісіне енгізу үлгілерін дайындау;
- Ерекше оқыту қажеттіліктеріне қарай қысқа мерзімдік, орташа мерзімдік және ұзақ мерзімдік негізде оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету.

Бұл психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінде жұмыс жасайтын мамандардың құқықтық тұрғыдан сауаттылығын көрсетеді.

Сұрақ 7. Сіз жалпы білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинетінің қызметін ұйымдастыруға бағытталған нормативті-құқықтық актінің жасалуын қалайсыз ба? Егер қаласаңыз ол қандай бағытта жасалынуы керек? (Мысалы: арнайы педагогтар мен логопедтердің құзыреттілігі мен құқығы нақтыланса, ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушылармен оқу үрдісін ұйымдастыру шарттарын қамтитын болса және т.б.).

Мамандар сауалнамаға жауап беру барысында инклюзивті білім беру жүйесін ұйымдастырушылық бағытта көптеген мәселелер заңнамалық тұрғыдан нақтылануы керектігін атап өтті. Ол мәселелерге келесілер жатады:

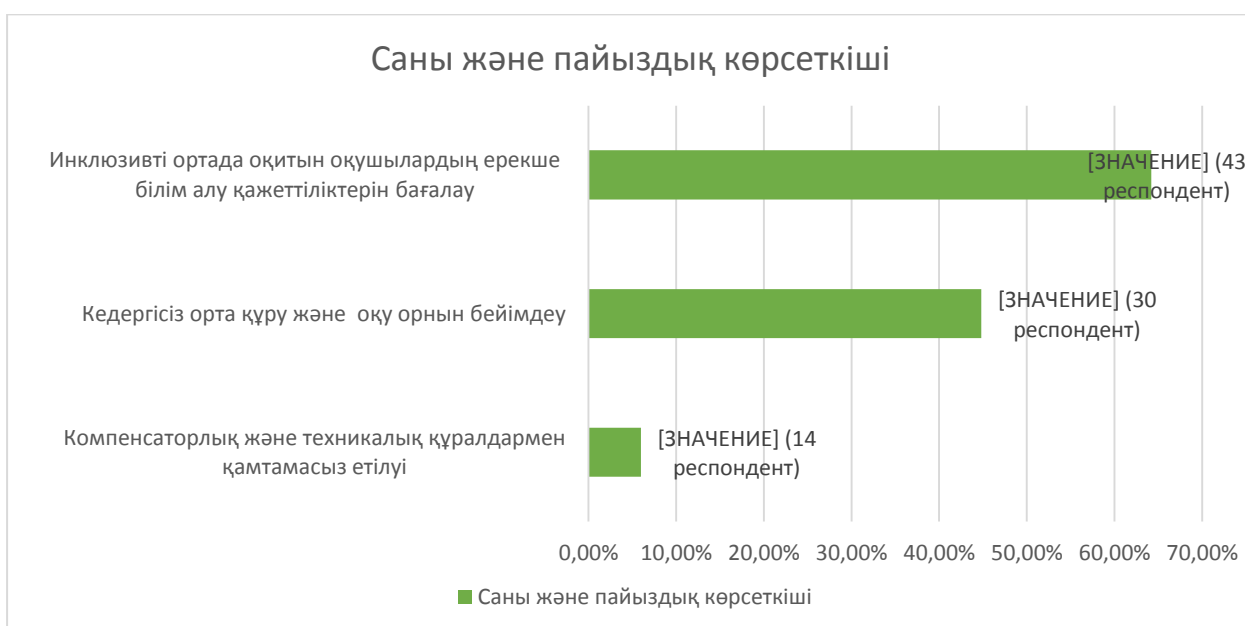
- Жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинетінің мамандарының әкімшілік құрамына жатқызылып, ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушылардан оқытудан тыс жұмыстардың атқарылуы, 7-8 сағаттық жұмыс уақыты бола тұрып, 16 сағаттың жалақысын алуы. Олар заңнамалақ негізде арнайы педагогтар мен логопедтердің жұмыс уақыты мен құзыреттілігінің нақты жазылмағандығынан туындайтын мәселе болып келеді.

- Жалпы білім беретін мектептердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинетінің мамандары мұғалім санатына жатқызылғанымен түрлі жалақы алуы, кейбір мектептерде логопедтерге тәрбиешілер алатын жалақыны төлеуі, жұмыс уақыты мен жалақы арасындағы сәйкессіздік олардың мәртебесінің төмен екендігін көрсетеді.

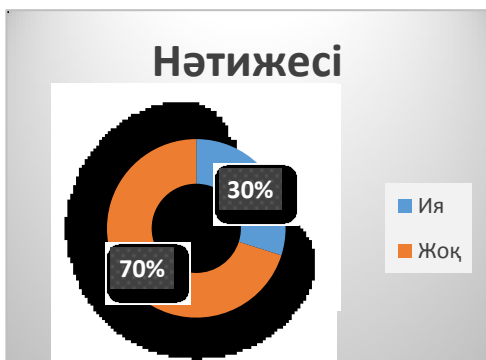
Сұрақ 8. Ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруда не маңызды деп ойлайсыз?
 Диаграмма 4. Ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандырудың пайыздық көрсеткіші



Диаграмма 5. Ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандырудың пайыздық көрсеткіші



Мамандардың жауабы бойынша ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруда инклюзивті ортада оқитын оқушының ерекше білім алу қажеттіліктерін бағалау, оқулықтарды, оқу құралдарын іріктеу, жеке оқу құралдарын дайындау және кедергісіз орта құру және оқу орнын бейімдеу жоғары пайыздық көрсеткішті көрсетіп тұр. Ол ең алдымен осы мәселелерге назар аудару керектігін білдіреді.



Сұрақ 9. Мектебіңізде арнайы сыныптар бар ма?
 Диаграмма 6. Жалпы білім беру мектептеріндегі арнайы сыныптар мөлшері

Сауалнамаға қатысқан жалпы білім беретін мектептердің көпшілігінде арнайы сынып жоқ, ол ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушылардың көпшілігі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинетінде білім алатындығын көрсетеді.

Сұрақ 10. Мектебіңіздегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеті қандай қызмет түрлерін көрсетеді ?

Жалпы білім беру мектептеріндегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттері түрлі қызмет атқарады. Олар ақпараттық-танымдық, басқа пән мұғалімдеріне оқу-әдістемелік және ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларға білім беру мен тәрбиелеу қызметімен айналысады. Сауалнама барысында ППС кабинеттері көбінесе практикалық қызмет түрлерін, яғни ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларға білім беру мен тәрбиелеу қызметмен айналысатынын көрсетті.

Диаграмма 7. ППС қызметі



Сұрақ 11. Ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларға деген қоғам көзқарасы қандай деп ойлайсыз?

Диаграмма 8. Қоғам көзқарасы

Сауалнамаға қатысқан мамандардың көпшілігі қоғам көзқарасы оң деп санайды, нейтральды деп жауап берушілер саны 17 болса, теріс деп жауап бергендер саны небәрі 3 болды. Ол қоғам санасының ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларға деген көзқарастың өзгеріп келе жатқанын көрсетеді.

Сұрақ 12. Сабақта сіз қандай оқу материалдарын қолданасыз?

Мамандардың көпшілігі интернет ресурстарынан материалдар алады, атап айтқанда special-edu.kz, pa0.kz сайттарынан қарайды екен. Бұл

сайттар мамандандырылған материалдар мен оқу-әдістемелік жағынан арнайы педагогтар мен логопедтерге көп көмегін тигізуде. Сонымен қатар олар өз жұмысын ұйымдастыруда Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы бекіткен материалдарды ккітеп қолданады. Мамандар ол оқу-әдістемелік құралдар мен кітаптардың электронды нұсқасының ғана болып, ол жалпы білім беру мектептерінің кітапханаларында жоқтың қасы екендігін атап өтті. Сонымен қатар кейбір мамандар

оқу материалы өте аз, көп ізденуге тура келеді, Картушина Г.Б «учебное пособие для учащихся вспомогательной школы» мен Рсалдинова оқулықтарын көбірек қолданамын деп жауап бергендер де болды. Ол арнайы оқулықтар көлемі иен тартылу деңгейін көбейту керек дегенді білдіреді.

Сұрақ 13. Жеке дамыту бағытындағы оқу жоспарларын құрастырғанда неге назар аудару керек деп ойлайсыз? (бағдарламаны жеңілдету немесе оқушы потенциалына сай адаптациялау).

Мамандардың барлығы дерлік әр баланың мүмкіндіктеріне орай жеке дамыту бағдарламасын даярлап, сол бойынша жұмыс жасайтынын атап өтті. Олар жеке дамыту бағдарламасын келесі жасақтауда ескереді:

- баланың даму деңгейін;
- материалды қабылдай алуы;
- жеке тұлғалық ерекшеліктері;
- жасы;
- клиникалық диагнозы;

Айта кетерлік психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінде жұмыс жасайтын мамандардың барлығы дерлік жеке дамыту бағдарламаларымен жұмыс жасағанымен, кейбір мектептерде пән мұғалімдері жалпы сыныпта білім алатын ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларға өз пәнінің бағдарламасына сәйкес арнайы, қысқартылған немесе жеке бағдарлама бойынша оқыта бермейді екен.

Қорытынды. ҚР әлеуметтік білім беру модельне көшу әрбір баланың мүмкіндігіне орай білім алуына жағдай жасайтыны сөзсіз. Ол халықаралық Бала құқығын қорғау конвенциясына [9] сай «әрбір бала білім алуға құқылы» деген принципіне негізделеді. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің мамандарының түсінігі бойынша ерекше білім алу қажеттілігі бар балалар санатына көбінесе психикалық және физикалық дамуында ерекшелігі бар балаларды жатқызатындығы сауалнама барысында анықталды. Жалпы А.К. Ерсарина мен И.Г. Елисеева [10] ерекше білім алу қажеттілігі бар балалардың келесі топтарын бөліп қарастырған болатын:

1 топ. Психикалық және физикалық дамуында ерекшелігі бар балалар жатады: есту, көру, интеллект, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, эмоциональдық-еріктік сферадағы бұзылыстар мен психикалық дамуы тежелген балалар.

2 топ. Оқуда, мінез-құлықта ерекше қиындықтары мен эмоциональды проблемалары бар балалар.

3 топ. Білім алушылардың әлеуметтік - психологиялық, экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты ерекше білім алуға деген қажеттілігінің туындауы. Бұған аз қамтылған отбасылардан шыққан қараусыз қалған балалар жатады.

Бұл әлеуметтік білім беру моделі бойынша ерекше білім алу қажеттілігі бар балалар санатына барлық оқуда үлгермеушілік байқалатын балаларды қамтитындығын көрсетеді. Дегенмен психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинетінің қызметін жоғары топта көрсетілген балалар тобы да пайдаланатыны айқын болды. Сонымен қатар ерекше білім алу қажеттілігі бар балалармен жұмыс жасауда тек қана психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің мамандары ғана емес, сонымен қатар барлық пән мұғалімдері де белгілі бір жағайларды жасай отырып, бала мүмкіндігі мен қабілетіне орай білім беру қажеттігі мәселесі туындайды. Ол көптеген мектептерде толық деңгейде инклюзивті білім беру жүйесі ұйымдастырылмағанынан да көрініс тапты. Мамандар инклюзивті білім беру жүйесін ұйымдастырушылық бағытта көптеген мәселелер заңнамалық тұрғыдан нақтылануы керектігін атап өтті. Сонымен жоғарыдағы ақпаратты талдау барысында психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің қызмет көрсету тиімділігін арттыру үшін біз келесі шарттарды ұсынамыз:

1. Инклюзивті ортада оқу-тәрбиелеу процесінің адаптивті моделін қалыптастыру керектігі.
2. Ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушыларға ерекше жағдайдың жасалуы.
3. Ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушының потенциалын жүзеге асыруда құрдастарының қолдауы.

4. инклюзивті білім беру жүйесін ұйымдастырушылық бағытта көптеген мәселелер заңнамалық тұрғыдан нақтылануы керек.

Инклюзивті ортада адаптивті модельді қалыптастыру және оларға ерекше жағдай жасау бала потенциалын толық жүзеге асырып, өз потенциалы мен мүмкіндігіне орай білім алуға септігін

тигізеді. Сонымен қатар олар қоғамның белсенді мүшесі болуы үшін құрбы-құрдастарының көмектесуі, оларды қабылдауы гуманды қоғамның қалыптасуына әсер ететіндігі сөзсіз. Осыны жүзеге асыруда жалпы білім беретін мекемелердегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің рөлі қаншалықты тиімді болмақ, шет ел тәжірибесіне сай арнайы мамандар дербес көмек көрсетіп, әр пән мұғалімі өз пәнін оқушының ерекше білім алу қажеттілігіне сай бейімдеу қажет пе, әлде мектептегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің мамандары ұйымдастырушылық қызметпен айналысу керек пе? Осыны негізге ала отырып көптеген жалпы білім беру мектептеріндегі психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кабинеттерінің мамандарының саны біреуден екенін ескере отырып, барлық жүктеме арнайы педагог, логопед, педагог-психологқа түсіп, олар мектептегі барлық ерекше білім алу қажеттілігі бар балалар оқуын ұйымдастыру мен коррекциялық компонент негізінде білім беруді жүзеге асыруда жүктеме көбеюіне сай ол кабинет мамандарының жұмысының тиімділігін төмендету мүмкіндігіне орай ол сүйемелдеу кабинеттерінің жұмысын тиімді ұйымдастыру мәселесі алға шығады. Бұл жолда көптеген жұмыстар атқарылып, инклюзивті білім беру жүйесінде ұйымдастырушылық бағытта көптеген мәселелер заңнамалық тұрғыдан нақтылануы қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Sitarov A.A. *Sosialno-pedagogicheskie podhody i praktiki organizatsii dostúpnoi sredy obychneniya detei s ogranichennymi vozmožnostami zdorová* // *Problemy pedagogiki i psihologu* 2014. № 4. S.181-189. [Cañm]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-podhody-i-praktiki-organizatsii-dostupnoy-sredy-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmožnostyami-zdorovyia>
2. Galagúzova, M. A. *Sosialnaya pedagogika : kúrs leksii*. M. : VLADOS 2000. S.416. [Cañm]: URL: <https://obuchalka.org/20191223116622/socialnaya-pedagogika-kurs-lekcii-galaguzova-m-a-2000.html>
3. Bezrykova V.S. *Osnovy dýhovnoi kúltúry (ensiklopedichesku slovar pedagoga)*.— Ekaterinbúrg 2000. [Cañm]: URL: <https://www.twirpx.com/file/1142474/>
4. Sitarov V.A., Glagolev, S.N., Shýtenko, A.I. *Evolúsiya idei integrirovannogo obychneniya v pedagogicheskoi náýke i praktike* // *Znanie. Ponimanie. Ýmenie* 2010. №1. S. 152-160. [Cañm]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-idei-integrirovannogo-obucheniya-v-pedagogicheskoy-nauke-i-praktike>
5. Mýdrík, A.V. *Sosializatsia cheloveka: ýcheb. posobie dlá stýd. vyssh. ýcheb. zavedeni*. M. : Akademia 2006. S.304. [Cañm]: URL: <http://instrao.ru> > *E library Novikovoi* > *Books*.
6. Bellmann, J., and H. Merkens. 2019. “Bildungsgerechtigkeit als Versprechen.” In *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster und New York: Waxmann. [Cañm]: URL: <https://www.waxmann.com/waxmann-buecher>
7. Bešić, E., L. Paleczek, M. Krammer, and B. Gasteiger-Klicpera. 2017. “Inclusive Practices at the Teacher and Class Level: the Experts’ View.” *European Journal of Special Needs Education* 32 (3). [Cañm]: URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2016.1240339>
8. Bondie, R.S., C. Dahnke, and A. Zusho. 2019. “How Does Changing ‘One-Size-Fits-All’ to Differentiated Instruction Affect Teaching?” *Review of Research in Education* 43 (1): 336–362. [Cañm]: URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0091732X18821130>
9. Adilet.zan.kz. *Bala quqyğyn qorğay konvensiasyn ratifikasialay jayynda*.
10. Eliseeva I.G., Ersarina A.K. *Jalpy bilim беретін мектептерде ерекше білім алыды қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу. Адістемелік нұсқаулық*. Алматы, 2019. [Cañm]: URL: <https://special-edu.kz/495-erekshe-blm-beruge-azhettlg-bar-balalara-zhalpy-blm-beru-mektebnde-psihologiyaly-pedagogikaly-oldau-krsetu.html>

Mukhambetkaliyeva D.A.^{1*}, Kim A.M.¹

¹Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)
asylkhanovnamd@gmail.com*, a.kim@inbox.ru

STUDY ON KAZAKHSTANI STUDENTS PSYCHOLOGICAL MOTIVATION TO MIGRATE TO DEVELOPED COUNTRIES OF ASIA

Abstract

The article discusses the concept of migration and its main socio-psychological aspects that encourage Kazakhstani youth to immigrate to the developed countries of the world. The purpose of the work was to study the structure of the motivation of labor migration of Kazakhstani youth to the developed countries of Asia, and to obtain the results, both analytical studies of other authors and empirical data obtained by the method based on the questionnaire “Assessment of the socio-economic situation and the formation of migration readiness of students” Blinova O., Popovich I. [and others]. The theoretical and empirical analysis carried out makes it possible to reveal the psychological aspects of labor migration of young people and its adaptation to the modern labor market in the context of globalization. The practical significance of the study lies in the possibility of using research data in the psychology of professional activity, labor psychology, as well as in the form of recommendations for the development of training and correctional development programs in order to prepare young citizens for adaptation in new countries of residence, providing a high level of efficiency. The results showed that in addition to the economic motives of young Kazakhstanis to migrate abroad, they are driven by a number of socio-psychological reasons, which include: a sense of freedom and confidence in themselves and the future, their position in society, the realization of their potential, etc.

Keywords: Migration, globalization, motives, self-realization, psychological state, social security.

Мухамбеткалиева Д.А.^{1*}, Ким А.М.¹

¹Казахский Национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан
asylkhanovnamd@gmail.com, a.kim@inbox.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ В РАЗВИТЫЕ СТРАНЫ АЗИИ У КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье рассматривается понятие миграции и ее основные социально-психологические аспекты, которые побуждают казахстанскую молодежь к иммиграции в развитые страны мира. Цель работы заключалась в изучении структуры мотивации трудовой миграции казахстанской молодежи в развитые страны Азии и для получения результатов использовались как аналитические исследования других авторов, так и эмпирические данные полученные методом, основанном на опроснике “Оценка социально-экономической ситуации и формирование миграционной готовности студентов” Блинова О., Попович И. [и др]. Проведенный теоретический и эмпирический анализ, позволяет раскрыть психологические аспекты трудовой миграции молодежи и адаптации ее к современному рынку труда в условиях глобализации. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения данных исследовательской работы в психологии профессиональной деятельности, психологии труда, а также в виде рекомендаций для разработки тренинговых и коррекционно-развивающих программ с целью подготовки молодых граждан к адаптации в новых странах проживания, обеспечивающих высокий уровень работоспособности. Результаты показали, что помимо экономических мотивов молодых казахстанцев к миграции за рубеж, ими движет ряд

социально-психологических причин, которые включают в себя: чувство свободы и уверенности в себе и будущем, свое положение в обществе, реализация своего потенциала и др.

Ключевые слова: Миграция, глобализация, мотивы, самореализация, психологическое состояние, социальное обеспечение.

Д.А. Мухамбеткалиева ^{1*}, А.М. Ким ¹

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
asylkhanovnamd@gmail.com, a.kim@inbox.ru

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖАСТАР АРАСЫНДА ДАМЫҒАН АЗИЯ ЕЛДЕРІНЕ ЕҢБЕК КӨШІ-ҚОНЫНЫҢ МОТИВАЦИЯСЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада көші-қон ұғымы және оның қазақстандық жастарды әлемнің дамыған елдеріне көшіп баруын ынталандыратын негізгі әлеуметтік-психологиялық аспектілері қарастырылған. Жұмыстың мақсаты – қазақстандық жастардың Азияның дамыған елдеріне еңбек миграциясының мотивациясының құрылымын зерттеу және басқа авторлардың аналитикалық зерттеулерінің де, сауалнама негізінде алынған эмпирикалық мәліметтердің де нәтижелерін алу. Әлеуметтік-экономикалық жағдайды бағалау және студенттердің көші-қон дайындығын қалыптастыру» Блинова О., Попович И. [және т.б.]. Жүргізілген теориялық және эмпирикалық талдау жастардың еңбек көші-қонының және оның жаһандану жағдайында қазіргі еңбек нарығына бейімделуінің психологиялық аспектілерін ашуға мүмкіндік береді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы кәсіби қызмет психологиясында, еңбек психологиясында, сондай-ақ жас азаматтарды бейімделуге дайындау мақсатында оқыту және түзету-дамыту бағдарламаларын әзірлеуге ұсынымдар түрінде зерттеу деректерін пайдалану мүмкіндігінде, тиімділіктің жоғары деңгейін қамтамасыз ететін жаңа резиденттік елдер. Нәтижелер жас қазақстандықтардың шетелге қоныс аударуының экономикалық мотивтерінен басқа, оларға бірқатар әлеуметтік-психологиялық себептер әсер ететінін көрсетті, олар: еркіндік сезімі мен өзіне және болашаққа сенім, олардың қоғамдағы ұстанымы, олардың мүмкіндіктерін жүзеге асыру және т.б.

Түйін сөздер: Миграция, жаһандану, мотивтер, өзін-өзі жүзеге асыру, психологиялық жағдай, әлеуметтік қауіпсіздік.

Introduction

Population migration is a complex social process, diverse in forms and consequences. At the same time, having a huge impact on social development, it falls under the influence of political, socio-economic, demographic and other transformations [1]. Today young people are increasingly leaving their homeland in search of a better life somewhere far abroad, but what do they really mean by "better life" remains an urgent issue that interests us. Globalization in the form of free trade and open borders for people, money and ideas is one of the most important issues that have affected our world in recent decades. There are three types of migrants in terms of migration motives: those seeking economic opportunity in the destination economy; migrants seeking to accumulate savings or human capital while abroad in order to have greater economic opportunities upon their return; and migrants fleeing political, ethnic, or religious oppression in their home country. [2]. According to the most recent estimates provided by the United Nations Organization, there are 232 million international migrants in the world (3.2% of the total population worldwide), a number that has progressively increased compared to 1990 (154 million) and 2000 (175 million). Of these, 58.6% were resident in developed countries, while the remaining 96 million (41.4%) came from developing countries. About two thirds of the entire international migrant population is concentrated in Europe and Asia. In 2013, 72 million international migrants lived in Europe (31.0%), and 71 million lived in Asia (30.6%) [3].

The migration of people from one country or continent to another has had a huge impact on the flow of ideas, creativity, economic growth, trade and investment. The migration surge of youth from Central Asian countries began at the end of the 20th century, when citizens saw security and better living and educational conditions in the developed countries of Asia, Europe and America. It should be noted that each person pursues his own goals and motives for migration abroad, however, the most common reason is education and

employment. For instance, Raghuram determines student migration as a key element of knowledge migration, arguing that student migrants are also involved in labor and family migration, and it raises the question of what distinguishes student migrants [4]. If you look at these motives from a psychological point of view, this primarily indicates the basic human needs - safety and satisfaction of physiological needs. A person who doubts about tomorrow, worries about his life and his loved ones, sees great prospects in countries with developed infrastructure, economies and high employment rates. The hierarchical system of education in primary and secondary schools in the post-Soviet countries influenced the desire of young people to participate in a new circular education system that promotes equality between teacher and student, which is more common in developed countries of Europe, Asia and America. Maslow's (1970) hierarchy of needs can also be used to explain the motivation for migration. The five hierarchies of needs are physiological needs such as food and drink, needs for security, needs for belonging and love, needs for recognition, and needs in general. For poor people, economic motives mean food and drink or basic needs. This can mean self-actualization, for example, moving from a more traditional way of life or society to a more modern one. This reason can be used to understand the differences in motivation for migration between more developed and less developed countries. Moreover, Perkins and Neumayer 2014 highlight that despite significant contextual differences across countries, the determinants of international students outflows and inflows are similar [5]. At the same time, variations do exist between “developed” and “developing” countries. In particular, while domestic university quality does not have a statistically significant effect on the numbers of outgoing students for developed countries, it is positively correlated with student outflows for developing countries [6]. However, the understanding of life in the arriving country is also of interest, including the process of acculturation. Language, cultural identity, attitudes and values, preferred types of foods and music, media use, ethnic pride, ethnic social ties, cultural familiarity, and social norms are all part of the acculturation process.

The purpose of the present work was to study the structure of motivation for labor migration of Kazakhstani youth to the developed countries of Asia. The hypothesis put forward by us: The structure of motivation for labor migration among Kazakhstani youth is formed not only by economic motives, but also by a number of socio-psychological motives. The theoretical and methodological basis of this work was the works of such Kazakh scientists as K. Kaiser, B. Sultanov and others; as well as foreign scientists such as Raghuram P, Perkins R., Neumayer E., etc. 186 people took part in the study as subjects - young people studying in Kazakhstan (graduates of schools and university students) and in developed countries of Asia (Malaysia, South Korea and Hong Kong). The average age of study participants was 21 years (17 to 25 years). In total, 87 guys (46.8% of all respondents) and 99 girls (53.2%) were interviewed.

Materials and methods

In order to solve the tasks, we used survey of school graduates and university students about plans for migration, a survey among students currently studying in developed countries of Asia (Korea, Malaysia, Hong Kong); interviews with graduates of foreign universities who have decided to stay and are employed; statistical analysis of the data of students applying to the agency for foreign education. The questionnaire was conducted on the basis of the questionnaire “Assessment of the socio-economic situation and the formation of migration readiness of students” by Elena Blinova, who used “Social and Psychological Factors of Migration Readiness of Ukrainian Students” in her study [7]. The goal was to get students' assessment of the economic, political and social situation in today's Kazakhstan and their own prospects for self-realization in their country or abroad, thereby identifying the psychological motives for migration. The survey was conducted using an online Google form. Social networks and closed groups such as Compatriots in Korea, Malaysia, Hong Kong, etc., as well as personal connections were used to identify compatriots abroad. The participants were sent a link, following which they could answer the questions of a short questionnaire within 5-10 minutes. To analyze the data obtained, the Excel program was used to calculate the arithmetic mean, standard deviation and build tables and graphs.

Results and discussions

The results of the questionnaire questions give an idea of what life prospects modern students associate with the possibility of working abroad. First, the students assessed the current migration situation in

Kazakhstan: “Now many Kazakhstanis go abroad to work. What do you think, for the country as a whole it is:...”.

The vast majority of students (60.2%), when assessing the consequences of labor emigration of Kazakhs abroad, admit that it is "bad, because young, trained and talented people leave", 19.1% of respondents believe that "nothing changes for the country everyone has the right to work where they want", only 20.7% considered labor migration as a positive phenomenon for the country, highlighting the possibility of acquiring new experiences. To determine the life values of young Kazakhs, study participants were asked to decide how important certain values are in their lives, using an evaluation scale from 1 to 9 (1 - not at all important; 9 - very important). . The list of values includes those that relate to socially significant objective conditions for self-realization: "a strong and rich country"; purely material values - "earn a lot"; values associated with external signs of social recognition: "achieving high social status"; individual values of self-realization: in the field of business - "self-sufficiency and independence (for example, starting your own business, being the master of your plans), in the field of family relations - "having a good family"; collectivist values : "work in a friendly and united team"; values associated with everyday life - "everyday comfort" (see Table 1).

Table 1

Average indexes of the values in the sample of the research participants (n=186)

The variants of responses	Arithmetic Mean (M)	Mean Square Deviation (SD)
a) To have a good family	7.51	0.22
b) To achieve high social status	7.46	1.01
c) To earn much	7.89	0.78
d) Self-sufficiency and independence (for example, to start a business, be a master of one’s plans)	8.78	0.86
e) Everyday comfort	5.62	1.01
f) A strong and rich country	6.84	1.02
g) To work in a friendly cohesive team	6.80	0.56

The data shows that none of the proposed values is rejected by the students, all of them are considered highly significant in the lives of young people. The highest position in the rating belongs to the objective socio-economic conditions of self-realization: the average score of the value "strong and rich country" is 6.84, that is, the students are well aware that it is difficult to realize their future and achieve the goals of life. in conditions of economic, social and political crisis, when there is no stability in society. The individual values of self-realization have a high indicator, firstly, "Self-sufficiency and independence" in own business - 8.78 points, secondly, "having a good family" - 7.51 points, as well as the desire to earn a lot - 7.89 points. The next place in the students' life values rating is occupied by the desire to achieve a high social position: 7.46 points, and the lowest position in the students' values rating is occupied by "everyday comfort": 5.62 points.

Distribution of responses to the question “Tell me where you could fulfill your life goals: a) in Kazakhstan; b) Abroad” showed that an important part of the students (61.5%) believe that the possibilities of self-realization in their country are limited, and they associate a more successful self-realization with going abroad.

In favor of self-realization abroad, respondents give the following arguments (see Table 2):

Table 2

The distribution of the students' responses concerning the motives of self-realization abroad (n=186)

Why do you think that it is better to realize your plans in life abroad?	% (of the total number of respondents)
a) It is difficult to find a job and get a good salary in Kazakhstan	28.3
b) I worry about economic and political collapse in the country	15.0
c) You can find a good job only when you have powerful friends	14.0
d) It seems that things will not come to normal soon in Kazakhstan	8.5
e) It is very difficult to find a "soul" job in Kazakhstan, in general people only have to "survive"	12.5
f) It is more prestigious to work abroad than in Kazakhstan	21.7

Attention should be paid to the large number of respondents' answers "It is more prestigious to work abroad than in Kazakhstan", indicating the importance of one's position and authority in society (versus relatives and friends). However, the largest number of students answered that "It is difficult to find a job and get a good salary in Kazakhstan", which indicates a high level of anxiety among residents of our country about the economic situation and their position.

We will explain these results by analyzing the reasons future professionals cite in favor of self-actualization in Kazakhstan. 38.5% of the students in the sample plan to look for work and build their future in Kazakhstan for various reasons (see Table 3).

Table 3

The distribution of the students' responses concerning the reasons of self-realization in Kazakhstan (n=186)

Why do you think that it is better to realize your plans in life in Kazakhstan?	% (of the total number of respondents)
a) It is necessary to reconstruct and develop the country	10.7
b) People must live in their own country	6.0
c) Things are not so bad in Kazakhstan as the mass media tell us	18.9
d) Those who have their hands and head, figuratively speaking, are able to achieve success in any country	45.1
e) I cannot leave my relatives here	16.5
f) The organization I am planning to work for has expectations of me as a professional	2.8

According to the findings, a low percentage of students have a social and public orientation toward comprehending the significance of the country's growth and their own involvement in it. Only 6% agree that "people should live in their own country," while 10.7% believe that rebuilding and developing the country is vital. The answer "having hands and head, in a figurative sense, they are capable of succeeding in any country" was chosen by almost half of the students (45.1%), that is, it is about emphasizing their strengths and abilities, their important objective of life, the perseverance to achieve it, the belief that your skills and professional training will help you organize your life correctly. Employment motives in Kazakhstan, caused

by the need to care for family and friends, are significant for young people, but not the most important: 16.5% of respondents. An even more insignificant factor is the orientation towards future staff (2.8%), perhaps this is not important yet, since there is no real staff in the lives of the students.

The question that determines what exactly attracts young Kazakhs abroad provides additional information (see Table 4). First, let's look at the overall rating of students' expectations of staying abroad: first of all, students will seek a sense of confidence in the future, "independence" and "new impressions and new acquaintances". More than 38% of students want to leave to develop their potential and just under 35% of career prospects. Only 24.6% expect their financial situation to improve.

Table 4

The distribution of the students' evaluations concerning their expectations for being abroad (n=186)

What can young people obtain abroad, in your opinion?	% (of the total number of respondents)
a) Independence	48.5
b) Realization of their potential	38.4
c) Prospects of a career path	34.5
d) Material well-being	24.6
e) Meeting a partner in life	9.4
f) Confidence in the future	50.4
g) A possibility to see new places and people	44.4
h) Danger and humiliation	3.9

When asked about the choice of Asian countries, young Kazakhs most often mentioned: higher cultural values, the level of security, as well as mental and external similarities that reduce the risk of discrimination.

So, in the course of the study, it was revealed that in addition to economic motives for young Kazakhs to migrate abroad, they are actually driven by a number of socio-psychological reasons, including: a sense of freedom and self-confidence . and the future, their position in society, the realization of their potential, etc.

Conclusion

We carried out a study that included an analysis of theoretical material, as well as an empirical study consisting of two questionnaires and a correlation analysis of the variables studied.

As a result of the study we arrived at the following:

- Today, Kazakh youth are more consciously approaching the issue of migration to developed countries, clearly realizing their goals for the near and distant future.
- It is critical to emphasize that students pay attention to the country's objective external conditions, such as economic and political instability, public administration flaws, and a lack of jobs, particularly for young people who are just starting their professional careers and have no prior work experience.
- For young people in Kazakhstan, the individual values of self-realization, independence, self-esteem and confidence in themselves and in the future also have a high indicator.
- The developed countries of Asia are the most attractive to young students due to their good reputation for education, safety, and the similarity of cultural values and racial affiliation.

Thus, the hypothesis raised about the presence of not only economic motives for young Kazakhs to migrate, but also no less significant socio-psychological motives, was confirmed. It should also be noted that all of the above assumptions formed the basis for future research on this topic to confirm or refute the hypotheses discovered during this study. To achieve this goal, the subsequent study will be deeper and more complete, in particular, it will include a wider range of respondents and their number.

References:

1. Bagautdinova N.G., Fakhrutdinova E.V. – Kazan': Otechestvo, Migratsionnye protsessy: trendy, vyzovy, perspektivy: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 2016. – 376 s.
2. Khrustaleva N. - SPb: Psikhologiya migratsionnykh protsessov, Psikhologiya krizisnykh i ekstremal'nykh situatsiy: psikhicheskaya travma i ee posledstviya, 2014. – 325-349.
3. Hugo G. International Migration in Asia's Demographic Transition // East Asia Forum. 2013, Vol. 5, № 1.
4. Perkins R., Neumayer E. Geographies of Educational Mobilities: Exploring Unevenness, Difference and Changes in International Student Flows // Geographical Journal. 2014, 180.3. pp 246–259.
5. Raghuram P. Theorising the Spaces of Student Migration // Population, Space and Place. 2013, 19.2 pp 138-154.
6. The Number of International Migrants Worldwide Reaches 232 Million. Population Facts IN. 2017.
7. Blynova, O.Ye. Labor migration of the population of Ukraine in the socio-psychological dimension: monograph. Kherson: RIPO -2011.
8. Baturina N. V., Vyatkina V.V. - Chelyabinsk: Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh, Psikhologicheskie faktory vnutrenney migratsii naseleniya Rossii, 2019. – 155-159 s.
9. Burnashev R. - Ufa: Mir pechati Trudovaya migratsiya na postsovetskom prostranstve: trendy, problemy, vozmozhnosti regulirovaniya, 2017
10. K. Kayzer, B. Sultanov. - Almaty: Issledovatel'skiy institut mezhdunarodnogo i regional'nogo sotrudnichestva Kazakhstansko-Nemetskogo universiteta, Migranty i voprosy ikh inklyuzii v gosudarstvakh evraziyskogo prostranstva. 2017. – 228 s.

МРНТИ: 15.21.45

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.21>

Ж.А. Бейсенбаева¹, О.С. Сангилбаев², Т.Н. Жүндібаева³

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

²Тұран университеті

³Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА ON-LINE АВТОМАТТАНДЫРЫЛҒАН ЖҮЙЕ АРҚЫЛЫ МАМАНДЫҒЫН АНЫҚТАУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада жоғары сынып оқушыларының жеке тұлғалық қасиеттері мен танымдық процестері және болашақ мамандығын анықтауы туралы жазылған. Оқушылардың қабілеттері мен білім деңгейлерін ескере отырып, педагогикалық-психологиялық әдістер мен әдістемелерді қолдану арқылы кәсіби бағдар беру жұмысы жүргізіледі.

Кәсіби бағдар дегеніміздің өзі – бұл мамандық таңдаудағы жеке икемділіктерінің, қызығушылығының, кәсіптік ынтасына және қоғамның әр түрлі деңгейдегі біліктілігі және әр түрлі мамандық кадрларына сұранысымен жасөспірімдерді дайындаудағы бағытталған іс-әрекет. Кәсіптік бағдардың қоғамдық мәселесі оқушылардың еңбектік және кәсіптік дайындығына жауаптылардың іс-әрекеттері басты роль атқарады. Соның негізінде теориялық даму деңгейі, кәсіби бағдар беру принциптері мен әдіснамалық мәселелер де қалыптасады. Осы арқылы жасөспірімдердің мамандық таңдауда көздері ашық болып, өздерінің болашақ өміріне не қажет екендіктерін біршама ұғынып, өз қалауымен әрі саналы түрде таңдау жасай алуына дұрыс мүмкіндіктер береді. Зерттеу әдісі ретінде on-line автоматтандырылған жүйе арқылы диагностикалық тестілеу жұмыстары, диагностикалау нәтижесі бойынша психологиялық кеңес беру жұмыстары, «Тұлғалық өсу» психологиялық тренингтік жұмыстарының ұйымдастырылуы қарастырылған.

Түйін сөздер: кәсіби бағдар беру, диагностика, тренинг, автоматтандырылған жүйе, тұлғалық өсу, мотивация, кәсіби кеңес беру.

Бейсенбаева Ж.А.¹, Сангилбаев О.С.², Жундибаева Т.Н.³

¹Казахский Национальный Женский Педагогический Университет

²Университет Туран

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казакстан

ЗНАЧИМОСТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ON-LINE

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы определения будущей специальности старшеклассников и их индивидуально-личностные свойства, познавательные процессы. Учитывая способности и уровни знаний учащихся, проводится профориентационная работа с использованием психолого-педагогических методов и методик.

Профессиональная ориентация – это деятельность, направленная на подготовку подростков к выбору профессии с учетом их индивидуальных склонностей, интересов, профессиональных увлечений и запросов общества к кадрам различных уровней и квалификации. Суть профессиональной ориентации как общественной проблемы заключается в профессиональном стремлении подростков к преодолению противоречий, спроса общества в кадрах. В решении этого противоречия ключевую роль играют действия и деятельность педагогического коллектива, учителей, психологов, ответственных за трудовую и профессиональную подготовку учащихся. На ее основе формируются уровень теоретического развития, принципы профессиональной ориентации и методологические проблемы. Таким образом, подростки должны быть открытыми в выборе профессии, более осознанно понимать, что необходимо в их будущей жизни, использовать все возможности для осознанного и правильного выбора будущей профессии. Посредством on-line автоматизированной системы в качестве методов исследования предусмотрены диагностическая тестовая работа, психологическая консультация по результатам диагностики, организация психологической тренинговой работы «Личностный рост».

Ключевые слова: профессиональная ориентация, диагностика, тренинг, автоматизированная система, личностный рост, мотивация, профессиональное консультирование.

Zh.A. Beisenbayeva¹, O.S. Sangilbaev², T.N. Zhundibayeva³

¹Kazakh National Women's Teacher Training University

²Turan University

³Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF DETERMINING THE PROFESSION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH AN AUTOMATED ON - LINE SYSTEM

Abstract

The article describes the personal qualities and cognitive processes of high school students and determines their future profession. Taking into account the abilities and level of knowledge of students, career guidance work is carried out using pedagogical and psychological methods and techniques.

Vocational guidance is an activity aimed at preparing adolescents for the choice of profession, taking into account their individual inclinations, interests, professional hobbies and society's requests for personnel of various levels and qualifications. The essence of professional orientation as a social problem is the professional desire of adolescents to overcome contradictions, the demand of society in personnel. In solving this contradiction, a key role is played by the actions and activities of the teaching staff, teachers, psychologists responsible for labor and vocational training of students. On its basis, the level of theoretical development, the principles of professional orientation and methodological problems are formed. Thus, adolescents should be open in choosing a profession, more consciously understand what is necessary in their future life, use all the opportunities for a conscious and correct choice of a future profession. As a research

method, diagnostic testing through an automated on-line system, psychological counseling based on the results of diagnostics, and the organization of psychological training work "personal growth" are provided.

Keywords: *professional orientation, diagnostics, training, automated system, personal growth, motivation, professional advice.*

Кіріспе

Қазіргі таңда жоғары сынып оқушыларының басым көпшілігі өзінің жан-дүниесіне жақын, икемі мен қабілеті сәйкес келетін, өзіндік қызығушылығы бар мамандықтарды таңдаудан қателесетіндігі көптеп кездеседі. Расында да, көбінесе оқушыларда кездесетін таптаурынды ойлар мен іс-әрекеттердің нәтижесінде оқушыға ұнамайтын мамандық түрі таңдалынып, аталған мамандық бойынша оқуға қалай келгенін және кім болып шығатынын білмей қалатын бітіруші түлектерді де кездестіреміз. Себебі, бітіруші сынып оқушыларының көпшілігі қоғамда қандай мамандықтардың сұранысы жоғары немесе қандай маман кадрларының еңбек жалақысы жақсы болатындығын саралап барып өзіне түсініксіз, бірақ атауы жақсы мамандық түрін таңдап алады. Осының нәтижесінде өкінішке қарай жастардың көпшілігі жоғары білім бар, бірақ мүлдем басқа салада жұмыс жасауға мәжбүр болады. Кей жағдайларда таңдап алынған мамандығына қызығушылық танытып, түсініп оқи білген студенттер болса, өз мамандығын жүре келе ұната бастайды. Бұл дегеніміз мектеп бітіруші оқушының мамандық таңдаудағы қателіктерінің көрінісі деп санаймыз. Оқушылардың осындай келеңсіз жағдайларға бой алдырмас бұрын педагог-психолог мамандар мен сынып жетекші ұстаздар кәсіби бағдар бойынша жұмыс жасауы керек [1, 99 б.].

Мамандық таңдау оқушылар үшін психологиялық жағынан екі жағдайлы құбылыс болып табылады: бір жағынан – мамандықты кім таңдайды және екінші жағынан қандай мамандықты таңдайды деген ойлар келеді. Негізінен мамандықты таңдау – бірсәттілік әрекет емес, ол бірқатар кезеңдерден тұратын, ұзақтылығы сыртқы жағдайларға және мамандық таңдау субъектісінің дербестік ерекшеліктеріне байланысты. Диссертация жұмысымыздың тәжірибелік бөлімін жазу барысында зерттеу базамызды EDTECH-KZ Халықаралық білім беру орталығын таңдап алдық. Аталған орталықтың жұмысы Республиканың барлық мектептерінің 9,10,11 сынып оқушыларын кәсіби диагностикадан өткізіп, «Kasiptik Bagdar» жүйесінің көмегімен мамандық пен бағдарлы пәнді таңдауға көмектеседі.

Аталған орталықта мектеп бітіруші оқушыларға кәсіби бағдар беруде ең алдымен ақпараттық, психодиагностикалық және психологиялық кеңес беру мен түзету-дамыту жұмыстарын жүргіземіз. Біз алдымен on-line автоматтандырылған жүйе бойынша диагностикалық тест қабылдаймыз. Одан әрі диагностикалау нәтижесі бойынша психологиялық кеңес беру жұмыстарын, «Тұлғалық өсу» психологиялық тренингтік жұмыстарын жүргіземіз. Зерттеу барысында оқушылар тарапынан өзінің қалаған мамандығын таңдай алады, бірақ әлі қателесіп дұрыс таңдай алмаған жағдайда психологтың көмегіне жүгінеді. Орталықта біздер көп жағдайда оқушының сенімділігін арттыруға, қорқыныш пен үрейін жоюға, өзінің жүрек қалауы бойынша ұнаған мамандығына оқуға түсуіне бағыттап, психологиялық кеңестер мен тренингтер ұйымдастырамыз [2, 90 б.].

Оқушы мотивациясын жоғарылату мақсатында келесідегідей тренингтік тақырыптарды ұсындық. Мәселен, сенімді, сенімсіз және агрессивті әрекет етуі жаттығуы; қиындықты жеңе білу жаттығуы; проблемаларды қиып тастаймын жаттығуы; жарайсың жаттығуы т.б. оқушыларға жүргізілді. Оқушылармен тренинг аяқталысымен соңында өзінің ойымен бөлісіп, кері байланыс орнатылады. Көптеген зерттеушілердің пікірінше, оқушы мотивтерінің бағыттылығы өмірлік ұстанымдардың жасалуы мен өмірлік жоспарлардың нақтылануына әсерін тигізеді.

Оқушылар мамандық таңдау дағдыларына байланысты дамытушы психологиялық жұмыстарды таңдау мүмкіндіктеріне ие болады. Дегенмен де оқушыларға сынып жетекшісі мен пән мұғалімдерінің де көмегі мен кеңесі қажет. Зерттелуші оқушыларға кеңес беруде белгілі бір мамандыққа «жарамдылық» немесе «жарамсыздық» туралы ұсыныс берілуімен аяқталады. Өкінішке орай, көп жағдайда мектеп бітіруші оқушының өздерінің пассивті позициясында қалады. Екінші әдісіміз ретінде еркін әңгімелесу технологиясын қолданамыз. Оқушы өзінің қалаған мамандығын таңдау арқылы, жоғары оқу орнына шынайы ықыласпен, қуанышты көңіл-күймен болашаққа деген сенімі мен жігерінің жоғарылығын сезіне және түсіне алады. Әңгімелесу барысында тақырыптан басқа да

ұқсас тақырыптарға ауысып кетуге болады. Бұл оның ойын жинақтауға көмектеседі. Десек те бітіруші сынып оқушыларына сынып жетекшісі мен пән мұғалімдерінің де көмегі мен кеңесі қажет [3, 43 б.].

Зерттеу материалдары. On-line автоматтандырылған жүйе бойынша диагностикалық тестінің бағыттары төмендегідей.

Профильдік оқытуға бағыттар (S-шкалалар)

Профильдік класстар бойынша бағдарлама тоғыз сәулелі шеңберлік диаграммасын құрайды, олардың әрбіреуі зерттелінушіге қайсысы лайық екендігін көрсетеді. Келесі профильдер анализденеді:

№	Оқу профильдерінің атауы	Мамандықтың болашақтағы бағыты	Негізгі пәндер
1.	Ақпараттық-технологиялық профиль	Ақпараттық технологиялар аймағында жаңалықтар енгізу мақсатында, (берілген базалық мәліметтерді бағдарламалау, жобалау, үрдістерді автоматизациялау), сондай-ақ, дайын бағдарлама мен жүйелерді күнделікті қолдану мақсатында (дизайнерлер, операторлар және т.б.); қолданбалы математика.	Информатика, математика (көмекші пәндер – физика, ағылшын тілі).
2.	Инженерлік профиль	Инженерлер, технологтар, түрлі өндіріс аймағындағы механиктер, жоғары технологиялық өнімдерді дайындау және т.б.	Физика, математика (көмекші пәндер – информатика, химия). Өндіріс аумағына, құрастырушылыққа, шынайы техникалармен жұмысқа (ұшақтар, машиналар, электроника, құрылғылар және т.б.) қызығушылық.
3.	Физико-математикалық профиль	Физиктер, астрономдар, математиктер (ең алдымен зерттеушілер).	Физика, математика. Ғылыми танымдылыққа, әлем ғажайыптарына қызығушылық. (сондай-ақ, қолданбалы аймақтардан қарағанда ғылымға көбірек қызығушылық танытады).
4.	Жаратылыстанушылық профиль	Медицина, экология, биология (жануартану, өсімдіктану, генетика және т.б.), ауыл-шаруашылығы және басқалары. (шынайы табиғи объектілермен жұмыс – жануарлармен, өсімдіктермен, адамдармен).	Биология, химия, география (көмекші пәндер - математика және физика).
5.	Жаратылыстанушы-технологиялық профиль	Химиктер, құрылысшылар, геологтар, азық-түліктік биотехнологтар, табиғатты қорғау (сондай-ақ, өндірістік немесе лабораториялық жағдайлардағы жұмыс, түрлі материалдардан жасанды заттарды өндіру).	Биология, химия, география (көмекші пәндер - математика және физика).
6.	Шығармашылық профиль	Суретшілер, жазушылар, филологтар, өнертанушы, мәдениеттанушы және т.б.	Әдебиет, орыс тілі, тарих, (қосымша пәндер – шет тілі, қоғамтану). Бұл профиль

			шығармашылық адамдары мен мәдениет пен өнерге (классикалық түрде) белсенді қызығушылық танытушыларға арналған.
7.	Лингвистикалық профиль	Аудармашылар, журналисттер, пиар менеджерлер, халықаралық экономика және құқық, өңіртану, саяхат.	Тілдер (қосымша пәндер – әдебиет, тарих). Бұл профиль белсенді гуманитарларға ұсынылады.
8.	Қоғамдық гуманитарлық профиль	Заңгерлер, тарихшылар, философтар, саясаткерлер, халықаралық қатынастар, мемлекеттік басқару және т.б.	Тарих, құқық, қоғамтану (көмекші пәндер – тілдер, экономика).
9.	Қаржы-экономикалық профиль	Экономика, қаржы, менеджмент, маркетинг т.б.	Экономика, математика, экономикалық география, қоғамтану (көмекші пәндер – тілдер, құқық).
<p><i>Ескерту.</i> Бұл класстар бар бағыттардың толық тізімі болып табылмайды. Кейбір мамандықтарды түрлі класстар арқылы таңдауға болады (мысалы, журналистика, психология, педагогика, химиялық өндіріс, өлкетану және т.б. – оқушының өзінің қандай қабілетке бейімділігіне немесе ол тапсырам деп жоспарлаған ЖОО-ң талаптарына байланысты таңдау жолдары әртүрлі болуы мүмкін). Ал басқа мамандықтар үшін – тізімде көрсетілген арнайы класстар мүлдем жоқ: мысалы, спорттық, әскери, музыкалық бағыттарға арналған. Бұл жағдайларда клиентке жағдайды «сөзбен» диаграммаға сүйенбей, түсіндіріп беру қажет.</p>			

Жоғарыдағы бағыттардың біреуі немесе екеуі онлайн тест тапсырған оқушының нәтижесін төмендегідей етіп бірден шығарып береді. Ең бірінші мектеп бітіруші оқушы немесе ізденуші жүйеге тіркеліп онлайн сынақтан өтеді. Өзіне сәйкес келетін мамандық туралы ақпаратты алып, өзінің жеке болмысын анықтап, неге әуес екенін анықтай алады [4, 43 б.]. Сондай-ақ, орталық оқушылар үшін жеке мінездеме мен кәсіби бағытын анықтайды, ҰБТ пен КТ-гі бағдарлы пәнді ұсынады, оқушыға барынша сәйкес келетін мамандық пен мамандық шифрына дейін нәтижесін алу мүмкіндігін береді.

Тесттің нәтижелері мынаны құрайды:

- 1) шкалалық профиль – әрбір шкала бойынша ұпайлармен;
- 2) сөздік интерпретация, әрбір шкала бойынша нақты;
- 3) әрбір жиынтық және барлық жиынтықтар бойынша тестіленушіге лайықты мамандықтар тізімі (эксперттік жолмен алынған профильдердің ұқсастық деңгейіне негізделген профильдерге 100 ге жуық мамандықтар алынған);
- 4) оқушыға дамыту тренингтерін ұсыну;
- 5) тестіленушіге ұсынылатын профильдер кейінгі оқу профилі болмақ (тоғыз сәулелі диаграмма. Профильдік оқытуға бағыттар мен нақты мамандықтарға мысалдар толығымен төменде сипатталып көрсетіледі. Оқушыға белгілі бір мамандыққа икемі барын анықтау мақсатында онлайн тесттен өткен соң, бірден төмендегідей қорытынды нәтижесін шығарып береді.

Құрметті

Тұрсынбек Айгерім

кәсіптік бағдарлау тестін сәтті аяқтауыңмен құттықтаймыз!

КӘСІПТІК БЕЙІМДІЛІКТЕР

Қарым-қатынасқа қабілеттілік, адамгершілікті, басқаларға ортақтаса алу қабілеттері жетік, әлеуметтік белсенді, бейімделгіш, шешім шығаруда эмоциялары мен сезімдеріне сүйенеді. Сөйлеу қабілеттері басым. Ұжымдық жұмыстарды ұнатады, альтруистер. Ораторлық қабілеттері бар, тыңдай біледі. Доспейіл, әдепті, оптимистер.

МАМАНДЫҚТАР БАҒЫТЫНЫҢ СИПАТТАМАСЫ

Әлеуметтік сала мамандықтары қоғам және адамның қоғамдағы қатынастарын қарастыратын мамандықтар жатады. Әлеуметтік сала мамандықтарының ауқымы кең, дегенмен оларға тән ортақ ерекшеліктер бар. Бұл мамандықтарда басқа адамдармен қарым қатынас жасау маңызды орында болады. Сондықтан да бұл салада табысты болу үшін қарым қатынас қабілеттерінің болуы маңызды. Адамдармен тіл табыса алу, эмпатия, аудиторияны немесе бір адамды өзіне қарата алу, басқалардың көзқарастары мен кемшіліктеріне түсіністікпен қарай алу, әдептілік, қарым қатынастағы шынайылық пен табиғилық, икемділік және толеранттылық маңызды.

Ұсынылатын
МАМАНДЫҚТАР БАҒЫТЫ

Әлеуметтік ғылымдар

Ұсынылатын
БЕЙІНДІК ПӘНДЕР

Шығармашылық
География - Шет тілі


Рекомендуемые специальности вузов	Рекомендуемые вузы
5B090200 Туризм 5B090500 Социальная работа 5B091200 Ресторанное дело и гостиничный бизнес 5B051300 Мировая экономика	1. Абай атындағы ҚазҰПУ (Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті) 2. Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ (Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті) 3. АТУ (Алматы технологиялық университеті) 4. КазСТА (Қазақ спорт және туризм академиясы) 5. ҚазМҚПУ (Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті) 6. Абылай хан атындағы ҚазХҚӨТУ (Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті) 7. Наркоз Университеті 8. UIB (Халықаралық бизнес университеті) 9. Тұран Университеті

Қосымша ұсыныстар:

Егер тестің нәтижелеріне келіспесең немесе таңдау жасауда әлі де киналсаң, саған:



1. мектептегі кәсіптік бағдар беруші маманның бақылауымен тестілеуден қайтадан өтуге;
2. «Мамандық таңдау кілті» көмекші оқу құралымен мұқият танысып, қолданып көруге;
3. «KASIP FEST» жаңашыл білім беру фестиваліне қатысуға КЕҢЕС БЕРЕМІЗ

«Мамандықтар, гранттар, ЖОО және білім берудегі өзге жаңалықтар туралы ақпарат инстаграмдағы біздің аккаунтымызда  @kasipkz»

Жоғарыда алынған нәтижеге бітіруші сынып оқушысы қанағаттанса, берілген нәтижесін шығарып қолына табыстаймыз. Ал егерде онлайн нәтижесі шыққан жауапқа көңілі толмаса, арнайы мамандардың яғни, кеңес беруші психологтың көмегіне жүгінеді. Кәсіби бағдар беруші психолог маман оқушымен түрлі әдістер бойынша жұмыстар жасайды. Мамандар зерттеу барысында төмендегі үлгі бойынша әңгіме жүргізу парағын толтырады.

Әңгіме жүргізу парағы

Аты-жөні _____

Менің тұлғалық сипатым _____

Жақын типтер: _____

Назар аудару қажет:

1. Кәсіптік бағдарлаудың нәтижелері бойынша:

2. Жеке тұлғалық қасиеттер бойынша:

Психолог кеңесінен _____

Психолог – кеңесшінің телефоны _____ Қолы _____

Өткізілу мерзімі _____ Оқушының қолы _____

Оқушыларға кәсіби бағдар беру арқылы психологиялық, мотивациялық кеңес беру мен әңгіме жүргізу технологиясын жүргізіп болғаннан кейін, оқушыдан кері байланыс ретінде өзінің алған әсері мен көңіл-күйін тыңдаймыз. Егерде жоғарыда қолданылған әдістер мен техникалар өз қалауы бойынша мамандығы дәл келсе немесе кәсіби бағдар беру жұмысына қанағат тұтса, кездесу мен кеңесін өз еркімен тоқтата алады. Осыған лайықты кәсіби бағдарлау тестіне, педагогикалық-психологиялық кеңес алғандығын растайтын сертификат тағайындалады. Ал егерде оқушы өзін және қалауы бойынша мамандығының анықталмағандығын білсе және өзінің бойында кездесетін жағымсыз ойлардан арылып, білімі мен біліктілігін жасағастырса, келесідегідей дамыту тренингтерін ұсынамыз.

«ДАМЫТУ (тренингтер бойынша ұсыныстар)» жиынтығы бойынша факторлар

Тренинг	Компенсация	Дамыту
Мотивация	адамның мүдделері аз болған жағдайда ұсынылады.	мүдделер өте көп болған жағдайда ұсынылады.
Интеллектуалдық даму	әлсіз қабілеттер болған жағдайда ұсынылады.	өте күшті қабілеттер болған жағдайда ұсынылады.
Коммуникативтік дағдылар	қарым-қатынас дағдылары төмен болған жағдайда ұсынылады.	коммуникабельділік жоғары болған жағдайда ұсынылады.
Көшбасшылық және қатынас	қақтығыстар мен Тәуелсіздік жоғарылаған жағдайда ұсынылады.	төзімділік жоғарылаған жағдайда ұсынылады.
Өздігінен ұйымдасу	жоғары импульсивтілік жағдайында ұсынылады.	уақыт пен жоспарды басқарудың қосымша әдістерін игеру үшін ұсынылады.
Эмоциялық өзін-өзі реттеу	стресске төзімділік дағдыларын дамыту үшін жоғары алаңдаушылық жағдайында ұсынылады.	сіздің жағдайыңызды басқарудың қосымша дағдыларын игеру үшін жоғары тұрақтылық жағдайында ұсынылады.

Қорытынды. Бітіруші сынып оқушылары мен жастарға өздерінің жүрек қалауы бойынша мамандығын таңдауына септігін тигізетіндей, кәсіби бағдар беру бағытының жұмыс жасауы қазіргі күннің кезек күттірмес өзекті мәселесіне айналуы тиіс деп санаймыз. Оның өзектілігі бірқатар ғалымдармен, психологтармен, экономист-практиктермен, саясаткерлермен ғана анықталмайды, сонымен бірге қазіргі қоғамның «өмір пульсімен» анықталады. Сондай-ақ, кәсіби бағдар беру оқушыларды еңбек іс-әрекетінің заманауи түрлерімен, әртүрлі кәсіптердің әлеуметтік-экономикалық және психофизиологиялық ерекшеліктерімен, білікті кадрларға деген қажеттілікпен, кәсіптің адамға ұсынатын талаптарымен, еңбек іс-әрекетінің барысында кәсіптік-білікті өсу мен өзін-өзі жетілдіру мүмкіндіктеріне ықпалын тигізеді. Ал кәсіптік ағарту жұмысы, оқушылар мен жастардың мотивациялық кәсіптік ниеттерін қалыптастырады, олардың негізінде жастардың әлеуметтік-экономикалық қажеттіліктері дамиды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Bejzenbaeva ZH.A., Sangil'baev O.S. *Covremennye podhody k probleme organizacii i izucheniya proforientacionnoj deyatel'nosti v kazhstanskoy shkole* //Scientific Collection «InterConf», (30): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research». Hamburg, German: Busse Verlag GmbH, 2020. – P. 99-108.

2. Bejsembaev G.B. «*Psihologicheskie osnovy professional'noj orientacii lichnosti. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. Respublika Kazahstan. – Almaty, 2015 g.*

3. SHer'yazdanova H.T. *Psihologicheskie osnovy professional'noj podgotovki pedagogov i psihologov doshkol'nogo obrazovaniya. : Dissertaciya doktora psihologicheskikh nauk. M. 1999.*

4. Karakat Nagymzhanovaa, Mariyam K. Bapaevab, Zaini T. Koksheevac, Zaure Kystaubayevad, Dinara S. Shakhmetovae/ *Psychological Peculiarities of Occupational Choice by High School Students/Education in the Knowledge Society 20 (2019) /Journal homepage <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>*

МРНТИ 15.41.31

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.22>

Г.А. Кошжанова¹, С.Т. Тлеубай¹, Г.Ы. Қазақбаева¹

¹*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

АРНАЙЫ ПЕДАГОГ МАМАННЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК РӨЛІ

Аңдатпа

Мақалада арнайы маманның әлеуметтік рөлінің мән-мағынасы мен теориялық-әдіснамалық негіздері айқындалып, педагогикалық-психологиялық аспектілері қарастырылды. Қазіргі уақытта жоғары педагогикалық білім берудің теориясы мен тәжірибесінің өзекті бағыттарының бірі болашақ мамандардың кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру процесі болып табылады. Арнайы педагог - әрдайым дерлік ерекше жан-жақты, белсенді, жігерлі, өз қызметінің сәтті нәтижесіне сенімді, мейірімді тұлға. Ол мүмкіндіктері шектеулі адамның рөлін адамгершілік бағалаумен сипатталады. Арнайы педагог маманның кәсіби дүниетанымы әлеуметтік және рухани әлемде болып жатқан және қоғам өміріндегі ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың орны мен рөліне әсер ететін процестерді түсіну мен оларды жеке бағалаудың нәтижесі болып табылады. Кәсіби маманның оның педагогикалық ықпал етуі және ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың қоғамға қалыпты ортаға бейімделуіне тікелей әсер етуші белсенді тұлға ретінде көрінеді.

Түйін сөздер: *әлеуметтік рөл, арнайы педагог, кәсіби функциялар, коммуникативтік сапалар, позиция.*

Кошжанова Г.А.¹, Тлеубай С.Т.¹, Казахбаева Г.И.¹
¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТА СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье определяются сущность и теоретико-методологические основы социальной роли специалиста, рассматриваются педагогические и психологические аспекты. В настоящее время одним из наиболее актуальных направлений теории и практики высшего педагогического образования является процесс формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов. Специальный педагог-это почти всегда чрезвычайно разносторонний, активный, энергичный человек, уверенный в успешном исходе своей деятельности, доброжелательный. Она характеризуется нравственной оценкой роли человека с ограниченными возможностями. Профессиональное мировоззрение специального педагога-это результат понимания и личностной оценки процессов, происходящих в социальном и духовном мире и влияющих на место и роль людей с особыми образовательными потребностями в жизни общества. Педагогическое воздействие профессионала на него проявляется как активная личность, непосредственно влияющая на адаптацию людей с особыми образовательными потребностями к нормальной среде в обществе. Незаменимыми и профессионально важными качествами педагога-дефектолога являются выносливость, выносливость.

Ключевые слова: социальная роль, специальный педагог, профессиональные функции, коммуникативные качества, позиция.

G.A. Koshjanova¹, Tleubay S.T.¹, Kazakhbayeva G. I.¹
Kaznu named after Abai, Almaty, Kazakhstan.

SOCIAL ROLE OF A SPECIAL TEACHER

Abstract

The article defines the essence and theoretical and methodological foundations of the social role of a specialist, considers pedagogical and psychological aspects. Currently, one of the most relevant areas of theory and practice of higher pedagogical education is the process of forming professionally significant qualities of future specialists. A special teacher is almost always an extremely versatile, active, energetic person, confident in the successful outcome of their activities, friendly. It is characterized by a moral assessment of the role of a person with disabilities. The professional worldview of a special teacher is the result of understanding and personal assessment of processes occurring in the social and spiritual world and affecting the place and role of people with special educational needs in the life of society. The pedagogical influence of a professional on him is manifested as an active person who directly affects the adaptation of people with special educational needs to a normal environment in society. Indispensable and professionally important qualities of a defecologist teacher are endurance, endurance. The results of his professional activity are often delayed over time, and only faith in the favorable outcome of his work gives him strength and inspiration for further work.

Keywords: social role, special peagogue, professional functions, communicative qualities, position.

Кіріспе

Арнайы білім беруді дамытудың қазіргі кезеңі жүйесінде негізделген педагогтың жеке қасиеттеріне көп көңіл бөлінуде. Қазіргі таңда арнайыбілім беру жүйесінде тұлғаның қоғамдық өмірде бейімделуі, өз-өзіне қызмет ете білуі, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға, арнайы мектеп педагогының жеке басының мүмкіндіктерін, оның кәсібі өзін-өзі тануын дамыту ерекше маңызды болып табылады. Арнайы педагог маман жан-жақты кәсіби құзыреттілігі қалыптақан, жаңа педагогикалық технологияларды меңгерген білікті маман ретінде тұлға.

Педагогтың кәсіби қызметіне әр түрлі көзқарастар қажетті тұлғалық және кәсіби қасиеттерді анықтау мен мазмұндаудың әр түрлі тәсілдеріне негізделеді. Бірінші жағдайда кәсіби маңызды қасиеттер деп педагог өзінің кәсіби функцияларын тиімді жүзеге асыру үшін меңгеруі тиіс білім, білік және дағдылар жиынтығы түсіндіріледі. Арнайы педагогтың психологиялық портреті келесі құрылымдық компоненттерге ие: адамның даралық сапалары, яғни оның индивид ретіндегі ерекшеліктері – темперамент, нышандар, оның тұлғалық сапалары, яғни, оның тұлға ретіндегі бейнеленуі – адамның әлеуметтік мәні, коммуникативтік сапалар, мәртебелік–позициялық, яғни оның ұжымдағы жағдайының, рөлінің, қатынастарының ерекшеліктері; іс-әрекеттік (кәсіби-пәндік), сыртқы мінез-құлықтық көрсеткіштер. Сонымен қатар арнайы педагог маманның психологиялық ерекшеліктері ерекше орында себебі ол ерекше білім беруді қажет ететін балалармен тікеле жұмыс жасайды. Аталған компоненттер жиыны мен тіркесімдердің ерекшеліктері оқытудың әр сатысы үшін, соның ішінде педагог дефектологтың оқыту мен тәрбие берудегі психологиялық портретін анықтайды [1]. Яғни педагогтың кәсіби құзыретті қасиеттерге ие болу, ақпараттық, қарым-қатынас, жаңа ақпараттарды игеруі, туындаған мәселелерді шешімін табуға және оқушылармен ортақ тіл табыса алу қасиеттерінің қалыптасуы басты өзекті мәселе болып отыр.

Білім беру сипатталады. Ғалымдардың зерттеуі бойынша Н.Н. Малофеева, Л.В. Занкова ғылыми зерттеулеріне назар аударатын болсақ, онда педагогикалық мамандық арнайы педагогтың жоғары кәсіби білімін, білім беру, дамыту және білім беру міндеттерін шешуге бағытталған іс-әрекетін білуді қажет ететін сәтті анықтай аламыз. А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина және т.б. өз еңбектерінде дефектолог-мұғалім мүмкіндігі шектеулі балалармен психологиялық қарым-қатынас орната білуінің маңыздылығын көрсетеді [2] Жұмыс педагог кадрларды даярлау, қайта даярлау, педагогтерді үздіксіз кәсіби дамыту, дарынды және тәжірибелі мамандарды кәсіпке тарту жүйесін жетілдіру бағыттары бойынша жүргізілетін болады [3]. Яғни педагог мәртебесін көтеру, оларды қайта даярлау мәселесі бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып отыр. Ал соның ішінде арнайы педагог маманның мәртебесі кенжелеп қалды, себебі педагогтарға әлеуметтік қолдау ерекше орында. Сонымен қатар ең төмен жалақының болуы, мамандар ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасағандықтан еңбек демалысына көбірек бөлу бүгінгі күннің өзекті мәселесі. Сонымен қатар елімізде арнайы педагог маманның тапшы болуында, себебі болашақ мамандарды дайындауда мемлекет тарапынан үлкен мән беріп қолға алды.

Арнайы педагог - әрдайым дерлік ерекше жан-жақты, белсенді, жігерлі, өз қызметінің сәтті нәтижесіне сенімді, мейірімді тұлға. Ол ерекше білім беруді қажет ететін адамның рөлін адамгершілік бағалаумен Қазіргі таңда елімізде арнайы педагог мамандардың статусы кенжелеп отыр, себебі көбінде бұндай мамандықты біле бермейді, бұл қандай мамандық? немен айналысады? деген сұрақтар туындайды. Еліміздің жоғары оқу орындарында мамандық дайындауда бірқатар университеттерде дайындайды. Арнайы педагог маманның әлеуметтік статусын көтеру бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің біріне айналуға тиіс. Өкінішке орай ерекше білім беруді қажет ететін балалардың саны өсуде, осы тұлғалармен жұмыс жасайтын маман кадрларды дайындау, оларға жағдайлар жасауда бірқатар жұмыстар жүргізілуде. Сонымен қатар болашақ арнайы педагог мамандардың кәсіби сапасын, жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру.

Арнайы педагог маман кәсіби маңызды қасиеттері шыдамдылық, төзімділік болып табылады. Оның кәсіби қызметінің нәтижелері көбінесе оның жұмысының қолайлы нәтижесіне деген сенім оған күш-жігер мен одан әрі жұмыс істеуге шабыт береді. Арнайы педагог маманның маңызды кәсіби іс-әрекеті өз ісінің шебері болуында. Өкінішке қарай ауыл мектептерінде ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларға арнайы білім беру өзекті мәселе себебі маман тапшылығында. Сонымен қатар арнайы білім беру мекемелер жоқ. Сондықтанда оларды жалпы білім беретін мектептерде білім алып, олармен жеке жұмыс жасау қиын болып отыр. Арнайы педагог жас мамандарды ауылға жұмылдырып оларға жағдай жасап беру арқылы балаларды қоғамға бейімдей аламыз. Ауылдарда көптеп кездесетін ерекше білім беруді қажет ететін балаларды қоғамға біріктіру, бейімдеу, оқыту, тәрбиелеу, түзету жұмыстарын жүргізу арнайы педагог маманның ерекше қасиеттерінің бірі болып саналады. Сондайақ ауылдағдарда ерекше білім беруді қажет ететін балаларды емдеу сауықтыру орталықтар, сол орталықтарда жұмыс жасайтын арнайы мамандардың жоқ болуы үлкен мәселеге айналды.

Зерттеу жұмысының мақсаты: Арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлінің қалыптастырудың маңызы

Ғылыми зерттеу жұмысымыздың мақсатына орай келесідей зерттеу міндеттерін анықтадық:

1. Жұмыстың мәні мен құрылымын ашу және оның негізгі теориясына сипаттама.

2. Зерттеу жұмысымыздың әдістерін анықтау.

Қазіргі кезде арнайы педагог маманың әлеуметтік рөлі қоғамда кенжелеп қана қоймай қазақ тілді білім беретін мамандар тапшы. Себебі білікті кадрларды жетіспеушілігінен қоғамда үлкен мәселеге айналды. Естімейтін және нашар естейтін, көрмейтін және нашар көретіндер, сөйлеу бұзылыстары бар балалар, зияты зақымдалған, ерік жігер бұзылыстары бар балалармен жұмыс жасайтын қазақ тілді арнайы мамандар тапшы. Елімізде жоғары оқу орындарын бітірген арнайы педагог мамандар өз мамандығымен жұмыс жасамай басқа жұмысқа ауысып кетуіне байланысты, білікті кадрлардың жетіспеуінде. Сол себепті ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасайтын мамандарды арнайы білім беру мекемелеріне тарту болып табылады. Оларға жағдай жасау әлеуметтік статусын көтеру, педагог мәртебесін арттыру.

Әдеби шолу.

Маманның қалыптасу процесі үшін ретінде оқытудың заманауи формаларын, жаңа білім беру технологияларын, балалардың әлеуметтік бейімделуін басқару принциптерін, мұғалімдердің білім беру кеңістігіндегі студенттермен тиімді қарым-қатынас жасауға жеке дайындығын зерттеуде бір-қатар ғалымдар өз еңбектерінде қарастырған [4].

Мұғалім оқушыға білім беру процесінде жеке тұлғада да, кәсіби қызметте де жоғары білім деңгейіне байланысты қатынастарды қамтиды. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы шеңберіне, педагогикалық қызмет "дамудың әлеуметтік жағдайының" ажырамас бөлігі, ол білімді беру жағдайында әлеуметтік өзара әрекеттесуге қатысушылардың жеке ерекшеліктерін әрдайым ескеру қажет деп санайды. Сонымен қатар, мұғалім-оқушы қарым-қатынасында оқушының оқытушыға эмоционалды реакциясы зерттеледі [5]. Л.С. Выготскийдің пайымдауынша арнайы педагог маман психикалық ерекше қасиеттерге ие болу керек, олар ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасағандықтан педагогтардың ерік жігер сферасы қалыпты, шыдамды, төзімді қасиеттерге ие болу. Ғалымның зерттеуі бойынша болашақ арнайы педагог мамандарды оқыту білікті кадрларды дайындау, оларды ерекше білім беруді қажет ететін балалармен тікелей жұмыс жасайтын болғандықтан күш жігер, ақыл қайрат, шыдамды, сабырлы психикалық қасиеттерінің болуында. Ол жай ғана педагог емес, арнайы педагог маман ол тек оқушыларға білім, тәрбие беріп ғана қоймай, оларды әлеуметтік ортаға қосу, бейімдеу қоғамда өз орнын яғни мамандық таңдауға баулуға жұмылдыру.

Арнайы педагог маманды даярлау жүйесіне психофизикалық дамуда ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қарым-қатынас жасау қабілеті, яғни студенттерге тікелей қарым-қатынасты қамтитын және балалардағы жағымды эмоцияларды жандандыратын гуманистік немесе достық қарым-қатынасты дамыту. Демек болашақ арнайы педагогтарды дайындау барысында студенттерді балалармен жұмыс жасауға үйрету болып табылады. Олармен қарым-қатынас жасауға және ерекше білімді қажет ететін балалардың ата-анасымен тікелей байланы орнатып ортақ жұмыс жасау. Неғұрлым ата-анамен бірігіп жұмыс жасаса соғырлұм жұмыс нәтижелі болды. Себебі үйде ата-анаға көмектесетін тұлғалар. XX ғасырдың басында, дефектолог мұғалімге өзінің кәсіби қызметінде қажет жеке қасиеттерді зерттеуге бағытталған алғашқы эксперименттік жұмыстар пайда бола бастады. 1925 жылы А.С. Шафранованың зерттеуінде кәсіптердің жіктелуі құрылды, өнер мен ағартушылыққа жататын мамандықтар ерекше топқа бөлінді. Бұл тізімге ағартушы ретінде дефектолог - мұғалім мамандығы да кірді [6]. Арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлі дегеніміз – қоғамдағы әлеуметтік орны педагог өзінің бойында бірнеше рөл атқарады, оқушыға білім беру, тәрбиелеу, түзету жұмыстарын жүргізу. Арнайы психолог, әлеуметтік педагог, логопед, ж.т.б. мамандардың бірігіп жұмыс жасау нәтижесінде балаларда белгілі бір нәтиже болады. Бұл ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасау үлкен күрделі жүйе болғандықтан ұзақ уақытты қамтиды.

«Баланың психикалық даму деңгейі неғұрлым төмен болса, мұғалімнің білім деңгейі соғұрлым жоғары болуы керек», - деп жазды XX ғасырдың басында белгілі неміс дефектологы [7]. Бұл жерде ғалымдардың айту бойынша баланың білім деңгейі және психикалық қасиеттері төмен болуында,

педагогтың кәсіби білімінің жоғары болса, баламен жұмыс жасауы нәтижелі болады деп атап көрсеткен.

Қазіргі уақытта арнайы педагогтан көп нәрсе қажет-жоғары кәсіби деңгей, адамгершілік тәрбие, сөз шеберлігі, мүмкіндігі шектеулі адамдарға арнайы білім берудің теориясы мен практикасын білу, олардың психологиясы мен даму деңгейін білу. Аталған критерийлердің тек жоғары деңгейі ерекше білім беруді қажет ететін балаларға сауатты және кәсіби түрде түзету көмегін көрсетуге және оларға қазіргі қоғамда сәтті бейімделуге көмектеседі [8].

Арнайы педагог маманның қасиеттердің бірі, балаларға деген сүйіспеншілік, басқаларды түсіну қабілеті. Сіз тек тыңдап қана қоймай, оларды да естуіңіз керек. Бұл ерекше білім беруді қажет ететін балаларға қатысты. Арнайы педагог маманның міндеттерінің бірі ата-анасымен бірге баланы білім, тәрбие беру емес, оны осы әлемде өмір сүруге үйрету, мейірімділік, өзіне деген сенімділік, өмірдегі өз орнын табуға көмектесу. Біз балаға осы әлемге сенімді қадаммен кіруге, оған қазіргі қоғамның, білімнің, медицинаның барлық мүмкіндіктерін көрсетуге көмектесуіміз керек. Сонымен қатар арнайы педагог маман балаларды әлеуметтік өмірге бейімдеу, оларды қоғамға біріктіруде ерекше орынға ие. Болашақ арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлі біздің қоғамда үлкен ерекше мәнге ие, ол тек ғана ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасап қоймай олармен түзету жұмыстарын қатар алып жүреді, оларды белгілі кәсіпке баулайды.

Зерттеу әдістері: Эксперимент үш кезеңнен тұрады: бақылау, анықтаушы, қалыптастырушы. Зерттеу барысында осы үш эксперимент кезеңдерін талқылай отырып, сипаттама беріледі. Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлінің қалыптастырудың ерекшеліктері.

Эксперимент жұмысымыздың бақылау кезеңінде арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлін даму деңгейін анықтау үшін тексерілген, зерттеудің мақсаты мен міндеттеріне сәйкес мынандай психодиагностикалық әдістемелерді қолдандық:

Эксперимент барысында келесідей әдістемелерді қолдандық. Т.Дембо-С.Я. Рубинштейннің «Мен қандаймын» [9]. С.Л. Рубинштейннің әдістемесі «Мақтаулар» жаттығуы [10], А.М. Прихожан 1998 [11]. «Суретті жобалау» әдістемелерін пайдаландық.

№ 1 Әдістеме

Бірінші анықтаушы экспериментке қолданылған әдістеме: «Мен қандаймын?» Әдістеменің авторы: Т. Дембо., С.Л.Рубинштейн әдістемесі 19ж.

Әдістеменің мақсаты: болашақ арнайы педагог маманның өзін өзі бағалау ерекшеліктерін анықтау. Мақсатқа жету, ерік жігер, табандылық, өзін-өзгертуге деген қасиеттеріне жағымды баға беруді қалыптастыру. Өзін-өзі бақылау, өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдірумен мінез-құлығына талдау жасау арқылы адекватты (қалыпты) өзін-өзі бағалауды қалыптастыруға ықпал ету. Педагогтардың достарымен, тәрбиешімен ынтымақтастық орнатуына және маманның өзінің іс-әрекетіне бағалай білуге жағдай жасау.

Әдістеменің жүргізілу барысы: әдістеме бойынша топтық жұмыс жүргізіліп, нәтиже шығарылады. Рубинштейн әдістемесі бойынша өзіне сенімділігін бағалау. Студенттер өз қабілеттілігін, мүмкіндігін, мінезін т.б. қасиеттерін өзінше бағалайды. Жауап беруіне байланысты төмендегі бағалау критерийлеріне сүйене отырып, нәтижесін баллдық көрсеткіштермен бағаладық.

7-10 балл - тапсырма барысында бірден қарым-қатынасқа түсуді бастамайды.

4-6 балл - тапсырманы орындау нұсқасы басталғанда қарым-қатынасқа түсуге дайын болады. Тапсырмаларды дұрыс орындауға тырысады, уақыт-15-20минут

0-3 балл- сыналушылар эксперимент жүргізушімен бірден қарым-қатынасқа түседі, тапсырманы орындау жылдам жүзеге асады.

Даму деңгейі туралы тұжырымдама:

7-10 балл-жоғары

4-6 балл-орташа

0-3 балл-төмен

Бағалау критерийі:

1. Берілген тапсырманы түсінді ме?

2. Берілген тапсырмаларды орындағанда дұрыс жауап берді ме?

3. Тапсырманы орындау барысында көмек көрсетілді ме? (көрсетілсе, қандай көмек түрі көрсетілді?)

4. Тапсырманы өзі орындады ма?

5. Тапсырманы орындау жылдамдығы? (берілген уақыт ішінде орындай алды ма?)

Әдістемесі бойынша оқушылардың көрсеткен нәтижелерін үш деңгейге бөліп қарастырдық:

Кесте .

№ 1 «Мен қандаймын?» әдістемесі бойынша деңгейлік критерий

Жоғары деңгей	7-10 балл	Берілген сұрақтарды толығымен түсініп, аса қызығушылықпен, жауапкершілікпен, белсенділікпен, ұқыптылықпен жауап берушілер.
Орташа деңгей	4-6 балл	Кездескен сұрақтарға түсініп, бірақ өз ойын жеткізе алмай, өзіне сенімді болмай қиналғандар;
Төмен деңгей	0-3 балл	Кездескен сұрақтарды түсінбей, жауап беруге қиналғандар.

№2 Әдістеме

Екінші әдістеме: «Мақтаулар».

Әдістемесінің мақсаты: әдістемесінің мақсаты жан-жақтылыққа үйрете отырып, өзінің қол жеткізген табыстарын саралауға, шығармашыл ойлауға бағыттау. Қоғамда өзін тәрбиелеу. Жаттығу әлеуметтік рөлін және ұжымда беделін жоғарылатуға көмектеседі.

Әдістеменің авторы: С.Л. Рубинштейн. 1990 ж.

Әдістеменің жүргізілу барысы: сыналушылар дөңгеленіп отырады. Әрбір карточка таратылады. Карточкаға «Бірде мен ...» деген сөзден басталатын жақсы іс-әрекеттер жазады. Мысалы: «Бірде мен мектептегі құрбыма көмек бердім», немесе «Бірде мен жауапкершілік жұмыстарды тез орындадым» т.с.с. Ойлануға 2-3 минут беріледі, содан кейін кезекпен өзінің жазған позитивтік әрекетін дауыстап оқиды. Әрбір сыналушы өзінің жазғандарын оқып болғаннан кейін, жүргізуші (ересек адам) осы айтылғандардың бәрінен ортақ бір пікірге келуге талпынады. Ал егерде өздері ортақ пікірге келуге талпынса, онда оларға міндетті түрде мүмкіндік беру керек. Қорытынды ретінде «әрбір адам қандайда бір талантқа ие болады, ал оны байқау үшін айналамыздағы адамдарға зейінмен, қамқорлықпен және мейірімділікпен қарауымыз қажет» деген сияқты әңгімелер жүргізуге болады.

Нәтижелерді бағалау:

7-10 балл - тапсырманы бірден орындауы кетті, уақыт -5 минут кетті

4-6 балл - эксперимент жүргізушінің көмегі арқылы тапсырманы орындауы, уақыт - 10-15 минут кетті

0-3 балл - тапсырманы мүлдем орындай алмауы уақыт - 20-25 минут кетті

Даму деңгейі туралы тұжырымдама:

7-10 балл - жоғары

4-6 балл - орташа

0-3 балл - төмен

Кесте 2.

№ 2 «Мақтаулар» әдістемесі бойынша деңгейлік критерий

Жоғары деңгей	7-10 балл	Тапырмада берілген сұрақтарды толығымен түсініп, аса қызығушылықпен, жауапкершілікпен, белсенділікпен, ұқыптылықпен жауап берушілер;
Орташа деңгей	4-6 балл	Тапсырмада кездескен сұрақтарға түсініп, бірақ өз ойын жеткізе алмай, өзіне сенімді болмай қиналғандар;
Төмен деңгей	0-3 балл	Тапсырмада кездескен сұрақтарды мүлдем түсінбей, жауап беруге қиналғандар.

№3 Әдістеме

Үшінші әдістеме: «Суретті жобалау».

Әдістемесінің мақсаты: өзінің жете білушілігін, өзіне-өзі суреттеу қалпындағы, өзіне-өзі есеп беруді көрсетеді.

Әдістеменің авторы: А.М. Прихожан, 1995.

Әдістеменің жүргізілу барысы: «Әлеуметтік мәртебе» деген тақырыпта сурет салу тапсырылады. Суреттің парақ бетінде орналасуы. Суреттің қағаздың жоғары жағына жақын орналасуы өзін жоғары бағалаушылықты, ұжымдағы еркін жағдайға қанағаттанбаушылықты, айналасындағылар жағынан жеткіліксіз қызметтілікті білдіреді. Суреттің төменгі жағына жақын орналасуы өз-өзіне сенбеушілікті, өзін қоғамдағы орынын білдіреді. Егер сурет ортада бейнеленсе, онда қоғамдағы орны қалыпты түрде деп есептеуге болады.

Нәтижелерді бағалау:

7-10 балл - тапсырманы бірден орындауы, уақыт - 5 минут кетті.

4-6балл - эксперимент жүргізушінің көмегі арқылы тапсырманы орындауы, уақыт - 10-15 минут кетті.

0-3 балл - тапсырманы орташа орындай алуы, уақыт - 20-25 минут кетті.

Даму деңгейі туралы тұжырымдама:

7-10 балл - жоғары

4-6 балл - орташа

0-3 балл - төмен

Кесте 3.

№ 3 «Суретті жобалау» әдістемесі бойынша деңгейлік критерий

Жоғары деңгей	7-10 балл	Тапырмада берілген сұрақтарды толығымен түсініп, аса қызығушылықпен, жауапкершілікпен, белсенділікпен, ұқыптылықпен жауап берушілер.
Орташа деңгей	4-6 балл	Тапсырмада кездескен сұрақтарға түсініп, бірақ өз ойын жеткізе алмай, өзіне сенімді болмай қиналғандар.
Төмен деңгей	0-3 балл	Тапсырмада кездескен сұрақтарды мүлдем түсінбей, жауап беруге қиналғандар.

Суреттің сапасы төмендегі сандықтар бойынша бағаланады:

7-10 балл – шығармашылық қиял элементтері байқалады. Сурет белгілі бір эмоциялық әсерін тигізеді.

4-6 балл – белгілі суретті салып, қиялы әлсіз ғана байқалады. Бөліктері соншалықты жақсы нақтыланбаған.

0-3 балл – берілген уақыт суретті нақты салмады, тек жеке штрихтар мен сызықтардың ғана суретін салды.

Жоғары деңгей – берілген тапсырмаларды толығымен және өз бетімен дұрыс орындаған жатқызылды. Яғни тапсырманы жақсы түсінген, берілген уақыт ішінде орындай алған. Бұл деңгейдегі белсендіруші және эмоционалдық көмек түрлері ғана қолданылады.

Орташа деңгей – бұл деңгейге берілген тапсырмаларды орындауда бірнеше қателіктер жіберген, тапсырманы жартылай түсінбегендер жатқызылады. Бұл деңгейдегілер тапсырмаларды орындау кезінде аздаған көмек көрсетіледі.

Төмен деңгей – бұл деңгейге берілген тапсырмаларды орындауда көптеген қателіктер жіберген, жылдамдықтары баяу, эксперимент жүргізуші тарапынан көп көмек қажет еткен балалар жатқызылады.

Педагогикалық қырағылық-педагогтың баланың дамуындағы маңызды нәрсені бекіту қабілеті, әр баланың жеке басының қалыптасуындағы перспективаларды, динамиканы болжау қабілеті; педагогикалық оптимизм мұғалімнің күшіне, ерекше білім беру қажеттіліктері бар әр баланың мүмкіндіктеріне, арнайы білім беру процесінің тиімділігіне деген терең сеніміне негізделген; кәсіптік

оқыту мәдениеті-балалармен, олардың ата-аналарымен, әріптестерімен дұрыс қарым - қатынасты ұйымдастыра білу; педагогикалық рефлексия-жасалған қадамдардың өзін-өзі талдауы, нәтижелерді бағалау, оларды мақсатқа байланыстыру(Ж.А. Жүсіпова2011). Жалпы педагог маман баламен тікелей жұмыс жасай отырып, баланың қандай қабілеттерін ашу керек екенін ұғына отырып, тәрбиелеп, білім бере отыра онымен түзету жұмыстарын жүргізу керек. Сонымен қатар педагог өзін-өзі желдіру, өзін-өзі бағалауы, имидж сапаларын қалыптастыру қабілеттерін дамыта білу. Жаңа педагогикалық технологияларды, жаңартылған білім мазмұмынын игеруі бүгінгі күннің болашақ педагогтарының бойындағы ерекше сапалары болуында. Баланың дамуында үлкен үлес тигізетін педагог, ата-ана, тәрбиешілердің бірігу нәтижесінде атқарылған жұмыс тиімді.

Кәсіби қызметін сапалы жүзеге асыру үшін арнайы мұғалім осы салада қажетті білім мен дағдыларға ие болып қана қоймай, сонымен қатар бірқатар міндетті жеке қасиеттерге ие болуы. Көбінесе бұл баланың даму динамикасына оң әсер ететін мұғалімнің жеке қасиеттері. Сондықтан арнайы мұғалімнің басты қасиеттері - балаларға деген шексіз сүйіспеншілік және толық берілгендік. Кәсіби тізімде түзету білім беру мекемесінде өз қызметін жүзеге асыратын арнайы мұғалімнің келесі қасиеттері бөлінеді: жауапкершілік және ақпараттың үлкен көлемімен жұмыс істеу мүмкіндігі. (Коржова Г.М., Байтурсынова А.А. 2003.).

Арнайы педагог маман өзінің кәсіби қызметінде тек дайын әдістермен және технологиялармен жұмыс істей біліп қана қоймай, түзету жұмысының мақсатына, баланың жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне, оның бұзушылықтары мен ауытқуларының деңгейіне байланысты авторлық құқықты дамыта білуі керек. Шыдамдылық, жанашырлық, ерекше балаға және оның ата-анасына мейірімділік. Арнайы педагог баланың жас ерекшеліктеріне ескере отырып, білім беру кезінде қандай әдистерді пайдалану, баланың жас шамасына қарай оқу әдістемелік, арнайы бағдарламалармен жұмыс жасау, олардың мүмкіндіктеріне қарай түзету жұмыстарын жүйелеу, білім бере отырып тәрбиелеу, сабақ барысында ойын түрлерін қолдану, көрнекіліктердің ашық және түсінікті болуы. Баланың ойлау қабілетін дамытатын қолдың ұсақ моторикасын жаттығулар қолдану бұл оқушылардың есте сақтауын қалыптастыруда үлкен пайдасын тигізеді.

Ерекше балалармен жұмыс кезінде нәтижені бірден көру өте қиын, кейде оған ұзақ уақыт қол жеткізу керек, өйткені олар қалыпты балаларға қарағанда әлдеқайда қиын. Байқау мұғалім ерекше баланың дамуындағы ең кішкентай өзгерістерді де көре білуі тиіс. Аналитикалық қабілеттер-баланың жеке ерекшеліктерін, бұзылу деңгейін және қол жетімді мүмкіндіктерін ескере отырып, онымен жұмыс істеудің ең қолайлы әдістері мен құралдарын тандау қабілеттерін қамтиды. Әдептілік-түзету мұғалімі ерекше балалармен ғана емес, олардың ата-аналарымен де жұмыс істей білуі керек. Қарым-қатынас процесінде сөз тіркестерін дұрыс таңдап, болжамдарда абай болу қажет. (Қ.Ү. Шайжанова 2014). Зерттеу жұмысын жүргізу кезінде арнайы педагог ең алдымен баланың іс-әрекетін байқаймыз анықтаймыз, бала не нәрсеге қызығады, қандай пәндерді жақсы көреді, достары кімдер, қандай әңгімелер қызықтырады. Содан соң ақырындап тікелей баламен қарым-қатынас жасау, әңгімелесі, ойындар ойнату, баламен жіне ата-аналармен ортақ тіл табысу.

Сонымен қатар, арнайы педагог маманның келесі ішкі қасиеттері ерекшеленеді: педагогикалық бағдарлау – бұл ерекше балалармен жұмыс істеуге, кәсіби қызығушылықтар мен жеке қасиеттерге, сондай-ақ кәсіби өзін-өзі тануға психологиялық көзқарастар жиынтығы болып табылатын мұғалімнің жеке басының ұжымдық қасиеті. Эмпатия баланың тәжірибесіне эмоционалды түрде жауап беру, өзара әрекеттесу процесінде оған жанашырлық таныту. Педагогикалық әдептілік-өзін белгіленген шеңберде ұстау, кез-келген жағдайда өзінің қадір-қасиетін сақтау, әріптестерінің, балалар мен ата-аналардың сезімдерін кемсітпеу және бұзбау мүмкіндігі. Арнайы педагог маманның мәдениеттілік сапасы, ол қандай бала болмасын онымен өзін мәдениетті ұстауы, өз кәсібінің білікті иесі. Арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлі тек арнайы білім беру жүйесінде ғана емес, қазіргі кезде жалпы білім беру жүйесіндегі ерекше орынға ие, себебі елімізде соңғы кездері инклюзивті білім беру (біріктіру) жүйесі қолға алына бастады, яғни ерекше білім беруді қажет ететін балалармен және қалыпты балалармен біріктіріп білім беру. Жалпы білім беретін мектептерде арнайы педагог, логопед мамандар мектеп педагогтармен тығыз жұмыс жасауда. Сыныптарда бір немесе екі, үш ерекше білімді қажет ететін оқушылар отырады. Сонымен қатар тьютор мамандар оқушылармен тікелей қарым-қатынаста болады, себебі ол балалардың категориялар әртүрлі, олар тез шаршап

сабақты игере алмай қалады. Оқушыларға арнайы жеке жұмыстар жүргізіледі, себебі балалар жалпы білім беретін бағдарламаны игере алмайды, оларға жас ерекшелігіне байланысты арнайы бағдарламалар болады. Осы оқушылармен тілкелей жұмыс жүргізу бұл арнайы педагог маманның міндеті. Сынып жетекшімен бірлесе отырып қандай түзету жұмыстарын жүргізу керек, білім беру бағдарламаларды талқылау, талдау. Сонымен қатар арнайы педагог әр оқушымен, олардың ата-аналарымен, әріптестерімен және оқу орнының әкімшілігімен де қарым-қатынасты сауатты құра білу, дұрыс қарым-қатынас орнату. Бұл сапа қасиеттер арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлінің негізгі ерекшеліктері болып саналады.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау.

Арнайы педагог маманның кәсіби қызметі дәстүрлі мұғалімдердің іс-әрекетінен тыс, әлеуметтік-педагогикалық, оңалту, кеңес беру - диагностикалық, психотерапиялық, түзету қызметтің әртүрлі түрлерімен тығыз байланысты және бір мақсатқа бағытталған. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға, оның әлеуметтік бейімделуіне және арнайы білім беру арқылы интеграциялануына көмектесу. Баланың мүмкіндіктерін ескере отырып оңалту, түзету, білім беру, тәрбиелеу жұмыстарын жүргізу нәтижелі болса баланың қоғамға біріктіуі тиімді болып табылады. Арнайы педагог мамандар өз ішінде бөлінетін салалары бар, олар олигофренопедагог маман яғни зияты зақымдалған (ақыл-ойы) оқушылармен, сурдопедагог маман естімейтін және нашар естейтін балалармен, логопедия бұл сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалар және тифлопедагог мамандар көрмейтін және нашар көретін балалармен жұмыстар жүргізу, оларға білім беру, тәрбиелеу, түзету жұмыстарын жүргізу, оларды қоғамға бейімдеу.

Әлемдегі, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін адамның рөлін адамгершілік бағалаумен сипатталады. Мұғалім өзінің мінез-құлқын үнемі есте ұстауы керек, өйткені оның эмоционалды жағдайы оқушылардың әл-ауқатына, олардың жеке және интеллектуалдық дамуына айтарлықтай әсер етеді. Тұлға-саналы қызметтің субъектісі болып табылатын, қоғамдық өмірде жүзеге асыратын әлеуметтік маңызды белгілердің, қасиеттер мен қасиеттердің жиынтығына ие адам. Арнайы педагог әрдайым ерекше жан-жақты, белсенді, жігерлі, өз қызметінің сәтті нәтижесіне сенімді, мейірімді және әдепті тұлға. Ол қазіргі әлемдегі, оның ішінде өмірлік ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалардың рөлін адамгершілік бағалаумен сипатталады.

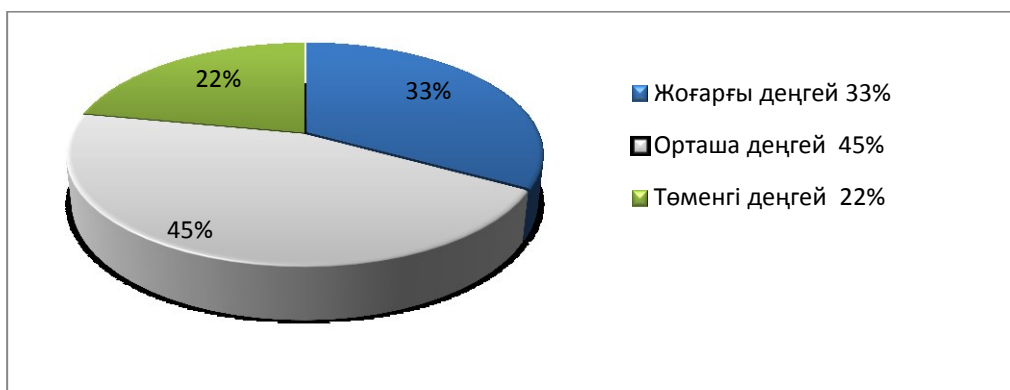
Педагогикалық эксперимент біз зерттеудің басында негізделген гипотезаның дұрыстығын ғылыми объективті және дәлелді тексеруді қамтамасыз ететін зерттеу әдістерінің кешені ретінде қарастырамыз.

Біздің ғылыми зерттеу жұмысымыздың мақсаттары мен міндеттеріне сүйене отырып, сондай-ақ тандап алынған мәселе бойынша ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде, біз арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлін анықтау үшін аудиторияның педагог тұлғасына қоятын талаптарын білу қажеттігін анықтадық.

Осыған байланысты студенттердің шығармаларының контент-талдауының нәтижелері үлкен қызығушылық тудырады: Студенттер "Арнайы педагог тұлғасы" туралы эссе жазды. Эссе оқытушының стереотипін зерттеуге, яғни арнайы педагог қандай болу керектігін және нақты оқытушы бейнесін анықтауға бағытталған. Арнайы педагог тұлғасы оның кәсіби құзыретін анықтадық. Кәсіби құзыреттілік – бұл маманның жеке басының интегративті сапасы, оның ішінде білім, білік және дағдылар жүйесі, типтік мәселелерді шешудің жалпыланған әдістері. Кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру жеке тұлғаның әртүрлі қасиеттеріне байланысты, оның негізгі көзі оқыту және субъективті тәжірибе болып табылады. Кәсіби құзыреттілік үнемі жетілдіруге, жаңа білім, дағдыларды игеруге және Қызметті байытуға деген ұмтылыспен сипатталады. Құзыреттіліктің психологиялық негізі өз біліктілігін үнемі арттыруға, кәсіби дамуға дайын болу.

Анықтаушы кезеңдерінің нәтижелерін салыстыру эксперименталды жұмыс арнайы педагогтың әлеуметтік рөлінің барлық көрсеткіштері бойынша оң нәтижелердің орнықтылығын және сәтті динамикасын айқын көрсетеді

Т.Дембо мен С.Л. Рубинштейннің «Мен қандаймын?» әдістемесі бойынша деңгейлік көрсеткіші – орташа. Тапсырманы орындау барысында бірқатар қиыншылықтармен кездесті, эксперимент жүргізуші тарапынан көмекке жүгінді. Бұны төменде көрсетілген суреттен (Сурет 1) байқауымызға болады.



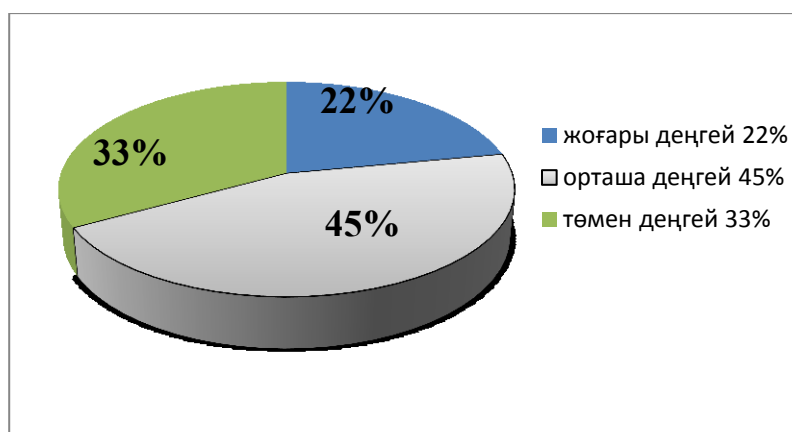
Сурет 1. Суретте көріп тұрғандарыңыздай 33% көрсеткіш тапсырманы орындауда жоғары пайызды көрсеткен, 45% орташа, 22% төмен пайызды көрсеткен балалар. Әдістемені жүргізу барысында эксперимент жүргізуші тарапынан педагогикалық көмек көрсетілді. Біз мұнда тапсырманы орташа деңгейде орындағанын көре аламыз.

Жоғары деңгейі бойынша 33% бұнда тапсырмада берілген сұрақтарды толығымен түсініп, аса қызығушылықпен, жауапкершілікпен, жауап берді, көпшілігі өзін-өзі көтеріңкі бағалайтынын көреміз.

Орташа деңгейі 45% бойынша. Тапсырмада кездескен сұрақтарға түсініп, бірақ өз ойын жеткізе алмай, өзіне сенімді болмай қиналды. Педагогикалық көмек көрсетілді.

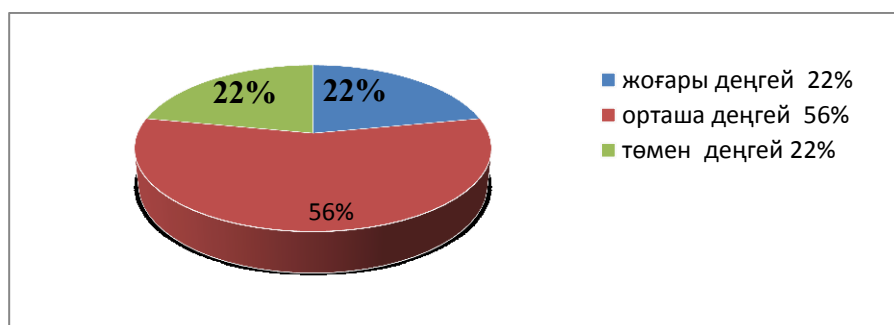
Төмен деңгейі 22% өзін-өзі бағалауы төмен. Бірнеше сұрақтар қойғанымызда, орташа, мықты деп айтуға болатынын түсінбеген олар, жауап беруге қиналды. Бірінші әдістеме бойынша нәтижесінде өзін-өзі бағалауының біршама айырмашылығы байқалды. Кесте бойынша көрсетілген оқушылардың өзін-өзі бағалауындағы айырмашылықтарын білдіретін нәтижелерді сипаттайық. Біз оқытудың табыстылығы мен зерттеу барысында алынған өзін-өзі бағалаудың нәтижесін салыстыра отырып, оқу әрекетінің нәтижесін артық бағалайтынын көреміз.

2-ші әдістеме бойынша С.Л. Рубинштейннің «Мақтаулар» әдістемесі бойынша пайыздық (%) көрсеткіштері



Сурет 2. Суретте көріп тұрғандарыңыздай 22% көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғары пайызды көрсеткендер 45%, орташа пайызды көрсеткен, 33% төмен пайызды көрсеткендер. Тестке берген жауаптары бойынша эксперимент жүргізуші тарапынан педагогикалық көмек көрсетілді. Біз мұнда тапсырманы төмен деңгейде орындағанын көре аламыз. Қоғамда өзін тәрбиелеу. Әлеуметтік рөлін және ұжымда беделіміз мықты деп айтуға болатынын түсінбеген олар, жауап беруге қиналды. Дәл жауап бермеді. Зерттеу барысында алынған нәтижесімен салыстыра отырып, оқудың ұжымда беделін жоғарылатуға табыстылығы ерекшелігіне ықпал ететінін көреміз.

3-ші әдістеме бойынша А.М. Прихожанның «Суретті жобалау» әдістемесі бойынша жоғарғы өзінің жете білушілігін орташа деңгейде. Эксперимент жүргізу кезінде ешқандай қиындықтар кездеспеді, тапсырманы өз бетімен жылдам орындады. Бұны төменде көрсетілген суреттен (Сурет 3) байқауымызға болады.



Сурет 3 А.М. Прихожанның «Суретті жобалау» әдістемесі бойынша салыстырмалы түрдегі пайыздық (%) көрсеткіштері.

Суретте көріп тұрған 22% көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғарғы деңгейді көрсеткен, орташа деңгейдегі 56% көрсеткішке ие, ал қалған 22% көрсеткішті төмен деңгейде көрсетті. Біз мұнда тапсырманы көбі жақсы орындай алғанын көреміз.

Жоғары деңгейде 56% тапсырмада берілген сұрақтарды толығымен түсініп, аса қызығушылықпен, жауапкершілікпен, белсенділікпен, жауап берді. Өзінің жете білушілік қабілеттерін, әлеуметтік мәртебесіне көңілі толып және қателік, ағаттықтарын елемеуге бейім. Өздерінің құрдастарымен қарым қатынасында олар өздерінің беделін асырып отырады. Мұндағы басты себеп - өзі туралы көріністі сүйкімді, «мейірімді маман» деп қолдау.

Орташа деңгейде 22%, өз ісіне қанағаттанарлықсыз. Мінез қылық деңгейінде олар өз бетінше дербестігімен ерекшелінеді, олар жалғыз қалған жағдайларда оңай қабылдайды. Жетекші мотивация нақты анықталмайды. Өзіндік мүмкіндіктері туралы көріністерін төмен жаққа бұрмалап, жеке бастың дамуындағы жағымсыз жеке нұсқаға айналуы мүмкін.

Төмен деңгейде 22%, тапсырмада кездескен сұрақтарды мүлдем түсінбеді олар өзіндік жағым деңгейі басқа қарағанда төмен екендігі көрсетіледі. Педагогикалық көмек көрсетілді. Әлеуметтік бедел табыстылығына кері әсер ететін үміттену деңгейінің төмендігі атап көрсетіледі.

Кесте 4. Арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлі қалыптасуының деңгейлерінің өзгеру динамикасы когнитивтік компоненті бойынша кезеңдері

Деңгейлері	БТ		ЭТ	
	Экспер.дейін	Экспер.кейін	Экспер.дейін	Экспер.кейін
Жоғары	8,5	9,4	9,5	24,2
Орта	15,2	53,1	50,2	70,5
Төмен	25,4	37,5	59,6	5,3

Кесте 5. Арнайы педагог маманның әлеуметтік рөлі қалыптасуының деңгейлерінің өзгеру динамикасы эмоциялық компоненті бойынша кезеңдері

Деңгейлері	БТ		ЭТ	
	Экспер.дейін	Экспер.кейін	Экспер.дейін	Экспер.кейін
Жоғары	12,4	10,8	9,1	26,3
Орта	49,3	47,9	37,5	66,6
Төмен	38,3	41,3	49,5	7,1

Кесте 6. Арнайы педагог маманның әлеуметтік ролі қалыптасуының деңгейлерінің өзгеру динамикасы мінез-құлық компоненті бойынша кезеңдері

Деңгейлері	БТ		ЭТ	
	Экспер.дейін	Экспер.кейін	Экспер.дейін	Экспер.кейін
Жоғары	9,7	16,2	14,7	24,7
Орта	38,5	55,2	40,2	40,2
Төмен	50,2	58,2	60	38,8

Осылайша, алынған нәтижелер арнайы педагог маманның әлеуметтік ролінің мүмкіндіктері мен ресурстарын іске асырғаннан кейін санының артуы байқалатынын көрсетеді.

Сонымен, эксперименталды жұмыс нәтижелері арнайы педагог маманның қалыптастырушы моделін енгізу контекстінде қалыптастыру мақсатында іске асырудың тиімділігін дәлелдейді, бұл зерттелетін құбылыстың негізгі көрсеткіштерінің қалыптасуының оң нәтижелерімен расталады

Қорытынды

Сонымен, эксперименталды жұмыс нәтижелері арнайы педагог маманның қоғамдағы ролі тиімділігін дәлелдейді, бұл зерттелетін құбылыстың негізгі көрсеткіштерінің қалыптасуының оң нәтижелерімен расталады.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың келесі бақылаушылық-диагностикалық кезеңінде, сыналушылар айқындаушы экспериментте қолданылған әдістемелер арқылы зерттелді.

Қалыптастырушы эксперименттің нәтижелерін талдау, эксперименттік топтағы сыналушыларында бақылау тобындағы сыналушылармен салыстырғанда әлеуметтік ролінің көрсеткіштері айтарлықтай өзгергенін байқатады.

Эксперименттік топтағы сыналушыларды эксперименттің бастапқы кезеңіндегіге қарағанда орташа көрсеткіштері жоғарылағаны, ал бақылау тобындағы сыналушылардың көрсеткіштері аса өзгермегені байқалады.

Ұсыныстар:

1. ЖОО тәрбие кеңістігі жағдайында арнайы педагог маманның әлеуметтік ролінің қалыптастыру арнайы ұйымдастырылған тәрбиелік іс-шараларға жұмылдыру.

2. Практикалық ақпараттық-таныстыру семинарларын, оқытушылармен видеороликтер, мастер-кларстар, тәжірибелі педагог, дефектологтармен дөңгелек үстел өткізу;

3. Арнайы педагог маманның әлеуметтік ролінің қалыптастырушы қызметін ұйымдастыруға теріс әсер ететін проблемалық салаларды түзету мақсатында оқытушылардың, педагогтар мен жұмыс берушілердің ынтымақтастығын кеңейту; зерттеу проблемасы бойынша оң тәжірибені жинақтау және ұйымдастыру-әдістемелік әзірлемелерді тарату, білім беру ұйымында студенттің қоғамдағы ролін қалыптастыру үдерісін нәтижелі ұйымдастыру саласында жаңа идеялар ауқымын кеңейту.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Prahev S.J., Namazbaeva J.I., Karakýlova Z.Sh., Sadykova A.B. *Psichologicheskie osnovy razvitiia tvorcheskoi intellektýalnoi lichnosti v obrazovatelnoi srede.* // Almaty, «Ulagat, 2012. – 232 s.

2. Klimov E.A. *Pýti v professionalizm.* // *Ýchebnoe posobie.* M., Moskovsku psichologo-sotsialnyi institút. Flita, 2003. – 230 s.

3. *Qazaqstan Respublikasynyń Prezidenti Q.TOQAEV Nur-Sultan, Aqorda, 2019 jylǵy 27 jeltoqsan №293 -VI QRZ QR “Pedagog mártebesini týraly” Zańy*

4. *Spetsialnaia pedagogika / L.I. Aksenova, B.A. Arhip, L.I. Beliakova i dr.; pod red. N.M. Nazarovo. – M.: Akademiya, 2000.*

5. *Vygotski L.S. Istoriia razvitiia vysshih psichicheskikh fýnktsov // Sobr. soch.: V 6-ti t. T. 3. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 5-328*

6. *Iarygin O.N. Opredelenie kompetentnostnykh pomatu cherez ih vzaimodeistvie // Vestnik Cherepovetskogo gosýdarstvennogo ýniversiteta. - 2011. - №3 (31). – S.108-112.*

7. *Kognitivnaia psichologua / Djon R. Anderson; [Per. s angl. S. Komarov]. - 5. izd. – M.2002. – 492 s*

8. Malofeev N.N. «Spetsialnoe obrazovanie v Rossii i za rýbejom». – M., 2013.

9. Ianshin P.V. *Klinicheskaja psihodiagnostika lichnosti. Ýchebno-metodicheskoe posobie. 2-e izd., ispr.* – SPb.: Rech, 2007. – 320 s.

10. Rybinshtein S.Ia. *Eksperimentalnye metodiki patopsihologu i opyt ih primenenua (prakticheskoe rýkovodstvo).* Ternopol, 2004. 168 s.

11. Prihojan A. M. *Primenenie metodov priamogo otsenivanua v rabote shkolnogo psihologa / Naýchno-metodicheskie osnovy ispolzovanua v shkolnoi psihologicheskoi slýjbe konkretnyh psihodiagnosticheskikh metodik: Sb. naýchn. tr. / Redkol.: I. V. Dybrovina (otv.red.) i dr.* – M.: izd. APN SSSR, 1988.

МРНТИ: 15.41.39

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.23>

А.Н. Аутаева¹, А.Т. Бекмұрат^{1}*

¹*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

АУТИЗМІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИКАЛЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Қазіргі таңда балалардағы жиі кездесетін бұзылулардың бірі – аутизм. Аутизмді анықтауда 3 негізгі белгі бар: элеуметтік өзара қарым-қатынас құрастырудың жоқтығы; коммуникация жасау қабілетінің бұзылуы және стереотиптік мінез-құлықтың болуы. Осы белгілердің ішінде сөйлеу алу қабілетінің дамуындағы бұзылыстар ерекше орын алады. Сөйлеу тілі арқылы адамдармен қарым-қатынас жасау процесі жүреді, аутист баланың жеке қасиеттері дамиды және баланы қоғамға кіріктіртгізеді. Сондықтан, бұл мақалада аутизмді бар балаларды түзетуде сөйлеудің лексикалық-семантикалық жағын теориялық талдау және сипаттау әрекеті жасалды.

Түйін сөздер: аутизм спектрі, диагностика, сөйлеу тілі, лексико-семантика, ерекшеліктер

Аутаева А.Н.,¹ Бекмұрат А.Т.^{1}*

¹*Қазақстанның педагогикалық университеті имені Абая,
г. Алматы, Қазақстан*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Аннотация

Одним из распространенных расстройств у детей сегодня является аутизм. В определении аутизма выделяют 3 основных признака: отсутствие построения социальных взаимоотношений; нарушение способности к коммуникации и наличие стереотипного поведения. Среди названных признаков особое место занимает нарушения в речевом развитии. Именно через речь происходит конструирование коммуникации и развивается личностных качеств аутичного ребенка и интеграция его в общество. Поэтому в данной статье предпринята попытка теоретического анализа и описания лексико-семантической стороны речи, в коррекции детей с аутизмом.

Ключевые слова: спектр аутизма, диагностика, коммуникация, лексико-семантика, особенности

Autaeva A.N.,¹ Bekmurat A.T.^{1*}
¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL AND SEMANTIC SIDE OF THE SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISM

Abstract

One of the most common disorders in children today is autism. In the definition of autism, there are 3 main signs: the lack of building social relationships; a violation of the ability to communicate and the presence of stereotypical behavior. Among these signs, a special place is occupied by disorders in speech development. It is through speech that communication is constructed and the personal qualities of an autistic child are developed and integrated into society. Therefore, this article attempts a theoretical analysis and description of the lexico-semantic side of speech, in the correction of children with autism.

Keywords: *autism spectrum, diagnosis, communication, lexico-semantic, features*

Кіріспе. Аутизм деп жеке тұлғаның ойлау қабілеті, қоршаған ортаны қабылдауы мен оған назар аударуы және әлеуметтік дағдылары мен тұлғаның мінез-құлқына әсер ететін неврологиялық сипаттағы дамудың бұзылуы болып есептеледі. Әрине, мұндай анықтама аутизм жөнінде өте аз мәлімет береді. Және де көптеген аутизмге қатысты зерттеулерде аутизмі бар балаларды диагностикалау және бала дамуының процесстері баяндалған

Аутизмге сипаттама берген кезде Аурулардың халықаралық жіктемесінен немесе психикалық бұзылыстарды диагностикалау және статистика жөніндегі нұсқауды (DSM-IV-TR) негіз ретінде алады. Бұл аутизм туралы сипаттамалары оны түсініп, басқалардан ажырату үшін емес, диагноз қоюға арналған құрал.

Аутизмнің ерекшелігі оның адамның дамуында аутизм синдромы бар деп айтуға мүмкіндік беретін бірнеше белгілердің болуы. Бұл аутизмі бар адамдардың көп түрлілігіне және анықтауға қиындық туғызады. Мәселен, кейбір аутизмі бар адамдағы аутизм белгісі (мысалы, эхололия, мутизм, стереотипті қозғалыс) басқа адамдарда болмауы мүмкін. Осындай көріністегі қиындықтарға қарамастан дұрыс диагноз қою үшін аутизмге диагностикалық нұсқаулықтарды құрастырушылар барлық ауыспалы, яғни, кейде байқалатын, кейде мүлдем болмайтын белгілерді алып тастауы қажет. Диагностикалау барысында ең негізгі әрі маңызды белгілерін ескеруі тиіс.

Ағылшындық зерттеушілер (Лорна Винг және Джудит Гулд (Doctor Wing and Gould, 1979) өздерінің 1979 жылы жарық көрген революциялық мақаласында "бұзушылықтың үштігін" атты аутизмді анықтаудағы жаңа концепция ұсынды. Бұны кейде "Камбервеллдік зерттеу" деп те атайды [1, 25-б.]. Олар алғаш рет аутизмі бар балаларда кездесетін аутизмнің негізгі белгілерін ажыратып көрсетті. Сондай-ақ, зерттелген аутизмі бар балалардың барлығында болған бұзылыстарды үш негізгі бағытқа жіктеген. Олар:

1. Адамдармен қарым-қатынас жасау қабілетінің бұзылысы. Яғни, өз құрдастарымен немесе басқа адамдармен жасына сәйкес әлеуметтік байланыстарды орната алмауы.

2. Әрмен қарай дамытуды қажет ететін іс-әрекеттің орнына стереотиптік немесе қайталанатын мінез-құлыққа деген құштарлық.

3. Сөйлеу тілінің болмауы немесе кешігуі. Кейбір аутизмі бар балалардың сөйлеуінде өзіндік ауырмашылықтары бар болады

Винг пен Гулдтың мақаласында алғаш рет "аутизм спектрі" деген тіркесті сөз қолданған. Олар кейіннен стереотиптік мінез-құлықты "әлеуметтік қарым-қатынастың" бұзылуына жатқызды. Олардың осы «бұзылыстардың триадасы» - аутизмнің алғашқы және негізгі сипаттамасы болып есептеледі.

Ал Аурулардың халықаралық жіктемесінен немесе психикалық бұзылыстарды диагностикалау және статистика жөніндегі нұсқаулықта (DSM-IV-TR) сәл күрделі формуланы қолданып, аутизмнің белгілерін үш санатқа негізделген

1. Әлеуметтік өзара қарым-қатынастың бұзылысы. Оған заттарды, ойыншықтарды бөлісу, достық қарым-қатынасты сақтау, жақындарымен сөйлесу және т.б. жатады.

2. Коммуникация жасау қабілетінің бұзылысы.

3. Қызығушылықтың төмен болуы мен стереотиптік мінез-құлықтың болуы.

Аутизмді анықтауда ерекше белгілернің бірі болған – коммуникация жасау қабілетіне тоқталсақ. Аутизмді бар балалардың сөйлеу қабілетінде әртүрлі ерекшеліктер бар. Олардың басым көпшілігінде сөйлеу бұзылысының әртүрлі деңгейінде көрінеді. Және сөйлеудің толық сақталған, ешбір бұзылысыз күйі өте аз кездеседі (Anderson et al., 2007; Pickles et al., 2014). Аутизмді бар балалардың, шамамен 25-30%-ы адамдармен сөйлесу үшін жеке сөздер мен тұрақты тіркестерді қолдана отырып, минималды вербальды түрде сөйлеседі (Pickles et al., 2014; Tager-Flusberg and Kasari, 2013) [2, 25-б.] Коррекциялық жұмыстарды ерте бастағанның өзінде, аутизмді бар балалардың экспрессивті сөйлеуінде айтарлықтай бұзылыстар байқалады. (Perry et al., 2010; Eapen et al., 2013; Howlin et al., 2009; Stahmer et al., 2011).

Австриялық психологы U. Frith (Фрит, 1989) аутист балалардың сөйлеу алу қабілетінің қиындықтар фонетикалық және синтаксистік салада емес, сөйлеуді түсіну және мағынасын ұғыну қабілетін қамтамасыз ететін *семантикалық жағымен* байланысты екенін тұжырымдады. Және сөйлесе алу коммуникативті мақсаттарда пайдалану мүмкіндігімен байланысты прагматика деңгейімен түсіндірді [3]. Мұндай сөйлеудің бұзылысы, әрине, шешуді қажет ететін үлкен проблема болып табылады, өйткені олар аутист баланың онсызда шектеулі коммуникативті мүмкіндіктерін азайтады және нәтижесінде оның қоғамға бейімделуін қиындатады. Бұл бұзылыстар баланың эмоционалды дамуы, одан соң қарым-қатынас жасау дағдысын қиындатып, аутист баланы ортаға әлеуметтендіруді және оларды оқытуды күрделендіреді (Баенская, Либлинг, 2001; Башина, 1993; Лебединский, Никольская, Баенская, Либлинг, 1990; Питерс, 2002).

Сөйлеу тілінің лексико-семантикалық жағынан дамуы әртүрлі интеллектуалды тесттерінің ауызша бөлімдерінде ең көп кездесетін бөлігі болып табылатындықтан, аутизмді бар балалар үшін де бұл лексикалық және семантикалық жағы маңызды болып есептеледі. Аутизмді бар балалардың сөйлеу тілінің лексико-семантикалық жағының қабілеттерін тексерген зерттеулердің қорытындысы, ортақ бір шешімге келе алмады, яғни, кейбір зерттеушілер аутизмді бар балалардың лексико-семантикалық жағы бұзылмаған десе (Begeer et al., 2013; Bowler et al., 2009; Cantiani et al., 2016; Dunn et al., 1999; Ellawadi et al., 2017; Fiebelkorn et al., 2013; Groen et al., 2010; Kamio et al., 2007; Knaus et al., 2008; Speirs et al., 2011; Walenski et al., 2008), ал басқалары қатты бұзылған деп санайды (Alqhazo et al., 2018; Battaglia, 2012; Boser et al., 2002; Hartley & Allen, 2013, 2014; Henderson et al., 2011; Lo et al., 2013; McCleery et al., 2010; Naigles et al., 2013; Norbury et al., 2010; Ropar & Peebles, 2007; Singh & Harrow, 2014; Whitehouse et al., 2007) [4, 166-б.]

Кейбір зерттеулер (Tager-Flusberg, 1981; Mottron, 2004; Sukenik, 2017; Walenski et al., 2006, 2008) іс жүзінде аутизмді бар балалардың сөйлеу тілінің лексико-семантикалық жағы бойынша тапсырмаларды орындау үлгерімі олардың басқа тілдік қабілеттерінен асып түсетінін және сөйлесу қабілетін арттыруда лексико-семантика жағының маңыздылығын көрсетеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері Сөйлеу тілінің семантикалық жағының даму мәселесі ежелгі кезеңнен бері ғалымдар мен философтарды қызықтырып келеді. Сол кезеңнен бастап сөйлеу тілінің семантикалық жағын сипаттау әрекеттері бірнеше рет тұжырымдалды. Алғашқы талпыныстардың бірі ретінде философиялық тілді құру идеясы болып табылады.

Ю.А. Левицкий лингвистикалық тұрғыдан зерттеулерінде сөйлеу тілінің семантикалық жағының жүйесін барын көрсететін бірқатар фактілерді көрсетеді. Ол негіз ретінде мына мысалды келтіреді: егер сіз студенттерге қысқаша әңгіме айтып беріп, оларға түсінігін немесе қағазға жазуды сұрасаңыз, онда екі бірдей қайталанған түсінік болмайды. Сондай-ақ, жүз пайыздық ықтималдылықпен олардың ешқайсысы бастапқы нұсқадағыдай сәйкес келмейтінін нық сеніммен айтуға болады. Осы мысалды қолдана отырып, Ю.А. Левицкий адамдар, әдетте, келген ақпараттың белгілі бір тілдік формасын емес, оның мағынасын есте сақтайтындығын көрсетті.

Онтогенезде сөйлеу тілінің семантикалық жағынан қалыптасуын А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Е.С. Кубрякова, Н.В. Уфимцева, С.Н. Цейтлин, М.М. Кольцова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Н.Х. Швачкин, А.К. Маркова, Т.Г. Аркадьева, И.Н. Горелов және

т.б. зерттеушілер өз жұмыстарында қарастырған [5, 10-б.]. Бұл зерттеушілер сөйлеу тілінің семантикалық жағының қалыптасуы сатылы түрде жүретінін жазады. Семантикалық жағының дамуына әсер ететін негізгі факторларға баланың өз білімін практикалық түрде қолдануы, ойын әрекеті және ересектермен қарым-қатынасқа түсуі екенін анықтады. Сонымен қатар, бұл жүйенің даму қарқыны бірқатар объективті биологиялық себептермен анықталады. Ол себептерге сөйлеудің қалыптасуына жауап беретін ми бөлімдерінің даму уақыты мен мидың функционалды интерполярлы асимметриясына жетілуіне байланысты

Л.С. Выготский өз еңбектерінде, әрбір сөз күрделі құрылымға еніп, семантикалық желінің орталығына айналады. Әрмен қарай, «семантикалық өріс» құралып, ол жаңарып отырады. Мәселен, бала алдымен нақты мағынасы бар жеке сөздерді үйренеді, оны қолданыс барысында көруге болады. Артынан, сол сөздердің мағынасы мен жалпылауы заңды түрде өзгереді, әрі күрделене түседі

Әрине, сөздер жеке затты, оның сапасын немесе әрекетті білдіреді, алайды оны "белгі", "заттың аты" деп санауға болмайды. Өйткені, сөздің семантикалық құрылымы әлдеқайда күрделі болып табылады.

Сөз кез-келген затты айшықтап көрсетеді. Сонымен қатар, айтылған затқа бірқатар қосымша байланысы бар басқа да сөздердің пайда болуына әкеледі. Айтылған бір ауыз сөз онымен байланысты басқа да сөздердің кең желісі үшін орталыққа айналады. Сол басқа да сөздер қолданылу жағдайына байланысты өзгеріп тұрады.

А.Р. Лурия жеке сөздер мағыналық жағынан өзіндік даралануы бала өмірінің екінші жылының ортасынан немесе соңына қарай пайда болады деп пайымдаған. Сөйлеу тілінің дамуының алғашқы кезеңдерінде балалардағы сөздер біршама аморфты құрылымда болады және бұлыңғыр мағынаға ие.

D.Slobin, J.Green балалардың тілді меңгеруін бақылай отырып, балалар өздерінің сөйлеу тәжірибесіне сүйене отырып және басқалардың сөзін қабылдай отырып, өздерінің сөйлеу стратегияларын дамытады, әрі белгілі бір тілдік модельдер жасайды деп тұжырымдаған. Әртүрлі қарым-қатынас жағдайларында әртүрлі сөйлеу конструкцияларын қолданып, қоғамда қабылданған дұрыс нұсқаларды іздейді және соған сай қарым-қатынас жасайды.

Г.П. Антонова пен И.П. Антонов өз зерттеулерінде баладағы сөздердің логикалық байланысы жетекші іс-әрекет жасау кезінде нақтыланатынын көрсетті. Және сол сөздер мектепке дейінгі жаста ойлану қабілеті мен тілді меңгеру процесінде одан сайын айшықталады.

Сөйлеу тілі айналысын білген сайын қалыптасады. Бала дамуының ерте кезеңдерінде бала үшін күрделі ұғымдарды (метафоралар, эпитеттер, фразеологиялық тіркестер, салыстырулар және т.б.) түсіну объективті түрде болады. Олар қабылданатын объектінің логикасына, мәніне, айтылған сөзден кейінгі эмоцияға байланысты. Тек кейінірек, мектепке дейінгі жаста сөздерді толық түсінуге қабілетті болады.

Ал А.Р. Лурия болса, мектепке дейінгі кезеңде сол күрделі атауларды толық түсіну бала үшін әлі қол жетімді емес деп жазды. Өйткені, осы жас кезеңінде ойлаудың сапалық жаңа деңгейі – әлемді бейнелі түрде қабылдауы басталып, ол күрделі сөздерді ұғыну енді ғана қалыптаса бастайды деп көрсетті.

Осылайша, сөйлеу тілінің семантикалық жағының қалыптасу механизмдері ойлаудың дамуымен тығыз байланысты деп қорытынды жасауға болады.

Н.Н. Поддяков мектеп жасына дейінгі балаларда визуалды-бейнелі ойлау қабілеті негізінде логикалық-ауызша ойлау қалыптаса бастайтынын, ол көптеген бала жасындағы қиындықтарды шешуге, белгілі бір ғылыми білімді игеруге мүмкіндік беретінін айтады [6].

Балалардың сөйлеу тілінің лексико-семантикалық жағының күрделі сөздерінің (метафоралар, эпитеттер, фразеологиялық тіркестер, салыстырулар және т.б.) қалыптасуы (онтогенездің әртүрлі кезеңдерінде) келесідей жүреді: біріншіден, күрделі атаулардың қарапайым формалары, содан кейін – мағынасы жоғары дәрежелі келетін тұрақты тіркестер қалыптасады (метафоризация). Одан кейін сөздерді салыстыру пайда болады (1 жыл 8 ай – 1 жыл 10 ай аралығында). Артынан, үш жасында балалар сөздерді толық қолданады. Фразеологиялық бірліктерді игеру сәл кешірек басталады. Ал төрт жасында семантика бойынша қарапайым құрылымдарды игеру басталады. Алты-жеті жасында балалардың сөйлеуінде метафоризацияның жоғары дәрежесі бар сөз тіркестер кездеседі.

Т.Г. Дьяконова, А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова, Г.В. Пархоменко, М.А. Рыбниковой, Т.Н. Ушакованың деректері бойынша балалардың орташа сөздік қоры:

- бір жастағы балада – 15 - тен 30-40 сөзге дейін;
- 3 жастағы балада – 100 - ден 1000 сөзге дейін;
- 4-5 жастағы балада – 1000-нан 4000 сөзге дейін;
- 6-7 жастағы балада – 3000-нан 7000 сөз (кейірі балаларда 12000-ға дейін).

Аутизм спектріндегі семантикалық бұзылыстар сөздерді есте сақтауда емес, сөздерді жіктеу мен сөзге жауап қайтаруда, дұрыс сөзді қолдануды ұйымдастыруда, сөздің толық мағынасын қолдануға қатысты болып табылады (Tager-Flasberg, 1981). Сондай-ақ, семантикалық бұзылыс аутизмнің ауырлығына және баланың танымдық қабілетіне байланысты.

Аутизмі бар балалардағы семантикалық бұзылыстарға қатысты әртүрлі зерттеулердің нәтижелері лексиканың шектеулі екенін және қалыпты дамып келе жатқан балалардың сөздік қорынан өзгеше болып көрінетінін көрсетеді, ал жоғарғы функцияналды аутист балалар мен жасөспірімдер the Peabody Picture Vocabulary Test сияқты тесттерде жақсы деңгей көрсетті (Dunn & Dunn, 1981; Tager-Flasberg, 1981; Menuyk & Quill, 1985; Quill, 1995).

Menuyk & Quill (1985) және Quill (1995) аутизмі бар балалар сөздердің мағыналарын категорияларға бөлуді ұйымдастыра алмайды деп болжайды, ал Minshew & Goldstein (1993) жоғары функцияналды аутизмі бар балалар қалыпты дамыған балалар сияқты ұқсас мағыналы сөздерді категорияларға бөлуді қолдана алады деп ойлайды. Бұл дегеніміз семантикалық жағының, әсіресе, мағыналарды жіктеу мен түсінуге қатысты әртүрлі бұзылыстардың барын көрсетеді.

Bernstein және Teigerman (1993) аутизмі бар балаларда ұғымдар категорияларын құруда және объектілер арасындағы байланысты түсінуде қиындықтар барын айтады. Сондай-ақ, аутизмі бар балалар сөздерді есте сақтауда әртүрлі стратегияларды қолданады және мағынасын білмейтін сөздерді есте сақтағанда, сол сөзге ұқсас (мысалы, түйреуіш орнына шеге) немесе сол семантикалық категориядағы жақын (мысалы, тауықтың орнына құс) мағыналы сөздермен есте сақтайды. Ал керісінше, қалыпты дамуы бар балалар өздері білмейтін сөздердің мағынасын түсіндіру үшін, оны қолданылуын сипаттайды немесе белгілі бір нысанды көрсетеді болмаса оны басқа нәрсемен салыстырады.

I. Vogindroukas, V.Parageorgiou және P.Vostanis аутизмі бар балалардың сөздік қорын тексеріп, сөздерді қолданудағы ерекшелігі мен сөздердің семантикалық байланысын зерттеген [7, 200-б.]. Заттарды атау кезінде жіберілген қателерді анықтау үшін әртүрлі бағыттағы сөздер қолданды: семантикалық, әлемдік сөздер, фонемалық-неологизмдер, жаңа сөздер құрастыру, мағынасы көп аз сөздер тобы. Балалар дұрыс сөзді білмеген немесе есіне түсіре алмаған кезде тақырыпты қалай атайтындығы жазылып, талдаған. Сондай-ақ, барлық балалар үшін қиын ұғымдар мен оларды белгілеу үшін қолданылған сөздер де жазылған.

Жоғарыда аталған зерттеушілер (I.Vogindroukas, V.Parageorgiou және P.Vostanis) аутизмі бар балалардың сөздік қорларындағы сөздердің семантикалық байланыс зерттеу үшін мына әдістерді қолданған:

- Аутизмі бар балаларға диагноз қою DSM-IV критерийлері негізінде жасалған (APA, 1994). Балалар психиатрдан, психологтан және логопедтен тексеруінен өтген;
- Аутизм диагнозын қоюда қосымша ретінде аутизмге арналған диагностикалық сұхбатпен (Autism Diagnostic Interview Revised (ADI-R) және де ата-аналарға және негізгі қамқоршыларына арналған стандартталған сұхбатпен толықтырылған (Lord et al., 1994). Бұл сұхбаттар арқылы аутист баланың әлеуметтік өзара әрекеттестігін, қоғаммен қарым-қатынасын, шектеулі және қайталанатын мінез-құлықтың жеке бағаларын анықтау үшін қолданылған.
- Сөздерді іздеу тесті (The Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995) балалардың объектілерді және оны қолдану механизмдерді атау қабілетін бағалау үшін қолданылған. Бұл ертегілерден, балалар кітаптарынан және балалар мультфильмдерінен таңдалған 50 суреттен тұратын стандартталған құрал. Оның мақсаты – 3 жас 3 айдан 8 жас 6 айға дейінгі балалардың сөздік қорын бағалау
- Балалардың зияткерлік қабілеттері балаларға арналған Wechsler интеллектінің шкаласы бойынша бағаланған (the Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised (WISC–R, Wechsler, 1990 және 1992), ол екі кіші топта ұйымдастырылған тесттерден тұрады: ауызша және орындаушылық.

Ол балалардың зияткерлік қабілеттерін ауызша, әрекетті орындау және толық IQ ауқымлық көрсеткіштеріне сәйкес өлшейді.

Нәтижелер және оларды талқылау. Сөйлеу тілінің семантика жағы танымдық қабілеттермен, сондай-ақ адамдармен сөйлесумен және тұжырымдамалардың дәйектілігімен байланысты. Осы зерттеу аутизмді бар балалардың оқу барысында қателіктер жіберетіні одан сайын айшықталды. Қолданыстағы белгісіз, түсініксіз сөздердің жалпы саны көп. Семантикалық парафраз жасау төмен деңгейде екенін көрсетті.

Аутизмді бар балаларда объектілерді жалпылау жіктеу қатты дамымағанын дәлелдеді. Сөздерді жалпылау қабілетінің болмауы аутизмді бар балаларда объектілер мен осы объектілерге жататын санат арасында өзара қалыптасқан байланыстың болмауына әкеледі. Нәтижесінде олар категорияға жалпы атау бере алмайды. Алайда, бұл сипаттама аутизмді бар барлық балаларға қатысты болмайды, өйткені жоғары функционалдығы бар аутизмді бар адамдар категорияларға атау беріп, соған сай объектілерді жіктей алады. Олардың орталық ойлау жүйесінде ақпаратты өңдеуде бірнеше қиындықтар бар. Осы процесстің баяу болуына баланысты, аутист балалар үшін ақпараттар теңізге құйылған бұлық суындай болудың орнына, құмға құйылған бұлақ суы сияқты.

Осы зерттеуде аутизмді бар балалар кейбір объектілерді білетін, алайда объектінің нақты атын атамайтынын көрсетті. Яғни, оларға суреттің жартысын көрсеткенде, сол жарты суреттегі не байқады соны егжей-тегжей айтып береді. Ал, толық суретті көрсе, сондағы объектіні атай алады.

Бұған дейінгі және осы зерттеулерден түсінетініміз, аутизмді бар балалардың сөйлеу тілінің негізгі бұзылысы – "семантика-прагматика" болып табылады. Сөздердің мәнісі мен оны дұрыс қолдану, сөздерді дұрыс таңбалау және жазу баланың танымдық және сөйлеу қабілетін арттыратына сөзсіз.

Қорытынды. Аутизм – бала дамуының күрделі және ауыр деңгейдегі бұзылысы. Негізгі белгілеріне әлеуметтік өзара әрекеттесудің жоқтығы, өз әлемінде болуы, кей жағдайларда психопатия, ауызша және ауызша емес қарым-қатынастың жетіспеушілігі жатады. Бұдан бөлек бір істі қайталап тұра беруі, тағамды талғап ішуі, өзіндік бұзылмайтын күн тәртібімен жүруі, эхолалия және т.б. атап көрсетуге болады. Алайда бұл белгілер кейбір аутизмді бар балаларда болса, кейбірінде болмайды.

Аутизмнің ең маңызды белгісі, әрі ата-аналардың ең бірінші болып дабыл қағатын балаларының бойындағы бұзылушылық, ол – сөйлеу тілінің болмауы. Алғашқы былдыр, гуілдеу, жеке сөздерді қолданбауы ата-ананы уайымдады. Бала 18-24 айға толса, психологиялық-педагогикалық-медициналық диагностика жасап, баланың даму қабілетін тексеруге болады.

Сөйлеу тілінің дамуы жеке тұлғаның тұлғалық бейнесінің қалыптасуына, танымдық қабілетінің артуына және қоғамға кіріктіруде маңызды роль атқарады. Осы бір қабілеттің аутизмді бар балаларда дамуы төмен деңгейде болады. Әсіресе, сөйлеу тілінің қалыптасуында лексико-семантика жағы маңызды болып табылады. Семантика – санаға келген ақпараттың мазмұнын зерттейді. Аутист балалардың сөйлеу тілінің лексико-семантика жағы аутизмнің ауырлығына және баланың танымдық қабілетіне байланысты. Яғни, бұл балаларда лексикалық сөздік қоры шектеулі, сөздерді мағыналарын категорияларға бөлуді ұйымдастыра алмайды және объектілер арасындағы байланысты ажырата алмайды. Сөздерге семантикалық парафраз жасай алмайды. Алайда, жоғары функционалды аутист балаларда лексико-семантикалық жағы жақсы дамыған.

Көптеген зерттеушілер (U.Frith, Dunn & Dunn, Tager-Flasberg, Menuyk & Quill, Bernstein, Teigerman, I.Vogindroukas, V.Papageorgiou, P.Vostanis және басқалары) аутизмді түзетіп, ортаға кіріктіру мақсатында сөйлеу тілін дамыту керек, әсіресе, лексико-семантика жағын деп пайымдаған. Осы лексико-семантика жағы арқылы аутист балалардың сөйлеу алу қабілетін арттыру арқылы келешекте аутист баланы қоғамға кіріктіруге мүмкіндік туады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Francesca Appe Introduction to the psychological theory of autism.* – М.: Terevinf, 2009. – 25 p.
2. *Patricia Howlin, Piana Magiati, Tony Charman Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities – 2009. - № 114(1). – 25 p.*

3. Charlotte DiStefano, Damla Senturk, Shafali Spurling Jeste ERP evidence of semantic processing in children with ASD // *Developmental Cognitive Neuroscience [Electronic resource]* – 2019. – №36:100640 doi:10.1016/j.dcn.2019.100640.

4. Verónica Moreno Campos, Maite Montagut Asunción, Gemma Pastor Semantic processing in children with autism spectrum disorder // *International Journal of Developmental and Educational Psychology* – 2021. - №1(2). – 166 p.

5. Nikiforova E.A. Speech therapy work on the development of the semantic side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment: 44.03.03: 2018 - Belgorod 2018. – 10 p.

6. Egorova N. Y. Mechanisms of assimilation and possible ways of developing the semantic side of speech in older preschool children with general underdevelopment of speech as one of the most important components of inclusion // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"* – 2018. – № V10. – 0,4 n. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186100.htm>.

7. Ioannis Vogindroukas, V Papageorgiou, Panos Vostanis Pattern of Semantic Errors in Autism // *Autism*. – 2003. - № 7(2). – 200 p

МРНТИ 15.41.21.

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.24>

А.Л. Сеитова¹, У.М. Абдиганбарова^{1*}

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ САНА СЕЗІМІН «МЕКТЕП-ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ» ЖҮЙЕСІНДЕ ДАМЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бәсекеге қабілетті, кәсіби, мобильді мамандарды даярлау көп жағдайда тұлғаны кәсіби тұрғыда дамытуды басқарумен байланысты. Жалпы білім беру мен ЖОО білім беру ұйымдарының бірлестігі оқытудың негізгі міндеттерін шешіп беруге көмектеседі. Сондықтан, заманауи білім беру тәжірибесінде педагогикалық тәжірибені ұйымдастыру педагогикалық мамандарды даярлау жүйесі реформаларының бейімдеушіліктерінің бірі саналады. Педагогикалық тәжірибе ЖОО студенттерінің жалпы білім беретін мектеп оқушыларын оқыту мен тәрбиелеуіне қатысуын қарастырып, мақсаты педагогикалық іс-әрекетке мамандарды даярлау мен олардың кәсіби күзiретiлiктерiн қалыптастыру саналады. Мақалада болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін «мектеп - жоғары оқу орны» жүйесінде дамыту мәселесінің теориялық негіздері қарастырылған.

Түйін сөздер: мектеп, жоғарғы оқу орны, кәсіби сана сезім, болашақ педагогтар.

Сеитова А.Л.¹, Абдиганбарова У.М.^{1*}

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

Аннотация

Подготовка конкурентноспособного, профессионального, мобильного специалиста во многом зависит от системы управления профессиональным развитием личности. Соотрудничество образовательных организаций общего образования и Вузов позволяют решить основные задачи обучения. Поэтому организация педагогической практики в современной системе образования является одним из ориентиров реформы системы подготовки педагогических кадров. Педагогическая практика предусматривает участие студентов Вуза в обучении и воспитании учащихся, где целью

является подготовка специалистов к педагогической деятельности и формирование перофессиональной компетентности. В статье рассматриваются теоретические основы основы вопроса развития профессионального самосознания у будущих педагогов в системе «школа вуз».

Ключевые слова: школа, Вуз, профессиональное самосознание, будущие педагоги.

A.Seitova¹, U.Abdigapbarova¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AMONG FUTURE TEACHERS IN THE "SCHOOL – UNIVERSITY" SYSTEM

Abstract

The training of a competitive, professional, mobile specialist largely depends on the management system for the professional development of the individual. The cooperation of educational organizations of general education and Universities allows us to solve the main tasks of training. Therefore, the organization of pedagogical practice in the modern education system is one of the orienters of the reform of the system of training of pedagogical personnel. Pedagogical practice provides for the participation of University students in the training and education of students, where the goal is to prepare specialists for pedagogical activity and the formation of perofessional competence. The article discusses the theoretical foundations of the development of professional self-awareness among future teachers in the "school university" system.

Keywords: school, university, professional self-awareness, future teachers.

Кіріспе. Елімізде білім берудің модернизациялануы заманауи экономика, ғылым, мәдениет, техника, технологияның даму негізіне орай мамандарды даярлау қажеттілігін туындатып отыр. Модернизация жағдайында басты ресурс мобильді, жоғары білікті адами капитал саналады. Сондықтан, білім берудің басты мақсаты кәсіби құзіреттілігі жетілген мамандарды даярлауға бағытталып отыр. Бұнда құзіреттілік тұғыр заманауи білім берудің басты объективті талаптары болып келеді. Құзіреттілік тұғыр аймағында құзіретті және құзіреттілік түсініктерін атап өту маңызды. Құзіреттілік ол оқып үйренудің сапасы болса, ал құзірет ол әрекеттегі құзіреттілік саналады. Осы орайда құзіреттілік ол білім, білім, қабілеттердің, тәжірибенің үйлесімділігі, олардың теориялық қолданбалы даярлықта және фунциональды сауаттылық деңгейінде іс-әрекетте жүзеге асыра алуының көрінісі болып келеді. Болашақ педагогтарды кәсіби даярлау, олардың кәсіби құзіреттіліктерін, кәсіби сана-сезімін қалыптастыру үрдісінің тәжірибелік бағытталған болуы өте маңызды.

Бүгінгі таңда заманауи жоғарғы білім берудің мақсаттарының бірі болашақ мамандардың тұлғалық және кәсіби мүмкіндіктерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жалпы және кәсіби құзіреттіліктерін қалыптастыру болып келеді. Бұл мәселені шешу болашақ педагогтардың өз мамандығы туралы түсініктері мен сана-сезімін қалыптастырумен тығыз байланысты. Р.А. Исаев, О.А. Ульянина сияқты ғалымдар болашақ педагогтардың кәсіби сана сезімін қалыптастыру мен дамытуда кәсіби сананың когнитивті, эмоциональды құрамдарын есепке алу қажет деп есептеген. Болашақ педагогтардың кәсіби қалыптастыру, дамыту динамикалық үрдіс саналады. Себебі, субъект өз өмірінде бірқатар кәсіби өзгерістерді, жаңашылқтарды бастан кешіреді. Біздің ойымызша, осы орайда ең маңыздысы тұлғалық кәсіби дамыту болып келеді. Себебі, акмеология тұрғысынан ол тұлғаның кәсіби сана-сезімімен тығыз байланысты. Кәсіби сана-сезім тұлға белсенділігін туындатып, өз еңбегіне деген қанағаттандырушы сезімді туындатады. Кәсіби сана-сезімнің ажырамас бір құрамдас бөлігі ол болашақ мамандығы туралы түсініктерін қалыптастыру. М.М. Гарифуллина, О.У. Гогицаева, С.Д. Гуриева, Ч.В. Кочисов, О.В. Тарарухина сияқты ғалымдар адам баласының барлық түсініктері қабылдау мен сезімнің және қиялдың нәтижелері деген [1. 196.]. Яғни, түсініктер ол біздің бұрынғы тәжірибімізге негізделген заттың образдық бейнесі. Түсініктер өзгеріске ұшырайтын, динамикалық туындылар негізінде де қарастырылады. Түсініктер әлеуметтік, психологиялық, тұлғалық сипатқа ие бола алады. Олар адамның дүниетанымының маңызды компоненті болып, іс-әрекетті реттеуші функцияны да атқарып, іс-әрекеттің барлық түрінде көрініс табады. Болашақ педагогтардың өз

мамандықтары, болашақ кәсіптері туралы адекватты түсініктері олардың қызығушылықтарын, қалауы мен мүмкіндіктерін, қабілеттерін есепке алатын субъектінің өзінің еңбек әрекетін саналы таңдаудың маңызды жағдайы саналады. Себебі, кәсіби сана-сезімнің қалыптасу деңгейі ол адамның белсенді өмірлік позициясының қалыптасуының алғы шарты саналады.

Білім беру ол бүкіл ұлттың интеллектуалды мүмкіндігі қалыптасатын бағыт. О.А. Абдуллина болашақ педагогтарды жалпы педагогикалық даярлаудың бүтіндігі мен жүйелілігіне келесі жағдайда қол жеткізуге болатындығын атап өткен: теориялық және практикалық оқытудың өзара байланысы, кәсіби даярлаудың процессуальды мазмұндық және мотивацтылық құндылық жақтарының бірлігін қарастыратын құралдар жүйесі қолданылса, болашақ педагогтарды жалпы педагогикалық даярлау қағидаларының бірлігі мен оның функцияларының өзара байланысы жүзеге асырылса т.б [2. 40 б.].

Біз білетіндей, болашақ педагогтың қалыптасу үрдісі ЖОО қабырғасында жүреді. Дәл сондықтан студенттердің жеке, өзіндік, кәсіби жетілуіне жағдай жасау маңызды. В.А. Андреев, А.Г. Бермус, В.А. Болтов, Е.В. Бондарев, В.И. Греков, Е.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Б.Т. Лихачев, В.И. Мареев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Ю.В. Сенько, сияқты ғалымдар ЖОО білім беру ортасын дамытуда білімдік құзіреттіліктен болашақ педагогтарды даярлауға өту туралы зерттеулерінде студенттердің теориялық білімдері мен практикалық білімдері арасындағы кедергілерді жою мәселесін қарастырған [3. 24 б.]. Кәсіби білім берудің басты мақсаты тек теориялық білімді көрсету ғана емес, оны тәжірибе жүзінде қолдана алуы болып келеді. Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.Н. Леонтьев, В.А. Слостенинаның еңбектерінде болашақ педагогтардың кәсіби бағыттылық мәселесі қарастырылса, ал тұлғаның педагогикалық бағыттылығының ерекшеліктерін анықтау мәселесі В.С. Безрукова, С.Е.Каплина, А.И. Еремкинаның [4. 288 б.], жұмыстарында қарастырылған. Л.С. Выгодский мен А.Н. Леонтьев өздерінің тұлға дамуы мен тұлға іс-әрекетінің теориясы туралы фундаменталды зерттеулерінде кәсіби педагогикалық білім берудің концепцияларын қарастырған [5. 512б.].

Аталмыш ғалымдардың зерттеулері бойынша, болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін дамытуда тұлғалық әрекеттік, аксиологиялық, жүйелілік, барлық құндылықтардың ролі ерекше. «Кәсіби сана-сезім» түсінігін талдау барысы оның кәсіби педагогикалық бағыттылығын дамыту өз маңыздылығын философиялық, психологиялық, педагогикалық зерттеулерде де айқындайтындығын көрсетті. Болашақ педагогтарды даярлау ол күрделі дианамикалық жүйе болып, болашақ педагогтарды кәсіби даярлаудың ЖОО дейінгі кезенді (кәсіби бағыт), кәсіби даярлау және кәсіби жетілдіру кезеңдерін қамтиды.

Болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін дамыту мәселесінің теориялық негіздері Б.Г. Ананьев, Л.И. Божевич, Е.А. Климова, С.Л. Рубинштейн, т.с.с ғалымдар қарастырған.

А.А. Воробьев, Н.Г. Гусева, М.В. Левченко сияқты ғалымдар мұғалім мамандығына қызығушылықтарын диагностикалаудың әдістемесін жасаса, ал В.С. Морозова, А.Я. Синин сияқты ғалымдар оқу пәндері арқылы мұғалім мамандығына бейімдеудің жолы, формасы мен құралдарын қарастырған [6. 138 б.].

Е.К. Голомшток, С.Н. Гольдина, К.К. Платонова мектеп оқушыларын педагогикалық мамандыққа бейімдеудің психологиялық аспектісін қарасырса, О.А. Абдуллина, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина сияқты ғалымдар педагогикалық ЖОО-дағы кәсіби даярлау үрдісіндегі мұғалім тұлғасын қалыптастыру мәселесін қарастырған. Ал, А.А. Жильцов, С.М. Годник «мектеп ЖОО» жүйесінде мұғалімдерді даярлаудың теориясы мен практикасымен айналысқан [7. С. 4].

ЖОО болашақ педагогтарға арналған педагогикалық іс-тәжірибе болашақ студенттерді мектеп қабырғасында жұмыс жасауға кәсіби даярлаудың алғышарты. Іс-тәжірибе барысында тек бастапқы кәсіби білім ғана меңгерілмей, сонымен қатар педагогикалық мәселелерді шешу үшін, кәсіби құзіреттілігін жүзеге асыру үшін қажет кәсіби тұлғалық позициясы да қалыптасады.

Зерттеу әдістері. Алға қойылған зерттеу мақсаттарын жүзеге асыру үшін зерттеу тақырыбы бойынша педагогикалық, психологиялық, әдістемелік әдебиеттерді талдау (тарихи педагогикалық, салыстырма сәйкестендірушілік) талдау әдісі; нормативті құжаттарды талдау әдістері, диагностикалық әдістер (кешенді педагогикалық диагностика, сауалнама, тестілеу, бақылау, әңгімелесу) әдіс-

тері; мәселелік міндеттер мен жағдаяттарды талдау; экспериментальды әдістер (анықтаушы, дамыту эксперимент) және эксперименталды мәліметтерді сандық және сапалық талдау әдісі қолданылды.

Нәтижелер мен олардың талқылауы. Болашақ педагогтардың педагогикалық іс-тәжірибесін ұйымдастыруда мектептің ролі туралы В.П. Горленко, О.С. Гребешок, Л.С. Нечепоренко, А.И. Пискунов, В.А. Слостенин, В.И.Слободчиков сияқты ғалымдар зерттесе, ал Т.Ф. Белоусова, Б.Я. Гудзенко, Г.И. Королева, Е.Т. Рубцова сияқты ғалымдар жас маманның қалыптасындағы педагогикалық іс тәжірибенің ықпалын атап өткен. О.А. Абдулина, О.С. Гребенюк, В.К. Розова болашақ педагогтардың кәсіби шеберлігін дамытудың басты құралы педагогикалық іс тәжірибе деп, ол болашақ педагогтарға шынайы тәжірибелік іс-әрекетте алған білімдерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретіндігін атап өткен [8. 208 б.].

Жалпы педагогикалық даярлау студенттерді педагогикалық мамандықтың теориясы мен практикасымен қаруландырып, олардың кәсіби ойлауын дамытып, педагогикалық қабілеттері мен дағдыларын қалыптастыруға, белсенді шығармашылық тұлғасы ретінде белсенді мұғалім тұлғасын қалыптастыруға бағытталған. Болашақ педагогтарды кәсіби даярлаудың базалық кезеңдерінде болашақ педагогтар тарапынан кәсіби сана-сезімін дамытуға ықпал ететін ішкі (отбасы, достар, жолдастар, педагогикалық ұжым позициялары) және сыртқы факторлар (әлеуметтік, экономикалық, мәдени) факторлар да маңызды рөлді атқарады. Студенттік шақта педагогикалық мамандықты нәтижелі меңгерудің басты жағдайы ол өзін кәсіби тәрбиелеу деп В.Г. Ананьева, А.Г. Ковалев, Л.И. Рувинский сияқты ғалымдар атап өтсе, ал Н.В.Кузьмина мен В.А. Слостенин басты рөлді болашақ педагогтың өзін кәсіби тұрғыда тәрбиелеуіне берген. Кәсіби тұрғыда өзін тәрбиелеу барысында кәсіби идеалдың талаптарына сай өзімен жұмыстың нәтижесі қалыптасатындығын алға тартқан.

Болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімінің негізгі элементі өзінің кәсіби мойындауының болуы мен кәсіби қабілеттерінің болуы саналады. Болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімінің дамуының үш кезеңін атап өту маңызды: 1. Кәсіби құндылықтарды қабылдауы мен саналы түсінуі 2. Өзі үшін маңызды кәсіби құндылықтарды тандап алып, соған орай кәсіби 3. Кәсіби құндылықтар негізінде құндылық бейімдеушіліктердің тұлғалық жүйесін жобалау. Болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін дамытудың қозғаушы күші «Мен шынайы кәсіби маман», «Мен әмбебап маман» арасындағы ішкі тұлғалық қарама-қайшылық болып келеді. Болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін дамытуда оларды оңтайлы ортаға қосуды біз екі бағытта қарастырамыз: біріншісі жоғары оқу орнында болашақ педагогтардың өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыру болса, екіншісі жұмысқа дайындық кезеңі ретінде мектеп қабырғасында педагогикалық тәжірибесін шыңдау болып келеді. Дайындық кезеңі педагогикалық жағдаяттарды туындату, студенттерді түрді шығармашылық, ойын, ізденімпаздық іс-әрекетке қосу болып келеді.

Біздің зерттеу жұмысымызда болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін «мектеп - жоғары оқу орны» жүйесінде дамыту концепциясын зерттеу үш негізгі өзара байланысты блокты қамтыды: әдіснамалық (бірін-бірі толықтыратын педагогикалық, психологиялық, философиялық, диниетанымдық тұғырлардың өзара байланысын қамтиды); теориялық (тұлға құрылымындағы кәсіби сана-сезімінің функционалды, критериалды, құрылымдық мазмұндық сипаттамасы; технологиялық (болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін дамыту мақсатында педагогикалық, психологиялық технологияларды байытуды қарастырады).

Сана мен сана-сезімнің өзара байланысын түсінудің түрлі тұғырларын талдау сана-сезім түсінігін дамыған тұлға санасының құрылымы, тұлғаның анықтаушы белгісі ретінде және оның қалыптасуы мен дамуы барысында онымен бірге дамитын, жеке адамның барлық жеке жүйесін басқаратын адам психикасының функциясы ретінде қарастыруға мүмкінді берді. Осы орайда В.Витгенштейн, Э.Гуссерль, В.Франкл сана-сезімді тұлға мен әлем арасындағы мағыналық қатынастың үйлесімділігі десе [9. 464 б.], А.Н. Леонтьев тұлғалық мағына жүйесінің байланысын қалыптастыруға әкелетін мағыналық қатынастар үйлесімділігі десе, ал В.Франкл адамзат мағынасын іздеу деп қарастырған. В.С. Мерлин кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыруда азаматтық және кәсіби педагогикалық идеалдарды ерекше атап өткен. Олар болашақ педагогтың кәсіби сана-сезімінің ішкі мазмұнына ықпал етіп, келесі бағыттарды қамтитындығын көрсеткен:

Рефлексивтілі, яғни өзін ой елегінен өткізу, талдау, зерттеу қабілеті; диалогтылық, яғни соның негізінде педагогта «адамның адамға ашылуы» мүмкіндігі туындайды; эмпатиялық өзінің ішкі әлемін түсінуі, өзгелерді эмоциональды жағдайын түсіне алу қабілеті т.б. кәсіби өзін тәрбиелеуі, өзін өзі дамытуы, жетілдіруі т.б.

Қорытынды. Болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін «мектеп - жоғары оқу орны» жүйесінде дамыту өзін білім берудің әлеуметік мәдени контекстінде саналы ұғына алатын және елестете алатын тұлғанының «Мен бейнесімен» тығыз байланысты. Сана-сезімді көптеген ситуативті Мен образдарымен толтыру, ол өзін реттеу үрдісінде оның құрылымдық құрамдас бөліктерінің үнемі қозғалыста болуын қарастырады. Уақыттық континуумда санасезімнің қорытынды жұмысы «Мен өзекті кәсіби» болып, онда болашақ педагогтық субъектілік қасиеттері, олардың қоршаған адамдарды (өзге мұғалім, балаларды т.б.) қабылдауы мен бағалауы жүріп, «ішкі позициясы» пайда болып, «мен айналық кәсіби» сана-сезімінде педагог іс-әрекет бастамасы болып, көзқарастар мен қарым-қатынастардың өзгеруіне ықпал етіп, бұл қатынастар болашақ педагогтың өзінің импульсті дамуына да ықпал етеді. Арнайы педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді талдау барысы болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімі: когнитивті, мотивациялық құндылық, эмоциональды бағалық, когнитивті құрамдас бөліктерді қамтитындығын көрсетті. Сана-сезімнің когнитивті құрамдас бөлігі кәсіби сана-сезімді қамтитын мағыналық үрдісті қамтып, оның *өзін-өзі, өзгені түсіну арқылы тану* (яғни, оқушыларды, мұғалімдерді), өзін бақылау, педагогикалық кәсіби рефлексия екендігі анықталды. Осы орайда ЖОО мен мектеп сабақтастығын үзбей, екеуін байланыстыра отырып, болашақ педагогтардың кәсіби сана-сезімін дамыту зерттеу жұмысының өзектілігін одан әрі айқындап отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Andreev A.L. *Kompetentnostnaia paradigma v obrazovanii: metodologicheskogo analiza* // *Pedagogika*, 2005, №4. – S.19-27.
2. *Obie osnovy pedagogiki: Ÿchebnik dlia stŸdentov pedagogicheskikh vŸzov* / I.A. Solovtsova, N.M. Borytko; Pod red. N.M. Borytko. — Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. – S. 40-43
3. BermŸs A.G. *Problemy sozdaniia obrazovatelnykh programm v sisteme podgotovki pedagogov-praktikov* // *KŸltyrno-istoricheskii podhod: razvitie gŸmanitarnykh naŸk i obrazovaniia: mat-ly mejd. konf. Moskva, 21-24 oktiabria. 1996. S.24-25*
4. A.N. Leontev *i sovremennaiia psihologua* / red. A.V. Zaporojets. – M.: Moskovsku Ÿniversitet, 2019. – 288 c
5. Vygotski, L.S. *L.S. Vygotski. Sobranie sochinenu* / L.S. Vygotski. – M.: ĖĖ Media, 2016. – 512 c.
6. AbdŸllina O.A. *Obepedagogicheskaiia podgotovka Ÿchitelia vsisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniia.* - ML: Prosveenie, 1990.138 s
7. Godnik, S. M. *Harakteristika osobennosti professionalno-pedagogicheskoi deiatelnosti s pozitsu obektno-sŸbektного preobrazovaniia lichnosti [Tekst]* / S.M. Godnik // *Pedagogicheskoe obrazovanie i naŸka.* - 2006. - n 5. – S. 4-6.
8. AbdŸllina O.A. *Obepedagogicheskaiia podgotovka Ÿchitelia v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniia* / O.A. AbdŸllina. - M.: Prosveenie, 2004. – 208 s.
9. GŸsserl EdmŸnd. M.: *Izdatelsku dom «Territoria bŸdŸye»*, 2005. – 464 s

А.О. Дүйсенбаева¹, С.А. Сәлмеке¹, Л.А. Лимаева¹, Г.М. Райс¹

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ЖОО СТУДЕНТТЕРІН КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЯРЛАУ ЖӘНЕ ОНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада болашақ мамандардың кәсіби қызметке кәсіби даярлығының сипаттамасы қарастырылады, оның факторлары мен компоненттері анықталады. Сондай-ақ, болашақ мамандардың Қазақстан Республикасындағы жаңартылған білім беру жүйесіндегі кәсіби қызметке психологиялық даярлығы мәселесі көтеріледі. Болашақ маманның өзінің кәсіби қызметіне даярлығы маңызды рөл атқарады, оның негізгі компоненттерінің бірі психологиялық даярлық болып табылады. Студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастыруды зерттеуді мақсат ете отырып, авторлар бақылау, сауалнама, "Коммуникативті бақылау деңгейін зерттеу" әдістемесі (М.Шнайдер), "Тұлғаның бағыттылығы сауалнамасы" (В.Смекал, М.Кучер) және Д.Холландтың "Жеке тұлғаның типологиясы және тартымды кәсіби орта" әдістемелерін қолданады. Зерттеу нәтижелері бойынша қорытынды жасалып, мәселені шешуге бағытталған ұсыныстар берілді. Теориялық талдау, эмпирикалық зерттеу нәтижелері студенттердің болашақ кәсіби қызметіне психологиялық даярлығын тиімді қалыптастыру үшін бағдарлама әзірлеуге мүмкіндік берді және ол ұсынылды.

Түйін сөздер: студент, кәсіби іс-әрекет, психологиялық даярлық, тұлғаның бағыттылығы, коммуникативті бақылау деңгейі.

Дүйсенбаева А.О.¹, Сәлмеке С.А.¹, Лимаева Л.А.¹, Райс Г.М.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТОДЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается характеристика профессиональной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, определяются ее факторы и компоненты. Также будет поднят вопрос психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в системе обновленного образования в Республике Казахстан. Важную роль играет подготовка будущего специалиста к своей профессиональной деятельности, одной из основных составляющих которой является психологическая подготовка. Стремясь исследовать формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, авторы используют методики наблюдения, анкетирования, методики "Исследования уровня коммуникативного контроля" (М.Шнайдер), "Диагностика направленности личности" (В.Смекал, М.Кучер) и методика «Типология личности и привлекательная профессиональная среда» Д.Холланда. По результатам исследования были сделаны выводы и даны рекомендации, направленные на решение проблемы. Теоретический анализ, результаты эмпирического исследования позволили разработать программу для эффективного формирования психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, и она была предложена.

Ключевые слова: студент, профессиональная деятельность, психологическая подготовка, направленность личности, уровень коммуникативного контроля.

Duysenbaeva A.O.¹, Salmek S.A.¹, Limasheva L.A.¹, Rais G.M.¹
¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF UNIVERSITY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AND METHODS OF ITS FORMATION

Abstract

The article considers the characteristics of professional training of future specialists for professional activity, determines its factors and components. The issue of psychological readiness of future specialists for professional activity in the system of updated education in the Republic of Kazakhstan will also be raised. An important role is played by the preparation of a future specialist for his professional activity, one of the main components of which is psychological training. In an effort to study the formation of students' psychological readiness for professional activity, the authors use the methods of observation, questioning, the methods of "Research of the level of communicative control" (M.Schneider), "Diagnostics of personality orientation" (V.Smekal, M.Kucher) and the method of "Personality typology and attractive professional environment" by D.Holland. Based on the results of the study, conclusions were drawn and recommendations were made to solve the problem. Theoretical analysis, the results of empirical research allowed us to develop a program for the effective formation of psychological readiness of students for future professional activities, and it was proposed.

Keywords: student, professional activity, psychological training, personality orientation, level of communicative control.

Кіріспе

Қазіргі қоғамда жастардың білімі мен тәрбиесіне қойылатын талаптар артып келеді. Мұндай тәрбиенің басымдықтары жеке даму, руханилық, жүйелі ойлау, кәсіби мәдениет, жауапкершілік, белсенділік, мақсаттылық, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу және т.б. Осы ретте студент жастардың зияткерлік және рухани даму деңгейі бүгінгі күні осы өлшемдерге толық сәйкес келеді ме деген сұрақтар туындайды [1].

Мемлекет мамандардың жұмысына және оларды даярлаумен айналысатын университеттерге жаңа талаптар қояды. Мамандарды даярлаудың бүкіл жүйесі тұтастай алғанда кәсіби іс-әрекеттің нақты саласының ерекшелігімен айқындалған. Бірақ түлектердің қызмет саласы мен жоғары оқу орны арасындағы байланыс әрдайым берік және сенімді бола бермейді. Сондықтан оқу бітіргеннен кейін кәсіби қызмет жағдайларына бейімделу үшін жас маманға уақыт қажет. Бұл процестің сәттілігінде жас маманның өзінің кәсіби қызметіне даярлығы маңызды рөл атқарады, оның негізгі компоненттерінің бірі психологиялық даярлық болып табылады.

Зерттеушілердің еңбектерінде кәсіби қызметке психологиялық даярлық күрделі психикалық білім, динамикалық құрылыммен және функционалды тәуелділіктермен сипатталатын компоненттер жиынтығы деп түсініледі [2,61б.]. А.Н. Иноземцева психологиялық даярлықты мотивтердің, құндылықтардың, көзқарастардың, білімнің, дағдылардың және студенттердің кәсіби өзін-өзі тануына біріктірілген белгілі бір жеке қасиеттердің қоспасы ретінде анықтайды [3,22 б.]. Психологиялық даярлық тапсырманы сәтті шешу үшін қажет іс-әрекеттің барлық элементтерін қамтиды [4,89 б.].

Психологиялық әдебиеттерде даярлықтың ерекше формаларына көп көңіл бөлінеді: шартына (Д.Н. Узнадзе [5] және басқалар), тұлғаның еңбек іс-әрекетіне даярлығы (Н.Д. Левитов [6], К.К. Платонов [7] және т.б.). Еңбекке психологиялық даярлықтың табиғатын ашу үшін қызметке кәсіби жарамдылық бойынша (К.М. Гуревич [6] және т.б.), кәсіби өзін-өзі анықтау бойынша (Е.А. Климов [8] және т.б.) жүргізілген зерттеулердің маңызы зор. Студент жастардың кәсіби мотивациясының ерекшеліктерін зерттеген А.М. Болтаева жоғары оқу орындарындағы даярлық мазмұнының студенттердің кәсіби мотивациясын қалыптастыруға ықпал ету деңгейін анықтады [9].

И.А. Калинина кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлықты "...студенттің мотивациялық және операциялық кәсіби салалардағы қалыптасу дәрежесі ретінде" қарастыруға болады, - деп атап көрсетті [10,9 б.]. Н.В. Кузьминаның пікірінше [11], болашақ кәсіби қызметке психологиялық

даярлығы маманның қазіргі қоғамдағы ғылым мен техниканың талаптары деңгейінде қызметті жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білімі, білігі мен дағдыларының болуымен сипатталады. Кез-келген іс-әрекет көптеген мәселелерді шешетіндіктен, кәсібилік (немесе психологиялық даярлық), ең алдымен, тапсырмаларды көру және тұжырымдау, әдіснаманы қолдану, оларды шешуге ең қолайлы әдістерді бағалау және таңдау қабілетінде анықталады. Басқаша айтқанда, психологиялық даярлық олардың жеке қажеттіліктерін түсінумен байланысты, жеке тұлғаның белсенділігін болжайды және сәтті кәсіби қызметтің алғышарттары болып табылады.

Кәсіби даярлық сапасын арттыру тұлғаның кәсіби дамуымен байланысты. ЖОО жағдайында кәсібилендіру процесінде кәсіби ниеттер нақтыланады, кәсіби бағдар мен кәсіби маңызды қасиеттер қалыптасады. ЖОО-да оқу процесінде қалыптасқан психологиялық білім беру түлектің кәсіби қызметке сәтті бейімделуінің алғышарты болып табылады. Психологиялық даярлық кәсіби дамуға ықпал ететін фактор ретінде қарастырылуы мүмкін.

Студенттердің кәсіби даярлығын қалыптастыру мәселесі ерекше маңызға ие. Бұл студентті өз міндеттерін сәтті орындауға, білімін, дағдыларын тиімді қолдануға, өзін-өзі бақылауды сақтауға және төтенше жағдай туындаған кезде икемді болуға ынталандырады, сонымен қатар еңбек жағдайларына тез бейімделуге көмектеседі және одан әрі кәсіби жетілдіруге ықпал етеді. Қазіргі қоғамда психологиялық дайындық ресурстары бакалаврларды кәсіби даярлауда толық пайдаланылмайды. Қолданыстағы тәжірибе мен ғылымның жай-күйі кәсіби қызметке психологиялық даярлықты қалыптастырудың технологиялық негіздерінің дамымағандығын көрсетеді деп айтуға негіз бар.

Осылайша, университетте кәсіби қызметке психологиялық даярлық қалыптасады, мұнда ол сапалық жағынан да, сандық жағынан да өзгереді, жоғарылайды және бір деңгейден екінші деңгейге динамикалық түрде ауыса алады және оның компоненттері арасындағы ішкі тепе-теңдік аясында қарастырылады, бұл кәсіби және білім берудің барлық мәселелерін тиімді шешуге мүмкіндік береді.

Зерттеудің объектілері мен әдістері

Студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастырудың диагностикалық зерттеуі Алматы қаласы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінің Жаратылыстану және География институты, биология, география- тарих мамандығының 2 курс студенттерімен жүргізілді. Студенттердің жасы - 17-20 жас. Зерттеуге барлығы 44 студент қатысты. Зерттеуде бақылау, сауалнама, сонымен қатар "Коммуникативті бақылау деңгейін зерттеу" әдістемесі (М.Шнайдер), "Тұлғаның бағыттылығы сауалнамасы" (В.Смекал, М.Кучер) және Д.Холландтың "Жеке тұлғаның типологиясы және тартымды кәсіби орта" әдістемесі қолданылды.

Зерттеудің мақсаты - студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастыруды зерттеу.

Зерттеудің міндеттері:

- ❖ таңдаған мамандыққа деген қызығушылық пен құндылықты қатынасты, кәсіби дамудың жеке траекториясы туралы білімді дамытуға, кәсіби қызметте табысқа жетудегі мансаптың маңыздылығын түсінуге ықпал ету;

- ❖ студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлығын дамыту мәселелерін шешуге көмектесу;

- ❖ кәсіби өнімділікті қалыптастыру, болжау қабілеттерін дамыту;

- ❖ мінез-құлықтың өзгеруін қамтамасыз ететін оң жеке күштерді қалыптастыру.

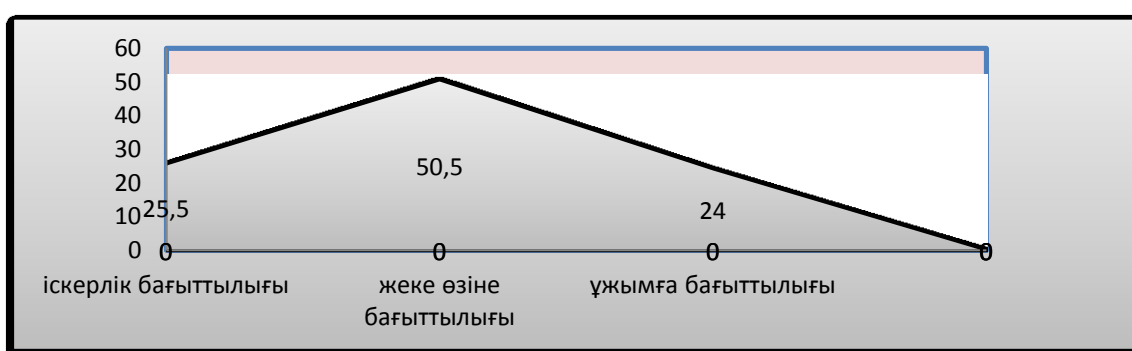
Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау.

"Тұлғаның бағыттылығы сауалнамасы" (В.Смекал, М.Кучер) әдістемесіне талдау.

Зерттеудің мақсаты-адамның бағытын анықтау: жеке (өзіне); іскерлік, басқа адамдармен қарым-қатынасқа назар аударуды білдіреді (тапсырмаға); ұжымдық (өзара әрекеттесу үшін). Жеке бағыттылық (өзіне назар аудару) өзінің әл-ауқаты, жеке басымдылық пен беделге ұмтылу мотивтерінің басым болуымен байланысты. Мұндай адам көбінесе өзімен, сезімімен және тәжірибесімен айналысады және айналасындағы адамдардың қажеттіліктеріне аз жауап береді. Жұмыста ол, ең алдымен, өз талаптарын қанағаттандыру мүмкіндігін көреді. Ұжымдастырушылық бағыт, немесе өзара іс-әрекетке бағыттылық-адамның іс-әрекеті қарым-қатынас қажеттілігімен, әріптестерімен жақсы қарым-қатынасты сақтауға деген ұмтылысымен анықталатын жағдаймен сипатталады. Мұндай адам бірлескен іс-шараларға қызығушылық танытады. Іскерлік бағыт (міндетке назар

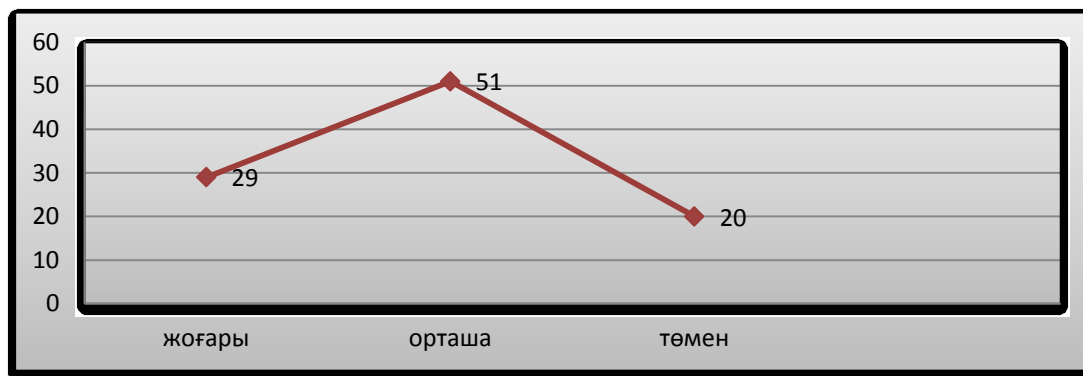
аудару) іс-әрекеттің өзі тудыратын мотивтердің басым болуын, іс-әрекетке деген құштарлықты, білімге деген құштарлықты, жаңа дағдылар мен дағдыларды игеруді көрсетеді. Әдетте, мұндай адам ұжыммен ынтымақтасуға тырысады және топтың ең жоғары өнімділігіне қол жеткізеді, сондықтан тапсырманы орындау үшін пайдалы деп санайтын көзқарасты дәлелдеуге тырысады.

"Тұлғаның бағыттылығы сауалнамасы" әдістемесі бойынша зерттеу нәтижелері барлық студенттердің 51,5%-ы өзіне бағытталғандығын, өзінің әл-ауқатының себептерін басқаратындығын, әріптестерінің мүдделеріне қарамастан өз мақсаттарына қол жеткізуге ұмтылысын сипаттайтыны анықталды. Зерттелушілердің 24,5%-ында тапсырмаға немесе іскерлік бағытқа назар аударылады – бұл студенттер іс-әрекетке назар аударумен сипатталады. Жеке мүдделеріне қарамастан, олар оң нәтиже берсе, басқалармен ынтымақтастыққа дайын. Әрқашан олар өз пікірлерін қорғауға тырысады, олар тапсырманы орындау үшін жалғыз дұрыс және пайдалы деп санайды. Егер олар өндіретін бизнес үшін пайдалы болса, жаңа білімді, дағдыларды игеруге дайын. Қалған 25%-ы ұжымдық (өзара әрекеттесу үшін) бағыттылықты көрсетті. Осы әдістеме бойынша жүргізілген зерттеу нәтижелері 1-диаграммада бейнеленеді.



Сурет 1. "Тұлғаның бағыттылығы сауалнамасы" әдістемесі (В.Смейкл, М.Кучер) бойынша зерттеу нәтижелері.

Зерттеудің келесі қадамы әртүрлі өзара әрекеттесу жағдайларында жасөспірімдердің коммуникативті бақылау және коммуникативті реакциялар деңгейін бағалау болды. Коммуникативтік бақылау деңгейі мінез-құлықтың бағдарымен тығыз байланысты. Ол адамның айналасындағы адамдармен тиімді қарым-қатынас жасау, шынайы қарым-қатынас жасау, өзінің эмоционалды жағдайын бақылау қабілетімен анықталады. "Коммуникативті бақылау деңгейін зерттеу" әдісінің нәтижелері бойынша біз келесі нәтижелерге қол жеткіздік: субъектілердің 20%-ында коммуникативті бақылау деңгейі төмен-бұл студенттердің мінез-құлқы жағдайға қарамастан біркелкі (бірдей). Кейбіреулер мұндай адамдарды қарапайымдылығына байланысты қарым-қатынаста "тиімсіз" деп санайды. 51% орташа коммуникативті бақылауға ие. Бұл дегеніміз, олардың қарым-қатынаста шынайы екендіктерін көрсетеді, бірақ эмоцияларында ұстамды, айналасындағылармен қарым-қатынаста қарастырылады. Студенттердің 29%-ында коммуникативті бақылаудың жоғары деңгейі бар-мұндай адамдар кез-келген рөлге оңай енеді, жағдайдың өзгеруіне икемді жауап береді, өзін жақсы сезінеді және басқаларға әсер етуді болжай алады. Осы әдістеме бойынша алынған нәтижелер көрсеткіштері 2-диаграммада бейнеленеді.



Сурет 2. "Коммуникативті бақылау деңгейін зерттеу" әдістемесі (М.Шнайдер) бойынша зерттеу нәтижелері.

Алынған нәтижелерге сүйене отырып, 2 курс студенттері өздеріне, коммуникативті бақылаудың орташа деңгейіне назар аударады деп қорытынды жасауға болады. Олардың болашақ кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлығы жеткіліксіз қалыптасқан деп болжауға болады.

"Тұлғаның типологиясы және тартымды кәсіби орта" әдістемесі бойынша зерттеу барысында бір субъектіде жеке тұлғаның бірнеше түрінің комбинациясы басым болып табылатындығы анықталды, жиналған баллдардың саны бойынша осы типтерге бірдей немесе бірдейге жуық, яғни шамалас жиналған баллдар тән. Дж.Холландтың тестін қолдану мамандық таңдау мен тұлғаның кәсіби типі арасындағы сәйкестікті анықтауға бағытталған. Адамның мінез-құлқы оның жеке ерекшеліктерімен ғана емес, сонымен бірге ол өзінің белсенділігін көрсететін ортамен де анықталады. Адамдар өз түрлеріне тән кәсіби ортаны табуға тырысады, бұл олардың қабілеттерін толық ашуға, құндылық бағдарларын білдіруге мүмкіндік береді. Біздің зерттеуімізден алынған нәтиже көрсеткіштер бойынша, таза түрінде басым тип мыналар болып табылды: әртістік – 11% үшін; әлеуметтік – 13% үшін және іскерлік – сұралғандардың жалпы санының 8,5% үшін. Басқа зерттелуші студенттерде келесі түрлердің үйлесімі анықталды: зияткерлік + конвенционалды –19,5%; әлеуметтік + іскерлік – 32%; реалист + зияткерлік -16%. Тұлғаның белгілі бір түрлерінің әрқайсысы қандай да бір түрде тартымды кәсіби ортаға байланысты.

Қорытынды:

Зерттеу барысында болашақ маман студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастыру үшін келесі бағдарламалар жасалды:

- студенттердің жеке және кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру;
- оқу іс-әрекетінің мағынасын түсінуге, болашақ кәсіби іс-әрекет үшін оқытудың маңыздылығын түсінуге әкелетін мақсат қоюды дамыту, сонымен қатар оқу үрдісіне және болашақ кәсіби қызметіне деген оң көзқарасты қалыптастыру;
- студенттердің іскерлік бағдарлануын дамыту.

Студенттердің кәсіби қызметке психологиялық даярлығын қалыптастыру үшін бағдарламаның қаншалықты тиімді екенін түсіндіру үшін біз "бағдарлама" ұғымына анықтама беріп өтуді дұрыс деп санаймыз»

Бағдарлама-бұл зерттеудің кеңейтілген жоспары. Бұл мағынада термин бір нәрсені зерттеуді білдіреді-жеке тұлғадан бастап бүкіл мекемеге дейін, тіпті бүкіл саланы немесе пәнді зерттеу бағдарламасының теориялық идеясын білдіреді. Анықтамада зерттеудің кеңейтілген жоспары біздің зерттеу тақырыбымызға және кәсіби қызметке психологиялық даярлықты қалыптастырудағы тиімділікке жауап беретін құралдар жиынтығын білдіретінін атап өтеміз [10]. Жалпы құралдар жиынтығы біздің мақсатымыз бен міндеттерімізге сәйкес келсе тиімді болады. Бағдарлама қалыптастырушы құрал ретінде тиімді, ол сабақтың әр түрлі формалары мен түрлерін қамтуы мүмкін. Сабақ мазмұнды түрде тренингтер, психологиялық жаттығулар, рөлдік ойындар және т.с.с. енгізеді, нәтижесінде тұлғаға ықпал етудің қалыптастырушы әсері қамтамасыз етіледі. Біздің жағдайымызда бағдарлама 5 блокты қамтиды:

1. "Мен кіммін?" - студенттердің өздері туралы болашақ педагог ретінде түсініктерін қалыптастыруға бағытталған. Мақсаты-өзі туралы жеке тұтас көзқарасты қалыптастыру; уақытша перспективаны кеңейту, өзін-өзі тану дағдыларын дамыту, шығармашылық әлеуетті дамыту.

2. "Мен сезім адамымын" эмоционалды компонентке арналған. Мақсаты-студенттің эмоционалды күйлерін білу, оларды тудыратын себептерді түсіну; эмоционалды жағдайды оңтайландыру, эмоционалды жағдайларды бағалау дағдыларын дамыту.

3. "Менің мамандығым–педагог". Мақсаты студенттің болашақ кәсіби қызметінің ролінде өзін бағалау; өзінің кәсіби ұстанымын өзіндік талдауды жүзеге асыру; кәсіби құндылықтар мен қағидаттарды ұғыну; "Мен – кәсіпқоймын" бейнесін қалыптастыру болып табылады.

4. «Мен және басқалар». Студент тұлғасының басқа адамдарда: оқытушыларда, біоге оқитын студенттерде, оқу ұжымында бейнеленуін көрсетеді. Мақсаты: барабар өзін-өзі бағалауды қалыптастыру; өзінің коммуникативтік мүмкіндіктерін бағалауды дамыту; кәсіби сенімділікті дамыту; өзін-өзі реттеу қабілетін жүзеге асыру; позитивті жеке күштерді қалыптастыру; мінез-құлықтың өзгеруін қамтамасыз ететін болжау қабілеттерін дамыту.

5. «Тұлғалық және кәсіби өсуді бағдарламалау». Бесінші блок біріктіруші болып табылады, өйткені оның шеңберіндегі тапсырмалар алдыңғы блоктарды зерттеу кезінде алынған нәтижелерді қамтиды. Блоктың мақсаты: болашақ мамандыққа деген құндылық қатынасты дамыту; студенттерді дамыту, жеке және кәсіби өсу үшін өзін-өзі бағдарламалау дағдыларына үйрету.

Студенттердің болашақ кәсіби қызметіне психологиялық даярлығын қалыптастырудың ұсынылған бағдарламасы білім беру жүйесін реформалау кезеңінде өзекті болып табылады. Уақытылы көмек студенттерге оқу үрдісіне және болашақ кәсіби қызметке деген оң көзқарасты қалыптастыруға мүмкіндік береді, яғни кәсіби қызметтің ерекшеліктерін тезірек игеруге, оның перспективаларына, жеке өсуіне және мансабына көңілі қалмауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Dvornykova. I.N. *Izuchenye formyrovaniya psikhologyshej gotovnosti studentov – psikhologov k buduchey professyonsl'noj deyatel'nosti* / I.N. Dvornykova. A.V. Dvornykova, I.N. Pershyna. - neposredctvennyy // *Molodoy uchenyy*. – 2014.- № 21.1 (80.1). – С.89-91.

2. Shevshenka S. M., Tywmyna N.S. *Tendentsyy ynnovatsyonnogo razvytiya obcego obrazovaniya/ Svornyk statey po materyalam regyonal'noj nauchno- prakticheskoj konferentsyy 'Yntegratsiya ynformatsyonnykh tekhnology v system professional'nogo obucheniya'*, mart 2016. – S. 50-52.

3. Ynozemceva A.N. *Vlyyanye professyonal'nogo samosoznaniya studentov na formyrovaniye psikhologicheskogo gotovnosti k pofessyonal'noj deyatel'nosti: dys. ... kand. psikhol. nauk. – Moskva, 2002. – 225 s.*

4. Uznadze D.N. *Psikhologicheskiye yssledovaniya. – M.: Nauka. 1966. – S. 369.*

5. Kasimjanova A.A., *Osobennosty motyvatsyy pofessyonal'noj deyatel'nosti, svyazannoy s ryskom dlya zdorov'ya: avto-ref. dys. kand. psikhol. nauk: 19.00.01/ – Almati: Kaz. nats. un-t ym al'- Faraby, 2009. – 29 s.*

6. Platonov K.K. *Struktura razvytiya lychnosti. – M.: Nauka, 1986. – 225 s.*

7. Levyton N.D. *O psikhologicheskykh sostoyaniyakh cheloveka. – M.: Prosvecceniye, 1964. – 344.*

8. Gurevych K.M. Borysova E.M. (red.) *Psikhologicheskaya dyagnostyka, Uchebnoe posobie. – M.: URAO, 2000.*

9. Klymov E.A. *Psikhologiya professyonalnaya. – M.; Voronej: Ynst-t. Prakt. Psikhologyy, 1996.*

10. Kalynyna Y.A. *Metodyka kompleksnoj ostytsenki psikhologicheskoj gotovnocty k professyonal'noj deyatel'nosti. Vestnyk TGU vipusk 9 (53), 2007.*

11. Kuz'myna N.V. *Akmeologicheskaya teoriya povicheniya kachestva podgotovky cpetsalysta obrazovaniya. – M.: YTSPKPS, 2001.*

Г.А. Момбиева¹, Б.Б. Исатаева², Ж.А. Жунисбекова³

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан

²Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, аға оқытушы, Ақтөбе қ., Қазақстан

³М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, п.ғ.к., Шымкент қ., Қазақстан

АУТЕНТИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада аутентивті мінез-құлыққа сипаттама беріліп, оның ерекшеліктері мен белгілері, адам өміріндегі маңызы туралы айтылады. Аутентивті мінез-құлық жайлы жазылған Карл Роджерстің, Стивен Джозефтің еңбектеріне шолу жасалып, «Мен тұжырымдасы», феноменальды өрістің «Өзін-өзі», «Мені» немесе «Мен» деп аталатын терминдері қарастырылған. Тұлғаны қалыптастырушы факторлары көрсетіліп, «Мен, Әке және Ана», «Мен, Әке, Ана және қоршаған орта», «Мен, балаларым және жарым» идентификацияларына, өзіндік бағалаудың жоғары, адекватты және төмен түрлеріне, психологиялық қорғаныс механизмдеріне талдау жасалынған. Сонымен қатар, тұлғаның «Мен-идеалы» мен «Мен-шынайы келбетінің» сәйкестік дәрежесін анықтау үшін Т.Лири әдістемесі жүргізіліп, өңделген. Жалпы аутентивтілік біздің таңдауымыздың және біз жасайтын барлық нәрселердің негізі болуы керек екендігіне баса назар аударылған.

Түйін сөздер: тұлға, аутентивті мінез-құлық, аутентивтілік, «Мен тұжырымдамасы», қорғаныс механизмдері, өзін-өзі бағалау

Момбиева Г.А.¹, Исатаева Б.Б.², Жунисбекова Ж.А.³

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

²Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, Актюбе, Казахстан

³Южно-Казахстанский университет имени М.Ауезова,
Шымкент, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ АУТЕНТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация

В данной статье раскрываются особенности проявления аутентивного поведения, а также описывается их значимость в жизни каждого человека. Рассматриваются научные взгляды о аутентивном поведении в трудах Карла Роджерса, Стивена Джозефа, раскрывается содержание таких терминов, как «Я концепция», феноменальное поле «Самопознание», «Меня» или «Я». Представлены основные факторы формирующие личность, проведен анализ механизмов психологической защиты, а также описываются виды самооценки: высший, адекватный, низкий и идентификаторы «Я, Отец и Мама», «Я, Отец, Мама и окружающая среда», «Я, дети и супруга». Для выявления степени соответствия личности «Я - идеал», «Я - естественный» проведена и обработана методика Т.Лири. В целом в данной статье большое внимание уделяется аутентивности, что есть наш выбор и основа всех основ.

Ключевые слова: личность, аутентивное поведение, аутентичность, «Я концепция», механизмы защиты, самооценка.

G.Mombiyeva¹, B.Isataeva², Zh.Zhunisebekova³

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan

³M.Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

FEATURES AUTHENTISERA BEHAVIOR

Abstract

This article reveals the features of the manifestation of autentive behavior, as well as describes their significance in the life of each person. The scientific views on autentive behavior in the works of Karl Rogers, Stephen Joseph are considered, the content of such terms as "I concept", the phenomenal field "Self-knowledge", "Me" or "I" is revealed. The main factors forming the personality are presented, the analysis of the mechanisms of psychological protection is carried out, and the types of self-esteem are described: the highest, adequate, low and the identifiers "I, Father and Mother", "I, Father, Mother and environment", "I, children and spouse". To identify the degree of conformity of the personality "I - ideal", "I - natural", the method of T. Leary was carried out and processed. In General, this article much attention is paid to autenticnosti that is our choice and fundamentals.

Keywords: *personality authentisera behavior, authenticity, "I" concept, mechanisms of protection, and self esteem.*

Кіріспе. Адам өмірінің, тағдырының қалыптасуында мінез-құлықтың алатын орны ерекше екендігі белгілі. Өйткені, адамның ойы сөзге айналса, сөзі әдетке айналып, мінезге әсер етеді, ал мінез – біздің тағдырымызды қалыптастырушы факторлардың бірегейі болып табылады. Өйткені, мінез – біздің басқалармен қарым-қатынасымызға, қоғамдағы орнымыз бен рөлімізге әсер етуші ерекше жеке қасиет. Адамның көркем мінезді болуы өзгелерге ғана емес, өзіне де жайлылық сыйлап, көңілін хош етеді, өмірінің маңыздылығын арттырады. Сондықтан біздің зерттеуіміз аутентивтілік мінез-құлыққа арналады.

Аутентивтілік – қағидалардың, қасиеттердің, көзқарастардың, сезімдердің, ниеттердің дұрыстығын, сонымен қатар шынайылықты, адалдықты білдіреді. Аутентивтілік біздің денемізде не болып жатқанын түсінуді, сезімдер мен ойларға ғана емес, сонымен қатар ішіңіздегі барлық нәрселерге мұқият болуды талап етеді. Көптеген ғасырлар бойы философтар мен ғалымдар "өзіңмен болу" деген не және өзіне деген адалдықты қалай сақтау керектігі туралы пікір таластырды [1].

Гуманистік психологияның өкілі Карл Роджерстің пікірінше, аутентивтілік – бұл өз өмірінің жаратушысы болу қабілеті, күрделі құбылыс, ол өз қажеттіліктерін қанағаттандыруға деген ұмтылысты, сонымен бірге басқалардың қажеттіліктеріне жауап бере отырып, басқалармен үйлесімді қарым-қатынас жасай білуді білдіреді. Осылайша, аутентивтілік өзін-өзі түсінуді, эмоционалдық жағдайды дұрыс анықтау қабілетін және басқалармен қарым-қатынас кезінде оны ашық білдіру мүмкіндігін білдіреді.

Осы жерде Карл Роджерстің «Мен-концепциясы» жайлы айтып өткеніміз жөн. Негізгі құрылымдық ұғымымен роджериандық тұлға теориясы ұғымы болып табылады. Бейнелер мен мағыналардың жалпы жүйесі жеке адамның феноменальды өрісін құрайды. Феноменальды өрістің адам "өзін-өзі" (өзін-өзі), "мені" (соларды) немесе "Мен" (I) деп атайтын бөліктері өзін-өзі (өзін-өзі) немесе мен-тұжырымдаманы (өзін-өзі түсіну) құрайды, Роджерс бұл екі терминді синоним ретінде қолданады. Мен тұжырымдамасы ұйымдасқан және келісілген қабылдау үлгісін білдіреді. Мен тұжырымдамасы өзгерсе де, ол әрқашан құрылымдық, тұтастық, ұйымшылдық сапасын сақтайды. Дені сау адам өзін-өзі және тәжірибе арасындағы үйлесімділікпен, тәжірибеге ашықтықпен және қорғаныс реакцияларының болмауымен сипатталады. Психологиялық тұрғыдан нашар бейімделген адам маңызды сенсорлық және эмоционалдық тәжірибені санаға жіберуден бас тартады. Бұл жағдай субъективті тәжірибесі бар өзіндік концепциясының алшақтығы деп аталды. Нәтижесінде біз субъективті тәжірибенің әсерінен қорғайтын, өзіндік тұтастыққа қауіп төндіретін және адамның позитивті өзін-өзі бағалау қажеттілігін бұзатын өзіндік концепциясының қатаң сақталуына қол жеткіземіз. К.Роджерстің

пайымдауынша, адам үшін ең бастысы – мақсаты мен мағынасы бар үйлесімді өмір сүру және оның әр сәтінде өзін-өзі тану және өз-өзіне адал болу.

Психотерапевт К.Роджерс көмекке мұқтаж адамдар көбінесе аутентивтіліктің жетіспеушілігімен ерекшеленеді деп сенді. Оның пікірінше, эмоционалды депрессия – бұл адам ішіндегі үйлесімділіктің бұзылуының симптомы, көмекке шақыру, шынайы болу керек екендігінің дәлелі. Өз пациенттеріне көмектесу үшін К.Роджерс психотерапияның жаңа әдісін – клиенттерге бағытталған терапия деп атады. Бұл әдіс жеке тұлғаны қабылдау идеясына негізделген [2].

Психология университетінде сабақ беретін сонымен қатар, қазіргі таңда аутентивтілік мәселесімен айналысып жүрген Стивен Джозеф Карл Роджерс идеяларымен танысты. Өкінішке орай, 1987 жылы ғалым қайтыс болғаннан кейін оның терең және егжей-тегжейлі теориялары ұмытыла бастады. Бұрын психологтардың көпшілігі адам өмірінің "мұңды жағы" – депрессия, мазасыздық және адамдарға қысым жасайтын барлық нәрселерге қызығушылық танытты. Көптеген ғалымдар үшін жақсы психологиялық әл-ауқат депрессиямен, обсессивті күйлермен және басқа патологиялармен байланысты ауытқулардың болмауымен анықталды. Тек кейбіреулер сызықты кесіп өтіп, бақыт пен қанағаттану жағдайын талдауға шешім қабылдады, сол кезде Стивен Джозеф Карл Роджерстің идеяларына қызығушылық таныта бастады, сөйтіп Стивен Джозефте жаңа талантты студент Алекс Линли пайда болды.

Стивен Джозефтің бағыттауымен Алекс Линли диссертацияны қорғауға дайындалды. Алекс позитивті психологияға өте қызығушылық танытты, ол сол кезде ғана пайда болды және ғалымдарды қызықтыра бастады. Ол аутентивтілік теорияның әлеуеті зор деп санайды. Біз аутентивтілік дәрежесін өлшеу мүмкін еместігін және оның бақытты және мағыналы өмір жолы екенін білгілері келді. Стивен Джозев пен студенті Алекс Линли көзқарастары бойынша маңызды мәселелердің тізімін жасады. Содан кейін олар басқа студенттермен және әріптестерімен - Алекс Вудпен, Джон Малтбимен және Майкл Балиоусиспен бірлесе отырып, Карл Роджерстің аутентивтілік теориясына негізделген алғашқы психометриялық тестті жасады. Аутентивтілік бақыт әкеледі ме деп сұрағанда, олар бақытты адам мен бақытсыз адам арасындағы басты айырмашылық дәл осы екенін білді. Бүгінгі таңда әлемдегі көптеген ғалымдар қолданатын аутентивтілік шкаласы бізге аутентивтілікті ғылыми тұрғыдан зерттеуге жол ашуға көмектесті және шынайы өмір бақытына жетудің ең қысқа жолы екенін дәлелдеді.

Алайда Стивен Джозеф зертхананың стерильді әлемінде ғана емес, аутентивтіліктің маңыздылығын түсінді. Сол кезде Стивен Джозеф жаңа лауазымға кірді - жарақат, қалпына келтіру және жеке өсу орталығын бірлесіп басқарды, онда әріптесі Стив Регель екеуі психологиялық жарақат алғандармен болған таңғажайып өзгерістерді зерттеді. Олардың пациенттерінің көпшілігі жарақаттан кейінгі стресстен зардап шекті, бірақ қызықты, көптеген адамдар өліммен бетпе-бет келу оларда жаңа мүмкіндіктер тудырып, өздеріне жаңа күш табуға көмектескені туралы айтты [3]. Қазіргі позитивті психологтар мұндай өзгерістерді жарақаттан кейінгі өсу деп атайды.

Мақаланың негізгі материалы. Аутентивті мінез-құлыққа ұмтылу біздің өмірімізді ауырсыну, қорқыныш, қайғыдан айырмайды, бірақ бізге мақсат беріп, мағыналы өмір сүруге мүмкіндік береді, әсіресе егер сізге азап шегуге тура келсе. Травматикалық тәжірибе бізге өмірдің қысқа және құнды екенін үйретеді, сондықтан біз шынымен маңызды нәрсені бірінші орынға қоюымыз керек. Егер бізде сәттілік болса, біз өмір бойы жарақатсыз өмір сүреміз, бірақ көбінесе, қиындықтардың болмауы бізді соқыр өмірге баратын және әлі де оянбайтын, шын мәнінде не маңызды екенін есіне алмайтын ұйқыдағыларға айналдырады.

Аутентивтілік әрқашан және барлық жерде өзіне деген сенімділікті білдіреді. Біздің өмір жолымыз күнделікті шешімдерге тікелей байланысты. Кейде өткен туралы ойлана отырып, біздің өміріміз әдетте белгілі бір оқиғаны күрт өзгертетінін байқаймыз, көбінесе ұсақ-түйектер тағдырға айналады: кездейсоқ кездесу немесе фраза (айтылған немесе, керісінше, айтылмаған), жасына қарай адам ақыл тоқтатып, өмірдің шынымен солай екенін көре бастайды. Өмірде дұрыс жолмен жүру және әрқашан өзіңіз үшін ең жақсы шешім қабылдау үшін Сіз өзіңізге адал болуыңыз керек, сондай-ақ түйсігі дауысын тыңдамауға мәжбүр ететін сыртқы күштерге қарсы тұруыңыз керек.

Аутентивтілік біздің таңдауымыздың және біз жасайтын барлық нәрселердің негізі болуы керек. Психологиялық ыңғайсыздықты жою үшін біздің ішімізде болып жатқан және Біз білдіретін

нәрселер арасында үйлесімділік қажет. Мінсіз өмірде біздің барлық сөздеріміз бен істеріміз біздің сезіміміз бен ойларымызға сәйкес келуі керек.

Мінез-құлықты қалыптастыратын факторларға: тәжірбие, білім темперамент жатады. Тәжірбие тұлғаның онтогенездік дамуы кезіндегі процесстермен тығыз байланысты. Онтогенез процесі екіге бөлінеді: 1) пренатальды; 2) постнатальды. Тәжірбиенің қалыптасуы құрсақішілік кезеңнен басталады. Құрсақішілік бала дамуының үшінші айында балада жан пайда болады. Бұл баланың өзіндік «Менінің» қалыптасуының алғашқы кезеңі. Екінші кезең – балалық шақ кезеңі. Бұл кезеңде балада «Мен, Әке және Ана» идентификация процесі жүзеге асады. Метафоралық тілмен айтатын болсақ, бала жартылай әкесінен және жартылай анасынан тұрады. Сондықтан да, баланың көзінше әкесі анасын жамандаса немесе керісінше болтын болса, ол баланы жамандағанмен тең болады. Бұл баланың өзі жайлы пікірінің қалыптасуына тікелей әсер етіп қана қана қоймай, балада өмірге деген психологиялық орнатулар қалыптасып, олар бейсанада сақталады. Ал адам 95% өмірін бейсанамен (ұзақ мерзімді ес, эмоция, сезімдер, әдеттер) өмір сүреді. Үшінші кезең бала дамуының жасөспірімдік кезеңімен сәйкес келеді. Бұл кезеңде балада «Мен, Әке, Ана және қоршаған орта» идентификация процесі жүзеге асады. Бала отбасындағы іс-әрекеттерді қоршаған ортамен салыстыра бастайды. Төртінші кезең тұлға дамуының ересек кезеңімен сәйкес келеді, яғни «Мен, балаларым және жарым». Отбасында күнделікті отбасыишілік конфликттерді көріп өскен бала, міндетті түрде сол құбылысты өзінің құрған отбасына проекциялайды. Осы кезеңде адамда әлемді қабылдаудың өзіндік моделі қалыптасып қана қоймай, өзіндік бағалуы да тұрақтанады. Өзін-өзі бағалау – бұл адамның өзін, мүмкіндіктерін, қасиеттерін және басқа адамдар арасындағы орнын бағалау. Өзіндік бағалаудың үш түрі болады: төмен өзіндік бағалау, адекватты өзіндік бағалау, жоғары өзіндік бағалау.

Төменгі өзіндік бағалауға ие тұлға қоршаған ортаға «Мен ақымақпын, сен де ақымақсың» деген көзқараспен қарайды. Сонымен қатар, төмен өзіндік бағалауға ие адамдардың құлшыныстары да төмен болады. Жоғары өзіндік бағалауға ие адамдар өзгелерге қысым көрсетеді, сонымен қатар өзгелердің кемшілігіне шоғырланған. Адекватты өзіндік бағалауға ие адамдар қоршаған ортаға «Мен жақсымын, сен де жақсысың» деген көзқараспен қарайды. Жоғары және төменгі бағалауға ие адамдар психологиялық қорғаныс механизмдерін белсенді пайдалануға бейім, себебі психологтар анықтағандай, психологиялық қорғаныс механизмі адамда бала кезден қалыптасады:

1. Терістеу – шындықтан бас тарту, өзін-өзі қорғаудың экстремалды түрі. Терістеу ең алғашқы қорғаныс механизмдерінің бірі болып саналады, өйткені бұл балалық шаққа тән, мысалы, бала көзді жұмған кезде, ол көрінбейтін (невидимка) болады деп ойлау. Қысқа мерзімді перспективада бұл механизм пайдалы, бірақ ұзақ мерзімді пайдалану арқылы ол эмоционалды мәселелерді шешуге кедергі келтіреді, бұл кезде өте қауіпті.

2. Ыдырау – бұл балалық шақта пайда болатын тағы бір механизм. Өмірдің қиындықтарын білудің және қабылдаудың орнына, балалар оқиғаларды қара және ақ түсте көреді, тек жаман мен жақсылықты, дұрыс пен бұрысты ажыратады, сондықтан олардың әлемді қабылдауы жеңілдейді.

3. Басудың мәні – біз санамызға қауіпті, рұқсат етілмеген ойлардың, сезімдер мен импульстардың енуіне жол бермейміз. Есте ұстаған дәл басу шынайы жағдайды басқалардан емес, тек өзімізден жасырады. Фрейдтің пікірінше, психосоматикалық бұзылулар немесе кез-келген басқа психологиялық проблемалар дәл басу механизмінен пайда болады.

4. Проекция – бұл өзімізде бар, бірақ біз мойындаудан бас тартатын сезімдерді, ойлар мен ұмтылыстарды басқа адамдарға жатқызу, яғни шындықтан қажу болып табылады.

5. Рационализация – бұл тағы бір жетілмеген қорғаныс механизмі: біз оқиғаларды басқалардың көзіне түспеу үшін түсіндіреміз.

6. Алайда пайдалы қорғаныс механизмдері де бар екендігін ұмытпауымыз керек.

7. Интеллектуализация – бұл қажетсіз импульстарды жоюға, қолайсыз жағдайларды іздеуге немесе қолайсыз әрекеттерді жасамауға мүмкіндік беретін зияткерлік жұмыс арқылы эмоцияларды басу.

8. Әзіл – бұл жетілген деп атауға болатын қорғаныс түрлерінің бірі. Бұл әртүрлі теріс импульстар мен эмоцияларды әзілге айналдыру [4].

Адекватты өзін өзі бағалауға ие адамдар аутентивтіліктің тікелей мысалы бола алады. Аутентивтілік адамның тек өзін бағалау сферасында ғана көрініс таппайды, сонымен қатар басқа да

өмірлік сфераларда аутентивліктің мына формуласы маңызға ие: өзіңізді білу + өзіңіз үшін жауап беру + өзіңізгеөзіңіз адал болу [5].

Біздің зерттеуімізде тұлғаның «Мен-идеалы» мен «Мен-шынайы келбетінің» сәйкестік дәрежесін анықтау үшін Т.Лири әдістемесі жүргізілді. Бұл әдісті Т.Лири (1954) жасаған, әдістеме субъектінің өзі туралы және идеалды "Мен" туралы идеяларын зерттеуге, сондай-ақ шағын топтардағы қатынастарды зерттеуге арналған. Оның көмегімен өзін-өзі бағалау және өзара бағалаудағы адамдарға деген қарым-қатынастың басым түрі анықталады. Бұл жағдайда екі фактор ерекшеленеді: "үстемдік-бағыну" және "достық-агрессивтілік (дұшпандық)". Дәл осы факторлар адамның тұлғааралық қабылдау процестеріндегі жалпы әсерін анықтайды. Тиісті көрсеткіштерге байланысты бірқатар бағдарлар бөлінеді, яғни басқаларға қарым-қатынас түрлері. Типтің ауырлығы туралы, мінез-құлықтың бейімделу дәрежесі туралы-мақсаттар мен қызмет барысында қол жеткізілген нәтижелер арасындағы сәйкестік (сәйкессіздік) дәрежесі туралы тұжырымдар жасалады. Мінез-құлықтың бейімделмеуінің өте үлкен көрсеткіші (нәтижелерді қызыл түспен көрсеткенде) невротикалық ауытқуларды, шешім қабылдау саласындағы дисгармонияларды көрсетуі немесе кез-келген төтенше жағдайлардың нәтижесі болуы мүмкін.

Негізгі әлеуметтік бағдарларды ұсыну үшін Т.Лири секторларға бөлінген шеңбер түрінде шартты диаграмма жасады. Бұл шеңберде көлденең және тік осьтер төрт бағытты көрсетеді: үстемдік-бағыну, Достық-дұшпандық. Өз кезегінде, бұл секторлар сегізге бөлінеді – сәйкесінше жеке қатынастарға. Неғұрлым нәзік сипаттама үшін шеңбер 16 секторға бөлінеді, бірақ көбінесе екі негізгі оське қатысты бағытталған октанттар қолданылады. Т.Лири схемасы тақырыптың нәтижелері шеңбердің ортасына неғұрлым жақын болса, осы екі айнымалының өзара байланысы соғұрлым күшті болады деген болжамға негізделген. Әр бағыттағы нүктелердің қосындысы индекске аударылады, онда тік (үстемдік-бағыну) және көлденең (Достық-дұшпандық) осьтер басым болады. Шеңбердің ортасынан алынған көрсеткіштердің қашықтығы тұлғааралық мінез-құлықтың бейімделуін немесе экстремалдылығын көрсетеді [6].

Деректерді өңдеудің бірінші кезеңінде сауалнаманың кілтін қолдана отырып, әр октан бойынша ұпайлар есептелді. Екінші кезеңде алынған ұпайлар диаграммаға ауыстырылды, ал шеңбердің ортасынан қашықтық осы октан бойынша ұпай санына сәйкес келеді (минималды мән - 0, максимум - 16). Мұндай векторлардың ұштары біріктіріліп, белгілі бір адамның жеке басы туралы идеяны көрсететін профиль құрайды. Анықталған кеңістік көлеңкеленген. Әр көрініс үшін жеке диаграмма жасалды, ол әр октанға белгілерінің ауырлығымен сипатталады.

Үшінші кезеңде формулаларды қолдана отырып, көрсеткіштер "үстемдік" және "Достық" екі негізгі параметр бойынша анықталды:

$$\text{Үстемдік} = (I-V) + 0,7 \times (VIII + II-IV-VI)$$

$$\text{Достық} = (VII-III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Осылайша, 16 тұлғааралық айнымалыдағы ұпайлар жүйесі көрсетілген параметрлер бойынша Субъектінің көрінісін сипаттайтын екі сандық индекске айналады. Нәтижесінде жеке профильге талдау жасалды, яғни басқаларға деген қарым-қатынас түрлері анықталды.

Нәтижені есептеу әрбір бағаланатын тұлға үшін жеке жүргізілді. Белгілі бір адаммен қарым-қатынастың бұзылуының көрсеткіші – бұл адамның ол туралы идеялары мен оның қарым-қатынас серіктесі ретінде қалаған бейнесі арасындағы айырмашылық.

"Үстемдік" формуласы бойынша алынған нәтиженің жанама мағынасы адамның қарым-қатынаста көшбасшылыққа, үстемдікке деген айқын ұмтылысын көрсетеді. Теріс мән бағыну тенденциясын, жауапкершіліктен бас тартуды және көшбасшылық позицияны айқындайды.

"Достық" формуласы бойынша оң нәтиже адамның басқалармен достық қарым-қатынас пен ынтымақтастық орнатуға деген ұмтылысының көрсеткіші болып табылады. Теріс нәтиже ынтымақтастыққа және сәтті бірлескен қызметке кедергі келтіретін агрессивті бәсекелестік позицияның көрінісін көрсетеді. Сандық нәтижелер - бұл сипаттамалардың ауырлық дәрежесінің көрсеткіштері. Профильдегі ең көлеңкеленген октанттар белгілі бір адамның тұлғааралық қатынастарының басым стиліне сәйкес келеді. 8 баллдан аспайтын сипаттамалар үйлесімді тұлғаларға тән. 8 баллдан асатын көрсеткіштер осы октант анықтаған қасиеттердің екпінін көрсетеді. 14-16 деңгейге жететін балдар әлеуметтік бейімделудің қиындықтарын көрсетеді. Барлық октанттар бойынша төмен көрсеткіштер

(0-3 балл) сыналушының құпиялылығы мен жасырынбауының нәтижесі болуы мүмкін. Егер психограммада 4-тен жоғары көлеңкеленген октанттар болмаса, онда деректер олардың сенімділігі жағынан күмән тудырады: диагностикалық жағдай ашықтыққа сәйкес келмейді. Тұлғааралық қатынастардың алғашқы төрт түрі (1-4 октанттар) көшбасшылық пен үстемдікке, тәуелсіз пікірге, жанжалда өз көзқарасын қорғауға дайын болуымен сипатталады. Қалған төрт октант (5-8) – конформды көзқарастардың басым болуын, өз-өзіне күмәндануды, басқалардың пікіріне икемділікті, ымыраға келу үрдісін көрсетеді. Тұтастай алғанда, деректерді түсіндіру кейбір көрсеткіштердің басқаларына қарағанда басым болуы және аз дәрежеде абсолютті шамаларға бағытталуы керек. Әдетте, "Мен" өзекті және Идеал арасында айтарлықтай айырмашылықтар болмайды. Орташа алшақтықты өзін-өзі жетілдірудің қажетті шарты ретінде қарастыруға болады. Өзіне қанағаттанбау, көбінесе, өзін-өзі бағалауы төмен адамдарда (5,6,7 октант), сондай-ақ ұзаққа созылған қақтығыс жағдайындағы (4 октант) адамдарда байқалады. Бір уақытта 1 және 5 октанттың басым болуы ауыр мақтаныш, авторитаризм проблемасымен ауыратын адамдарға тән, 4 және 8 – топ пен дұшпандықты мойындауға деген ұмтылыс арасындағы қақтығыс, яғни басылған дұшпандық мәселесі, 3 және 7 – өзін – өзі растау және қосылу мотивтерінің күресі, 2 және 6-тәуелсіздік мәселесі-ішкі наразылыққа қайшы келуге мәжбүр ететін күрделі қызметтік немесе басқа жағдайда туындайтын бағыну. Доминантты, агрессивті және тәуелсіз мінез-құлық белгілері бар адамдар өздерінің мінез-құлқына және тұлғааралық қатынастарына наразылықты аз көрсетеді, алайда олар қоршаған ортамен тұлғааралық қарым-қатынас стилін жақсарту тенденциясын анықтай алады. Сонымен қатар, осы немесе басқа октант көрсеткіштерінің жоғарылауы адамның өзін-өзі жетілдіру мақсатында өздігінен қозғалатын бағытын, бар проблемаларды түсіну дәрежесін және жеке тұлға ішіндегі ресурстардың болуын анықтайды.

Қорытынды. Қорыта келе, аутентивті мінез-құлықты адамдарға мынадай сипаттамалар тән:

- өзін және басқаларды шынайы қабылдай алуы;
- көпшіліктің пікірімен сәйкес келмесе де өз пікірі мен эмоциясын ашық көрсете алуы;
- өмірлік қағидасына қарсы келетін мәлімдемелер мен әрекеттерінің болмауы;
- өзін-өзі қамтамасыз ету, жалғыздықтан қорықпау;
- өсек пен негізсіз айыптауларға немқұрайдылық таныту;
- басқалардың қылықтарын айыптап, кінәламау, т.б.

Ал аутентивті мінез-құлықты тұлға өзіне 3 сұрақ қою арқылы тексере алады:

1. Сіз өзіңіз, ешкімге тәуелді болмай шешім қабылдай аласыз ба?
2. Өзіңіздің көзқарасыңызды, пікіріңізді еркін қабылдай аласыз ба?
3. Күнделікті өмірде өзіңіздің ішкі қалауларыңызға адал бола аласыз ба?

Балада аутентивті мінез-құлықты қалыптастыру үшін:

- қызығушылық таныту;
- балаға өз жолын таңдауына мүмкіндік беру;
- басқа ата-аналармен жарыспау;
- баланың темпераментіне сай тәрбие стилін қолдану.

Сонымен, аутентивтілік – бұл басқа адаммен тең қарым-қатынаста болу мүмкіндігі және сонымен бірге балалық шақта бұл қалыпты жағдай деп шабыттандырса да, күш тепе-теңдігін бұзуға тырыспайды. Оның орнына ашықтық, адалдық пен шынайылық таныту, сондай-ақ қол жеткізілген эмоционалды және физикалық жақындықты бағалау қажет. Сонда барлық адамдар өздерін адекватты қабылдай алады және өз өмірлерін қалыпты арнаға бұру мүмкіндігі артады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

References

1. Wood, A.M., Linley, P.A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385–399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>
2. Rogers K. *Client-centered / person-centered approach in psychotherapy / Per. from English: A.B. Orlov, E.V. Matyukhina, A. Yu. Sheveleva // Questions of Psychology. 2001. No. 2. – S. 48-58.*
3. *Authenticity: How to be yourself / Steven Joseph; Per. from English. -2nd ed. – M.: Alpina Publisher, 2018. – 256p*

4. Pervin, L.O. *John Psychology of personality: Theory and research / Per, from English. M.S. Zhamkochyan, ed. V. S. Maguna - M. : Aspect Press, 2001. – 607 p.*
5. <https://www.psychologos.ru/articles/view/test-mezhlichnostnyh-otnosheniy-liri>
6. Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation / Timothy Leary. — Resource Publications, 2004. — Previously published by John Wiley & Sons, 1957. — ISBN 1-59244-776-7.*

МРНТИ 15.41.25

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.27>

Курмангалиева Ж.К. ¹

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан, (E-mail: shade82@mail.ru)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ СОСТОЯНИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация

В статье представлен анализ теоретических подходов мировой психологической школы, выделившей основные положения и показатели к изучению психологического благополучия человека. Рассматриваемые подходы определены положениями многомерности изучения различных аспектов в сравнении субъективными показателями качества жизни. В статье представлены результаты исследования проблемы переживания состояния психологического благополучия студентами вуза в период пандемии COVID-19. Возникшие ограничения в обучении и саморазвитии студентов, обусловленные социальной изоляцией, создали депривационные условия для поддержания психологического благополучия. На это фоне студенты переживают внутренний дискомфорт, обусловленный невозможностью удовлетворить в полной мере значимые потребности - психическая депривация проявляется в искажении личностного развития студента и психофизиологической деятельности его организма. В условиях социальной изоляции к перечисленному списку компонентов следует добавить аспекты изменения условий жизнедеятельности: нарушение режима работы и отдыха, недостаток физической активности и перегрузка умственной деятельности.

Ключевые слова: пандемия, социальная изоляция, психологическая депривация, психологическое здоровье, психологическое благополучие, рефлексия.

Ж.К. Құрмангалиева¹

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті "
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан

ПАНДЕМИЯ КЕЗЕҢІНДЕГІ УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ӘЛ-АУҚАТЫНЫҢ ЖАҒДАЙЫ МӘСЕЛЕСІ

Аннотация

Мақалада адамның психологиялық әл-ауқатын зерттеудің негізгі ережелері мен көрсеткіштерін бөліп көрсететін әлемдік психологиялық мектептің теориялық тұғырларына талдау берілген. Қарастырылып отырған тұғырлар өмір сапасының субъективті көрсеткіштерімен салыстырғанда әртүрлі аспектілерді зерттеудің көп өлшемді ережелерімен анықталады. Мақалада COVID-19 пандемиясы кезінде ЖОО студенттерінің психологиялық әл-ауқаты туралы ойлау мәселесін зерттеу нәтижелері келтірілген. Әлеуметтік оқшаулануға байланысты студенттердің оқуы мен өзін-өзі дамытуында туындаған шектеулер психологиялық саулықты сақтау үшін айыру жағдайларын жасады. Осыған байланысты студенттер ішкі ыңғайсыздықты сезінеді, өйткені олар маңызды қажеттіліктерді толық қанағаттандыра алмайды - психикалық депрессия студенттің жеке дамуы мен оның денесінің

психофизиологиялық қызметінің бұрмалануынан көрінеді. Әлеуметтік оқшаулау жағдайында өмір сүру жағдайларын өзгерту аспектілері: жұмыс және демалыс режимінің бұзылуы, физикалық белсенділіктің болмауы және психикалық белсенділіктің шамадан тыс жүктелуі көрсетілген компоненттер тізіміне қосылуы керек.

Кілттік сөздер: пандемия, әлеуметтік оқшаулау, психологиялық депривация, психологиялық денсаулық, психологиялық әл-ауқат, рефлексия.

*Kurmangaliyeva Zh.*¹

¹*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

THE PROBLEM OF EXPERIENCE OF THE STATE OF WELL-BEING BY UNIVERSITY STUDENTS DURING THE PANDEMIC

Abstract

The article presents an analysis of the theoretical approaches of the world psychological school, which identified the main provisions and indicators for the study of the psychological well-being of a person. The approaches under consideration are determined by the provisions of the multidimensionality of the study of various aspects in comparison with subjective indicators of the quality of life. The article presents the results of a study of the problem of experiencing the state of psychological well-being by university students during the COVID-19 pandemic. The restrictions that have arisen in the learning and self-development of students, due to social isolation have created deprivation conditions for maintaining psychological well-being. Against this background, students experience internal discomfort caused by the inability to fully satisfy significant needs - mental deprivation manifests itself in the distortion of the student's personal development and the psychophysiological activity of his body. In conditions of social isolation, the aspects of changing living conditions should be added to the above list of components: disruption of work and rest, lack of physical activity and overload of mental activity.

Keywords: *pandemic, social isolation, psychological deprivation, psychological health, psychological well-being, reflection.*

Введение. С введением общего карантина в Республике Казахстан в марте 2020 года и приостановлением работы учебных заведений, студенты вузов перешли на дистанционное обучение; обучение в дистанционной форме было продолжено в следующем 2020-2021 учебном году по причине пика заболеваемости в летний период 2020 года. Следует отметить, что дистанционные формы обучения уже были использованы в учебном процессе вузов до начала пандемии COVID - 19 в качестве эффективно дополняющих традиционные формы обучения. Однако, переход к полному дистанционному образованию в рамках общих государственных противопандемийных мероприятий сформировал не только проблему оптимизации систем электронного обучения вузов и необходимости формирования цифровых компетенций преподавателей и студентов, но и вопрос социально-психологической адаптации студентов в новом и неординарном формате непрерывного учебного цикла. В действительности, в сложившихся условиях, студенты столкнулись с недостатком делового взаимодействия с преподавателями в режиме удаленного доступа, недостатком общения с сокурсниками, кроме того, столкнулись с проблемой самоорганизации и дисциплины. Ссылаясь на статью группы авторов Ермоловой Т.В., Литвиновой А.В., Савицкой Н.В. и Круковской О.А. «Covid-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования» [1, с.2], в которой представлен обзор последних зарубежных исследований влияния пандемии на аспекты психического благополучия молодежи, следует отметить её негативное воздействие на общее состояние: снижение успеваемости учащихся, наличие тревожности и депрессивности, развитие психологического стресса. Отмечено переживание состояния неопределённости большей частью молодежи в период пандемии, в связи с чем жизненные устремления, являющиеся показателем психологического и ментального благополучия большинства исследуемых, были значительно подвергнуты сомнению.

Авторы вышеупомянутой статьи отмечают исследование группы китайских специалистов медицинской школы университета Цзилинь, осуществленного посредством опроса и с помощью The

General Health Questionnaire (GHQ - 12), в котором изучалась степень предрасположенности молодых людей к психологическим проблемам из-за COVID-19. Отмечено, что данная предрасположенность была выявлена у 40,4 % опрошенных, и главным фактором провоцирования была сама информация о распространении вируса от человека к человеку.

Таким образом, принятые государственные меры для обеспечения социального дистанцирования населения значительно снизили риск распространения заболеваний в обществе, но повысили психологическую нагрузку обучающихся через усиление социальной изоляции и изменение формы обучения. Вынужденная перемена в обычном образе жизни и обучения, и ограничение социальной активности значительно повлияли на психологическое благополучие и психическое здоровье студентов.

Усиление карантинных мер в связи повышением числа заболеваемости COVID-19 [2], в настоящее время, формирует условия для развития тревожности. Обучение и развитие студентов, в зависимости от перечисленных условий материальной и духовной реальности, является недостаточно благоприятным, так как воздействие данных реальностей на обучающегося его внутренним личностным настроем, кардинальное изменение которого детерминирует специфику индивидуального развития. В этом случае можно говорить о психической депривации.

В психологической литературе термин «депривация» (deprivation) обозначает лишение или потерю чего-либо по причине недостаточного удовлетворения какой-либо (психической) потребности [3, с.7]. Депривация в образовательном процессе — это явление педагогической действительности, характеризующееся ограничением возможности полноценного саморазвития личности обучающегося [4, с.8].

Возникшие ограничения в обучении и саморазвитии студентов, обусловленные социальной изоляцией, создали депривационные условия для поддержания психологического благополучия. На это фоне студенты переживают внутренний дискомфорт, обусловленный невозможностью удовлетворить в полной мере значимые потребности - психическая депривация проявляется в искажении личностного развития студента и психофизиологической деятельности его организма. В условиях социальной изоляции к перечисленному списку компонентов следует добавить аспекты изменения условий жизнедеятельности: нарушение режима работы и отдыха, недостаток физической активности и перегрузка умственной деятельности.

Переживание студентом психологического дискомфорта приводит к появлению характерных физиологических, психоэмоциональных и поведенческих симптомов. Переживание душевного комфорта синонимично понятию психологическое благополучие. Понятие «психологическое благополучие» относится к категории понятий экзистенциально-гуманистической психологии и является главным показателем здоровья человека согласно определению Всемирной организации здравоохранения, согласно которому здоровье человека – это полное физическое, умственное и социальное благополучие. Любые социальные условия или среда, представляющие значимые препятствия или невозможность для реализации значимых жизненно важных и социально значимых потребностей личности, могут считаться экстремальными и представляющими угрозу благополучию человека.

В психологической литературе понятие «психологическое благополучие» объясняется с точки зрения эвдемонистического и гедонистического подходов. Гедонистический подход представлен концепциями Н.Брэдбёрна и Э.Динера, в которых Н.Бредберном рассматривается сущность состояния благополучия с позиций удовлетворенности - неудовлетворенности, т.е. определенного личностного баланса между переживаемым негативным и позитивным, а Э.Динер вводит понятие «субъективное благополучие» с определением его структуры - приятных и неприятных эмоций, и удовлетворения. Эвдемонический подход (А.Вотермен, А.А. Кроник) определяет понимание благополучия через возможность личностного роста человека: с помощью каких психологических способов личность устремлена к самореализации [5, с.28].

Психологическое благополучие – это слаженное взаимодействие психических процессов и функций человека, проявленное в ощущении внутреннего равновесия и гармоничной целостности личности. Гармоничное развитие личности рассматривается как согласованность жизненных приоритетов развития через возможность их реализации в жизнедеятельности, что говорит о слаженности и соразмерности всех сфер жизни в том числе: времени, социального окружения и главное, - творческого потенциала личности человека. Поэтому, для студента важны его цели и

убеждения, поскольку они определяют мировоззрение, и главный смысл прошлого и настоящего. В связи с чем следует выделить мировоззренческий компонент психологического благополучия, отмеченный в работах П.П. Фесенко и К.Рифф.

В соответствии с мировоззрением и целями студента в бытийности осуществляется его самореализация посредством реализации базовых потребностей в компетентности - личностный рост.

Вопросы личной автономии и самореализации человека в социальном взаимодействии изучали Р.Мэй, А.Маслоу, В.Франкл, П.П. Фесенко, Н.К. Бахарева, выделившие метапотребностный компонент психологического благополучия. Проблема самоанализа человека в ходе его развития и личностного роста активно исследовалась В.Франклом, А.Маслоу, А.Е. Созонтовым, Э.Динер, Д.Бьюдженталь, К.Рифф и др. Понимание собственных жизненно важных потребностей и осознание им своих потенциальных личных и социально-психологических возможностей для их достижения, определяет самосознание студента, что определяет, в дальнейшем, его действия - принять имеющиеся потенциальные возможности развития или ограничения.

Поэтому следует говорить о рефлексии студентом обстоятельств взаимодействия и общения, а также их результатов в соответствии с личностными особенностями. В связи с чем выделяем интрарефлексивный и интеррефлексивный компоненты психологического благополучия. В этом случае, психологическое благополучие, понимается как совокупность личностных ресурсов, определяющих субъективную и объективную самооценку успешности обязательно в системе «личность-студент-социум».

Аффективный компонент в структуре психологического благополучия в своих работах выделили А.Е.Созонтов, П.П. Фесенко, Н.Брэдбёрн, А.В. Воронина и др. Результатом анализа согласованности личных целей с достижениями всегда будут переживания положительного или негативного плана. Общая удовлетворенность студента сложившимися жизненными обстоятельствами и перспективами в целом определит его ощущение счастья, выраженное наличием или отсутствием тревожных и депрессивных симптомов. Таким образом, психологическое благополучие можно представить в качестве модели, состоящей из выше рассмотренных компонентов: мировоззренческого, метапотребностного, интрарефлексивного, интеррефлексивного и аффективного.

Проблема понимания компонентов психологического благополучия была актуализирована с выходом научной работы Н.Брэдбёрна в 1969 году «Структура психологического благополучия». В российской психологической науке модель психологического благополучия, была разработана А.В.Ворониной, в которой уровнями благополучия стали психологическое, психическое и психосоматическое здоровье.

На основании чего психологическое благополучие обусловлено не только позицией человека в системе «личность-студент-социум», но и состоянием его физического и психопатического здоровья. Кроме выделенных компонентов, выведенных А.В.Ворониной в рамках интегративного подхода, вопросы взаимосвязи психологического благополучия и психосоматического состояния здоровья человека исследовали Р.Райан, Б.Сингер, К.Фридерик, и влияние генетических характеристик - А.Теллеген, М.Аргайл, Д.Линкен. Другие исследователи объясняли оценку психологического благополучия с позиции социальных факторов: культурной идентичностью (М.Линч), возрастными особенностями (Э. Динер, П.П. Фесенко, М.Аргайл), материальным уровнем и социальным статусом (Т.Кассер, М.Райан, Н.Брэдбурн).

Психологическое благополучие представляет собой комплексную оценку человеком своей жизнедеятельности, определяющую ряд психологических личностных свойств и особенностей: ценности и мышление, умение взаимодействовать с окружающими, способы достижения потребностей и целей, умение контролировать поведение и деятельность, способность быть осознанным при формулировке желаний и потребностей.

В рамках акмеологии для гармоничного развития личности переживание благополучия соразмерно настроению личности как особому переживанию, влияющему на психическое здоровье человека. В психолого-педагогических научных источниках к понятию психического здоровья личности относят критическую самооценку и оценку условий жизни, адекватное восприятие окружающей среды, психическое равновесие, саморегуляция, целеустремленность, активность и работоспособность для полноценной жизни.

В соответствии с определением израильского социолога А.Антоновского, психологическое здоровье рассматривается не как отсутствие болезни, а как среднее положение в континууме между психическим расстройством и психологическим благополучием. Сопровождающее человека чувство связности (sense of coherence) показывает его общую ориентацию на «проникнутость» во все сферы жизни и переживание динамических чувств: поступающие извне перемены являются предсказуемыми и поддающимися объяснению, всегда имеются личностные и другие ресурсы для соответствия требованиям, вызванным переменами, возникшие новые перемены и требования стоят того, чтобы вкладывать в них свои ресурсы.

Способность к рефлексивным интенциям в рамках самосознания имеется у каждой развивающейся личности. Интенсивность переживания происходящих изменений зависит от мировоззрения студента, его самооценки, условий деятельности и социокультурного окружения. Состояние переживания благополучия и счастья студентов отражает социальные реалии посредством понимания главного в общей проблеме социума и человека, в связи с чем определение логической основы в единстве самосознания, психических процессов и деятельности формирует последующие его поведение и деятельность. Перечисленные характерные свойства в развитии социально-психологического генезиса современного студента характеризуют общее универсальное состояние социальной группы (общества) в рамках социальной ситуации.

Методы (Methods). Для изучения уровня психологического благополучия студентов вуза использовалась методика «Шкалы психологического благополучия», созданная К.Рифф в 1989 году (адаптированный вариант The scales of psychological well-being) [6, с.1].

Методика «Шкала психологического благополучия», была сформирована согласно многомерной модели благополучия, предложенной К.Рифф, в соответствии с эвдемоническим подходом, согласно которому психологическим благополучием следует считать показатель наиболее полной самореализации человека в конкретных жизненных обстоятельствах и наличие гармоничного «синтеза» между развитием его личности, условиями и обстоятельствами социального окружения. Многомерная модель психологического благополучия человека, состоит из шести обобщенных характеристик состояния здоровья, переживания состояния счастья и уровня успешности: положительные отношения с коллегами (знакомыми), наличие цели жизни, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия.

Испытуемыми стали 300 студентов ЕНУ им.Л.Н.Гумилева. Для проведения исследования сформировано две группы: контрольная, состоящая из 150 студентов 1 курса, и экспериментальная - 150 студентов 3 курса. Студенты филологического факультета 1 курса в 2020 году приступили к началу обучения в дистанционной форме, в отличие от студентов 3 курса филологического факультета, обучавшихся на первом (2018) и первой половине второго (2019) в очной форме, но начиная со второго семестра второго курса и третьем курсе продолжили обучение в дистанционной форме.

Результаты исследования (Findings): Первичная диагностика осуществлялась в начале 2020 - 21 учебного года. В соответствии с показателями Шкалы «Отношения с окружающими» выявлен низкий уровень (49,1) для контрольной группы - студентов 1 курса и средний уровень (60,9) экспериментальной группы - студентов 2 курса филологического факультета. Студенты контрольной группы при вхождении в новое образовательное пространство приобрели ограниченное количество деловых и доверительных отношений по сравнению со студентами экспериментальной группы.

Согласно результатам исследования Шкала «Автономия» определила показатели самостоятельности и независимости. Студенты, показавшие наиболее высокие баллы характеризуются как умеющие отстаивать свои интересы, способные думать и действовать по личному усмотрению в жизненной ситуации, способные противостоять давлению извне, навязыванию конкретного типа поведения и мышления. Студенты, показавшие более низкие показатели, и, соответственно, самостоятельно «оценившие» себя, проявили склонность к эмоциональному восприятию воздействия со стороны. Результатом, выявленным показателей студентов, является зависимость от мнения других, склонность поддаваться психологическому давлению и поступать в ситуациях в соответствии с чужими желаниями. Общий показатель контрольной (65,4) и экспериментальной группы (57,2) равен среднему уровню.

Таблица 1 – Средние значения выявленных показателей психологического благополучия у студентов 1-го и 3-го курсов в ходе первичной диагностики

Шкала	Стандартные оценки	Студенты 1 курса - контрольная группа		Студенты 3 курса - экспериментальная группа	
		показатель	уровень	показатель	уровень
		Отношения с окружающими	65,07 + 8,587	49,1	низкий
Автономия	55,24 + 7,539	65,4	средний	57,2	средний
Управление средой	62,31 + 8,472	48,5	низкий	59,7	средний
Личностный рост	63,03 + 7,682	58,3	средний	80,1	высокий
Цели	66,10 + 8,782	76	средний	64,8	средний

Шкала «Управление окружением» определяет показатели умений студентов контролировать взаимодействие с преподавателями и управлять качеством общения с однокурсниками, друзьями, и, по возможности, влиять на ход этих процессов. Студенты, показавшие высокие результаты, обладают личным авторитетом или относительной властью в студенческом коллективе, они характеризуются коммуникативной мобильностью и академической успеваемостью.

Наличие индивидуальных личных особенностей предполагает возможность контроля сложившихся условий и использования имеющихся возможностей для достижения личных целей, удовлетворения потребностей. Студенты 1 курса контрольной группы, набравших более низкие баллы, характеризуется как переживающие личные затруднения при организации учебного режима, ежедневного труда, они значительно затрудняются улучшить сложившиеся условия жизнедеятельности, затрудняются видеть возможности для достижения успешности и личной эффективности, затрудняются понимать, каким образом можно контролировать происходящие события в ближайшем окружении и влиять на них. Общий показатель контрольной группы (48,5) равен низкому уровню, экспериментальной группы (59,7) - среднему уровню.

Полученные результаты в соответствии со Шкалой «Личностный рост» представляют динамику личностного развития испытуемых студентов филологического факультета. Например, экспериментальная группа студентов, показавшая высокие результаты (80,1), характеризуется устремлением к саморазвитию и познанию окружающего. Их личная оценка своего роста представлена как «интенсивная, целеустремленная и самореализующаяся». Студенты готовы системно получать новый жизненный, во многих случаях, не простой опыт, считают состояние задействованности собственного потенциала для нужд социума вполне приемлемым, тем самым всегда находятся в процессе личностного развития и роста.

Контрольная группа студентов, показавшая средний уровень в соответствии со шкалой «Личностный рост» (58,3), характеризуется менее активной жизненной позицией и невыраженной направленностью на собственное развитие. Эту часть студентов менее беспокоит проблема личной самореализации и развития эффективных взаимоотношений для саморазвития и личностного роста.

В соответствии со Шкалой «Цель в жизни» выявлены показатели целеустремленности студентов, которые свидетельствуют о наличии у испытуемых силы намерений добиваться своих целей, достижение которых обусловлено пониманием своих долгосрочных намерений.

Некоторая часть обучающихся обеих групп, показавшие высокие баллы, характеризуются в качестве целеустремленных и деятельных, умеющих четко определить для себя смысловую значимость своих намерений и придерживаются убеждений, что вся деятельность осуществляется только в соответствии с жизненными смыслами и для достижения своих целей. Другая часть студентов, показавшая более низкие баллы в ходе диагностики, характеризуется слабым пониманием смысловых жизненных концепций, зачастую имеют «размытые» цели и не имеют убеждений для понимания жизненных перспектив, определяющих их личностный смысл. Общий показатель контрольной группы (76,0) и экспериментальной группы (64,8) равен среднему уровню.

В соответствии с результатами Шкалы «Самопринятие» определены показатели студентов контрольной и экспериментальной групп отношения к себе и принятия своей самооценности. Экспериментальная группа студентов, показавшая высокие баллы по шкале (81,3), характеризуется проявлением самоуважения, основанном на понимании личных преимуществ, способностей и недостатков характера. Эта группа студентов осознает свои недостатки, негативные качества, положительно оценивает прошлый жизненный, возможно неудачный, опыт. Контрольная группа студентов - показавшая средний уровень (74,8), характеризуется неуверенностью по вопросам пережитых личных неудач в прошлом, повышенной тревожностью в соответствии с негативными событиями прошлого. Студенты считают, что пережитый опыт является не таким, который бы они хотели иметь. Таким образом, общее представление о психологическом благополучии студентов филологического факультета определяет его оценку в соответствии с параметрами: личная активность, сила намерений, упорядоченность в деятельности, понятность и осознанность в целях.

Статистическая обработка показателей контрольной и экспериментальной групп осуществлялась методом вычисления t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Определен результат: при $t_{Эмп} = 0.1$, согласно которому статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено. Оценивая значимость исследуемых показателей в жизни студентов обеих групп, следует выделить шкалы «Личностный рост» ($p < 0,1$) и «Самопринятие» ($p < 0,1$), отмеченные высоким уровнем оценки студентами экспериментальной группы, и выраженные низким уровнем шкалы «Отношения с окружающими» ($p < 0,5$) и «Управление средой» ($p < 0,5$), выявленные в ходе диагностики студентов контрольной группы.

Повторная диагностика студентов контрольной и экспериментальной групп на предмет оценки психологического благополучия была проведена через полгода с целью изучения самооценки студентов и перспектив их личностного развития. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Средние значения выявленных показателей психологического благополучия у студентов 1-го и 3-го курсов в ходе повторной диагностики в сравнении с показателями первичной диагностики

Шкала	Студенты 1 курса - контрольная группа		Студенты 3 курса - экспериментальная группа	
	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика
	Отношения с окружающими	49,1 (низкий)	48,2 (низкий)	60,9 (средний)
Автономия	65,4 (средний)	63,4 (средний)	57,2 (средний)	57,8 (средний)
Управление средой	48,5 (низкий)	48,8 (низкий)	59,7 (средний)	57,9 (средний)
Личностный рост	58,3 (средний)	51,5 (средний)	80,1 (высокий)	76,4 (средний)
Цели	76,0 (средний)	70,0 (средний)	64,8 (средний)	56,8 (средний)
Самопринятие	74,8 (средний)	73,2 (средний)	81,3 (высокий)	78,7 (средний)
Общее психологическое благополучие	372,1 (средний)	355,1 (средний)	404,0 (средний)	388,8 (средний)

Определен результат: при $t_{Эмп} = 0.2$, согласно которому статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено. Полученное эмпирическое значение $t(0.2)$ находится в зоне незначимости. Однако, выявлены различия в сравнении показателей первичной и повторной диагностики исследуемых групп.

Ранее выделенные шкалы «Личностный рост» ($p < 0,5$) и «Самопринятие» ($p < 0,5$), отмечены снижением высокого уровня оценки на средний студентов экспериментальной группы, и выраженные низким уровнем шкалы «Отношения с окружающими» ($p < 0,5$) и «Управление средой» ($p < 0,5$), выявленные в ходе диагностики студентов контрольной группы, определены теперь более низким баллом. Кроме того, выявлена общая незначительная тенденция понижения баллов всех шкал студентов контрольной и экспериментальной групп.

Выводы (Conclusions): Шкалы «Цели жизни» и «Самопринятие», в целом, контрольной экспериментальной групп более выражены, что показывает важность определения индивидуальных жизненных планов и программ. Следует отметить, что шкалы «Личностный рост» и «Управление средой» выражены недостаточно активно у студентов контрольной группы, что объясняется недостаточной сформированностью целеполаганий в виду возрастных особенностей и социально обусловленных тенденций развития участников исследования. Психологическое благополучие, для студентов, обусловлено осознанностью своего «Я», высоким самопринятием, умением развивать и поддерживать доверительные коллективные связи, стараться сохранить свою независимость в группе. Устремленность на саморазвитие, в соответствии с субъективной оценкой студентов экспериментальной группы, актуализируется в перспективе, так как высокий показатель «Самопринятия» обуславливает понимание собственных «сильных» свойств личности, индивидуальных особенностей.

Шкала «Управление средой» оценена в качестве проблемы взаимодействия, требующей дополнительной проработки у студентов контрольной и экспериментальной групп. Способность к противостоянию общественной оценке, сохранению собственной автономии имеет значимость как психологическое благополучие, что обуславливает понимание студентами обеих групп личной компетенции во взаимодействии и умение справляться с требованиями студенческой группы.

Психологическое благополучие определяется мерой успешной социализации студентов посредством сформированных ранее, и формируемых в процессе социализации, направленности личности, системы ценностей, мировоззрения и отношений. Внутренние оценки «себя» формируются поле системы отношений, в которой реализуется поведение и деятельность студентов.

Выявленные расхождения в оценке психологического благополучия студентами контрольной (372,1 и 355,1) и экспериментальной группы (404,0 и 388,8) в процессе первичной и повторной диагностики, объясняется воздействием социальных факторов и изменением условий обучения, в связи с чем, изменились показатели качества жизни студентов в период пандемии COVID - 19. Проведенное исследование и его итоги показали тенденции формирования психологического благополучия студента в изменяющихся условиях обучения и деятельности и значимость в жизни студентов для гармоничного развития и конструктивного функционирования их личности.

Список использованной литературы:

1. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaia N.V., Krykovskaia O.A. Sovid-19 i psihicheskoe zdorove ychahsia: zarybejnye issledovania Sovremennaja zarybejnaja psihologua. 2021. Tom 10. № 1. – S. 79-91. doi:10.17759/jmfp.2021100108
2. Ministerstvo obrazovania Kazahstana gotovitsia k distantsionnyj obychenij? Statia. Rejim dostypa: <https://pedforum.kz/1124-ministerstvo-obrazovanija-kazahstana-vedet-gotovitsja-k-distancionnomu-obucheniju-kak-zhe-budem-uchitsja-v-2020-2021-uchebnom-godu-vo-vremja-karantina.html>
3. Alekseenkova, E.G. Lichnost v ysloviuah psihicheskoi deprivatsii. Ychebnoe posobie. Red.Kylagina N. - ISBN 978-5-388-00259-4, Piter, 2009. – S. 96
4. Berejnova, L.N. Teoreticheskie osnovy predypredeniya deprivatsii v obrazovatelnom protsesse. Dissert.doktor ped.nayk po VAK RF 13.00.01. Rejim dostypa: <https://www.disserscat.com/content/teoreticheskie-osnovy-preduprezhdeniya-deprivatsii-v-obrazovatelnom-protsesse>
5. Fesenko, P.P. Osmyslennost jizni i psihologicheskoe blagopolychie lichnosti: dis. ... kand. psihol. nayk: 19.00.01 / P.P. Fesenko. – M., 2005. – 206 s.
6. Shkala psihologicheskogo blagopolychia. Entsiklopedua psihodiagnostiki. Internet-resyrs. Rejim dostypa: https://psylab.info/Shkala_psihologicheskogo_blagopolychia_Riff

А.Қ. Сайлауова¹, Б.М. Мажинов¹

¹Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
Aruzhansailauova4@gmail.com

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ БЕЙНЕЛІ ЕСТЕ САҚТАУЫН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕТУ

Аңдатпа

Психикалық дамуы тежелген балаларды дамыту мәселелері арнайы педагогикада кеңінен зерттелген тақырыпқа айналып отыр. Алайда бейнелі есте сақтауды дамыту және оны педагогикалық түзету шаралары зертеуді талап ететін мәселе екені сөзсіз.

Статистикалық мәліметтерге көз жүгіртер болсақ, психикалық дамуы тежелген балалардың қатары артып келеді. Сондықтан бұл мәселе назар аударуға тұрарлық тақырып болып саналады. Бұл мәселе қазіргі уақытта өзекті болып табылады. Біздің мақалада ПДТ балалардағы бейнелі есте сақтауын түзету туралы қарастырдық.

Кілт сөздер: психикалық дамудың тежелуі, бейнелі есте сақтау, педагогикалық түзету, арнайы педагогика, түзете – дамыту жұмыстары.

Сайлауова А.Қ. ¹, Мажинов Б.М. ¹

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Вопросы развития детей с задержкой психического развития становятся предметом широкого изучения в специальной педагогике. Однако развитие образной памяти и меры ее педагогической коррекции, несомненно, являются проблемой, требующей изучения.

Если посмотреть статистические данные, то растет число детей с задержкой психического развития. Поэтому этот вопрос считается предметом, заслуживающим внимания. данная проблема в настоящее время является актуальной. в нашей статье, мы рассмотрели о коррекции исправлении образной памяти у детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, образная память, педагогическая коррекция, специальная педагогика, коррекционно-развивающая работа.

А.К. Sailauova¹, В.М. Mazhinov¹

PEDAGOGICAL CORRECTION OF IMAGE MEMORY IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

Questions of the development of children with mental retardation are becoming the subject of extensive study in special pedagogy. However, the development of imaginative memory and the measures of its pedagogical correction are undoubtedly a problem that requires study.

If you look at the statistics, the number of children with mental retardation is growing. Therefore, this issue is considered a subject that deserves attention. This problem is currently relevant. In our article, we considered the correction of the correction of imaginative memory in children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, image memory, pedagogical correction, Special pedagogy, correctional and developmental work.

Кіріспе.

Адамзат ертеден бері оқиғаларды көру, есту, жанасу, дәм мен иіс сезу арқылы есте сақтауға бейімделген. Есте сақтау үшін жазбаға түсіру және есте сақтауға арналған көмекші құралдарды пайдалану ғылым жетістіктерінен кейін пайда болған құбылыстар. Бейнелі есте сақтау суреттер мен сезінулер арқылы ақпаратты қабылдауға және есте сақтауға көмектеседі [1].

Адамдар ақпаратты есте сақтау керек, бұл табиғи нәрсе. Туылғаннан бастап бейнелі есте сақтау қабілеті барлық балаларда жақсы дамыған, бірақ жасына қарай үнемі дамып және толықтырылып отырады. Мамандардың зерттеулері көрсеткендей, оқиғаларды жиі елестететін және бейнелейтін адамдар ұзақ және тұрақты жаттығулар болған жағдайда әр күнін еске түсіре алады [2].

Арнайы педагогика саласында бейнелі есте сақтау баланың танымдық саласының даму деңгейін көрсететін жады түрі болып табылады. Сондықтан, бейнелі жадыны дамыту және түзету шаралары үнемі зерттеліп келеді.

Бейнелі жадтың түрлері

Көру. Адам ақпаратты суреттермен қабылдайды, мысалы, жақын досының беті, жарнамалық плакат, үйдің жанындағы орындық және т. б.

Есту. Есте сақтау сүйікті әннің дыбысымен, құстардың шырылдауымен, досының дауысымен, машиналардың шуымен және т. б. түсіндіріледі.

Дәмі. Сусынның дәмі, десерттің тәттілігі, бұрыштың ащы дәмі, лимон қышқылы және т. б. есте сақталады.

Иіс сезу. Таныс иістерді тану арқылы заттар мен құбылыстарды есте оңай сақтайды.

Тактильді. Сондай-ақ, сенсорлық оқиғаларды есте сақтауға мүмкіндік береді [3].

Бейнелі есте сақтаудың жоғарыда келтірілген түрлері ерекше білімді қажет ететін балалар тобының барлық санатында бұзылған деп айтуға болады. Соның ішінде психикалық дамуы тежелген балалардың үлес салмағы басым екені өзекті мәселеге айналып отыр.

Әр түрлі материалдарды айту және қайталау кезінде субъектілер жасаған есте сақтау қателерінің өзіндік ерекшеліктері бар. Көрнекі материалды тыңдау және айту кезінде ПДТ балалар кескінді ерікті түрде көбейту және басқалармен салыстыру, суреттерде ұқсастық пен айырмашылықты табу қажет болатын тапсырмаларда үлкен қиындықтарға тап болады. Сондықтан, кейбір жағдайларда психикалық дамуы тежелген балаларда бейнелі есте сақтаудың төмен тиімділігі олардың сөйлеу-ойлау белсенділігінің қалыптасуындағы артта қалумен және өзіндік ерекшелігімен, еріксіз және ерікті есте сақтау мен көбею процестерімен түсіндірілуі мүмкін деп болжау керек [4].

Ауызша материалды талдау кезінде балалар есте сақтаудың жанама әдістерін қолдануда қиындықтарға тап болады. ПДТ балалар ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді есте сақтау қабілетінің төмендеуімен, ерікті және еріксіз есте сақтаумен және есте сақтау қабілетінің жеткіліксіздігімен сипатталады.

ПДТ балалармен түзету жұмыстары жеке, тұлғаға бағытталған болуы керек. Есте сақтау процесінің тиімділігін арттыру бойынша түзету жұмыстары мектепке дейінгі білім беру мекемесінде өткізілетін барлық сабақтарда жүзеге асырылуы мүмкін [5].

Бейнелі есте сақтау қабілеті төмен және орташа балалар ерікті түрде еске түсіруге тырыспайды. Балалар тактильді жанасулардан қашады және есте сақтаудың бұл түрін мүлдем қолданбайды. Бейнелі есте сақтау – маңызды психикалық функциялардың бірі. Бұл адамның жеке тәжірибесін, оның сөйлеуін, ойлауын, эмоцияларын, моторикасын қалыптастырудың негізі. Жад табысты және нәтижелі жұмыс үшін қажетті білімнің жинақталуын қамтамасыз етеді, жеке тұлғаны оқыту мен дамытудың, оның жеке басын қалыптастырудың міндетті шарты болып табылады.

Шетелдік авторлар психикалық дамудың тежелуінің негізгі себебі орталық жүйке жүйесінің минималды зақымдануы деп санайды. Бірақ бұл зерттеушілер балалардың бұл санатын зияты зақымданған балалардан зияткерлік тест нәтижелері бойынша 26 ұпайға жоғары екендігін анықтаған.

А. Херттың зерттеуі бойынша, психикалық дамудың тежелуінің пайда болу себебі алғаш рет мінез-құлық пен эмоционалды – еріктік саланың бұзылуы деп аталды. Автор баланың жеке дамуын түзетуге мұқият назар аудару қажеттілігін атап өтті. А.Херт баланың сәттілікке жету жағдайларын жасау керек екенін, кез-келген жаттығу кезінде балаға әртүрлі және тартымды материалдарды ұсыну керек, баланы ересек адамның көмегін сұрауға және қабылдауға үйрету керек екенін айтты.

Талқылау.

З.И. Калмыкованың зерттеулерінде проблемалық нұсқаулардағы міндеттерді орындау кезінде ПДТ бар балалардың қиындықтары сипатталған. Ал, басқа авторлар ойлау процестерінің инерттілігін, антиципациялық талдаудың қалыптаспауын, ойлау операцияларының қозғалғыштығының жетіспеушілігін атап өтті. Көптеген авторлар ПДТ балалардағы психикалық операциялардың дамуының гетерогенділігін атап өтеді. Мұның бәрі ПДТ формасы мен ауырлығын ескере отырып, балалардағы ойлауды талдауға сараланған тәсілдің қажеттілігін көрсетеді [6].

З.М. Истомина дамудың алғашқы кезеңдерінде есте сақтау қабылдау процесіне кіретінін, кейіннен еріксіз болатындығын атап өтті. Бала есте сақтау мақсатын қалай қою керектігін білмейді және ересектерге берілген мнемоникалық тапсырманы қабылдамайды. П.И. Зинченко атап өткендей, белсенді қызметке кіретін материал еріксіз есте қалады. Есте сақтау объектілерді сөзбен атауға, олардың балаларға тартымдылығына әсер етеді [7].

Психикалық дамуы тежелген балалардың бейнелі есте сақтау қабілетін дамыту үшін материалды таңдау да маңызды. Мектеп жасына дейінгі балалар абстрактілі геометриялық фигураларға қарағанда олардың өмірлік тәжірибесіне (заттар, суреттер) қатысты заттар мен құбылыстарды жақсы есте сақтайды. Осыған байланысты, мектеп жасына дейінгі ПДТ балалармен жұмыс істейтін мұғалімдер өз сабақтарында ойын сәттерін мүмкіндігінше жиі қолданады, ал есте сақтау үшін ұсынылған материал нақты бейнеленіп, сабақта ұсынылуы керек.

Қалыпты даму деңгейі бар және психикалық дамуы тежелген балалардағы ересек мектеп жасына дейінгі жастағы ерікті және еріксіз есте сақтауға салыстырмалы талдау мыналарды бөлуге мүмкіндік берді

Түзету және дамыту жұмыстары неғұрлым ерте басталса, оның нәтижесі соғұрлым тиімді болатыны дәлелденді.

Ерікті есте сақтауды қалыптастыру балалардың жоғарыда аталған санаттарымен жұмыс жасауда ерекше назар аудару керек. Бұл олардың есте сақтау қабілетін, ақыл-ой белсенділігін, ақыл-ой дамуын дамыту үшін қажет.

Психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтауын дамыту кезінде төмендегі жайттарды ескеру қажет.

Уақытында басталған түзету жұмыстары ПДТ балаларда есте сақтаудың барлық түрлерін қалыптастыруда үлкен маңызға ие. Түзету жұмыстары неғұрлым ертерек басталса, оның нәтижесі соғұрлым тиімді болады.

Бұл жұмыстағы маңызды бағыт-мәселені шешуге жағымды эмоционалды қатынасты қалыптастыру [8, 9].

Осы санатпен педагогикалық жұмысты жалпы әлеуметтік әл-ауқатқа бағыттау қажет.

Түзету және дамыту жұмыстарын ұйымдастырған кезде белгілі бір функциялардың, дағдылардың даму ерекшелігі мен жетіспеушілігін ескеру қажет [10].

Адамның жады жаңа материал әрқашан бұрыннан белгілі болатындай етіп жасалған. Кез-келген жаңа материалды ұсынған кезде, жаңа ақпаратта таныс ақпарат 30 пайыз болса, есте сақтау сәтті болатындығын есте ұстаған жөн. Күрделі жаңа материалды түсіндіру балаға белгілі болған нәрсеге жүгінуден басталуы керек.

Егер баланың белсенділігін арттырар болсақ, оның бейнелі есте сақтау қабілеті артады. Бұл моторика мен есте сақтау қызметінің байланысты болуымен түсіндіріледі [11].

Психологияда «басталу және аяқталу әсері» белгілі. Сабақтың басында және соңында талқыланған ақпарат ең сәтті есте қалады. Бұл жағдайда баланың назарын ең маңыздысына аудару керек. Мысалы, есте сақтау үшін көркем бейнелер, көрнекіліктер, әуендер мен ойындарды пайдалану тиімді болып табылады [12, 13].

Жоғарыда келтірілген әдістердің тиімділігін бақылау үшін жалпы білім беретін мектеп оқушыларымен есте сақтаудың деңгейін арттыру мақсатында сынақ сабағын өткіздім. Есте сақтаудың тиімділігі баланың функционалды жағдайына байланысты екендігіне көз жеткіздім. Жадқа ең көп жүктемені қажет ететін сабақтар күннің бірінші жартысында жасалынды және жүктеме үнемі ауысымдылық қағида бойынша жасалынды. Түзету жоспары мен баланың жүктемесін алдын – ала сәйкестендіру маңыздылығы осы тұстан көрінеді [14].

Психикалық дамуы тежелген балалардың бейнелі есте сақтауын дамыту кезінде олардың жасы, жеке даму ерекшеліктері мен жалпы дамыту қағидалары ескерілуі тиіс [15].

А.Грушки мен Е.Нечки атап өткендей шығармашылық потенциал мен есте сақтау белсенділігінің ассоциативтілігі арасындағы байланысты көрсетті. Мысалы, тестіленушілердің шығармашылық потенциалы аз шығармашылық потенциалмен салыстырғанда жақын және алыс одаққа көбірек бейімділікпен, сондай-ақ байланыстырудың ұзақтығымен сипатталды. Сонымен қатар, олар атап өткендей және шығармашылық потенциалдағы жеке айырмашылықтар семантикалық желінің күрделілігімен, яғни түйіндерді біріктіретін байланыстар санымен қалыптасады деп санайды [16].

Ғалымдар И.П. Бучкина, Г.В. Грибанова, Е.Г. Дзукоева, И.А. Конева және тағы да сол сияқты психикалық дамуы тежелген балалардың өзін-өзі бағалауының ерекшеліктерін қарастыра отырып, ПДТ бар оқушылар өзін-өзі бағалаудың төмен деңгейімен, шағымдардың жеткіліксіз деңгейімен ерекшеленеді: бейімділік-сәтсіздіктерге жауап қайтарылуының әлсіздігі, жетістіктерді асыра бағалау, сондай-ақ ягоизмнің биік деңгейде болуы [17; 18].

Қорытынды.

Сабақтың барысын және қорытындысын шығара отырып, сабақтарды психикалық дамуы тежелген балалармен де өткізуге болады деген шешімге келдім. Психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істейтін мұғалім осы санаттағы балаларда есте сақтаудың барлық түрлерінің өнімділігінің төмендігінің себептері екенін есте ұстауы керек:

Ерікті есте сақтауды қалыптастырудағы қиындықтарды жеңу үшін ерікті реттеу тарапынан келесі әдістерді қолдануға болады:

Баланың есте сақтауы мен қимыл-қозғалысын үйлестіру үшін нақты тапсырмалар беру.

Нұсқаулықты түсіндіру, ересек адамға, содан кейін балаға қайталау арқылы есте сақтау жұмыстарын үнемі жасату.

Баланы әрекетке қосу, нұсқауларды көрсетіліммен үйлестіру.

Баланы ересек адаммен бірлескен әрекетке қосу.

Бұл қағидалар менің бақылау жұмыстарымның және өткізген сабақтарымның нәтижесінде сараланған шаралар қатары болып саналады.

Қорыта айтқанда, ПДТ кезіндегі бейнелі есте сақтаудың маңыздылығы оның қимыл-қозғалысын, логикасын, сөйлеу тілін дамытумен қатар жүреді деп айта аламыз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. *Aktuälne problemy diagnostiki zaderjki psihicheskogo razvitia detei. /Pod red. K.S. Lebedinskoi/ - M., 2012*
2. *Vvedenie v psihologiu. /Pod red. A.V. Petrovskogo. – M., 2016.*
3. *Vygotski L.S. Pämät i ee razvitie v detskom vozraste. Hrestomatia po obşei psihologii. Psihologia pamäti. - M., 2018.*
4. *Deti s vremennymi zaderjkami razvitia /pod red. T.A. Vlasovoi, M. S. Pevzner. – M., 2011.*
5. *Deti s zaderjkoj psihicheskogo razvitia. / Pod red. T.A. Vlasovoi, V.İ. Lubovskogo, N.A. Sypinoi. - M., 2014.*
6. *Defektologia. Sloväř - spravocnik. / Pod red. Puzanova / – M., 2016.*
7. *Diagnostika i koreksia zaderjki psihicheskogo razvitia u detei / Pod red. S.G. Şevchenko. – M., 2011*
8. *Egorova T.V. Osobenosti pamäti i myşlenia mladşih şkölnikov, otstaiuşih v razvitii. – M., 2013.*
9. *Lubovski V.İ. Psihologicheskie problemy diagnostiki anomälного razvitia. – M., 2005.*
10. *Lubovski V.İ. Psihologicheskie problemy diagnostiki anomälного razvitia detei? – M., 2018.*
11. *Denisova, Use of information and communication technologies in speech therapy for development of phonemic imaginations of younger school students with heavy violations of the speech*
12. *Luria A.R. Vnimanie i pämät. – M., 2016.*
13. *Nemov R.S. Psihologia v 3-h knigah. Kniga 1, Obşie osnovy psihologii. – M., 2017.*
14. *Nemov R.S. Psihologia v 3-h tomah. - M., 1993.*
15. *Defektologia. Sloväř – spravocnik II tom / Pod red. Puzanova / – M., 2008*
16. *Gruszka A., Necka E. Priming and Acceptance of Close and Remote Associations by Creative and Less Creative People // Creativity Research Journal. Vol. 14, No. 2. – P. 193-205*

17. Chambers J. R., Suls J. *The role of egocentrism and focalism in the emotional intensity bias* // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2007. № 43. – P. 618–625.

18. Kruger J., Burrus J. *Egocentrism and focalism in unrealistic optimism (and pessimism)* // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2004. № 40 (3), pp. 332-340

МРНТИ 15.81.53

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.29>

Ешмуратова Г.В. ^{1*}, Хон Н.Н. ¹

¹ Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан

КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ И БАЗОВЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация

В статье рассматриваются результаты исследования связей кинематографических предпочтений (массовое кино, исторические фильмы, боевики, фильмы ужасов, научная фантастика, авторское кино), базовых черт личности (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость опыту) и различных мотивов выбора и просмотра фильмов (кино потребление) современных зрителей. Основной целью исследования является оценка того, связаны ли базовые черты личности с предпочтением определенного жанра фильма. В исследовании была применена пятифакторная модель, часто используемая для оценки медиа предпочтений. Результаты исследования выявили влияние психологических потребностей зрителей на кино потребление и предпочтения в кино. Базовые черты личности могут выступать предикторами кинематографических предпочтений зрителей (потребителей) и могут дать объяснение когнитивным, эмоциональным или социальным мотивам кино потребления.

Ключевые слова: базовые черты личности, кинематографические предпочтения, кинопотребление, пятифакторная модель

Г.У. Ешмуратова¹, Н.Н. Хон¹

«Туран» университеті, Қазақстан, Алматы қ.

КИНЕМАТОГРАФИЯЛЫҚ ТАЛҒАМ ЖӘНЕ ТҰЛҒАЛЫҚ ЖЕКЕ ҚАСИЕТТЕР: ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі кино көрермендерінің кинематографиялық талғамдарының (мейнстрим киносы, тарихи фильмдер, экшн фильмдер, қорқынышты фильмдер, ғылыми-фантастикалық фильмдер, авторлық фильмдер), тұлғалық жеке қасиеттердің (экстраверсия, ізгілік, адалдық, нейротизм, тәжірибеге ашықтық) және фильмдерді таңдау мен көрудің әртүрлі мотивтері (кино тұтыну) арасындағы байланысты зерттеу қорытындылары келтірілген. Зерттеуде эстетикалық талғамдарды бағалау үшін жиі қолданылатын бес факторлық тұлғалық сауалнамасы қолданылды. Бұл зерттеудің мақсаты жеке тұлғаның негізгі қасиеттерінің белгілі бір фильм жанрына деген кинематографиялық талғам байланыстылығын бағалау болып табылады. Зерттеуде медиа таңдауын зерттеу үшін жиі қолданылатын бес факторлық модель сауалнамасы қолданылды. Зерттеу нәтижелері көрермендердің киноны тұтыну мен кинематографиялық талғамдарына психологиялық қажеттіліктерінің әсерін анықтады. Тұлғалық жеке қасиеттер көрермендердің (тұтынушылардың) кинематографиялық талғамдарының болжамы ретінде қарастырылып және кино тұтынудың когнитивті, эмоционалдық немесе әлеуметтік себептерін түсіндіре алады.

Түйін сөздер: тұлғалық жеке қасиеттер, кинематографиялық талғам, кино тұтыну, бес факторлық модель

G.V. Yeshmuratova^{1*}, N.N. Khon¹
¹«Turan» University (Kazakhstan, Almaty)

FILM PREFERENCES AND BASIC PERSONALITY TRAITS: AN EMPIRICAL STUDY

Abstract

The article examines the results of a study of the relationship between cinematographic preferences (mass cinema, historical films, action movies, horror movies, science fiction, auteur cinema), basic personality traits (extraversion, goodwill, conscientiousness, neuroticism, openness to experience) and various motives of choosing and watching films (movie consumption) of modern viewers. The main purpose of the study is to assess whether basic personality traits are associated with a preference for a particular film genre. The study applied a five-factor model often used to assess media preferences. The results of the study revealed the influence of viewers' psychological needs on movie consumption and movie preferences. Basic personality traits can act as predictors of viewers' (consumers') cinematic preferences and can provide explanations for cognitive, emotional, or social motivations for film consumption.

Key words: *basic personality traits, film preferences, film consumption, five-factor model*

Введение

Кинематограф как средство массовой коммуникации, обладает особым потенциалом воздействия на зрителя, оказывая мощное влияние на социально-психологическое развитие личности. В современном обществе развитию отечественного кинематографа уделяется особое внимание, национальный кинематограф призван всемерно поддерживать эмоционально-нравственное развитие молодежи и ее приобщение к высшим духовным ценностям своего народа и всего человечества, в Законе Республики Казахстан «О кинематографии» (от 3.01.2019 года) понятие «национальное кино» определено следующим образом: «Фильм должен быть создан на высоком художественном уровне, способен удовлетворять духовные потребности народа и служить государственным интересам, а также узнаваемости Республики Казахстан через искусство кино» [1, с.14]. Стремительные изменения современного мира, связанные с пандемией COVID 19 приводят к увеличению доступности кинофильмов, повышению частоты просмотра кинокартин в сети интернет, вне кинотеатра, в связи с чем, национальный кинематограф призван всемерно поддерживать эмоционально-нравственное развитие молодежи и ее приобщение к высшим духовным ценностям своего народа и всего человечества.

При исследовании кинематографических предпочтений, одним из фундаментальных этапов анализа является определение жанровой принадлежности кинопроизведений. Большинство зарубежных исследователей формирование «жанра» в кинематографе связывают с развитием голливудской студийной системы, то есть с американским кинематографом. Жанровое определение произведения в кинематографе связано с ожиданием зрителя, жанр как инструмент коммуникации, позволяет сориентировать произведение на соответствующую аудиторию, подготовив ее к определенной реакции. Например, теоретик кино Р.Альтман отмечал, что жанровый фильм является результатом негласного «соглашения» кинопроизводителей с аудиторией, когда зрители на этапе ознакомления с постерами и трейлерами фильма ожидают удовлетворить или получить от жанровых фильмов определенные эмоции [2]. Жанр – это способ отображения и понимания определенных аспектов жизни. Кинематограф смог удовлетворить все эти потребности, оказывая влияние и на процесс социализации, впоследствии став массовым видом искусства. Кинематограф стал инструментом освоения окружающей реальности. С.И. Фрейлих в работе «Теории кино: От Эйзенштейна до Тарковского» отмечая что развитие жанрового кино – это непрекращающийся процесс, связанный с интенсивным развитием кино, появлением новых сюжетов и фильмов, с индивидуальным вкладом автора фильма в киноязык и развитием разнообразия режиссёрских приёмов, разделяет жанровое кино на «высокое» и «низкое» в зависимости от их вызовов и идеологических функций [3, с. 50].

Учитывая отсутствие единой классификации, спорность определения понятия «жанр», условность любой группировки и классификации произведений киноискусства, необходимо учитывать полижанровость произведений киноискусства, так как жанровое кино благодаря режиссерам

непрерывно трансформируется. Исследователи делят фильмы на два вида, например, к жанровым относят фильмы, рассчитанные на массовый кинематограф (мелодрамы, комедии, фантастика, гангстерские фильмы и др.), где режиссер максимально старается соблюсти строгие жанровые каноны, к внежанровым фильмам относятся фильмы, где автор имеет возможность самовыражения Л.Джаннетти в работе «Understanding Movies» [4], или когда режиссер в авторском кино использует составные элементы жанра чтобы вызвать жанровое ожидание зрителей Р.Альтман [5], Т.Шац в своей работе «Киножанр и жанровое кино» [6].

Таким образом, в теории кино существуют разные точки зрения на разделение кинематографии на массовые (коммерческое кино, мейнстрим, востребованный кинозрителями) и авторские фильмы (арт-синема). В современном казахстанском кинопроцессе мы можем наблюдать тенденцию сближения массового и авторского кинематографа, отечественный киновед Б.Р. Ногербек в книге «Экранно-фольклорные традиции в казахском игровом кино» отмечает, что «сегодня практически мы видим стирание резких, отличительных граней между авторским и массовым фильмом. Происходит взаимопроникновение, взаимовлияние жанров коммерческого и авторского кино как на фоне кинематографического процесса в целом, так и в структуре единичного конкретного фильма» [7]. Таким образом, современные режиссеры авторских фильмов для передачи зрителям своей авторской позиции используя жанровый кинематограф начали снимать жанровые работы («Ласковое безразличие мира», реж. А.Ержанов, 2017, «Тренинг личностного роста», реж. Ф.Шарипов, 2018, «Черный, черный человек», реж. А.Ержанов, 2020, «Бой Атбая», реж. А.Ержанов, 2021). Жанр имея определенную мировоззренческую ценность, является напрямую связанным с формой и содержанием произведения. Жанр в любом искусстве – это традиция, созданная в историческом контексте, как национальном, так и глобальном.

Результаты исследований выявили, что любимые фильмы людей всегда относятся к их любимым жанрам, а кинематографические предпочтения являются относительно стабильным выражением индивидуальных предпочтений. При выявлении кинематографических предпочтений, зарубежные исследователи психологии кино выбирают определенные жанры фильмов, которые имеют важное значение и для понимания кино потребления современных зрителей. Например, исследования кинематографических предпочтений зарубежных исследователей позволили создать упрощенную жанровую классификацию фильмов А.Холл (Hall), основанную на трех широких категориях жанров кино: легкие фильмы (комедия, мелодрама), серьезные фильмы (классика, драма, документальный фильм) и жанры, ориентированные на действие (боевик, ужасы, научная фантастика, триллер) [8, с. 385]. Результаты исследования Р. Rentfrow о взаимовлиянии медиа предпочтений более 3000 человек с личностными чертами потребителей позволили объединить фильмы в следующие группы: общественные фильмы, сосредоточенные на людях и отношениях (романтика, семейные, драма, комедия, анимация), эстетические фильмы, являющиеся творческими, абстрактными, культурными (иностранные, классика, независимые, мюзиклы), темные фильмы, характеризующиеся интенсивностью, резкостью и гедонизмом (ужасы, культовые, эротика), захватывающие фильмы (боевики, научная фантастика, западные фильмы, военные фильмы, саспенс) и интеллектуальные фильмы, ориентированные на информационный фактор о людях, местах или предметах (документальные фильмы) [9, с. 237-241].

В настоящее время человек становится субъектом своей массмедийной активности, где выбор медиа предпочтений основывается на мотивах и ожиданиях, ведущих к удовлетворению потребностей, и является результатом психологических и социальных характеристик личности. Следовательно, при изучении кино предпочтений и мотивации кинозрителей при выборе фильма к просмотру, причины необходимо искать в базовых чертах личности.

В западной психологии при исследовании связи базовых черт личности зрителей и их эстетических предпочтений в основном применяют Пятифакторную модель личности [10, P.90]. Существуют также апробированные сокращенные формы методик, например, NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI), Ten-Item Personality Inventory (TIPI) и Big Five Inventory (BFI-10) [11, с. 466]. Короткие портретные опросники часто используются для экспресс-диагностики факторов Большой пятерки при проведении междисциплинарных исследований.

Целью данного исследования стало выявление связи между кинематографическими предпочтениями, базовыми чертами личности и кино потребления современных зрителей, рассматривая вопрос о том, влияют ли психологические потребности на кино предпочтения и кино потребление.

Гипотеза – существует связь между кинематографическими предпочтениями, базовыми чертами личности (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость опыту), и мотивами выбора и просмотра фильмов (кино потребление) современных зрителей.

Проверяемая в исследовании гипотеза включила предположения:

1. Существует связь между предпочтениями авторского кино и открытостью опыту, мотивами выбора и просмотра фильмов в целях социализации, эскапизма, художественного и эстетического удовлетворения, поиска информации, избегания скуки; существует отрицательная связь с гедонизмом.

2. Существует связь между предпочтениями жанра боевика и открытостью опыту, с мотивами социализации, высвобождения агрессии, поиска ощущений, эскапизма, избегания скуки; существует отрицательная связь между предпочтениями жанра боевика с добросовестностью и нейротизмом.

3. Существует связь между предпочтениями фильмов ужасов с и открытостью опыту, мотивами социализации, эскапизма, поиска ощущений, избегания скуки; существует отрицательная связь между предпочтениями фильмов ужасов с нейротизмом.

4. Существует связь между предпочтениями массового кино с доброжелательностью, с мотивами социализации, эскапизма, избегания скуки; существует отрицательная связь между предпочтениями массового кино с открытостью опыту и мотивами художественного и эстетического удовлетворения.

5. Существует связь между предпочтениями фильмов научной фантастики с открытостью опыту, мотивами социализации, эскапизма, поиска информации, избегания скуки.

6. Существует связь между предпочтениями исторических фильмов с доброжелательностью, мотивами выбора кино в целях социализации, эскапизма, избегания скуки, поиска информации.

Методология и методы исследования

Участники исследования.

В исследовании на основе осведомленного согласия приняли участие студенты различных курсов и образовательных программ («Режиссура», «Операторское искусство», «Актерское искусство», «Радиотехника, электроника и телекоммуникации», «Вычислительная техника и программное обеспечение», «Программная инженерия») факультета «Цифровые технологии и искусство» университета «Туран», в количестве 143-х человек: 31% мужчин и 69% женщин (45 мужчин и 98 женщин); возраст респондентов — от 18 до 32 лет ($M=21,2$, $SD=2,6$).

Методики:

1. Краткий опросник Большой пятёрки – Ten Item Personality Inventory (TIPI) (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003), в адаптации Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой (2016). По 10 самооценочным пунктам (по два вопроса на каждую из базовых черт личности) им тестируются шкалы экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и открытости опыту. Респонденты оценивали свое согласие/ несогласие с приведенными утверждениями по 7-балльной шкале Лайкерта (1 - «совершенно не согласен»; 7 - «полностью согласен»).

2. Кинематографические предпочтения респондентов оценивались с помощью авторского опросника. Участникам был предложен список из 60 наименований фильмов в рамках рассматриваемых в исследовании жанров кино: массовое кино (коммерческое кино, мейнстрим), исторические фильмы, боевики (экшн), фильмы ужасов, научная фантастика, авторское кино (арт-синема) (по 10 фильмов каждого жанра). Каждый вопрос сопровождался ссылкой о полной информации о рассматриваемых фильмах. Указанные жанры кино были выбраны в соответствии с жанровой классификацией Рентфроу. Респонденты оценивали свое согласие/ несогласие с утверждениями: «Мне нравится этот фильм»; «Я не смотрел этот фильм, но подумал бы о том, чтобы посмотреть его» по 5-балльной шкале Лайкерта (1 - «совершенно не согласен»; 5 - «полностью согласен»).

3. Мотивы выбора и просмотра фильмов измерялись с помощью опросника UFI (Uses Film Inventory, Chamorro-Premuzic, 2009), состоящего из 50-ти вопросов, оценивающих кино потребление в рамках 10-ти шкал (гедонизм, ностальгия, катарсис, агрессия, эскапизм, поиск ощущений, художественное и эстетическое удовлетворение, поиск информации, избегание скуки, социализация). Участники оценивали свое согласие/ несогласие с приведенными утверждениями по шкале от 1 до 5.

Списки фильмов в рамках рассматриваемых в исследовании жанров были согласованы с действующими отечественными режиссерами и экспертами в сфере киноиндустрии. При составлении списков кинопроизведений учитывались не только рейтинг фильмов, внимание также обращалось на знаковость тех или иных картин – например, «Индиана Джонс», «Унесенные ветром» или «Кошмар на улице Вязов» безусловно являются классикой каждый в своем жанре, и редко какой список фильмов может без них обойтись, вторым условием для сбора этих списков была узнаваемость для современного зрителя, а, значит, важно было собрать побольше новейшего кино XXI века. Универсальных списков не бывает, поэтому в данном случае больше были предложены фильмы, максимально подходящие тематике исследования, и раскрывающие ее и проведению пилотного эксперимента.

Процедура

Электронная версия всех используемых в исследовании методик были разработаны с использованием Google Forms на казахском и русском языках. Все респонденты участвовали в онлайн-опросе, отвечая или оценивая утверждения каждой из трех представленных методик.

Метод обработки

Результаты эмпирического исследования были обработаны с помощью математической статистики. Критерий корреляции Спирмена применялся для выявления связей между кинематографическими предпочтениями, базовыми чертами личности (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, невротизм, открытость опыту) и мотивами выбора и просмотра фильмов. Для обработки данных использовался пакет статистических программ IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования и дискуссия

Был проведен двусторонний корреляционный анализ Спирмена для всех возможных пар всех мер для определения связи между базовыми чертами личности (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, невротизм, открытость опыту), кинематографическими предпочтениями и кино потреблением современными зрителями.

Таблица 1

Корреляционные связи между кинематографическими предпочтениями, базовыми чертами личности и кино потреблением (мотивы)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.Авт		,672**	,562**	,565**	,517**	,680**	,324**	0,036	0,109	0,087	-,288*	0,103	0,091	,320**	,371**	0,091	0,09	0,225	0,128	-,0165	0,193
2.Боев			,576**	,795**	,734**	,729**	,234*	0,033	-0,046	-0,093	,327**	0,008	,348**	-,269*	,283*	,314**	0,145	,367**	,293*	0,109	0,171
3.Ужас				,617**	,628**	,687**	-0,025	-0,171	-0,156	-0,15	-0,105	-0,157	,235*	-,233*	-0,091	-0,111	-0,002	0,103	0,054	,244*	0,01
4.Масс					,863**	,834**	,323**	-0,069	-0,166	-0,153	-0,195	-0,063	-0,149	-0,156	,256*	,268*	0,018	,432**	,281*	0,088	0,182
5.Нфк						,839**	-0,021	-0,202	-,244*	-,257*	-,281*	-0,148	-0,205	-0,212	-0,198	-0,222	0,043	,301*	0,208	0,073	0,1
6.Ист							,259*	-0,131	-0,162	,350**	-0,181	,376**	-0,168	-0,118	,342**	,338**	0,045	,267*	0,114	0,034	0,108
7.Соц								,765**	,773**	,693**	,617**	,716**	,625**	,726**	,757**	,724**	0,003	0,115	0,079	0,004	0,062
8.Гед									,849**	,719**	,769**	,800**	,781**	,782**	,698**	,739**	-0,06	,239*	-0,13	0,167	0,072
9.Ност										,832**	,852**	,797**	,833**	,844**	,825**	,827**	-,308**	-0,202	-0,19	-,330**	-,251*
10.Кат											,821**	,824**	,819**	,756**	,792**	,781**	-,319**	-0,012	-0,073	-,423**	-0,123
11.Агр												,756**	,826**	,786**	,747**	,744**	0,004	-,243*	-0,055	-0,172	-0,033
12.Эск													,796**	,760**	,763**	,784**	-,329**	0,072	0	-,273*	-0,078
13.ПО														,747**	,758**	,776**	-0,095	-,268*	0,138	0,064	-0,026
14.Худ															,837**	,796**	0,216	-0,038	0,163	0,071	,273*
15.ПИ																,801**	0,087	,305**	0,109	-0,082	0,228
16.ИС																	-0,128	-0,079	-0,164	-0,167	-0,13
17.Е																		0,119	0,223	,363**	,405**
18.А																			,340**	0,059	0,218
19.С																				,232*	,393**
20.Н																					0,193
21.О																					

Примечание: Представлены значения коэффициентов Пирсона (r). Уровень значимости: «*» - p < 0,05; «**» - p < 0,01.

Обозначения: Авт – Авторское кино (арт-синема), Боев – Боевики, Ужас – Фильмы ужасов, Масс – Массовое кино (коммерческое кино/ мейнстрим), Нфк – Научная фантастика, Ист – Историческое кино, Соц – Социализация и др., Гед – Гедонизм (Поиск удовольствия), Ност – Ностальгия (тоска по прошлому), Кат – Катарсис (Испытание негативных эмоций), Агр – Агрессия (Высвобождение агрессии), Эск – Эскапизм (Отвлечься от повседневных проблем), ПО – Поиск ощущений, Худ – Художественное и эстетическое удовлетворение, ПИ – Поиск информации, ИС – Избегание скуки (Скоротать время), Е – Экстраверсия, А – Доброжелательность, С – Добросовестность, N - Нейротизм, О – Открытость опыту.

Как показано в табл.1, корреляционный анализ выявил значимую отрицательную связь между личностной чертой «Экстраверсия» и мотивами выбора и просмотра фильмов в целях ностальгии и тоски по прошлому ($r=0,308$, $p<0,01$), желанием испытать негативные эмоции (катарсис) ($r=0,319$, $p<0,01$) и отвлечения от повседневных проблем (эскапизм) ($r=0,329$, $p<0,01$). Вероятно, значимая отрицательная корреляция между экстраверсией («интроверсия») и мотивами выбора фильмов в целях удовлетворения ностальгии может соответствовать предположению о том, что люди, характеризующиеся эмоциональной и коммуникативной сдержанностью, строго контролирующими свои чувства, в целях эмоционального переживания тоски по прошлому, выберут фильмы, которые перенесут их в прошлое, позволив им снова пережить заветные моменты и испытать положительные эмоции.

Как свидетельствует табл. 1, вопреки ожиданиям и нашим гипотезам была выявлена отрицательная корреляция между личностной чертой «Нейротизм» и мотивами кино потребления, такими как эскапизм ($r=0,273$, $p<0,05$), ностальгия ($r=0,30$, $p<0,01$) и катарсис ($r=0,423$, $p<0,01$). Вероятно, низкие баллы по нейротизму, характеризующие спокойных, самодостаточных, эмоционально устойчивых, уравновешенных людей, связаны с предпочтениями фильмов для испытания негативных чувств, либо как пишет В.Латынов, такие зрители выбирают фильмы, эмоциональное содержание которых соответствует их собственному эмоциональному состоянию [12, с. 186]. Для объяснения одновременного удовлетворения множества психологических потребностей при кино потреблении, мы можем применить понятие «метаэмоция» [13, с. 279]. По данным табл.1, было обнаружено, что личностная черта «Нейротизм» положительно коррелирует с фильмами ужасов ($r=0,244$, $p<0,05$), это соответствует результатам исследований о предпочтениях фильмов ужасов зрителями с высокими баллами нейротизма [14, с. 15; 7, с. 3].

Личностная черта «Доброжелательность» положительно коррелирует с мотивами гедонистического потребления фильмов ($r=0,239$, $p<0,05$) для получения удовольствия, такие зрители отдают предпочтение развлекательному контенту, выбирая фильмы массового кинематографа (мейнстрим), как показано в табл.1 ($r=0,432$, $p<0,01$), являющихся легкими для восприятия и вызывающими положительные эмоции. Обнаруженная значимая положительная связь доброжелательности с мотивами поиска информации ($r=0,305$, $p<0,01$) показывает, что зрители с высокими баллами по доброжелательности, характеризующиеся общительностью, добротой и оптимизмом, предпочитают смотреть фильмы не только в развлекательных целях, но и в эвдемонических, например, в поисках смысла жизни, предпочитая научно-фантастические фильмы ($r=0,301$, $p<0,05$), отличающихся вымышленностью сюжета. Отрицательная связь доброжелательности с мотивами высвобождения агрессии при просмотре фильмов ($r=0,243$, $p<0,05$) подтверждает нашу гипотезу, так как агрессивность выступает отрицательным маркером данной личностной черты. Низкие баллы доброжелательности (отделенность) отрицательно коррелируют с мотивами просмотра фильмов в поисках ощущений ($r=0,268$, $p<0,05$) может означать, что зрители с низким уровнем доброжелательности или «отделенности» выбирают напряженные, драматические фильмы, отдавая предпочтение жанрам исторического кино ($r=0,267$, $p<0,05$), боевика ($r=0,367$, $p<0,01$), также такие зрители предпочитают фильмы ужасов или нео-нуар [15, с. 5]. Высокие баллы по доброжелательности могут означать, что такие зрители предпочтут потребление легких, веселых и поднимающих настроение фильмов, что подтверждается их предпочтениями научно-фантастических фильмов, исторического кино, жанров мейнстрим и боевиков.

Как и было предсказано, личностная черта «Открытость опыту» положительно коррелирует с выбором фильма в целях художественного удовлетворения ($r=0,273$, $p<0,05$), зрители, характеризующиеся развитым эстетическим и художественным вкусом, чувствительны к красоте и предпочитают

смотреть фильмы для эстетического удовлетворения, часто выбирая оригинальные или фильмы авторского кинематографа [16, с. 1677]. Так как выявленная отрицательная связь открытости опыту с мотивами ностальгии ($r=0,251$, $p<0,05$) не относится к нашим гипотезам, мы предполагаем, что низкие баллы по данной личностной черте («практичность»), отражающие их консервативность во взглядах и предсказуемость предпочтений, влияют на мотивы выбора фильмов для удовлетворения тоски по прошлому.

Существование связи между личностной чертой «Добросовестность» и мотивами потребления фильмов в целях высвобождения агрессии не было выявлено. По данным табл.1 была выявлена положительная корреляция добросовестности и предпочтениями фильмов жанра мейнстрим (массовое кино) ($r=0,281$, $p<0,05$), так как зрители с высокими баллами по добросовестности предпочитают традиционные, предсказуемые и структурированные форматы медиаконтента [14; 17, с.1679], их интерес к боевикам также подтвердился ($r=0,293$, $p<0,05$) [18, с.115].

Предполагаемые связи между мотивами выбора и просмотра кино и кинематографическими предпочтениями зрителей подтвердились не полностью, как свидетельствует табл.1, выявлена значимая положительная связь жанра авторского кино (арт-синема) с мотивами выбора и просмотра фильма в целях художественного удовлетворения ($r=0,320$, $p<0,01$), источника информации ($r=0,371$, $p<0,01$) и социализации ($r=0,324$, $p<0,01$), то есть проведения времени с друзьями, также была обнаружена отрицательная связь между предпочтениями зрителей жанра арт-синема и высвобождения агрессии ($r=0,288$, $p<0,05$). Не было выявлено заявленных связей между предпочтениями авторского кинематографа и открытости опыту, и связи с мотивами выбора кино в целях отвлечения от повседневных проблем и избегания скуки.

Жанр боевика положительно связан с мотивами кино потребления с целью высвобождения агрессии ($r=0,327$, $p<0,01$), стремлением к поиску острых ощущений ($r=0,348$, $p<0,01$), «убить время» ($r=0,314$, $p<0,01$), времяпровождения с друзьями ($r=0,264$, $p<0,05$) и источника информации ($r=0,283$, $p<0,05$). Была обнаружена отрицательная связь между предпочтениями жанра боевика с мотивами художественного удовлетворения ($r=0,269$, $p<0,05$). Не подтвердилась гипотеза о связи между кино предпочтениями рассматриваемого жанра и нейротизма, а также связь с мотивами выбора кино в целях эскапизма, но дополнительно были обнаружены положительные корреляции с доброжелательностью и мотивом поиска информации, отрицательная связь с мотивом художественного удовлетворения. Положительная связь выбора фильмов жанра боевик и агрессии подтверждает гипотезу о том, что время от времени люди потребляют этот жанр для высвобождения агрессии.

Кинематографические предпочтения жанра фильма ужасов положительно связаны с мотивами выбора фильма в поисках острых ощущений ($r=0,235$, $p<0,05$), отрицательная связь наблюдается с мотивами художественного и эстетического удовлетворения ($r=0,233$, $p<0,05$), вместо отрицательной связи между предпочтениями фильмов ужасов с нейротизмом результаты табл.1 показали положительную корреляцию между данными показателями ($r=0,244$, $p<0,05$). Также не подтвердилась предполагаемые положительные корреляции между предпочтениями данного жанра с мотивами просмотра фильмов ужасов в целях социализации, эскапизма, избегания скуки и открытостью опыту. Как было отмечено ранее, зрители выбирают фильмы ужасов для испытания острых ощущений и переживаний, которым им не хватает в повседневной жизни.

Жанр массового кино (мейнстрим) показал положительную связь с добросовестностью ($r=0,281$, $p<0,05$), вероятно высокие баллы по данной черте личности, отражающие целеустремленных, волевых, решительных личностей, отличающихся общительностью и активностью, показывают их предпочтение к данному жанру объясняет мотивы выбора фильмов мейнстрим в целях хорошего времяпровождения с друзьями и родными ($r=0,323$, $p<0,01$), избегания скуки и поднятия настроения ($r=0,268$, $p<0,05$). Не обнаружены связи между предпочтениями массового кино с мотивами просмотра кино в целях ухода от повседневных проблем, нет отрицательной корреляции с мотивами художественного удовлетворения и открытости опыту. Дополнительно была обнаружена положительная связь предпочтений фильмов жанра мейнстрим и мотивов потребления в целях получения информации ($r=0,256$, $p<0,05$).

Предполагаемые связи кинематографических предпочтений жанра научной фантастики с мотивами выбора кино и открытостью опыту полностью не подтвердились, но были выявлены отрицательные корреляции со следующими мотивами просмотра фильма, такими как, высвобождение

ние агрессии ($r=0,281$, $p<0,05$), катарсис, то есть испытание негативных эмоций ($r=0,257$, $p<0,05$), ностальгия и тоска по прошлому ($r=0,244$, $p<0,05$), обнаружена положительная связь с доброжелательностью ($r=0,301$, $p<0,05$).

Предпочтения исторического кино обнаружили положительную связь с мотивами выбора и просмотра фильмов с целью времяпровождения с друзьями ($r=0,259$, $p<0,05$), также выявили значимую положительную корреляцию с мотивами просмотра фильмов в целях поиска информации ($r=0,342$, $p<0,01$), эскапизма, то есть отвлечения от повседневных проблем ($r=0,376$, $p<0,01$), «скоротать время» ($r=0,338$, $p<0,01$), дополнительно обнаружена положительная корреляция с мотивами просмотра исторических фильмов для испытание негативных эмоций (катарсис) ($r=0,256$, $p<0,05$). Положительная связь рассматриваемого жанра с доброжелательностью ($r=0,267$, $p<0,05$) может означать, что зрители с высокими баллами доброжелательности предпочитают популярный контент и развлекательные жанры фильмов, вызывающие положительные эмоции, часто отождествляют себя с героями фильмов.

Заключение

Основная цель статьи была посвящена выявлению связи и влияния базовых черт личности на кинематографические предпочтения и мотивацию выбора кино современных кинозрителей. Базовые черты личности могут выступать предикторами кинематографических предпочтений зрителей (потребителей) и могут дать объяснение когнитивным, эмоциональным или социальным мотивам кино потребления. Исследование мотивов выбора и просмотра кино также способствовало прогнозированию предпочтений зрителей в отношении различных киножанров. Доброжелательность выступила предиктором кинематографических предпочтений фильмов массового кинематографа, когда зрители выбирают фильмы для удовлетворения своих гедонистических потребностей и для получения удовольствия. Открытость опыту показала связь с мотивами художественного и эстетического удовлетворения и выступила основным предиктором кино предпочтений фильмов жанра авторского кинематографа (арт-синема). Нейротизм и мотивы поиска ощущений являются предикторами предпочтения жанра фильмов ужасов. На мотивы выбора и просмотра кинофильмов и кинематографические предпочтения важное влияние оказывают не только психологические потребности зрителей, но и их индивидуально-психологические особенности. Таким образом, полученные результаты имеют важное значение для понимания психологии предпочтений в кинематографии и подтверждают ряд гипотез, но также поднимают ряд вопросов, заслуживающих дальнейшего исследования, в будущих исследованиях кинематографических предпочтений кинозрителей, необходимо учитывать исследование влияния национального кинематографа на формирование и развитие ценностных ориентаций современной молодежи Казахстана.

Список использованной литературы:

1. *Zakon Respyblyki Kazahstan ot 3 yanvaria 2019 goda № 212-VI «O kinematografii»*. https://online.zakon.kz/document/?doc_id=39029378
2. Tatarintsev N. S. *Janry v kinematografe // Molodoi ýchenyi. — 2019. — №21. — S. 541-547. — URL https://moluch.ru/archive/259/59595/ (data obraenua: 08.05.2020) ili Rick Altman. (1984). A Semantic/Syntactic Approach to Film Genre. Cinema Journal, 23(3), 6–18. doi:10.2307/1225093*
3. Freilih S.I. *Teorua kino: Ot Eizenshteina do Tarkovskogo: Ýchebnik dlia výzov. 6 izd. — M.: Akademicheskii Proekt; Fond Mir,"2009. 512 s.*
4. Jarikova V.V. *Tematiko-janrovaia strýktýra molodejnogo filma (na primere amerikanskogo i otechestvennogo kino 1930-h – 1980-h godov): dis. ..kand. isk.: 17.00.03/ Jarikova Vera Vasilevna. Moskva, 2015*
5. Altman R.A. *Semantic/Syntactic Approach to Film Genre//Cinema Journal. 1984. No. 3. — s. 6-18*
6. Schatz T. *Hollywood Genres: Formulas, Filmmaking and the Studio System. - NY: McGraw Hill, 1981*
7. Nogerbek B.R. *Ekranno-folklornye traditsii v kazahskom igrovom kino. — Almaty, 2008. — 376 s.*
8. Hall A. (2005) *Audience Personality and the Selection of Media and Media Genres, Media Psychology, 7:4, 377-398, DOI: 10.1207/S1532785XMEP0704_4*
9. Rentfrow PJ, Goldberg LR, Zilca R. *Listening, watching, and reading: the structure and correlates of entertainment preferences. J Pers. 2011 Apr;79(2):223-58. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00662.x. PMID: 20649744; PMCID: PMC2964424.*

10. Chamorro-Premuzic, T., et al. (2014). Understanding individual differences in film preferences and uses: a psychographic approach. *Journal of the Social Science of Cinema*
11. McCrae, R.R., Costa, P.T., de Lima, M.P., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marušić, I., Bratko, D., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Chae, J.-H., & Piedmont, R. L. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35(2), 466–477. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.466>
12. Latynov, V.V. (2019). Cherty lichnosti i massmedunye predpochtenuia // *Psihologua. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanua*. T. 8. № 3A. – S. 183-190
13. Bartsch, A. (2012). Emotional Gratification in Entertainment Experience. Why Viewers of Movies and Television Series Find it Rewarding to Experience Emotions, *Media Psychology*, 15:3, 267-302, DOI: 10.1080/15213269.2012.6938110
14. Chaussou, O. W. (2010) Assessing the impact of gender and personality on film preferences.
15. Martin, G.N. (2019). (Why) Do You Like Scary Movies? A Review of the Empirical Research on Psychological Responses to Horror Films. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.02298
16. Kraaykamp, G., & Eijck, K. van. (2005). Personality, media preferences, and cultural participation. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1675–1688. doi:10.1016/j.paid.2004.11.002
17. Cantador, I., Fernández-Tobías, I., and Bellogín, A. (2013). Relating personality types with user preferences in multiple entertainment domains in UMAP 2013: Extended proceedings late-breaking results, project papers and workshop proceedings of the 21st conference on user modelling, adaptation, and personalization. *CEUR workshop proceedings*. Vol. 997.
18. Kallias, A. (2012). Individual differences and the psychology of film preferences

МРНТИ:15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.30>

А.С. Кударина¹, А.Н. Аумаева¹

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан, aselya_aronova@mail.ru

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДАҒЫ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ – ТҰЛҒАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫ

Аңдатпа

ЮНЕСКО инклюзивті білім беруге барлығына сапалы және қолжетімді білім беруді қарастыратын феномен ретінде анықтама берген. Бұнда басты іргетас әр білім алушыны оның жеке ерекшеліктерін есепке алып қабылдау саналады. Ол гуманизмге, интеллект пен физикалық және психологиялық үрдістерін, балалардың шығармашылық қасиеттерін дамытуға негізделеді. Инклюзивті білім беруді оңтайлы жүзеге асыру педагогтардың жағымды қарым-қатынастары мен өздерінің іс-әрекетін жүзеге асыруға кәсіби – тұлғалық дайындығына байланысты. Инклюзивті білім берудің міндеті ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды олардың жеке, жасерекшелік, білім беру ерекшеліктеріне орай оқыту мен тәрбиелеу үрдісін ұйымдастыруды божап, ол педагогтардың өзінің кәсіби -тұлғалық дамуына дайындығы мен кәсібилігінің жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Көптеген ғалымдар инклюзивті білім беру сферасындағы педагогтардың күзiреттiлiгiнiң жеткiлiксiздiгiн көрсетiп, оларды психологиялық кедергiлер мен кәсiби күзiреттiлiктiң жеткiлiксiздiгiмен байланыстырады. Осыған орай инклюзивті білім жағдайында болашақ мамандардың кәсіби – тұлғалық дайындығын құрылымында олардың психологиялық және кәсіби дайындығын, т.б. қалыптастыру маңызды. Мақалада инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға болашақ педагогтардың кәсіби – тұлғалық дайындық мәселесі қарастырылған.

Кілттік сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, кәсіби – тұлғалық дайындық.

Кударина А.С.¹, Ауаева А.Н.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан, aselya_aronova@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

ЮНЕСКО дала определение инклюзивного образования, как феномена, которая предполагает равный доступ к качественному и доступному образованию для всех. Здесь основным фундаментом является принятие каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей. Оно основывается на гуманизме, развитии интеллекта и физических и психологических процессов, творческих качеств детей и др. Оптимальная реализация инклюзивного образования во многом зависит от положительного отношения педагогов и от их профессионально личностной готовности к реализации своей деятельности. Задача инклюзивного образования это обеспечение всестороннего развития детей с особыми образовательными особенностями, с учетом их индивидуальных и возрастных, образовательных особенностей и предполагает организацию образовательного и воспитательного процесса, которая отличается высоким уровнем профессионализма и готовности педагогов к профессиональному личностному развитию. Многие исследователи указывают на недостаточную компетентность педагогов в сфере инклюзивного образования, которые показывают психологические барьеры и профессиональные некомпетентности. В связи с этим при подготовке будущих специалистов в структуре профессионально – личностной готовности в условиях инклюзивного образования важно формировать психологическую и профессиональную готовность и др. В статье рассматриваются вопросы профессионально – личностной готовности будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, профессионально – личностная готовность.

Kudarinova A.S.¹, Autayeva A.N.¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan, aselya_aronova@mail.ru

PROFESSORIAL AND PERSONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

UNESCO has defined inclusive education as a phenomenon that implies equal access to quality and affordable education for all. Here, the main foundation is the acceptance of each student, taking into account his individual characteristics. It is based on humanism, the development of intelligence and physical and psychological processes, creative qualities of children, etc. The optimal implementation of inclusive education largely depends on the positive attitude of teachers and on their professional and personal readiness to implement their activities. The task of inclusive education is to ensure the comprehensive development of children with special educational characteristics, taking into account their individual and age, educational characteristics and involves the organization of educational and educational process, which is characterized by a high level of professionalism and readiness of teachers for professional personal development. Many researchers point to the lack of competence of teachers in the field of inclusive education, which show psychological barriers and professional incompetence. In this regard, when preparing future specialists in the structure of professional and personal readiness in the conditions of inclusive education, it is important to form psychological and professional readiness, etc. The article deals with the issues of professorial and personal readiness of future teachers to implement inclusive education.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, professional and personal readiness.

Кіріспе. Барлық азаматтарды сапалы, қолжетімді білім берумен қамтамасыз ету әлемдік қауымдастық білім беру саясатының кілттік негізі саналады. 2016 жылы 1 қаңтарда күшені енген тұрақты білім беру аймағындағы 17 жаһандық мақсаттар БҰҰ-ы 193 мемлекет мүшелерімен қабылданған. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды сапалы және қолжетімді біліммен қамтамасыз ете отырып, жалпы білім беру ортасы жағдайында оқыту, тәрбиелеу, бейімдеу жолында «инклюзивті білім берудің» мәні орасан. Ағылшын тілінен аударғанда «Inclusion» қосу, француз тілінен аударғанда «Inclusif» өз ішінде қамтитын, «Include» қамтимын сөзі ерекше білім беру қажеттілігі бар балалаға қатысты кез келген кедергілер мен дискриминацияларды жоя отырып, қолжетімді білім беруді қамтамасыз етуге негізделген.

Негізгі бөлім. ЮНЕСКО құжатнамасы бойынша, инклюзивті білім беру ол барлық оқушылардың әр түрлі қажеттіліктерін қанағаттандыру мен олардың оқуға, мәдени іс-әрекет пен қоғам өміріне қатысуын кеңейту жолы арқылы, сонымен қатар білім беру жүйесі шеңберінде әлеуметтік оқшаулау масштабын азайту мен шектетуді болдырмауға бағытталған үрдіс. Бұл үрдіс стратегия, мазмұны мен құрылымдарды өзгертумен байланысты болып, оның айқын белгісі сәйкес жас топтарын қамтитын жалпы концепция болып, мемлекеттің міндеті барлық балалар үшін білім беру саналады (ЮНЕСКО, 2005 ж. Инклюзия бойынша жетекшілік: барлығына білім беру қолжетімділігін қамтамасыз ету) [1]. Осы орайда ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар (балалар) ҚР «білім беру туралы заңы бойынша, «денсаулыққа негізделген арнайы, жалпы білім беру оқу бағдарламалары мен қосымша білім беру бағдарламаларына мұқтаж білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындықтары бар тұлғалар саналады [2].

Инклюзивті білім беру өзіндік тарихы мен заңнамалық тұғыры бар бірізді жүйе саналып, халықаралық тәжірибеде және елімізде ол бірқатар заңнамалық құжаттармен негізделген. Мысалы, инклюзивті білім беруді реттейтін халықаралық құқықтық актілерге: 1948 ж. қабылданған Адам құқықтары туралы Жалпыға бірдей Декларацияны, 1989 ж. Бала құқықтары туралы конвенцияны, 1990 ж. балаларды қорғау мен дамыту бойынша Бүкіләлемдік декларация мен Бәріне бірдей білім беру Бүкіл әлемдік декларациясын; 1994 ж. Саламан Декларациясын; 2000 ж. дакар; 2006 ж. мүгедектер құқығы туралы Конвенцияны т.б құжаттарды жатқызсақ, ал инклюзивті білім беруді реттейтін Ұлттық (Отандық) құқықтық актілер ретінде 1995 ж. ҚР Конституциясын, 2002 ж. ҚР «бала құқықтары туралы» Заңды және 2002 ж. «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік медициналық педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» заңды; 2005 ж. ҚР мүгедектерді «Әлеуметтік қорғау» заңын; 2008 ж. «Әлеуметтік қызметтер туралы» заңын; 2016 ж. ҚР 2016-2019 ж. ҚР білім беру және ғылымды дамыту туралы Мемлекеттік бағдарламасы; 2016 ж. Арнайы білім беру ұйымдары түрлерінің іс-әрекетінің типтік ережелері сияқты заңнамалық құжаттарды көрсетілген [3].

Заманауи білім беру жүйесіне инклюзивті білім беруді ендіру педагог мамандарын даярлау критерийлеріне, кәсіби тұлғалық дайындау мәселесіне үлкен талап қоюда. Ұлттық мәдени құндылықтар иесі ретінде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасайтын болашақ педагог ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс жасауға кәсіби ғана емес, тұлғалық тұрғыда дайын болуы шарт. Шетелдік әдебиеттерде білім беру тәжірибесіне инклюзивті қағидаларды ендіру мәселесімен Ф.Л. Ратнер, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, И.Ю. Левченко, Т.Г. Неретина, Т.Бут сияқты ғалымдар, ал педагогтардың кәсіби құзіреттіліктері мәселесімен В.А. Слостенин, Г.В. Никитина айналысса, жалпы білім беру ортасында мүмкіндігі шектеулі балаларды интеграциялау жағдайындағы жұмысқа педагогтарды даярлау ерекшелігімен (И.Н. Хафизуллина, О.С. Кузьмина, Л.Воденникова, Е.Г. Самарцева, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк т.с.с. ғалымдар айналысса, ал Отандық ғалымдардан инклюзивті білім беруді дамыту мәселесімен Р.А. Сулейменова, Мовкебаева, Аутаева А.Н., Абаева Г.А., Бутабаева Л.А., Махметова А.А., т.с.с. ғалымдар айналысуда.

Жетекші тұлға ретінде инклюзивті білім беру механизмін жүзеге асыруда ерекше рөл мұғалімге жүктеледі. Оның педагогикалық позициясы, тұлғалық бейімділігі мен адамгершілік құндылықтары мен білімі, тәрбиесіне, кәсіби құзіреттілігіне т.б. инклюзивті білім берудің нәтижелілігі тығыз байланысты. бірақ мұғалімдердің эмоциональды тұрақтылығы, толеранттылығы, рефлексиясы, эмпатиясы, психологиялық дайындығы, жалпы тұлғалық және кәсіби дайындығы басты құрамдас бөліктер саналып, оларды ЖОО қабырғасында, яғни болашақ педагогтарды дайындай барысында қалыптастыру маңызды саналады. Себебі, ЖОО болашақ педагогтарға іргетастық білім беріп,

мамандыққа деген сүйіспеншілік пен кәсіби – тұлғалық дайындықты қалыптастыратын басты орындардың бірі саналады.

Тұлағалық және кәсіби дайындық мәселесін қарастыру жолында С.В. Алехина, Н.А. Пронина, Т.Ю. Зимнухова, Е.В. Губина, Т.В. Кожекина сияқты ғалымдар инклюзивті білім беруді жүзеге асырудағы басты кедергілердің бірі ол педагогикалық кадрлардың дайын еместігі, дайындығының аздығы деп, олар «инклюзивті сыныптағы мұғалімнің жұмысы жалпы мектеп мұғалімдеріне тән дәстүрлі іс-әрекет шеңберін ғана емес, сонымен қатар психологиялық педагогикалық, әлеуметтік педагогикалық, оңалту, кеңес берушілік диагностикалық, түзетушілік т.с.с. жұмыстарды да қамтиды» деген [4].

Жалпы «дайындық» дефициясына келетін болсақ, ол қандай да бір нәрсені жасау үшін дайындық жағдайы саналады [5]. Бірқатар ғалымдар «дайындықты» психикалық жағдай, белгілі іс-әрекетті жасауға тұлғаның дайындығы санайды. Бұл көпдеңгейлі білім беру болып, өз ішінде мотивациялық, ерік жігер, адамгершілік сипаттамаларды қамтиды [6].

Өзге авторлардың пайымдауынша «дайындық» ол күрделі динамикалық жүйе болып, ол психиканың интеллектуальды, эмоциональды, мотивациялық, ерік жігер жақтарын қамтиды. Ал, дайындықтың басты формасы ретінде тіпті ұстанымды да қарастырады [7].

Кәсіби іс-әрекетке дайындықты Б.Г. Ананьев пен А.Н. Леонтьев жеке тұлғалық қасиеттерін көрініс десе, ал (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов оны функциональды деп қарастыған. В.А. Сластенин педагогикалық іс-әрекетке кәсіби дайындықты жалпы азаматтық қасиеттерді, кәсіби іс-әрекеттің спецификалық қасиеттерін, болашақ мамандыққа қатысты құзіреттіліктерді құрайтын маманға қойылатын талаптарға кәсіби негізделген үйлесімділік ретінде қарастырған. [8].

С.В. Алехина өзінің зерттеу жұмыстарында инклюзивті ортада жұмыс жасауға педагогтардың құзіреттілігінің жеткіліксіздігін қарастыруда психологиялық кедергілер мен педагогтардағы кәсіби стереотиптерді атап көрсеткен. Инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа дайындық құрылымына қажет екі көрсеткішті бөліп көрсеткен: психологиялық дайындығы (түзетушілік педагогика мен психологияның негіздерін білу; балалардың жеке ерекшеліктерін білу; сабақты моделдеуге педагогтың дайындығы, оқыту үрдісінде вариативтілікті қолдануға дайындығы т.б.) және кәсіби («ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды» эмоциональды қабылдауы, оларды оқу үрдісіне жұмылдыра алуы, өзінің педагогикалық іс-әрекетін қанағаттандыра алуы т.б.) [9]. О.В. Бонин болса, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасауға дайындықты тұлғаның интегративті қасиеті ретінде түсіндіріп, ол аталмыш іс-әрекетке саналы және жағымды қарым-қатынас арқылы көрініс туып, оны жүзеге асыруға қажет білім мен қабілет арқылы орыналатындығын айтқан.

Л.М. Митина педагогтарды кәсіби даярлау үрдісінде үш құрылым асты қалыптасуы керек деп есептеген. Олар: іс-әрекеттік, коммуникативті, тұлғалық болып келеді. іс-әрекеттік құрылым асты педагогикалық әрекеттерді жүзеге асыру үшін қажет педагогикалық білімдер мен педагогикалық құралдарды меңгеруін қарастырса, ал коммуникативті құрылым асты келесі педагогикалық қарым-қатынасты шығармашылық тұрғыда жүзеге асыру үшін қажет қабілеттер мен дағдыларды дамытуды қарастырады: ақпараттық, әлеуметтік перцептивті, өзін өзі презентациялау, интербелсенді т.б. тұлғалық құрылым асты педагогикалық такт, педагогикалық рефлексия, педагогикалық бағыттылық, педагогикалық ойлау мен мақсат құрушылықты қарастырады. А.Маркова мен Л.М. Митина педагогтың кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру оны өзгеріп жатқан қоғамға бейімдеу мен ары қарай дамуына ықпал ету деп қарастырады.

Зерттеу тақырыбы бойынша арнайы педагогикалық және психологиялық әдебиеттерді талдау барысы инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға болашақ педагогтардың кәсіби тұлғалық дайындығын қалыптастыруда «кәсіби тұлғалық дайындық» термині сапа мен нәтижелікті қамтамасыз ететін іс-әрекеттің басты негізі болып, «тұлға, тұлғалық бағыттылық, тұлғаның кәсіби бағыттылығын құрайды. Кәсіби тұлғалық дайындық негізінде инклюзивті білім беру жағдайында білім алатын субъектілерге, жалпы педагогикалық іс-әрекетке жағымды эмоциональды қарым-қатынаспен сипатталып, кәсіби тұрғыда жетілуге дайындықты, кәсіби педагогикалық бағыттылықты типаттайтын кәсіби маңызды қасиеттерді дамытумен сипатталады. И.М. Яковлеваның пайымдауынша болашақ педагогтардың инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби және тұлғалық дайындығын қалыптастыруда келесі төрт технологияларды есепке алу маңызды саналады: мотивациялық құндылық

сферасын қалыптастыру технологиясы, кәсіби тұлғалық құндылықтарын қалыптастыру технологиясы, кәсіби құзіреттіліктерін қалыптастыру технологиясы, инновациялық іс-әрекетке дайындығын қалыптастыру технологиясы. Олардың әрқайсысы педагогтың мотивациялық құндылық сферасын дамытуға, оның кәсіби – тұлғалық жағын дамытуға және кәсіби білімдері мен қабылеттерін қалыптастырып, инновациялық іс-әрекетке дайындығын қалыптастыруға бағытталған. Сонымен, зерттеу тақырыбы бойынша арнайы әдебиеттерді талдау барысы инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтардың кәсіби тұлғалық дайындығын қалыптастыруда оның мотивациялық құндылық дайындығын, кәсіби құзіреттілігін және инновациялық іс-әрекетке дайындығын қалыптастыру маңызды екендігін көрсетті. Ал, оны қалыптастыру түп негіздері мотивациялық құндылық дайындығы мен операциялық әрекеттік дайындығы және рефлексивті бағалаушылық дайындығында екендігін көрсетті.

Зерттеу әдістері мен әдіснамасы. Зерттеу жұмысын орындау барысында теориялық (зерттеу тақырыбына байланысты әдебиеттерді ғылыми теориялық талдау); эмпирикалық әдістер (бақылау, әңгімелесу, сауалнама, педагогикалық эксперимент), математикалық өңдеу әдістері (зерттеу нәтижелерін сандық және сапалық талдау әдістері) жүргізілді.

Зерттеу нәтижелерін талдау. Мотивациялық құндылығының қалыптасу критерийлері сауалнама арқылы анықталды. Аталмыш әдістемелер тек тұлғалық және мотивациялық қызығушылығын зерттеу ғана емес, сонымен қатар кәсіби педагогикалық толеранттылығын да анықтауға негізделді (Л.М. Митина әдістемесі мен А.Басс әдістемесі). Операциялық әрекеттік дайындығының қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында Л.М. Митинаның әдістемелері қолданылып, ол өзіндік сараптама әдістеріне негізделді. Рефлексивті бағалаушылық дайындығының қалыптасуын анықтау мақсатында кәсіби міндеттерді шешу әдістемесі қолданылып, зерттелініп отырған әр дайындық деңгейлерінің қалыптасу деңгейін сипаттайтын бағалау критерийлері құрылды. Зерттеу нәтижесі аталмыш үш компонент бойынша қалыптасу деңгейінің төмен деңгейін көрсетіп, оларды қалыптастыру бойынша бағдарлама құруымызға негіз болды.

Қорытынды. Инклюзивті білім беруді дамытудың заману жағдайы инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасайтын педагогтарға үлкен назар аударуда. Кәсіби тұлғалық дайындықтың түп негізі саналатын мотивациялық құндылық, операциялық іс-әрекет және рефлексивті дайындық компоненттері қалыптаспаса инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасайтын болашақ педагогтардың кәсіби тұлғалық іс-әрекеті осал, мотивациялық тұғыры аз т.б. кәсіби және тұлғалық жетіспеушіліктерге әкелуі мүмкін. Сондықтан, кәсіби тұлғалық дайындықтың компоненттерін қалыптастыру болашақ арнайы педагогтарды даярлауда басты бағыттардың бірі саналды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

References

[1] UNESCO, *Guide to Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005. 2 World Report on Disability, 2011*

[2] *The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" (with amendments and additions as of 5.07.2017), Chapter 1, Article 1, under item 7-4*

[3] *Framework for monitoring inclusive education in the Republic of Kazakhstan / G.Nogaibayeva, S.Zhumazhanova, E.Korotkov - Astana: JSC IAC, 2-17 -185 s*

[4] *Alyokhina, S.V. Training of pedagogical personnel for inclusive education [Text] / S.V. Alyokhina//Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2013 No. 1(44). - p. 26 32 Alyokhina, S.V. Principles of inclusion in the practice of education [Text] /S.V. Alyokhina. // Autism and developmental disorders. 2013 №1(40).P.16*

[5] *Ozhegov, S.I. Dictionary of the Russian language [Text]: about 53,000 words / S.I. Ozhegov; under the general editorship of prof. L.I. Skvortsova. M.: "ONYX", 2004– - 896 p.*

[6] *Dyachenko, M.I. Psychology of higher school [Text]: scientific edition / M. I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. 2nd ed., reprint. and add. Minsk: Publishing House of BSU, 1981. - 383 p.*

[7] *Kojaspirova, G.M. Dictionary of Pedagogy (interdisciplinary) [Text]: for higher education. and sred. ped. studies. institutions / G.M. Kojaspirova, A.Yu. Kojaspirov. M.; Rostov n/A: "March", 2005. – 448 p.*

[8] Slastenin, V.A. *Pedagogy [Text]: textbook for students of pedagogical educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; edited by V.A. Slastenin. – M.: Publishing Center "Academy", 2007 – 576 p.*

[9] Alyokhina, S.V. *Principles of inclusion in the practice of education [Text] / S.V. Alyokhina. // Autism and developmental disorders. 2013. No. 1(40). – P. 16.*

МРНТИ: 15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.31>

Усенбаева Ш.М.¹, Бутабаева Л.А.¹

¹ Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан, shinar_8211@bk.ru

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІ ОҚЫТУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті зақымдалған жасөспірімдердің ақпараттық мәдениетін ақпараттық ортада қалыптастыру жолдары, әдістері туралы түсінік берілді. Сонымен қатар көру қабілеті зақымдалған жасөспірімдерді оқытуды ұйымдастырудың педагогикалық және психологиялық ерекшеліктері қарастырылды. Көру қабілеті бұзылған балаларды диагностикалаудағы психологиялық-педагогикалық аспектіні сипаттау мәселесі, нашар көретін жасөспірімдердің танымдық белсенділігіне талдау жасау, олардың көру қабілетінің бұзылуының себептері мен түрлерін анықтау және оқытуды ұйымдастырудың ерекшеліктеріне алыстырмалы түрде сипаттама берілді. көру қабілеті Көру қабілеті бұзылған жасөспірімдердің танымдық және тұлғалық сипаттамаларын анықтау туралы деректер көрсетілді. Тиімді бірлескен оқытуды ұйымдастырудың ерекшеліктері және нашар көретін жасөспірімдердің қалыпты көретін құрдастарымен қарым-қатынасы, инклюзивті ортаны ұйымдастыру жағдайында шешу туралы жұмыстары қарастырылды. келеді. Көру қабілеті бұзылған балаларды оқыту мен тәрбиелеуде арнайы технологиялар кеңінен қолданылады: физикалық белсенділікті реттеу, күнделікті режимді сақтау, моториканы жандандыру, көру қабілеті бұзылған балаларды жалпы сауықтыру аясында физикалық даму.

Нашар көретін балалардың ойын және бейнелеу іс-әрекеті үрдісінде кеңістіктік, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау дағдыларын қалыптастыру, заттардың бейнелерін байыту және түзету, түстерді қабылдау, ұсақ моториканы, зейінді, байқауды дамыту, балалардың объективті идеяларын қалыптастыру жүзеге асырылады. Белгілі бір жағдайларда әртүрлі сенсорлық режимдер мен психикалық дамуында әртүрлі деңгейлері арасында сәйкессіздік болуы мүмкін. Сақталған анализаторларды, соның ішінде қалдық көруді қолдана отырып, аналитикалық-синтетикалық қызметті қоса отырып, компенсаторлық даму көру қабілеті бұзылған балаларда заттардың тұтас бейнелерін қалыптастыру үшін негіз құруға ықпал етуі мүмкін. Көру қабілетінің бұзылуы көп жағдайда балаларға көптеген заттарды, табиғат құбылыстарын, адамдардың өмірі мен жұмысын дұрыс анықтауға және байқауға мүмкіндік бермейді, бұл сенсорлық-перцептивті саланың, идеялардың, ауызша-логикалық процестердің дамуына теріс әсер етеді. Көру қабілеті бұзылған балалармен жұмыс жасауда тифлопедагог бірлесе отырып балаларды пәндік ортамен, әлеуметтік әлеммен, табиғат әлемімен таныстыруды ұйымдастырады, балаларда сенсорлық және математикалық түсініктерді қалыптастырады.

Кілттік сөздер: көру қабілеті зақымдалған жасөспірімдер, инклюзия, нашар көретіндер, тифлопедагогика, тифлопсихология, педагогикалық-психологиялық сипаттама, ақпараттық орта.

Усенбаева Ш.М.¹, Бутабаева Л.А.¹

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В статье дано представление о путях, методах формирования информационной культуры подростков с нарушением зрения в информационной среде. Также были рассмотрены педагогические и психологические особенности организации обучения подростков с нарушением зрения. Дана проблема описания психолого-педагогического аспекта в диагностике детей с нарушением зрения, анализ познавательной активности слабовидящих подростков, выявление причин и видов нарушения их зрения и описание особенностей организации обучения. Были показаны данные об определении когнитивных и личностных характеристик подростков с нарушением зрения. Рассмотрены особенности организации эффективного совместного обучения и работы слабовидящих подростков по взаимодействию со сверстниками с нормальным зрением, их решение в условиях организации инклюзивной среды. приходит. В обучении и воспитании детей с нарушениями зрения широко используются специальные технологии: регулирование физической активности, соблюдение режима дня, активизация двигательных навыков, физическое развитие в рамках общего оздоровления детей с нарушениями зрения.

В процессе игровой и изобразительной деятельности слабовидящих детей осуществляется формирование навыков пространственной, социально-бытовой ориентации, обогащение и коррекция образов предметов, цветовосприятие, развитие мелкой моторики, внимания, наблюдательности, формирование у детей объективных представлений. При определенных условиях может наблюдаться расхождение между различными сенсорными режимами и различными уровнями психического развития. Компенсаторное развитие, включающее аналитико-синтетическую деятельность с использованием сохраненных анализаторов, в том числе остаточного зрения, может способствовать созданию основы для формирования целостных образов предметов у детей с нарушением зрения. Нарушения зрения в большинстве случаев не позволяют детям правильно определять и наблюдать множество предметов, явлений природы, жизни и работы людей, что негативно сказывается на развитии сенсорно-перцептивной сферы, представлений, вербально-логических процессов. В работе с детьми с нарушением зрения тифлопедагог совместно организует ознакомление детей с предметной средой, социальным миром, миром природы, формирует у детей сенсорные и математические представления.

Ключевые слова: *подростки с нарушением зрения, инклюзия, слабовидящие, тифлопедагогика, тифлопсихология, педагогико-психологическая характеристика, информационная среда.*

Usenbayeva Sh.M.¹, Butabayeva L.A.¹

^{1,2} *Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Annotation

The article gives an idea of the ways and methods of forming the information culture of adolescents with visual impairment in the information environment. The pedagogical and psychological features of the organization of education of adolescents with visual impairment were also considered. The problem of describing the psychological and pedagogical aspect in the diagnosis of children with visual impairment, the analysis of the cognitive activity of visually impaired adolescents, the identification of the causes and types of visual impairment and the description of the features of the organization of education is given. data on the

determination of cognitive and personal characteristics of adolescents with visual impairment were shown. The features of the organization of effective co-education and work of visually impaired adolescents on interaction with peers with normal vision, their solution in the conditions of the organization of an inclusive environment are considered. Special technologies are widely used in the education and upbringing of children with visual impairments: regulation of body movement, regulation depending on the mode of the day, activation of the motor sphere, physical development as part of the general improvement of children with visual impairments.

In the process of play and visual activity of children with visual impairments, the formation of spatial, social and household orientation skills, enrichment and correction of images of objects, color perception, the development of fine motor skills, attention, observation, the formation of objective representations in children is carried out. Under certain conditions, there may be a discrepancy between different sensory modes and different levels of mental development. Compensatory development, including analytical and synthetic activity using stored analyzers, including residual vision, can contribute to the creation of a basis for the formation of holistic images of objects in children with visual impairment. Visual impairments in most cases do not allow children to correctly identify and observe many objects, natural phenomena, people's lives and work, which negatively affects the development of the sensory-perceptual sphere, representations, verbal-logical processes. In working with children with visual impairment, the typhlopedagogue jointly organizes the familiarization of children with the subject environment, the social world, the world of nature, forms sensory and mathematical representations in children.

Keywords: *adolescents with visual impairment, inclusion, visually impaired, typhlopedagogue, typhlopsychology, pedagogy-psychological characteristics, information environment.*

Кіріспе. Қазіргі қоғамның ақпараттық өркениетке көшуіне байланысты адамдардың зияткерлік қабілеттерін арттыруға ықпал ететін есептеу техникасы мен ақпараттық технологиялар басым дамуға ие болады. Бүкіл әлем ақпараттың әлеуметтік-экономикалық дамудағы үлкен рөлі туралы жан-жақты ақпаратпен қамтылған. Ақпараттық қоғамда адамды арнайы даярлау қажеттілігі ақпараттық қоғамдастық жөніндегі Дүниежүзілік саммиттің негізгі құжаттарында атап көрсетіледі. Адамды ақпараттық ортадағы өмірге арнайы даярлаудың қажеттігін ақпараттық қоғамдастық жөніндегі Дүниежүзілік саммиттің негізгі құжаттарында ерекше атап көрсетілген. Ақпараттық қоғамда өмір сүретін адам тиімді жұмыс істеу үшін белгілі бір нақты білімге, әдістер мен ақпараттық технологияларға ғана емес, сонымен қатар өзінің зияткерлік және шығармашылық әлеуетін сақтау және дамыту үшін ақпарат пен ақпараттық технологияларды ұтымды пайдалануға ие болуы керек. Қазіргі қоғамда үздіксіз білім беру идеясын жүзеге асыру ақпараттық кеңістікті қарқынды кеңейтуге, ақпарат көлемін арттыруға және оны игеру ерекше білім беруді қажет ететін жеке тұлғалар арасындағы кедергілерді жеңуге бағытталған. Осыған байланысты білім беру мекемесінің маңызды міндеті- білім алушылардың әртүрлі ақпарат алу қабілетін қалыптастыру, осы бағыттың оқыту мен өзін-өзі тәрбиелеудегі қажеттіліктерін тиімді қанағаттандыру. Ақпаратты іздеу, өңдеу, сыни бағалау және іс жүзінде қолдану үшін қажетті білімді, іскерлікті және дағдыларды қалыптастырусыз алға қойылған мақсатқа қол жеткізу мүмкін емес (пәндік, пәннен тыс және мета-пәндік құзыреттер). Қазіргі уақытта білім мен дағдылардың көптеген саласы «ақпараттық мәдениет» ұғымымен тікелей байланысты. Ақпараттық мәдениет-бұл, ең алдымен, адам өмірінің сапалық сипаттамасы ретінде қарастырылатын жалпыадамзаттық рухани құндылықтар басым болатын ақпаратты алу, беру, сақтау және пайдалану саласы [1, б.15].

Қазіргі адамның ақпараттық мәдениетін қалыптастыру күнделікті өмір жағдайында оның қызметіндегі білім мен дағдылардың, ақпараттық ізденісті жүргізебілу, ақпаратты сыни тұрғыда ойлауды, түсінуді және ақпараттық білім беруді ұйымдастыру арқылы жүргілідеді. Қазіргі жахандану кезінде ғылыми, техникалық және технологиялық дамуға, ақпараттандыру процестерінің жеделдетілуіне, қаржы-экономикалық жағдайдың тұрақсыздығына байланысты адамның әлеуметтік бейімделу проблемасы өзекті бола түсуде.

Сонымен бірге, мүмкіндігі шектеулі, оның ішінде көру қабілеті бұзылған адамдарды әлеуметтік бейімдеу мәселесі өзекті болып отыр. Адамның әлеуметтік бейімделуі, ең алдымен, оның ақпаратпен жұмыс істеу қабілетіне, қарым-қатынас пен қарым-қатынас жағдайларына, зияткерлік құзыреттілік-

теріне, білім деңгейіне және кәсіби өзін-өзі көрсетуге байланысты. Көрмейтін және көру қабілетінің бұзылуы адамның барлық танымдық процестердің дамуында ауытқуларға әкеледі. Мұндай жағдайда баланың алған ақпарат мөлшері азаяды және сапасы да өзгереді. Сенсорлық таным саласындағы көру өткірлігінің төмендеуі есте сақтау қабілеті мен кескін бейнесін қалыптастыру мүмкіндігін шектейді. Анализаторлардың байланыс жүйесінде сапалы өзгерістер орын алады, суреттер мен бейнелерді, ұғымдарды, сөздерді, ойлауды, кеңістікте бағдарлауды қалыптастыру жүйесінде ерекшеліктер пайда болады. Демек, баланың өзіндік психологиялық жүйесі бар. Мысалы, оның белсенділігі, бағыты, зейіннің көлемі мен бөліну аясына, ауысуы мүмкіндіктері мен қарқындылығына, шоғырлануы мен тұрақтылығы көру қабілетінің бұзылуына әсер етеді, бірақ бұл қасиеттердің даму деңгейі қалыпты көру түйсігі бар адамдармен бірдей болады.

Шектеулі сыртқы әсерлер зейіннің сапаларының қалыптасуына теріс әсер етеді. Сипап сезудің немесе бұзылған көру анализаторларының көмегімен жүзеге асырылатын қабылдау процесінің баяулауынан зейіннің ауысу жылдамдығына әсер етеді және бейнелердің толықтай көрінбеуіне, зейіннің көлемі мен тұрақтылығының төмендеуінде көрінеді. Қызметтің осы немесе басқа түрін сәтті орындау үшін зейіннің тиісті қасиеттерін дамыту қажет. Сонымен, оқу іс-әрекетінде маңызды шарт-зейінді ұйымдастырудың еркіндігі, тапсырмалар орындау кезінде оқу материалына зейінді шоғырландыру, алаңдамау дағдысын меңгеру, яғни зейіннің тұрақтылығы мен шоғырлануын дамытуға мән беру керек. Сонымен қатар, кеңістіктік бағдарлау сияқты нақты іс-әрекетте, сондай-ақ еңбек қызметінің тиімділігі мен нәтижелілігінің шарты ретінде нақты практикалық міндеттерді шешуге сәйкес зейінді бөле алу, бір объектіден екінші бір объектіге зейінін ауыстыра білу дағдылары саналады. Зағип және нашар көретін адам көру қабілетінің жетіспеушілігін өтеу үшін барлық сақталған және бұзылған анализаторлардан келетін ақпаратты белсенді пайдалануы керек; қабылдаудың бір түрінен алынған ақпаратты талдауға шоғырлану жеткілікті барабар және толық бейнені жасамайды, бұл бағдар мен еңбек қызметінің дәлдігінің төмендеуіне әкеледі.

Зерттеудің әдіснамасы. Қазір жахандық ақпарат ағымының өсіне байланысты көзі көрмейтін және нашар көретіндерден үлкен дербестік пен белсенділікті қажет етеді, бұл іс-әрекетті ұйымдастырудың еркіндігі, іс-әрекеттің тұрақтылығы мен қарқындылығы, зейін көлемінің кендігі, оны қызметтің шарттары мен талаптарына байланысты бөлу және ауыстыру мүмкіндігі сияқты қасиеттердің дамуымен байланысты. Осылайша, зейіннің дамуы ерікті, зияткерлік және эмоциялық тұлғалық қасиеттердің қалыптасуымен байланысты, белсенді қызмет жағдайының ағысымен жүреді және бұл қалыпты көрушілерде де байқалатын заңдылықтармен бірдей болады.

Сенсорлық жүйе-бұл адамға сезімдер туралы, айналасындағы әлем туралы ақпарат алуға мүмкіндік беретін сезім жүйесі немесе анализатор жүйесі. Анализаторлардың өзара әрекеттесуін зерттеген психологтар мен психофизиологтар С. В. Кравкова, М. Соловьева және т.б. олардың өзара әрекеттесуі кескін қалыптастыру процесінде жүретінін, бұл білім беру процестерінің дәлдігіне, толықтығына және жылдамдығына әсер ететінін көрсетеді. Көру қабілеті бұзылған кезде сыртқы ортада бейнелердің толық қалыптасу мүмкіндігі сенсорлық жүйенің күйі мен тереңдігіне және көздің зақымдану сипатына тікелей байланысты. Басқа көзқарастар аз болғанымен, оның барлық көріністерінде қоршаған әлем туралы білім басым болады, өйткені объектінің сенсорлық бейнесіндегі жетекші рөл тікелей көру қабілетіне жатады.

Адам барлық қажетті ақпараттың мөлшермен 90%-ын көру қабілеті арқылы алады. Алайда, бұл көрмейтін және көру қабілетінің терең бұзылу жағдайында адам алатын әсердің көп мөлшерін жоғалтады дегенді білдірмейді: басқа анализаторлар объектінің сол кемшін тұсы мен қасиеттерін көру қабілеті сияқты бірдей орнын толтыра алады. Сипап сезу, жанасу, мысалы көру сияқты, заттың пішінін, ұзындығын, мөлшерін, қашықтығын анықтауға мүмкіндік береді. Көру анализаторының бұзылуы анализаторлар арасындағы жаңа ішкі байланыстардың пайда болуына, сенсорлық жүйе ішіндегі қатынастардың өзгеруіне және тек соқыр немесе көру қабілеті нашар адамдарға тән нақты психологиялық жүйенің қалыптасуына әкеледі [2, с.103] .

Сонымен, жалпы көрмейтін жағдайында қоршаған әлемді сезімдік бейнелеудің өзара әрекеттесу кезінде сипап сезу, жанасу басқа сенсорлық анализаторлардан басым болады. Сипау арқылы затты түйсіну терінің ғана қызметі емес, бұл-күрделі үрдіс және оның қызметіне қимыл рецепторлары да (кинестетикалық сезімдер) қатынасып отырады. Мұндай сезімдер қолдың түйсікке қатынасы

арқылы жүзеге асырылады, өйткені қол тек еңбектің мүшесі ғана емес, сонымен бірге әлемді тануда маңызды рөл атқарады. Көрнекі түрде қолдардың көмегімен заттардың пішінін, мөлшерін, көлемін, кедір-бұдырлығын ажыратуға болады.

Қалдық көру қабілеті бар және нашар көретін зағиптарда көру арқылы қабылдау қосымша көрнекі ынталандыру арқылы жақсарады, мәселен оқу процесінде көру қабілетін пайдалану кезінде тактильді ынталандыру толық бейнені жасауға көмектеседі.

Екінші жағынан, С.В. Кравкова, М.Соловьева, Иванова, В.М. Воронина және т.б. қалыпты дамып келе жатқан, нашар көретін және нашар еститін адамдарда әртүрлі іс-әрекеттерді орындау барысында бір-бірінен сапалы ерекшеленетін ұғымдар мен көзқарастардың өзара байланысын зерттеді. Математика, ана тілі, дене шынықтыру, сыртқы әлеммен танысу, рельефті-түрлі-түсті дидактикалық материал негізінде соқыр балалар қабылданатын объектілердің көлемді белгілерін ғана емес, сонымен қатар оларды қабылдау мен көру ерекшеліктерін де көрсетті. Ең бастысы, балалардың бірлескен іс-әрекеті танымдық салаға, олардың эмоционалды көңіл-күйіне жағымды әсер етті. Екінші жағынан, сыртқы әлемнің бейнелері мен құбылыстарын жасау тез, оңай, дәлірек және ұзақ есте сақталады, бұл олардың тактильді танылуын жақсартуға көмектеседі. Брайль оқу жүйесіне алдын-ала енгізу көрмейтін балаларды қысқа мерзімде оқыту процесін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко көрсеткендей көрнекі бейнелер, кез-келген психикалық бейнелер сияқты, көп өлшемді, күрделі және бейнеленудің үш деңгейін қамтиды: сенсорлық-перцептивті, бейнелеу деңгейі және ауызша-логикалық деңгей. Олар танымдық процестерді, эмоционалды саланы дамытуда, көптеген дағдыларды қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Көру қабілеті бұзылған балаларда әлсіреген, жиі деформацияланған және тұрақсыз визуалды бейнелер пайда болады. Көру қабілетінің бұзылуы бүкіл бейне қалыптастыру процесінің барысында із қалдырады. Сонымен, көрнекі қабылдау үшін, сондай-ақ кез-келген модальді қабылдау үшін таңдау тән, яғни баланың зейіні мен іс-әрекетінде, қызығушылығында болатын объектілерді бөліп алу. Қалдық көру және көру қабілеті нашар болған кезде, визуалды ынталандыру бұзылған көру жүйесінің салдарынан дәл көрсетілмеген жағдайда, қоршаған ортаға деген қызығушылық әлсірейді, жалпы белсенділіктің нәтижесі ретінде қабылдаудың таңдамалылығы да төмендейді [3, с.56].

Объективтілік-қабылдау процесінің негізгі нәтижесі, оның деңгейі объектіні қаншалықты тұтас және мағыналы қабылдайтындығын, оның құрылымы қабылдауда көрініс табатындығын анықтайды. Жартылай немесе нашар көретіндердің алған шектеулі ақпараттары көрнекі бейнелердің схематизмі ретіндегі оның объективтілігі сияқты қабылдау ерекшеліктерінің пайда болуын анықтайды. Нысанды қабылдаудың тұтастығы бұзылады, объектінің бейнесінде көбінесе жанама ғана емес, сонымен қатар белгілі бір бөлшектер де жиі болмайды, бұл қоршаған ортаның фрагментациясы мен дәлсіздігіне әкеледі. Тұтастықтың бұзылуы кескіннің құрылымын, объект белгілерінің иерархиясын қалыптастырудың қиындықтарын анықтайды. Фактіні көрнекі қабылдаудың қалыпты жұмыс істеуі үшін тұрақтылығы, яғни жағдайының өзгеруіне қарамастан, заттарды өзгертпей, бастапқы қалыпта қабылдау, оның кеңістіктегі орнына, көзден қашықтығына, яғни қабылдаудың жағдайларына қарамастан тану мүмкіндігі.

Нашар көретіндер үшін және ішінара тұрақты қабылдау аймағы көру қабілетінің зақымдану дәрежесіне байланысты тарылады. Қабылдаудың маңызды қасиеті-объектінің кездейсоқ, маңызды емес белгілерінен абстракциялану, оның маңызды қасиеттерін ажырата алу мүмкіндігінің болуы. Жалпылаудың бұл қасиеті талдау, синтез, салыстырудың ақыл-ой операцияларымен бірлікте беріледі. Маңызды қасиеттерді бөлудегі қиындықтар, бейненің тұтастығының болмауы, оның фрагментациясы және толық еместігі. Көру қабілетінің терең бұзылулары жағдайында бейнелерді жалпылаудың төмен деңгейі анықталады. Осылайша, қалдық көру қабілеті бар және нашар көретін зағиптар балалардың визуалды жүйелік бейнелері суксессивті процесс негізінде қалыптасады. Демек, бейнені қалыптастыру балалардың арнайы ұйымдастырылған іс-әрекетін, оның ішінде талдау, сәйкестендіру, синтез процестерін, сөзді қолдану арқылы интеграциялық қызмет процестерін дамытуды талап етеді, яғни соқырлыққа тән өтем (компенсация) механизмдері шығады. Сыртқы әлемінің бейнелері соқырлар мен нашар көретіндер үшін ешқашан бірдей модальды болмайды: олардың құрылымы күрделі және әрқашан әртүрлі анализаторлардан алынған ақпараттың сақталуын қамтиды. Көрнекі

анализатордың зақымдану тереңдігіне және жеке даралық ерекшеліктеріне байланысты белгілі бір анализатордың қызметі басым болады.

Осы орайда көрмейтін және естімейтін бола отырып, ерекше білімді қажет ететін балаларды дамыту, тәрбиелеу және оқыту мәселелеріне қатысты бірқатар ғылыми жұмыстар жасаған, ғалым «Мен қоршаған әлемді қалай қабылдаймын, елестетемін және түсінемін» атты еңбектің авторы О.И. Скороходованың ерекше тағдыры, оның аса сезімталдығы туралы айтса болады. Онда жанасу, иіс сезу, діріл сезімі, температураны ажырату сезімі, дәм сезу сияқты қауіпсіздік анализаторлары өте жақсы дамыған. Мысалы, жанасу түйсігінің ерекшелігі сондай, біреу өтіп бара жатқанда, ол сол жаққа бұрылды және мұны оның мойны мен иығынан өтетін ауаның қозғалысымен түсіндірді. Жанасу арқылы ол адамды ғана емес, оның психикалық жан дүниесінің мәселен көңіл күйінің бұзылуы немесе қуанышты жағдайын да анықтай алған. Саусақтардың қозғалысын, қолдың кернеулі күйін, сондай-ақ дірілдеуін сезіне алған. Жанасу арқылы ол сонымен қатар мүсіндерді зерттеп, егжей-тегжейлі сипаттай алған. Ол жасалған заттардың құрамын, толықтығын немесе бос екендігін анықтады. Иіс сезу түйсігінің дамуы да басым болған -иіс көзін, оның орналасқан жерін дәл анықтайды. Өткір иістерді жақсы ажыратып, тіпті әлсіз деп саналатын, мысалы, өзеннің иісін өте үлкен қашықтықта анықтай білген. Газеттер әкелген кезде ол иісі бойынша жаңа, немесе ескі екенін анықтайды [4, с.114].

Сондықтан тифлопсихологияның даму тарихында әлемді немесе естуді танудың (Ф.Цех, М.Сизеран және т.б.) немесе жанасудың, сипап сезудің (А.В. Бирилев және т.б.) басымдық теориялары ұсынылды. Соқыр және нашар көретін адамның сыртқы әлемінің бейнесі құрылымында маңызды орын алатан объектіні қашықтан қабылдауға мүмкіндік беретін есту анализаторларының рөлі ерекше. Л.И. Солнцеваның мектеп жасына дейінгі балалардың есту қабілетінің сигналдық функциясын зерттеуі оның дыбыс сипаттамасынан объектімен байланыссыз өзара әрекеттесетін объектілердің біреуінің сипаттамасына (кұрал, объект), содан кейін объектілердің өзара әрекеттесуін белгілеуге дейін дамитынын көрсетті. Сондықтан нашар көретін және зағип оқырмандардың өмірі мен қызметіндегі есту рөлі көрерменге қарағанда әлдеқайда маңызды.

Зерттеу нәтижелері. Көрмейтін және нашар көретін балалардың дамуы қалыпты көретін балалармен бірдей заңдылыққа бағынады. Алайда көру қабілетінің бұзылуы немесе қалдық көру балалардың дамуының кейбір ерекшеліктерін ескеруді қажет етеді. Мұның бәрі көрмейтін балалардың сенсорлық тәжірибесін төмендетеді, яғни кеңістікте, әсіресе қозғалыста бағдарлауды қиындатады, сенсорлық және интеллектуалдық белсенділіктің үйлесімді дамуын бұзады. Алайда, нашар көретін балаларда қоршаған ортаны білуге негізделген функцияны орындайтын есту және иісті рецепторлар сақталады. Олар заттар мен құбылыстарды көзбен шолу барысында - жарықты, түсті т.б. бақылау мен қабылдаудың қиындығын сезінеді және орналасқан жері, бағыты, қашықтығы, көлемі, заттың рельефі және т.б. сияқты кеңістіктік белгілерді бағалауда үлкен қиындықтар бар. Атап айтқанда зағип балалардың сезу тәжірибесін азайтады, яғни кеңістікте бағдарлауын әсіресе қозғалыс барысын қиындатады, сенсорлық және интеллектуальдық қызметінің үйлесімді дамуы бұзылады. Көбінесе, зағип балаларда қоршаған ортаны тануға арналған қызмет жасайтын есту және сезу рецепторы жақсы сақталады. Естуді еріксіз пайдаланатын зағип балалар айналасындағы адамдармен қарым-қатынас барысында ауызша байланыстырып сөйлеуді үйренеді. Сөйлеу арқылы олар ақиқат шындығы, адамдардың іс-әрекеті мен амалы туралы ақпарат алады. Зағиптардың естуіне қарағанда сезімі нашар, сылбыр дамыған. Қоршаған ортадағы заттарды өздігінен дұрыс бақылау әдістерін қолдана алмайды. Тәжірибеден көргеніміздей, мектепке келген оқушылар сезгіштік қабілеті мен қолының ұсақ моторикасының дамуының төмен деңгейін көрсетеді. Бұл өз кезегінде, олардың жалпы психофизикалық дамуына қарсы әсер етеді, яғни қоршаған ортадағы ақпаратпен дербес танысуына және Брайль жүйесі бойынша оқып және жазып үйренуіне кедергі келтіреді [5, с.56]

Көру қабілеті нашар балаларда көру қабілетінің төмендеуі танымдық белсенділікке теріс әсер етеді, қабылдау кезінде көзбен шолудың қиындығы, көру қабілетінің төмендеуі байқалады. Нашар көретін балалардағы көру елестері нақты емес болып келеді. Олар үнемі кеңістікте бағдарлаудың күрделілігін байқайды. Көру процесінде оларды дамыту және сақтау жөніндегі шаралардың болмауы олардың тез шаршауына және көру қабілетінің нашарлауына әкеледі. Кей жағдайда, көздің шаршауы ақыл-ойы мен физикалық жұмыс жасау қабілетінің төмендеп кетуіне әкеледі. Жалпы білім

беретін мектептерде оқушылардың осы санатын оқыту кезінде олардың жұмыс қарқыны қалыптыдан артта қалады. Бұл олардың сәтсіздігіне немесе мүмкіндіктерінен төмен прогреске әкеледі. Нашар көретін балалар мұндай жағдайда ашуланшақтық танытады, командадан тыс-негативизм, бұл мектептегі бұзылулардың көріністерінің бірі. Көру қабілеті нашар адамдарда есту, әдетте, қабылдаудың негізгі анализаторы болып қала береді. Осыған байланысты көру қабілеті нашар адамдар көру қабілетін сақтауға, көруді жеңілдетуге және шаршауды болдырмауға мүмкіндік беретін ерекше жағдайларда жұмыс істеуі керек. Нашар көретін балалар үшін арнайы көрнекі құралдар, айқын сызықтары бар дәптерлер, қажет емес бөлшектерсіз суреттер, бас әріптермен кітаптар қажет. Соқыр және нашар көретін балалардың сенсорлық тәжірибесін қалыптастыруда, олардың танымдық белсенділігінде, жеке қалыптасуында өзіндік ерекшеліктері бар: физикалық дамудың арнайы психологиялық-педагогикалық түзету құралдарын, емдік және дене шынықтыру құралдарын қолдануды талап етеді. Зағип және нашар көретін балалар үшін дұрыс ұйымдастырылған жүйе, оқыту әдістемесі мен шарттары, тәрбиелеу олардың дамуындағы кемшіліктерді өтеудің маңызды құралы болып табылады Білім беретін мектептерде аталған санаттағы оқушылар білім алу кезінде, олардың жұмыс жасау қарқыны қалыпты көретін балаларға қарағанда артта қалады. Бұл олардың сабақ үлгерімінің нашарлауын туғызады. Нашар көретін балалар мұндай жағдайда тез ашуланшақ, ұжымнан бөлек, қарым-қатынаста тез ренжігіш болып, мінездерінің теріс жағын көрсетеді, бұл мектептегі жайсыздықтың бір көрінісі болып табылады. Қалыпты көретіндер тәрізді нашар көретіндердің есту қабілеттері негізгі қабылдау талдаушысы болып табылады. Осыған байланысты көру қабілеті нашар адамдар көру қабілетін сақтауға, көруді жеңілдетуге және шаршауды болдырмауға мүмкіндік беретін ерекше жағдайларда жұмыс істеуі керек. Нашар көретін балалар үшін арнайы көрнекі құралдар, айқын сызықтары бар дәптерлер, қажет емес бөлшектерсіз суреттер, үлкен әріптермен кітаптар керек. Нашар көретін балалардың сенсорлық тәжірибесін қалыптастыруда, олардың танымдық белсенділігінде, жеке қалыптасуында өзіндік ерекшеліктері бар: физикалық дамудың арнайы психологиялық-педагогикалық түзету құралдарын, емдік және дене шынықтыру құралдарын қолдануды талап етеді [6, с.213]

Талқылау. Зағип және нашар көретін балаларға арнайы білім беру жағдайларына келетін болсақ, дамуында басқа да бұзушылықтары жоқ нашар көретін балалар оқу бағдарламасының талаптарына сәйкес арнайы оқу жоспарлары мен бағдарламалары бойынша жалпы білім беретін мектептерде оқиды. Көру қабілеті бұзылған балалар түзету көмегімен және қамқор педагогика режимінде жалпы білім беретін мектептердің арнайы немесе жалпы сыныптарында және психологиялық-педагогикалық мамандықтарда оқиды. Зағип және нашар көретін балаларды оқыту арнайы оқу жоспарлары мен бағдарламалары бойынша жүзеге асырылады, алайда көру қабілеті бұзылған балалар үшін қосымша түзету сабақтары көзделуі тиіс. Зағип және нашар көретін балаларды психологиялық дамуы тежелген балаларды оқыту психикалық дамуы тежелген балаларды оқытуға қойылатын талаптарға сәйкес жүргізіледі, алайда нашар көретін балалар үшін қосымша түзету сабақтары көзделуі тиіс. Аурудың ауыр түрлері бар соқыр балаларды үйде оқушылар ұжымымен ішінара интеграцияланған жеке бағдарлама бойынша және дәрігерлердің келісімі бойынша ұйымдастырады. Интеграция дәрежесі және оның формасы оқушының денсаулық жағдайына байланысты анықталады.

Көру қабілеті бұзылған балалар арнайы және жалпы білім беретін сыныптарда психология саласындағы мамандар мен дефектологтар оқытатын қолдау және қамқор педагогикалық режимде оқиды. Психикалық дамуы тежелген зағип және нашар көретін балаларды оқыту арнайы оқу жоспарлары мен бағдарламалары бойынша жүзеге асырылады, бірақ көру қабілеті бұзылған балалар үшін қосымша түзету бөлімшелері көзделуі тиіс. Психикалық дамуы тежелген зағип және нашар көретін балаларды оқыту психикалық дамуы тежелген балаларды оқытуға қойылатын талаптарға сәйкес жүзеге асырылады, бірақ көру қабілеті бұзылған балалар үшін оңалту бойынша қосымша сабақтар өткізілуге тиіс. Ауыр сырқаты бар соқыр балалар ПМПК дәрігерінің ұсынысы бекітілген жағдайда жеке бағдарлама бойынша оқушылар топтарында үйде ішінара ұйымдастырылады. Кіріктірілу деңгейі және оның өту формасы студенттің денсаулық жағдайын ескере отырып ұйымдастырылады. Үйде өзін-өзі оқыту арнайы мамандандырылған, техникалық және отбасылық жағдайларға сәйкес мектеп жағдайында жүзеге асырылады [7, б.3-4]

Нашар көретін студенттерге арналған арнайы сыныптардағы оқу ұзақтығы:

а) зағип оқушылар:

- бастауыш білім беру деңгейі – 0 (дайындық), 1-4 сыныптар;
- негізгі орта білім беру деңгейі – 5-10 сыныптар;
- жалпы орта білім беру деңгейі – 11-12 сыныптар.

б) нашар көретін балалар:

- бастауыш білім беру деңгейі – 0 (дайындық), 1-4 сыныптар;
- негізгі орта білім беру деңгейі – 5-10 сыныптар;
- жалпы орта білім беру деңгейі – 11-12 сыныптар.

Әрбір білім беру деңгейінде білім алушыларды жалпы сыныптарға ауыстыру мүмкіндігі бар.

в) Күрделі бұзылулары бар зағип және нашар көретін балалар арнайы білім беру бағдарламалары мен қамтамасыз етіледі.

Арнайы оқу-әдістемелік қамтамасыз ету. Зағип және нашар көретін оқушыларды оқыту түзету кешені сияқты арнайы стандартты оқу бағдарламасы бойынша жүзеге асырылады. Оқушылар жалпы білім беретін бағдарламалар және түзету-дамыту бағдарламалары бойынша оқиды. Жалпы білім беру бағдарламаларында оқушылардың даму ерекшеліктеріне байланысты өзгерістер болды (бейнелеу өнері, сурет салу, дене шынықтыру, еңбек). Негізгі орта білім беру деңгейінде жалпы білім беру бағдарламасының мазмұны оқушылардың ерекшеліктерін ескере отырып әзірленген курстардың 1 жылдық мерзімін ұзартуға байланысты қайта бөлінеді. Зағип оқушылар үшін оқу процесінде орта мектептерде жаппай қолданылатын Брайль бедерлі-нүктелі шрифтпен басылған оқулықтар, оқу құралдары мен әдебиеттер қолданылады. Көру қабілеті нашар оқушылар орта мектептерде жаппай қолдану үшін үлкен шрифтпен басылған оқулықтармен, арнайы өңделген суреттермен таныса алады [7, б.3-4]

Көру қабілеті бұзылған оқушылардың ерекше білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін анық сызықтары бар дәптерлер, оптикалық және техникалық құралдармен қамтылуы тиіс:

- офтальмолог тағайындаған көруді түзетуге арналған құрылғылар (көзілдірік, жанаспалы линзалар, үлкейткіш шынылар, телескопиялық көзілдіріктер);

- табиғи жарықтандыруды реттеуге арналған құрылғы (механизм);

- оқу, жазу және сурет салу кезінде дұрыс отыруға арналған арнайы эмбебап үстел;

- балаларға арналған қосымша құрылғылар (Брайль жазу аппараты, оқу машинасы, Брайль жазу машинасы, рельефті фотосуреттерге арналған «оқушы», оптикалық үлкейту құрылғылары, линзалар, телескопиялық құрылғылар-офтальмологтың ұсынысы бойынша және басқалар).

- тифлотехникалық құралдармен қатар, электрондық құрылғылар, тактильді дисплейлер және Брайль дисплейлері, сөйлеу синтезаторлары);

- арнайы оқу құралдары (бедерлі көрнекі құралдар, географиялық карталар, кестелер және т.б.);

- аудио-бейне және бейнеаппаратуралар;

- арнайы бағдарламамен қамтылған компьютерлер.

Түзету кезеңінің пәні бойынша жалпы білім беретін пәндерді оқытудың арнайы әдістемелерін пайдалана отырып, техникалық құралдар мен арнайы көрнекі құралдарды пайдалана отырып, жеке және топтық сабақтар өткізу.

Түзету курстары келесідей:

- Сабақтың ұзақтығы 30 минуттан аспауы керек. Сабақтың жиілігі-аптасына 2 рет. Үздіксіз көру жүктемесі 5-10 минуттан аспауы керек.

- «Емдік дене шынықтыру (ЕДШ)». Жаттығу кезінде емдеу-сауықтыру міндеттері, емдеу-қалпына келтіру (қозғалыс дағдыларын жетілдіру) міндеттері шешіледі. Сабақтар топтарда, жеке және кіші топтарда өткізіледі. Сабақтың ұзақтығы-30-45 минут. Әрбір оқушыны мұқият кешенді офтальмологиялық, психофизикалық және соматикалық тексеруден кейін емдік дене шынықтыру жүргізіледі. Бұл аурулардың саны жыл санап өсуде.

- «Түзету ритмикасы». Ритмика сабақтары білім алушыларға музыканы тыңдау, қозғалыс жасау, моториканы дамыту және біріктіру арқылы музыканы беру үшін өткізіледі. Ритмді, үйлестіруді, төзімділікті және ағзаның жұмыс істеу қабілетін дамытуға көңілбөлінеді. Ритмика сабақтары

ритмикалық жаттығуларды, ритмикалық эстафеталарды, музыкалық-ритмикалық және сөйлеу ойындарын қолдануды қамтиды.

- «Мимика мен пантомимиканың дамуы». Сабақтар жеке және топтарда ұйымдастырылады. Сабақтың ұзақтығы - 40-45 минут. Сабақтың формасы мақсатқа сәйкес келеді. Сабақтарды тифлопедагог жүргізеді.

- «Түйсіну мен ұсақ моториканы дамыту». Бұл тренингтің мақсаты-нашар көретін адамдардың түйсігі мен ұсақ моторикасын дамытуды үйрену, қоршаған ортадағы заттарды, заттар мен кеңістікті шарлауды үйрену. Сабақтар топтарда, жеке және кіші топтарда өткізіледі.

- «Кеңістіктегі бағдар». Мектеп оқушылары бағдарлау тәжірибесіне және үлкен және кіші кеңістіктерде өздігінен қозғалу қабілетіне сәйкес топтарға бөлінеді.

- «Әлеуметтік және тұрмыстық бейімделу». Сабақтың негізгі мақсаты: қоршаған әлемнің заттары мен құбылыстарына қатысты елестерді қалыптастыру; әртүрлі әлеуметтік жағдайлар мен қоғамдық орындарда дұрыс мінез-құлық дағдыларына, басқа адамдармен қарым-қатынас дағдыларына үйрету.

- «Ақпараттық мәдениетін қалыптастыру». Көру қабілеті зақымдалған жасөспірімдерді кітапхана жағдайында инклюзивті орта құруға бейімдеу. Бос уақыттарын тиімді ұйымдастыру, кітап оқу мәдениетін, ақпаратты іздеу, электронды ресурстарды қолдануға дағдыландыру [7, б.3-4]

Қорытынды. Негізгі мектеп түлегі білім алуды жалғастыру және қоғамның толыққанды өміріне қатысу үшін қажетті білім алуға ынталанады. Түзету жұмыстары танымдық, өзіндік және қозғалыс салаларында, гигиена мен көру қабілетін қорғауда, денсаулықты нығайтуда жалғасуда. Мектеп ғылыми ойлауды, баланың шығармашылық мүмкіндіктерін, түрлі қабілетін дамытады, көру қабілеті нашар жасөспірімдерге арнайы кәсіптік оқытуды, жұмыспен қамтылуын, ғылыми дүниетанымды қалыптастырады. Арнайы мектеп жалпы білім беруді аяқтауды қамтамасыз етеді. Педагог оқушылардың мүдделерін толық ескеру, қоғамдық пайдалы жұмысқа және қазіргі қоғамдық өмірге белсенді қатысу, әлеуметтік-психологиялық бейімделу үшін жағдай жасайды.

Көзі нашар көретін пайдаланушының ақпараттық мәдениетінің маңызды элементтерінің бірі - ақпараттық ресурстарды білу. Әрине, оларға еркін қол жеткізу мүмкіндігі жасалған болса. Біздің елімізде нашар көретіндер мен зағип жандарға арналған арнайы кітапханалар барлық ақпарат түрлерін ұсына алады. Оқырман ретінде олардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыруға, көпшілік шаралар ұйымдастырып, инклюзивтік орта құруға мүмкіндік береді. Осы ретте кітапханалар ақпараттық ресурстарға еркін қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Көзі нашар көретін адамдарға арналған ақпараттық дайындықтың негізі – олардың бұл ақпаратты тиімді іздеу, ақпараттық-іздеу жүйелерімен сауатты жұмыс жасай білуі. Ақпарат іздеуді үйрену картотекаларды, анықтамалықтарды, сөздіктерді пайдалану қабілетімен тікелей байланысты. Әдетте, іс жүзінде көзі көрмейтін оқырмандарға арналған көптеген кітапханаларға анықтамалық-библиографиялық аппараттарды қолдануды үйретеді. Арнайы кітапханада компьютерлік ақпараттық-іздеу жүйелерін іске қосу арнайы мамандандырылған дағдыларды қажет етеді - мәліметтер базасында қажет ақпаратты таңдай білу, іздеу салаларын таңдау, кілт сөздерді пайдалану мүмкіндігі.

Жасөспірім адам дамуының, жеке тұлғаның қалыптасуының маңызды кезеңдерінің бірі болып табылады. Дәл осы кезеңде мінездің қалыптасуы жүреді, ал оның кейбір ерекшеліктері күшейтілуі мүмкін. Себебі оқу-тәрбие жұмысында, мінез ерешеліктерінде, өз бетімен шешім қабылдауға қалыптасады. Көру қабілеті бұзылған жасөспірімдерді физикалық ауытқу мен жеке басының ерекшеліктері арасындағы психологиялық қатынастар тұрғысынан кең көлемде зерттеу қажет. Осы мәселенің зерттеу аспектілері соңғы зерттеулерде қарастырылған, көру бұзушылықтары бар жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау ерекшеліктері, олардың басқалармен қарым-қатынас жүйелері тифлопсихология зерттеулерінде қарастырылады.

Көру қабілеті зақымдалған жасөспірімдердің кейбір мәселесін шешу үшін психофизиологиялық аспектілерге толығырақ тоқталу керек. Зағиптар мен нашар көретіндердің психикасы, әдеттегідей, субъективті және объективті бірліктің бірлігі болып табылады, яғни ол әр адамның санасында нақты көрінетін объективті шындықты көрсетеді. Көзі көрмейтін және нашар көретін жасөспірімдердің дамуының негізгі заңдылықтарын теориялық шолуды қорытындылай келе, әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің бұзылуының алдын-алу жолдарының бірі арнайы диагностикалық құралдарды қолдана отырып, мақсатты психологиялық қолдауды ұйымдастыру екенін атап өткен жөн.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Айдарбекова, А.А. // Ермакбаева Л.Х. Дербисалова Г.С. Самигулина З.Р. *Формирование социальной компетентности детей с ограниченными возможностями, обучающихся в инклюзивной (интегрированной) среде. Методические рекомендации.* – Алматы, 2015. – 59 с.
2. Ермаков, В.П. *Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учебное пособие для вузов [Текст] / Ермаков В.П., Якунин Г.А.* – М.: ВЛАДОС, 2000. – 238 с.
3. Елисеева, И.Г., Чумакова О.Ф. *Профессиональное сопровождение педагогов общеобразовательных школ, реализующих инклюзивную практику. Методические рекомендации.* – Алматы, 2015. – 56 с.
4. Стребелева, Е.А. *Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога: учебное пособие для вузов [Текст] / Стребелева Е.А., Мишина Г.А.* – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 143 с.
5. Елисеева И.Г. *Организация педагогического контроля в специальной (коррекционной) школе. Методическое пособие для учителей.* – Алматы, 2010. – 109 с.
6. *Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под ред. В.В. Воронковой* – М.: Школа-пресс, 1994. – 416 с.
7. ҚР БҒМ Бұйрығымен бекітілген «Мүмкіндігі шектеулі балаларды психолого-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар» (12.12.2011 жылғы №524). <http://online.zakon.kz/>

МРНТИ 15.01.21

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.32>

* Гаит А.А.¹, Өмірбек С.Ж.¹

¹ *Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан
e-mail: adalyat.gait@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ, КАК РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация

В статье представлена экспериментальная работа по методике и приемам мнемотехники для развития связности речи, подробно рассмотрели одну из ее компонентов- диалогическую речь. По нашему мнению, одним из способов образования по развитию связной речи для детей дошкольников считается применение приемов мнемотехники. Проведенный нам эксперимент подтвердил эффективность и целесообразность применения мнемотехники для образования детей дошкольников с ОНР III уровня. Кроме того, способствует развитию диалогической, а также связной речи при способе коммуникации и обучения, которая позволяет в полном объеме контролировать процесс сохранения и припоминания запоминания, информации.

Целью публикации является посредством мнемоники у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, формировать связную речь и обучить их к беседе, как одной из разновидности коммуникации с обществом. С нашей точки зрения использование данной технологии в настоящее время считается актуальной.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотаблица, связная речь, диалогическая речь.

*А.А. Гаит¹, С.Ж. Өмірбек¹

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан e-mail: adalyat.gait@mail.ru

МНЕМОТЕХНИКАНЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ІІ ДЕНГЕЙІНДЕГІ СӨЙЛЕУДІҢ ЖАЛПЫ ДАМУМАУЫМЕН БАЙЛАНЫСТЫ СӨЙЛЕУДІ ДАМУ РЕТІНДЕ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеудің үйлесімділігін дамытуға арналған мнемотехниканың әдістемесі мен әдістері бойынша эксперименттік жұмыс ұсынылған, оның құрамдас бөліктерінің бірі – диалогтік сөйлеу егжей-тегжейлі қарастырылған. Біздің ойымызша, мнемоника әдістерін қолдану мектеп жасына дейінгі балалар үшін үйлесімді сөйлеуді дамытудың білім беру әдістерінің бірі болып саналады. Бізге жүргізілген эксперимент мектеп жасына дейінгі балалардың ONR ІІ деңгейіндегі балаларына білім беру үшін мнемотехниканы қолданудың тиімділігі мен орындылығын растады. Сонымен қатар, есте сақтау, ақпаратты сақтау және еске түсіру процесін толық бақылауға мүмкіндік беретін қарым-қатынас және оқыту әдісімен диалогтік, сондай-ақ келісілген сөйлеуді дамытуға ықпал етеді.

Жарияланымның мақсаты-мектеп жасына дейінгі балаларда ІІ деңгейдегі Ohг-мен мнемоника арқылы үйлесімді сөйлеуді қалыптастыру және оларды қоғаммен қарым-қатынастың бір түрі ретінде сөйлесуге үйрету. Біздің көзқарасымыз бойынша, қазіргі уақытта бұл технологияны қолдану өзекті болып саналады.

Түйінді сөздер: мнемоника, мнемотаблица, үйлесімді сөйлеу, диалогтік сөйлеу.

*A.A. Gait¹, S.J. Omirbek¹

¹Kazakh national women's pedagogical university, (Almaty, Kazakhstan)
e-mail: adalyat.gait@mail.ru

THE USE OF MNEMONICS AS THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH A THIRD LEVEL OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article presents experimental work on the methodology and techniques of mnemonics for the development of speech coherence, examined in detail one of its components - dialogic speech. In our opinion, one of the ways of education for the development of coherent speech for preschool children is the use of mnemonics techniques. The experiment conducted by us confirmed the effectiveness and expediency of using mnemonics for the education of preschool children with ONR level III. In addition, it promotes the development of dialogic, as well as coherent speech in the method of communication and learning, which allows you to fully control the process of preserving and remembering memorization, information.

The purpose of the publication is to use mnemonics in preschool children with ONR level III to form coherent speech and teach them to talk as one of the types of communication with society. From our point of view, the use of this technology is currently considered relevant.

Key words: mnemonics, mnemotable, coherent speech, dialogic speech.

Введение

В дошкольном возрасте, дети предприимчиво интересуются языковым процессом, пробуя в разных вариантах, применяя семантическую и грамматическую часть речи. Но, за последнее время в значительной степени возросло число детей с недостатком речи, требующее особого внимания. В данное время проблема вовлекает внимание логопедов и воспитателей детского сада, первоначальной задачей считается формирования связной речи. Ключевой проблемой служит бедность связности речи-угнетение у детей свободного изъяснения: преобладающей заменой коммуникации на гаджеты, игры, компьютеры, недостаточная беседа со взрослыми, сверстниками, а также не обращение

внимание на трудности у детей в речи-все это сказывается на рост числа дошкольников с речевыми нарушениями [1].

В.П. Глухов отмечает, что главная функция связной речи, является общение. Связная речь - это своевременное объединение части речи, которые показывает с собой общее смысловое, морфологическое развернутое изложение материала. [3]. В.К. Воробьева считает связную речь актуальной на ступени развития науки, как формой речемыслительной сферой, итогом которого считается текстовое сообщение [2].

Дети с ОНР свидетельствуют о незначительной сложности в использовании связной речи. Рассматриваемая категория детей включает в себя ряд специфики речевого и психического развития так как: звукопроизношение нарушено, низкий активный и пассивный словарь, большая часть имеет нарушение в памяти, внимания, мышления, несамостоятельность координировать слова в предложениях, в итоге значительно на низком уровне этап освоения связной речи. По вышеприведенным высказываниям можно сказать, что нужно принимать необходимые шаги по устранению стихийного развития речи, и кроме того о рассудительном применении логопедического воздействия при исключении ОНР, которая считается одним из трудных аспектов речевого процесса.

Материалы и методы исследования

Цель исследования: определить преимущественность использования приемов и методов мнемотехники в развитии связной речи детей с ОНР III уровня. Экспериментальная работа реализовалась в течении 2-х месяцев на основе коррекционного ясли-сад №66 для детей с ТНР.

В нашем эксперименте приняло участие 14 детей дошкольного возраста с III уровнем общего недоразвития. Дети данной категории, имели сохраненный интеллект, зрение и слух.

Одним из компонентов связной речи считается диалогическая речь. По мнениям М.М. Алексева и В.И.Яшина, понятие «связная речь» содержит в себе как диалогический, так и монологический вид речи. Каждый из этих видов содержит своеобразие, характерность, которые определяют типы методик и их формирование [4].

Диалог основная форма развития речи у ребенка при коммуникации со взрослыми или со сверстниками, при котором происходит вопросно-ответная реакция общения. Одна из положений развития диалога служит освоением разных сторон коммуникации и свободное пользования ребенком отдельных слов и правильного синтаксического построения. Связная речь помогает грамотно овладеть родным языком, словарным составом, грамматическим и звуковым строем.

Мы решили провести экспериментальную работу по методике В.И.Лалаевой с помощью сюжетной картинки. В методике было определено, как дети с рассматриваемой категорией могут отвечать на вопросы, самостоятельно задавать вопросы и вступать с помощью сюжетной картины во взаимодействие со взрослым.

Результаты и их обсуждение

Методика №1 Умение отвечать на вопрос. Для своеобразной развитости навыка ребенка ответить на вопрос, детям предлагалось в полном объеме ответить на вопросы логопеда. Данная методика проводилось с ребенком индивидуально один на один.

Методика №2 Умение задавать вопрос. Для изучения сформированности знания ребенка задавать вопросы применили другое. **Инструкция:** Давай сыграем в игру наоборот. Ты будешь задавать мне любые вопросы, а я буду на них отвечать. Задумайся, что тебе интересно узнать?

Методика №3 Умение вступать во взаимодействие. Для данного этапа эксперимента материалом исследования предлагалась сюжетная картинка «В лесу»: Дети пришли в лес. Они увидели белку. Дети собирают землянику.

После рассмотрения сюжетной картинки была дана следующая инструкция: «Внимательно рассмотри картинку и скажи...». По содержанию картинки задавались следующие вопросы:

1. Куда пришли дети?
2. Кого или что увидели дети?
3. Во что дети собирают землянику?

Как отметили А.В. Эльконина, С.Л. Рубинштейн и другие исследователи, показателями систематизирующей закономерностью образования служит иллюстративность, поскольку преобладающим типом для детей считается наглядно-образная память. Изначальным этапом в развитии мышления

ребенка является зрительное восприятие и действие с предметами. Предусматривая это, для развития диалогической речи детей особое внимание обращается мнемотехники. Слово «мнемотехника» или мнемоника получила свое название от греческого слова по имени древнегреческой богини «mnemonikon» памяти Мнемозины [5].

Мнемотехника-это закономерность специфических способов, технологий, облегченная усваивать и представлять материал посредством вспомогательных ассоциаций, той или иной вовлеченностью при возможности решения познавательного процесса в том числе слуховой, зрительной и двигательной памяти [6, с.15].

Дошкольники значительной заинтересованностью воспринимают мнемотаблицы, заключающий из групповой последовательностью изображений. Для них изображения считаются иллюстративным материалом сущности какой-нибудь картины. Многочисленные исследования показывают, что действительно иллюстрация является понятным и доступным выражением для дошкольников [7, с.49].

При помощи совместного действия происходит овладению умениям конструктивного сотрудничества и развивается коммуникация, которая оказывает благоприятное влияние к приспособлению личности ребенка в общество [8].

Работа с мнемотаблицами включает следующее:

1 этап-изучение рисунка и беседа, что на ней изображено.

2 этап-переход из символа в образ.

3 этап-после перекодировки проводится пересказ рассказа или сказки по теме. В младших группах воспитатели проводят данную работу, а в старших группах дети уже самостоятельно составляют рассказы и пересказывают тексты.

4 этап-графически зарисовывается схема.

5 этап-описывать любую таблицу при ее демонстрации.

Нами приведена итоговая таблица экспериментальной работы по методике В.И. Лалаевой до и после применения методики мнемотехники. В констатирующем этапе были приведены итоги проведения методики. Результаты были низкими, для более продвинутого показания в развитии диалогической речи, мы включили метод мнемотехники, чтобы повысить уровень развития речи. Повторный этап исследования был проведен в контрольной части эксперимента. Мнемотехника способствовала развитию связной, диалогической речи ниже представлены результаты экспериментальной группы в Таблице 1.

Таблица 1. Итоговая таблица констатирующего и контрольного этапа экспериментальной группы.

Критерии диалогической речи	Констатирующий			Контрольный		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1. Умение отвечать на вопрос	-	46%	54%	-	60%	40%
2. Умение задавать вопрос	-	26%	74%	-	47%	53%
3. Умение вступать во взаимодействие	-	20%	80%	-	40%	60%

Как показывает результаты баллов, до эксперимента по критериям был показан низкий уровень, после использования методики и приемов мнемотехники уровень развития диалогической речи предельно вырос.

Анализируя данные на начало и конец эксперимента по показателям высокого, среднего и низкого уровня, мы видим, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем нет, испытуемые на среднем уровне стало намного больше, чем на низком уровне. Для более подробно результата, рассмотрим (рис.1).

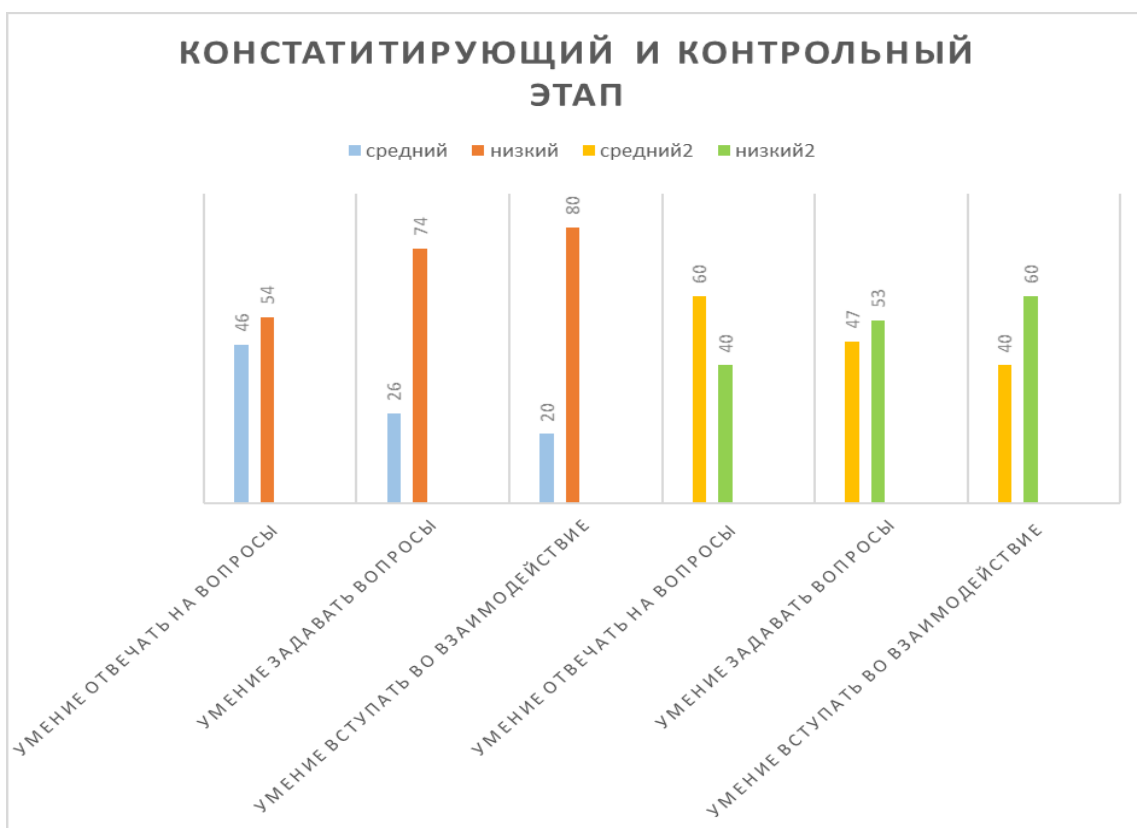


Рисунок 1 – итоговая диаграмма констатирующего и контрольного этапа экспериментальной группы

Сделав анализ количественных и качественных результатов по контрольной диагностике, мы полагаем, что уровень диалогической речи в исследовательской группе в конце педагогического эксперимента приводит к значительным основным характеристикам диалогического рассуждения: диалог детей соответствует с ситуацией, и, следовательно, увеличилось критерии по умению умение задавать и отвечать на вопросы, вступают активно во взаимодействие. У дошкольников вследствие проведенного контрольного этапа исследования отмечается динамика развития диалогической речи и высказывания, вступления в контакт с людьми. В нашем исследовании дети стали пользоваться всеми методами общения и продолжают употреблять в своей речи экспрессивную-мимику. Увеличилась необходимость в общении. Кроме того, стало чаще наблюдаться обращение к взрослым. Повысилось количество контактов, обусловленных в соответствии к объектам познавательной деятельности, наблюдались личностные контакты со взрослыми и возросла структурная полнота в речевой продукции.

Заклучение

С точки зрения ученых М. Semrud-Clikeman, F. N. Teeter Ellison [9], E. Commodari [10], бедный словарный запас слов, недостаток развития грамматической функции, присутствие фонологического недостатка, кроме того, особенность речемыслительного процесса и течение психического способа считаются показателями возможности возникновения нарушений письма и чтения. Для предотвращения компонентов речевого нарушения у дошкольников мы применили прием мнемотехники, для устранения дефектов в будущем. Немецкие эксперты Ullrich, K.Ullrich, M.Marten, N.Botting, M.Gaynor и др. анализировали вероятностью дошкольного обучения в развитии и формировании речевой деятельности [11,12].

Таким образом, рассмотрев способ мнемотехники под предводительством взрослого обучает детей быть решительным, старательным, визуально понимать порядок своих действий; у которых

происходит влечение внимания и обязанности, повышается некие высшие психические функции, формируются познавательные процессы (формирование диалогической, связной речи, знание наглядного соответствия, также понять и повествовать сказки, стихи, рассказы). Осуществленный нами анализ эксперимента подтвердил об результативности использования мнемотехники для занятия с детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Список использованной литературы:

1. Alekseeva, M.M. *Rechevoe razvitie doshkol'nikov [Tekst]: ucheb.posobie dlya studentov / M.Alekseeva, V.I.Yashina. - M.: Akademiya, 2000. - 297s.*
2. Vorob'yova, V.K. *Metodika razvitiya svyaznoj rechi [Tekst]. - M.: ACT: Astrel: Tranzitkniga, 2006. - 158.*
3. Gluhov, V.P. *Formirovanie svaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshchim rechevym nedorazvitiem [Tekst]. - M.: ARKTI, 2004. - 168 s.*
4. Alekseeva, M, M., Yashina, B.I. *Metodika razvitiya rechi I obucheniya rodnomu yaziku doshkolnikov: Ucheb.posobie dlya stud. vissh. i sred, ped.ucheb.zavedenii.-3-e izd., stereotip [Tekst]. - M.: Akademiya, 2000.-400.*
5. Bubik N.V. *Ispol'zovanie metoda mnemotekhniki v obrazovatel'nom processe s det'mi doshkol'nogo vozrasta/ Doshkol'noe vospitanie I obuchenie 2018 god, s.9-10.*
6. Omel'chenko, L.V. *Ispol'zovanie priemov mnemotekhniki v razviii svyaznoj rechi/ Omel'chenko L.V. // Looped, 2008. - N4.-S.11-15.*
7. Staradubova, N.A. *Teoriya I metodika razvitiya rechi doshkolnikov: ucheb. posobie dlya stud.Uchrezhdeniya vyssh.prof.obrazovaniya/ N.A.Starodubova,- M.;IZdatel'skij centr «Akademiya», 2012.256 s.*
8. Grigor'eva L.M. *Ispol'zovanie mnemotekhniki v korrekcionnoj rabote logopeda s det'mi doshkol'nogo vozrasta// L.N.Grigor'evna// Masterskaya uchitelya 2013 god №9. S. 21-23.9.*
9. Semrud-Clikeman M., Teeter Ellision F.N. *Child neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders. 2 nd ed. New York: Springer; 2009. Language-related and learning disorders; 275-327/ DOI: 10.1007/978-0-387-88963-4_12.*
10. Commodari E. *Preschool teacher attachment and attention skills. SpringerPlus. 2013;2,673.DOI:673.10.1186/2193-1801-2-673.*
11. Ullrich D.,Ullrich K.,Marten M. *Longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant speech disorders in Germany// The International Journal of Language & Communication Disorder. 2014. №49 (5). P.558-566. DOI: 10.1111/1460-6984-12092/*
12. Botting N., Gaynor M., Tucker K., Orchard-Lisle G. *The importance of natural change in planning school-based intervention for children with Developmental Language Impairment (DLI) // Child Language Teaching and Therapy. 2016. № 32 (2). – С. 159177. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659015595444>*

Ермекбаева Л.К.¹, Бапаева С.Т.¹, Абдраманова Д.Е.¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан,
Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В КАЗАХСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ЖЕНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация

В статье представлен опыт внедрения дисциплины, проводимой в форме практикума «Эмоциональный интеллект» в Казахском национальном женском педагогическом университете. В 2020-2021 учебном году в университете был введен предмет «Эмоциональный интеллект» в двух высших школах «Педагогика и психология» и «Физика, математика и цифровые технологии», в объеме 3 кредита. Занятия проводились по программе разработанной доктором психологии, МВА, руководителем комплексной программы развития эмоционального интеллекта в России Викторией Шиманской. Описаны результаты практической работы по созданию цифровой платформы Skillfolio на казахском и русском языках оснащенной видео уроками, мастер-лекциями, вебинарами по развитию эмоционального интеллекта и Soft Skills компетенций.

Подтверждена эффективность программы как метода развития эмоционального интеллекта. После освоения дисциплины «Эмоциональный интеллект» по результатам диагностического исследования у студентов значительно повысилось взаимопонимание - умение анализировать собственные эмоции и чувства партнера. Также обучающие продемонстрировали положительную динамику изменений в когнитивно-познавательной сфере.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, коммуникация, кооперация, цифровая грамотность, стрессоустойчивость, креативность, критическое, системное мышление.

Л.К. Ермекбаева¹, С.Т. Бапаева¹, Д.Е. Абдраманова¹

¹ Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,
Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІНДЕ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЗИЯТ ПӘНІН ЕНГІЗУ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа

Мақалада Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінде практикум түрінде өткізілетін "Эмоционалды зият" пәнін енгізу тәжірибесі ұсынылған. 2020-2021 оқу жылында университеттің "Педагогика және психология" және "Физика, математика және сандық технологиялар" екі жоғары мектептерінде 3 кредит көлемінде "Эмоционалды зият" пәні енгізілді. Сабақтар психология докторы, МВА, Ресейдегі эмоционалды зияткерлікті дамытудың кешенді бағдарламасының жетекшісі Виктория Шиманскаяның бағдарламасы бойынша өткізілді. Эмоционалды зияткерлікті және Soft Skills құзыреттіліктерін дамыту бойынша қазақ және орыс тілдерінде бейне сабақтар, шебер-дәрістер, вебинарлармен жабдықталған Skillfolio сандық платформасын құру бойынша тәжірибелік жұмыс нәтижелері сипатталған.

Эмоционалды зияткерлікті дамыту әдісі ретінде бағдарламаның тиімділігі расталды. Диагностикалық зерттеу нәтижелері бойынша "Эмоционалды зият" пәнін меңгергеннен кейін, студенттер өздерінің эмоциялары мен қарым-қатынас серіктесінің эмоцияларын талдау дағдыларының айтарлықтай дамуы байқалды. Сондай-ақ, білім алушылар когнитивті-танымдық саладағы өзгерістердің жағымды динамикасын көрсетті.

Түйін сөздер: эмоционалды интеллект, коммуникация, кооперация, сандық сауаттылық, күйзеліске төзімділік, тайм-менеджмент, креативтілік, сыни, жүйелік ойлау, skillfolio, soft skills (жұмсақ дағдылар), hard skills (қатты дағдылар).

L.K. Ermekbayeva¹, S.T. Bapayeva¹, D.E. Abdramanova¹
¹Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan,
Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

EXPERIENCE OF INTRODUCTION OF THE SUBJECT EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE KAZAKH NATIONAL WOMEN'S PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract

The article presents the experience of introducing the discipline conducted in the form of a workshop "Emotional Intelligence" at the Kazakh National Women's Pedagogical University. In the 2020-2021 academic year, the subject "Emotional Intelligence" was introduced at the university in two higher schools "Pedagogy and Psychology" and "Physics, Mathematics and Digital Technologies", in the amount of 3 credits. The classes were conducted according to the program developed by Victoria Shimanskaya, Doctor of Psychology, MBA, head of the comprehensive program for the development of emotional intelligence in Russia. The results of practical work on the creation of the Skillfolio digital platform in Kazakh and Russian languages equipped with video lessons, master lectures, webinars on the development of emotional intelligence and Soft Skills competencies are described.

The effectiveness of the program as a method of developing emotional intelligence has been confirmed. After mastering the discipline "Emotional Intelligence", according to the results of a diagnostic study, students had a significant development in the ability to analyze their emotions and the emotions of a communication partner. Also, the trainees demonstrated positive dynamics of changes in the cognitive-cognitive sphere.

Keywords: *emotional intelligence, communication, cooperation, digital literacy, stress tolerance, time management, creativity, critical, system thinking, skillfolio, soft skills (flexible skills), hart skills (hard skills).*

Введение и описание проблемы

Главной задачей современной системы образования является формирование конкурентоспособной, самостоятельно мыслящей личности, адаптированной к условиям рыночной среды, способной к непрерывному самообразованию, самоконтролю и саморазвитию.

На современном этапе развития высшего образования отмечается рост требований к системе профессионального образования, уровню и качеству подготовки специалистов, особенностям сформированности профессионально-значимых характеристик, что в значительной степени относится и к профессиональной подготовке будущих педагогов.

Одним из аспектов подготовки будущих специалистов в сфере образования выступает процесс формирования эмоционального интеллекта как совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей.

Обзор литературы

Идея эмоционального интеллекта непосредственно сопряжена с концепцией социального интеллекта, которая возникла в основополагающей работе Э.Торндайка о человеческом интеллекте, и впоследствии была развита множеством исследователей в области человеческих способностей и личности [1].

П.Сэловей и Дж.Мэйер разработали первую трехкомпонентную модель эмоционального интеллекта, включавшую способности: 1) к идентификации и выражению эмоций; 2) регуляции эмоций; 3) использованию содержащейся в эмоциях информации в мышлении и деятельности [2].

Вовремя исследования психолого-педагогической литературы нами было найдено более 20-ти трактовок понятия «эмоциональный интеллект», его можно рассматривать и как особую разновидность когнитивных способностей, и как черту личности. Д.В. Люсин дал наиболее полно отображающий взгляд об этом понятии. Эмоциональный интеллект – это совокупность умений, гарантирующих распознавание эмоций окружающих людей и собственных, а также управление своими и чужими эмоциями на основе интеллектуальных процессов [3].

На современном этапе развития общества эмоциональный интеллект становится важной личностной компетенцией, позволяющей человеку быть контактным, гибким, достаточно свободным

в выражении собственного мнения, способным определять приоритеты и выбирать наиболее эффективные способы для достижения цели [4].

Вместе с тем, постепенно складывающиеся традиции реализации компетентностного подхода в международной практике высшего образования, оперируют более конкретными прикладными категориями, соответствующими требованиям рынка труда. Появляются понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» как необходимые составляющие успешного функционирования личности, что отмечается в работах Г.Гарднера, П.Сэловейя, Дж.Мэйера, Д.Гоулмана, Г.Бреслава, И.Н. Андреевой, Е.Л. Носенко [5]. К таким, в частности, можно отнести, так называемые, гибкие навыки (Soft Skills), которые наряду с профессиональными компетенциями (Hard Skills), «отвечают» за конкурентоспособность специалиста на современном рынке труда. По оценке экспертов, именно они, прежде всего, и определяют сегодня успешность трудоустройства выпускников, карьерный рост специалистов и, в целом, успех профессиональной деятельности работника [6].

Основываясь на концепциях зарубежных авторов, можно утверждать, что уровень эмоционального интеллекта является важным фактором развития личности, тесно взаимосвязан с успешностью профессиональной деятельности, особенно в сфере «человек-человек». Мастерство педагога напрямую связано не только со знанием преподаваемого предмета, но и с индивидуальными особенностями личности учителя, отражающими его эмоциональную сферу.

Нурсултан Назарбаев, выступая на форуме учащихся и педагогов «Ұлы дала мұрагерлері», посвященный 10-летию автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», подчеркнул необходимость развития эмоционального интеллекта и сотрудничества.

«Важным качеством конкурентоспособной личности в современном мире является эмоциональный интеллект. Умения убеждать, сочувствовать и слушать других, проявлять терпимость будут более востребованными, чем узкие технические компетенции», - сказал первый президент Казахстана [7].

Цель и задачи исследования

Казахский национальный женский педагогический университет стал единственной в стране базой, где проводилось внедрение технологии Skillfolio. Автором программы является Виктория Шиманская, доктор психологии, MBA, руководитель комплексной программы развития эмоционального интеллекта в России [8]. Целью данного курса является развитие навыков коммуникации, эффективной работы в команде, цифровой грамотности, стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта, тайм-менеджмента, креативности, критического, системного мышления. В 2020-2021 учебном году была введена дисциплина «Эмоциональный интеллект», в объеме 3 кредитов в двух высших школах «Педагогика и психология» «Физика, математика и цифровые технологии». Группа преподавателей из 14 человек прошли сертифицированное обучение по работе с технологией Skillfolio.

Задачи изучения дисциплины:

- 1) сформировать представление об эмоциональном интеллекте и Soft Skills;
- 2) дать необходимые инструменты диагностики и развития эмоционального интеллекта и Soft Skills у обучающихся;
- 3) обучить работе на платформе Skillfolio;
- 4) выявить уровень показателей эмоционального интеллекта у студентов после прохождения обучения.

После того как студенты получили доступ к цифровой платформе Skillfolio, они имели возможность пройти комплексную диагностику способностей, талантов и интересов. Затем необходимо было выполнить 250 практик и посмотреть столько же видео уроков, мастер-лекций и вебинаров по развитию эмоционального интеллекта и soft skills. Также на платформе представлены рекомендованные фильмы и книги, видео инструкции по работе на платформе, канвас для расшифровки цифрового профиля и скрипты для проведения персональных консультаций с детьми и родителями [8].

Результаты исследования

В освоении данного предмета студентам больше всего понравилось то, что все практики и диагностические методики выполняются ими практически. Полагается, что самое хорошее

образование — это то, при котором вы тут же используете на практике приобретенные запасы знаний. Ведь как говорил Конфуций: *«Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне сделать — и я пойму»* [9].

Очень много упражнений было на распознавание эмоций (понимание собственных эмоций и эмоций посторонних, соответствующая передача эмоций, опознавание точности эмоций). Например, такие как: «Полезность эмоций», «Коробочка эмоций», «Беседа об эмоциях», «Что я ощущаю на сегодняшний день», «Эмоциональный альбом-странствие», «Эмоции в колорите», «Устройства эмоций» и др. [10].

В ходе обсуждения упражнения «Полезность эмоций» выяснилось, что некоторые студенты считают, что негативные эмоции вызывают дискомфорт, хорошо бы по возможности их избегать и стремиться получать как можно больше ярких положительных. В действительности же, все эмоции нам необходимы, и переживание их дает нам некий опыт [10].

Обида сообщает, что кто-то с нами несправедливо поступил. Гнев - о том, что наши правила нарушены. Стыд - что окружающие могут нас отвергнуть. Вина - что мы наносим вред себе или другим, нарушили моральный кодекс. Ревность - что мы можем потерять значимые отношения. Зависть - что у кого-то есть то, чего у нас нет. Грусть сообщает об утрате, и так далее [11]. Страх и тревога нужны психике для того, чтобы предвосхитить, спрогнозировать, спланировать все возможные варианты будущей ситуации, т.е. в функциональном состоянии опасение, волнение, страх и тревога – это очень важные переживания. А вот когда эмоция становится сверхинтенсивной, например, страх уже перерастает в ужас, тогда она теряет свое конструктивное функциональное значение и может становиться дисфункциональной. Когда любое чувство или переживание достигает уровня аффекта, оно дезорганизует психическую деятельность. Нарушается целостность восприятия, внимание становится рассеянным и неустойчивым, процессы памяти, мышления - либо замедленными, либо ускоренными, либо нарушается целенаправленность мышления. Это закономерность психической деятельности.

При выполнении упражнения «2 точки зрения» обнаружилось, что многие студенты боятся вступать в конфликтные ситуации, стараются избегать их [10]. Обсуждая тему межличностного конфликта, мы определили, что в конфликте участвуют минимум две стороны, поскольку у любого человека имеются собственные интересы, запросы, ценности, которые не обязательно должны соответствовать с запросами, интересами и ценностями иного индивида. Конфликт – это естественное проявление человеческих отношений, сигнал о необходимых изменениях. Избегая конфликтов, мысленно накапливая мелкие обиды, человек не решает противоречий, а появившаяся возможность выявит такое число недоговоренностей и обид, что преодолеть непонимание будет вообще не по силам. Если конфликт сознательно скрывается или не осознается одной или обеими сторонами, он может перетекать в открытый прямой конфликт или во множественные смещенные конфликты. Вот почему не рекомендуется такой выход из конфликта как «сглаживание» или «уход». Они могут оставлять у инициатора и обвиняемого обиды из-за неразрешенных противоречий [12].

Многим студентам очень понравилась практика «План заботы о себе», которая была предназначена для развития системного мышления [10]. Выполняя задание, необходимо было на специальной карточке составить план заботы о себе, своем теле, здоровье, эмоциональном состоянии. В результате должен получиться собственный уникальный план заботы о себе.

«Данная практика напоминает нам о том, как важно не забывать о себе. Дает нам возможность взглянуть на себя со стороны и понять, какими качествами мы обладаем. Практика показалась мне крайне важной, так как, по моему мнению, любовь к миру и принятие окружающих лежат через любовь к себе. Именно от здоровой самооценки начинаются все победы», - написала одна студентка.

Практика «Метод помидора» предназначена для развития навыка управления временем и концентрации внимания [10]. Задание к практике заключается в том, чтобы не отвлекаясь на внешние раздражители (телефон, сообщения в мессенджерах, не проверяя социальные сети), выполнить какую-либо деятельность. Для этого необходимо кратко и четко обозначить задачу, установить таймер на 25 минут и работать, пока не зазвонит будильник.

Одна из студенток пишет об этом упражнении: *«У меня есть проблемы с распределением времени. При выполнении каких-либо задач у меня впустую уходило много времени. При использовании этой практики, первое время я отвлекалась, но потом взяла себя в руки и погрузилась в работу. Я все ещё пользуюсь этой практикой, и мое положение улучшилось. У меня появилось больше свободного времени, научилась концентрировать свое внимание на одной задаче».*

Практика «Слон по кусочкам» (системное мышление) предназначен для помощи в решении различных задач [10]. Это известная техника в тайм-менеджменте, лайф-менеджменте. При выполнении задания необходимо большую задачу, к которой человек никак не может подступиться, разбить на маленькие. Задача представлена в виде большого слона, которого можно поделить на кусочки. Он изображен на карточке-практике. Когда маленький шаг выполнен – необходимо его закрасить. В результате получится список маленьких задач, с которыми человек может справиться. Можно начинать с любой. Когда постепенно будет покрашен весь слон, большая цель достигнута.

«Эта практика понравилась мне тем, что можно одну большую цель разделить на маленькие части. И, закрашивая кусочки, ты получаешь некое удовлетворение и большая, казалось бы, неосуществимая цель становится вполне реальной. Я все еще пользуюсь этой практикой, мне осталось немного, и мой слон будет полностью покрашен», - говорит одна студентка.

Практика «Свое медиа» направлена на создание предпринимательского духа, умения выдвигать и утверждать бизнес-идеи и создавать команду [10]. Первокурсникам было предложено создать свое медиа в виде журнала, либо газеты, ю-туб канала или блога. В результате должен получиться системный план собственного проекта, который при желании можно попробовать, воплотить в жизнь. Вот, что написала одна студентка:

«Я уже начала вести свой блог в инстаграме и на данный момент занимаюсь его контентом и продвижением. Я считаю, что данная тема является актуальной на сегодняшний день и будет развиваться еще на протяжении долгого времени, и, учитывая, что сейчас почти каждый имеет свою страницу в социальных сетях, умение правильно их вести могло бы приносить не только чувство радости, но и какую-то пользу обществу, возможно, это может стать даже источником заработка».

Данная студентка, обучающаяся по специальности «Физическая культура и спорт», представила свою профессиональную бизнес-идею по физическому развитию детей младенческого возраста.

Предмет «Эмоциональный интеллект» помимо развития гибких навыков, помогает студентам познать себя и других. Например, одна из них пишет:

«Предмет эмоциональный интеллект очень положительно на меня повлиял. Я поняла, что во мне что-то изменилось, я выросла, и мое самопонимание улучшилось. Большинство практик мне очень понравились, особенно интеллектуальные и творческие задания. Они помогли мне лучше узнать себя и познать других. Я стала конкретнее ставить цели, к которым стремлюсь. У меня многое стало получаться, и я уже начатое заканчиваю до конца. Практики помогут мне и в профессиональной деятельности воспитателя, я буду их применять в работе с детьми. У меня остались только хорошие впечатления от этого предмета, потому что он дал мне удивительный личностный рост».

«До того, как я начала изучать предмет эмоциональный интеллект, я не задумывалась о чужих чувствах. Всегда рассматривала все с одной точки зрения. Постепенно, я по-новому начала рассматривать ситуации из своей жизни, задумываться, о чем мог думать, тот человек в этой ситуации, что чувствовать. Я поняла, что, если бы я могла тогда совладать со своими эмоциями, все могло быть по-другому. Как говорится «на ошибках учатся». Сейчас, я лучше начала понимать не только чужие эмоции, но и свои. Я начала ощущать себя намного лучше и свободнее. Конечно есть над чем работать ведь это не предел. Спасибо вам за этот курс!»

«Теперь я понимаю, что человек с высоким эмоциональным интеллектом легко справляется со стрессом, может ясно и четко изъясняться с людьми, эффективно решать конфликты, работать в команде. Эмоциональный интеллект помогает мне чувствовать настроение других людей».

Теперь я знаю свои слабые и сильные стороны и активно над ними работаю. Управляю своими эмоциями, понимаю, что мне вредит и что мне приносит пользу. Сам по себе урок меня сильно мотивирует меняться в лучшую сторону».

По окончании занятий была проведена диагностика эмоционального интеллекта. В психолого-педагогической литературе существует множество смешанных моделей и методик диагностики эмоционального интеллекта.

К.Петридесом и А.Фернхемом предложена модель диагностики эмоционального интеллекта как индивидуального качества (эмоциональной самооффективности). Эта модель включает в себя четыре фактора: 1) «Эмоциональность» (Интерпретации эмоций, Эмпатия, Проявление эмоций, Подкрепление отношений с другими); 2) «Коммуникабельность» (Регулирование эмоций, Ассертивность, Социальная осведомленность); 3) «Благополучие» (Самоуважение, Оптимизм, Счастье); 4) «Самоконтроль» (Регуляция эмоций, Низкая импульсивность, Управление стрессом, Адаптивность, Самомотивация) [13].

Д.Гоулмен занимается оценкой эмоционального интеллекта в рамках организационного консультирования и включает в его состав:

- 1) самосознание – понимание своих эмоций и их влияния на личную эффективность;
- 2) самоконтроль – контроль своих эмоций для достижения целей;
- 3) социальную осведомленность – понимание эмоций, потребностей и проблем других людей;
- 4) управление отношениями – управление эмоциями других людей, чтобы добиться от них желаемого поведения [14].

Р.Бар-Он рассматривает эмоциональный интеллект в контексте адаптации человека к социуму; в его состав входят: 1) внутриличностный эмоциональный интеллект – распознавание и проявление собственных эмоций и самого себя в целом; 2) интерпсихический эмоциональный интеллект – оценка эмоций прочих людей и взаимосвязь с партнером; 3) адаптивность – определение сложностей и приспособление к меняющимся ситуациям; 4) регулирование стресса – управление собственными эмоциями при возникновении сложностей; 5) настроение в целом – создание положительного настроения и само мотивация.

Таким образом, тесты и опросники эмоционального интеллекта исследуют различные психологические модели: методики эмоционального интеллекта определяют когнитивные умения, а опросники эмоционального интеллекта – индивидуальные особенности, связанные с эмоциональной плодотворностью [14].

В случае планирования эксперимента, скорее всего, имеет смысл соединять различные диагностические методики эмоционального интеллекта с целью обретения наиболее целостной картины.

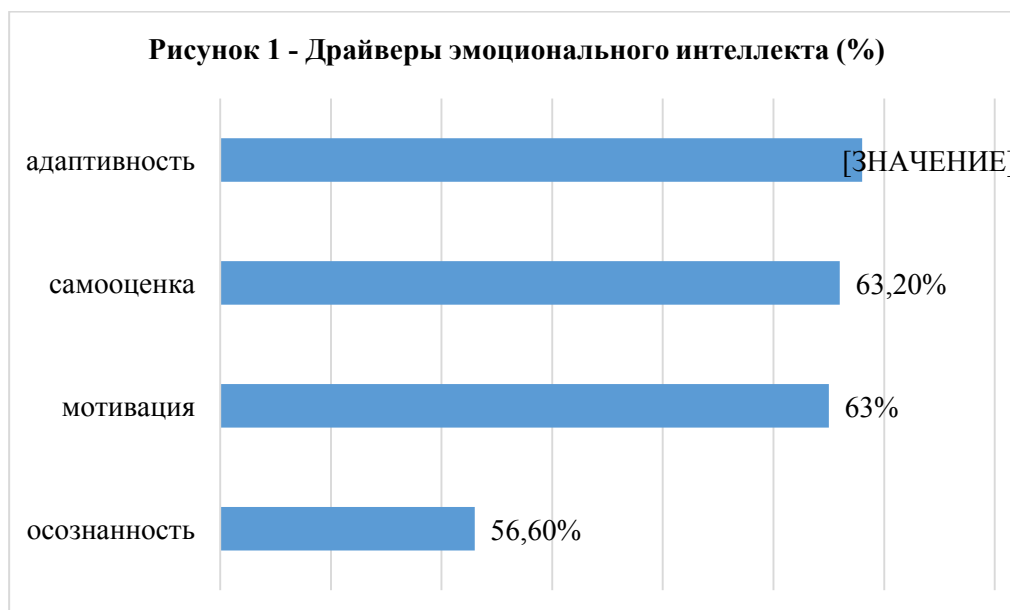
На платформе skillfolio предоставлена комплексная диагностическая методика, направленная на оценку эмоционального интеллекта: 1) драйверов эмоционального интеллекта: осознанности, самооценки, мотивации, адаптивности; 2) навыков: коммуникации, кооперации, эмоционального интеллекта, сетевой грамотности, системного мышления, креативного мышления, критического мышления; 3) способностей: внимания, памяти, эмоций; 4) ролей: аналитика, эмпата, креатора, диджитал-эксперта, продюсера, визионера, координатора; 5) уровня тревожности на момент выполнения теста [10].

Всего в эксперименте участвовало 219 студентов 1 курсов, из них 190 студентов с казахским языком и 29 с русским языком обучения. По результатам диагностического исследования были выявлены важнейшие показатели эмоционального интеллекта: осознанность, самооценка, мотивация, адаптивность.

Методология исследования

Методологической основой нашего исследования стали работы ученых в области эмоционального интеллекта (Э.Торндайка, Д.Гоулмана, Дж.Мэйера, П.Сэловейя, Д.В. Люсина, В.Шиманской и т.д.).

Среди выявленных драйверов эмоционального интеллекта, доминирующим показателем у студентов оказалась (63,6%) адаптация. Как представлено на рисунке 1 уровень адаптивности у испытуемых выше среднего. Следовательно, большинство студентов хорошо приспосабливаются к социуму, у них высока способность осуществлять адаптационные перестройки и приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. Это базовая характеристика, которая позволяет получать от жизни интенсивные результаты.



Основные значения самооценки (63,2%) концентрируются вокруг выше средних величин – это центральный составной элемент «я-концепции» индивидуума, важнейшая личностная подготовка. Бесспорно, что самооценка оказывает воздействие на поведение, функциональность и самосовершенствование индивидуума, межличностное общение с партнерами. Собственно, она гораздо в большей степени определяет требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, критичность человека.

Шкала «мотивация» находится также в пределах выше средних значений (63%). Мотивация – это показатель скрытых желаний к осуществлению цели, обязывающая к совершению действий, желательных для достижения этой цели. Мотивация обуславливает воспитание самоорганизации, сосредоточенности и воли как черты характера.

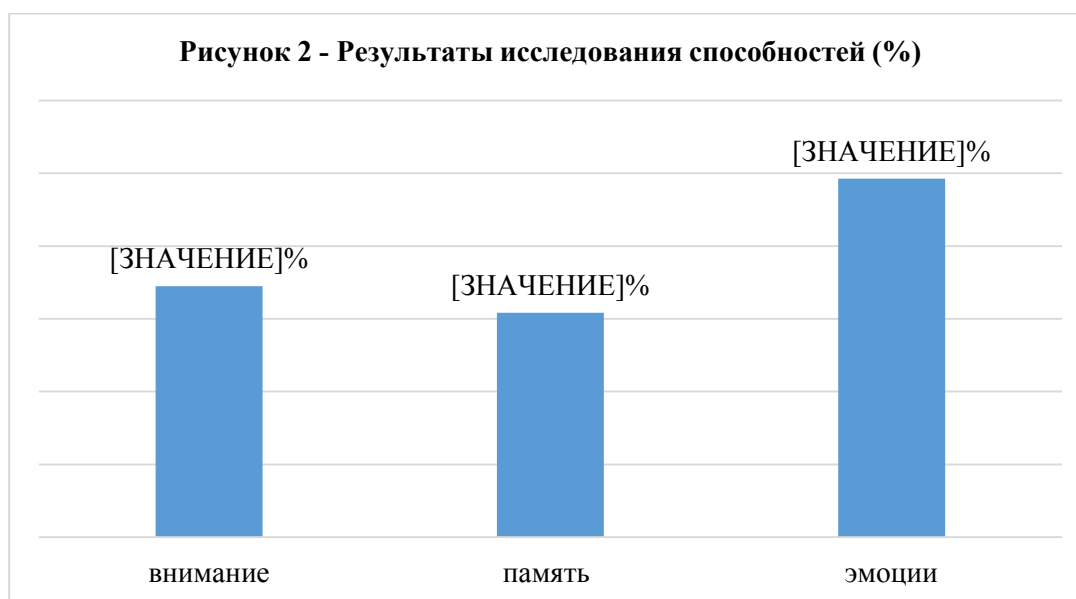
Средний уровень осознанности был установлен у 56,6% обследованных – это способность к последовательной, безучастной от эмоций адекватной оценке внешней действительности и внутреннего индивидуального состояния, выработка моделей поведения на основе умозаключений из этого анализа, навыки прослеживать эмоции и бессознательные устремления психики и умение им противодействовать. Иными словами, осознанность предшествует всякому мудрому суждению и функционированию.

Результаты диагностического исследования так же позволяют определить уровень познавательных способностей. Познавательные процессы являются основным условием успешного обучения и формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Результаты исследования показали, что у 69% респондентов уровень внимания выше среднего. Это говорит о том, что они умеют сосредотачивать внимание, когда это требуется, однако иногда отвлекаются на внешние раздражители. Они могут читать в шумном помещении, или вести разговор в компании, но через какое-то время это может утомить их. Иногда им нелегко делать несколько дел одновременно. В работе и учебе они собраны и сосредоточены.

61,7% испытуемых могут достаточно легко запоминать новую информацию. Хорошая память помогает им в работе и учебе.

Обрадовали нас высокие показатели значения по показателю «Эмоции». 98,5% студентов хорошо понимают свои и чужие эмоции. Умеют распознавать их по мимике. Легко замечают, как меняется настроение собеседника во время беседы, умеют подстраиваться под изменения настроения и успешно выстраивать коммуникацию.



Результаты полученных данных подтверждают, что предложенная нами программа по развитию эмоционального интеллекта благоприятно воздействует на процесс формирования как когнитивных способностей, так и эмоциональной сферы будущих специалистов - педагогов.



Диагностика эмоционального интеллекта позволяет изучить уровень гибких навыков, которые являются надпрофессиональными, они помогают человеку решать разные задачи и взаимодействовать с окружающими. Они воздействуют на профессиональное становление и самоактуализацию личности, на успешное продвижение по карьерной лестнице.

У испытуемых выявлены такие гибкие навыки, которые представлены в виде баллов, как:

- коммуникация - 7,1;
- системное мышление – 6,2;
- сетевая грамотность – 6,2;
- критическое мышление – 6,1;
- кооперация – 6,0;
- креативное мышление – 5,4;
- эмоциональный интеллект – 5,4.

На рисунке 3 видно, что гибкие навыки возрастают от нижней границы 5,4 баллов до верхней 7,1 баллов.

Диагностика эмоционального интеллекта дает возможность исследования 6 ролей. Результаты исследования можно представить в % соотношении по мере уменьшения количественного показателя:

- визионер – 34,5%
- эмпат – 24,1%
- продюсер – 17,3%
- креатор – 13,8%
- координатор – 6,9%
- диджитал-эксперт – 3,4%

У 34,5% респондентов выявлен ведущий навык – визионера. Они умеют видеть пересечения разных областей. Системное мышление помогает им эффективно объединять все в единую систему. У них высокая эрудиция и разностороннее мышление.



Ведущий навык эмпата выявлен у 24,1% респондентов. У этих студентов развит эмоциональный интеллект, который им помогает успешно взаимодействовать с окружающими, в свое время проявлять эмпатию, организовывать группу на основе единых целей и ценностных ориентаций, повышать общекомандный дух и совершенствовать эмоциональный климат в команде.

Хорошая коммуникабельность, медиа грамотность и умение создавать качественный материал присущ роли продюсера, который развит у 17,3% испытуемых.

Креативное мышление и широкая свобода выбора творческих, подчас неожиданных методов решения задач принадлежит креатору. У 13,8% студентов выявлен ведущий навык креатора.

Ведущий навык координатора, выявлен у 6,9% испытуемых. Такие люди способны равномерно распределять собственную активность между огромным числом замыслов и идей, а также могут поддерживать других людей в этом.

Хорошая сетевая компетентность и цифровое мышление свойственна диджитал-эксперту и преобладает у 3,4% студентов.

В ходе исследования заметно, что доминируют навыки визионера и эмпата. Данный факт имеет такое объяснение. Тип мышления, позволяющий целостно увидеть явления и процессы, и осознанное сопереживание [эмоциональному состоянию](#) другого человека – это личностно-профессиональные свойства, необходимые учителю для успешного осуществления педагогической деятельности.

К похожим результатам пришли отечественные ученые Д.Г. Наурзалина, А.А. Караблина, Л.Б. Бердимуратова, О.Д. Лаукенова, Г.Б. Сатыгалиева, Б.Б. Исатаева, изучавшие социальный и эмоциональный интеллект в структуре личности современных студентов-психологов. На основе корреляционного анализа они выявили, что одним из условий формирования гармоничного специалиста педагога-психолога – это развитие эмоционального интеллекта обучающегося, психологически готового к напряженному профессиональному функционированию [15].

Заключение

В заключение хотелось бы отметить, что личностный и профессиональный рост современного педагога невозможен без самопознания, с которым тесно связаны эмоциональные переживания. Управление собственными эмоциями и понимание эмоций, окружающих – наиболее важные качества, необходимые для успешного педагогического взаимодействия. Эмоциональный интеллект позволяет педагогу относиться к каждому обучаемому как к целостной личности со своими чувствами, мнениями, идеями, потребностями, способностями и мечтами. Именно эмоциональный интеллект помогает педагогу развивать и поддерживать высокую самооценку каждого ученика, а также создавать атмосферу доверия и уважения. Основной педагогической задачей учителя является не столько передача знаний, формирование умений и навыков, сколько пробуждение познавательной активности детей, созидание учебной и познавательной деятельности через педагогическое общение и диалог с учащимися. Результат педагогической деятельности – формирование качественных психических новообразований ученика, что достигается только через эмоционально окрашенное, личностное взаимодействие с учащимися, опосредованное единством воли мышления и эмоций – эмоциональным интеллектом педагога.

Список использованной литературы

1. Kornilova, T.V., Pavlova, E.M. *Creativity and tolerance for uncertainty predict the engagement of emotional intelligence in personal decision making.* http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2013_4/2013_4_34-46.Pdf. - P. 34-46. - 2013.
2. Svetlichnaia T.G., Zyeva E.Iy., Vilova K.G. *Emotsionalnyi intellekt kak instrýment povyshenua meditsunskoi effektivnosti zdrazvoohranenua // Ekologua cheloveka.* - 2014. - № 10. - S. 55.
3. Mynbaeva A., Gymerova A. *Razvitie emotsionalnogo intellekta sredstvami art-terapii // Journal of Educational Sciences.* - №2 (51). – 2017. – S. 39.
4. Larina A.T. *Emotsionalnyi intellekt // ANI: pedagogika i psihologua.* - 2016. - T. 5. - № 3 (16). – S.277.
5. Lëshenko A.A. *Sviaz emotsionalnogo intellekta s individýalno-psihologicheskimi osobennostiami lichnosti // Almanah sovremennoi naýki i obrazovanua.* - Tambov: Gramota, 2013. - № 2 (69). - C. 104.
6. Voilokova E.A. *Proektirovanie sotsialno-lichnostnyh kompetentsu stýdentov ekonomicheskikh spetsialnostei v ýsloviuah sovremennogo ýniversiteta: dissertatsua ... kandidata pedagogicheskikh naýk: 13.00.08.* - Sankt-Peterbýrg, 2011. - 160 s.
7. Nazarbaev rasskazal, kak vajen emotsionalnyi intellekt <https://www.zakon.kz/4948318-nazarbaev-rasskazal-kak-vazhen.html>
8. Saut Viktoru Shimanskoj <http://shimanskaya.pro/>
9. *Konfýtsu Sýjdenua i besedy.* Izdatelstvo: AST, 2019. - 416 s.
10. *Platforma SKILLFOLIO* <https://kazmkpu.skillfolio.ru/auth>
11. *Kogda pozitivnye emotsii vredny - Psychologies* www.psychologies.ru › standpoint › kogda-pozitivnyie...
12. Kamenskaia V.G. *Psihologua konflikta. Psihologicheskua zaita i motivatsiu v strýktýre konflikta. Ýchebnoe posobie dlia bakalavriata, spetsialiteta i magistratýry.* – M., 2020. – 150 s.
13. Pankratova A.A. *Emotsionalnyi intellekt kak lichnostnaia cherta: teorua i metodika diagnostiki K.Petridesa i A. Fernhema // Voprosy psihologu.* - Tom. 66. - №2. – 2020. – S. 140.
14. Pankratova A.A. *Emotsionalnyi intellekt: smeshannye modeli i metodiki diagnostiki // Voprosy psihologu.* - Tom. 66. - №1. – 2020. – S. 154-162.
15. Naýrzalina D.G., Karablina A.A., Berdimýratova L.B., Laýkenova O.D., Satygalieva G.B., Isataeva B.B. *Sotsialnyi i emotsionalnyi intellekt v strýktýre lichnosti sovremennyh stýdentov-psihologov // Izvestua Natsionalnoi Akademii naýk Respyblik Kazahstan.* - №3. – 2014. – S. 87.

Ф.Е. Аяганова¹, А.Х. Аймаганбетова¹

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ЕРЛІ-ЗАЙЫПТЫЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУЫНЫҢ ОТБАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Адамның өз әлеуетін білуі және дамуы оның қабілеттерін жеке және кәсіби өмірде тиімді жүзеге асыруға, өз жетістіктерінен қанағат сезінуге мүмкіндік береді. Осыған байланысты отбасылық және кәсіби салалардағы өзін-өзі танудың ерекшелігі белсенді зерттеледі; өзін-өзі танудың ерекшеліктері қарастырылады.

Адамның өзін-өзі дамыту тетіктері мен жағдайларын зерттеу, ондағы әлеуетті іске асыру қазіргі орыс психологиясында өзекті болып табылады. Осыған байланысты өзін-өзі тану өзін-өзі дамытуды ынталандыратын, оны қажеттілікке, мақсатқа және өмірлік стратегияға айналдыратын механизм ретінде қарастырылады. Өзін-өзі тану жауапкершілік, мораль, сенім мен мағынаның тасымалдаушысы ретінде ерікті белсенділікті өзін-өзі реттеуді еркін таңдаудың зияткерлік белсенділік субъектісі ретінде жеке тұлғаны дамыту процесімен байланысты).

Бұл мақаланың құндылығы оның нәтижелері адамның өзін-өзі анықтауының негізгі тетіктерінің бірі болып табылатын психикалық құбылыс ретінде өзін-өзі танытудың отбасылық қатынастарға әсері туралы ғылыми идеяларды кеңейтеді және тереңдетеді.

Түйінді сөздер: өзін-өзі тану, отбасылық психология, потенциал, қарым-қатынас.

Аяганова Ф.Е.¹, Аймаганбетова А.Х.¹

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

ВЛИЯНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СУПРУГОВ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ

Аннотация

Осознание и развитие личностью своего собственного потенциала позволяет эффективно воплощать свои способности в личной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений. В связи с этим активно исследуется специфика самоактуализации в семейной и профессиональной сферах; рассматриваются особенности самоактуализации.

Исследование механизмов и условий саморазвития человека, реализации заложенного в нем потенциала является актуальным в современной отечественной психологии. В этой связи самоактуализация рассматривается как механизм, стимулирующий саморазвитие, делающий его потребностью, целью и жизненной стратегией. Самоактуализация связывается с процессом развития личности как субъекта интеллектуальной активности свободного выбора саморегуляции произвольной активности как носителя ответственности, нравственности, веры и смысла).

Ценность данной статьи состоит в том, что его результаты расширяют и углубляют научные представления о влиянии самоактуализации на семейные взаимоотношения как психическом феномене, являющимся одним из основных механизмов само детерминации личности.

Ключевые слова: самоактуализация, семейная психология, потенциал, отношения.

Ayaganova F.E.¹, Aimaganbetova A.H.¹
¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

THE INFLUENCE OF SPOUSES' SELF-ACTUALIZATION ON FAMILY RELATIONSHIPS

Abstract

Awareness and development of one's own potential by a person allows one to effectively embody one's abilities in personal and professional life, to feel satisfaction from one's own achievements. In this regard, the specifics of self-actualization in the family and professional spheres are actively investigated; the features of self-actualization are considered.

The study of the mechanisms and conditions of human self-development, the realization of the potential inherent in it is relevant in modern domestic psychology. In this regard, self-actualization is considered as a mechanism that stimulates self-development, making it a need, a goal and a life strategy. Self-actualization is associated with the process of personal development as a subject of intellectual activity of free choice, self-regulation of arbitrary activity as a carrier of responsibility, morality, faith and meaning).

The value of this article lies in the fact that its results expand and deepen scientific ideas about the influence of self-actualization on family relationships as a mental phenomenon, which is one of the main mechanisms of self-determination of personality.

Keywords: *self-actualization, family psychology, potential, relationships.*

Введение.

В современном обществе муж и жена равны и уважают друг друга. Отношения между мужем и женой сосредоточены на отношениях между двумя сторонами. С точки зрения носителей современных эгалитарных ценностей, отношения между мужем и женой по сути являются отношениями сотрудничества, и как мужчины, так и женщины держат семью вместе. Все больше и больше людей вступают в брак ради любви. Отношения зависимости в традиционном браке постепенно превратились в отношения равенства и сотрудничества. Семейные интересы и преемственность стали второстепенными. Сочетание эмоций и практической ответственности — это современные отношения между мужем и женой. Чем дольше мы живем вместе под одной крышей, любовь естественным образом перерастет в некую привязанность, которая со временем станет более ценной. Социальная культура может формировать отношения между семьей и браком, а также образ жизни, а развитие социальных представлений тонко повлияло на роли и статус обоих супругов. С изменением современных семейных представлений каждый превращается в маленькую семью, а также снимаются различные ограничения в традиционной большой семье. Кроме того, познание и потребности человека также занимают доминирующее положение с пробуждением гуманистического направления мысли в обществе.

В 1943 году американский психолог Абрахам Маслоу выдвинул «теорию иерархии потребностей Маслоу» в своей статье «Теория мотивации человека» [1]. В этой книге Маслоу делит человеческие потребности на пять уровней от низкого к высокому, как лестница: физиологические потребности, потребности безопасности, социальные потребности, потребности уважения и потребности самореализации.

Маслоу считал брак средством, с помощью которого люди учатся преодолевать эгоизм или как он говорил, удовлетворять свои основные потребности в любви и уважении. Конечно, брак автоматически не делает супругов эмоционально зрелыми, поскольку, по его оценкам, только 1% можно назвать самоактуализованными [2]. Тем не менее Маслоу считал, что брак является необходимым, хотя и недостаточным критерием для самоактуализации, поскольку его альтернатива, а именно целомудрие, исключает разнообразный, интенсивный жизненный опыт, необходимый для личностного роста.

Маслоу описал самоактуализованных людей как чувствующих и выражающих огромную благодарность в браке. Такой взгляд на вещи вытекает из его исследования пиковых переживаний, в которых благодарность часто сопровождает значимые и счастливые моменты. Например, Маслоу говорил: «Благодарность важна для эмоционального здоровья. Дабы предотвратить возможное

обесценивание повседневной жизни, и очень важно, чтобы люди «считали свои блага» - ценили то, что имеют, не подвергаясь действительной утрате» [3].

За десятилетия, прошедшие с тех пор, как Маслоу написал эти слова, благодарность стала предметом многих психологических исследований. Все больше доказательств того, что благодарность помогает поддерживать и укреплять социальные отношения, как дружеские, так и романтические. Исследования показывают, что небольшие, но частые признаки внимания лучше, чем крупные дорогие подарки.

Ознакомившись с трудами Маслоу, можно понять и его взгляд на самоактуализированных людей в роли родителей [4]. По его мнению, индивидуальные черты характера ребенка закладываются еще в утробе матери. Самоактуализированные родители «получают огромное удовольствие от воспитания детей», при этом родители могут сильно отличаться друг от друга: один может мягко или грубо навязать своему ребенку строгий морально-этический кодекс, а другой может наслаждаться игрой со своим сыном или дочерью, никогда не внушая чувства морали или этики. Маслоу намекал, эти два подхода не противоречат друг другу, а присущи самоактуализированным родителям, воспитывающих детей. Таким образом, с точки зрения Маслоу, самоактуализированные люди очень весело проводят время со своими детьми, в то же время воспитывая детей для того, чтобы они выросли «хорошими людьми».

Маслоу считал, что самоактуализаторы очень внимательны к своему ребенку. Так, в своем эссе «В направлении к гуманистической биологии» он утверждал: "мать, очарованная своим ребенком, которая снова и снова изучает каждый его квадратный дюйм, несомненно, будет знать о своем ребенке больше в самом буквальном смысле, чем тот, кто не интересуется этим конкретным ребенком" [5].

Маслоу также будучи родителем стремился максимизировать свое внимание к своим двум дочерям, используя уловку, предложенную его другом-психиатром Дэвидом М. Леви. Время от времени Маслоу просил своих дочерей Энн и Эллен устраивать кукольный спектакль, предлагая заплатить им за их восхитительное шоу. Лишь много лет спустя девушки осознали, что он мог распознавать их глубинные чувства через разыгрываемые ими кукольные истории.

Теория иерархии потребностей Маслоу глубоко объясняет все потребности «человеческого» организма, от элементарного выживания до индивидуального развития, от материального до духовного. Так называемая «потребность» заключается в удовлетворении мотивации развития [6]. Если «потребность» не удовлетворяется и находится в состоянии дефицита, это повлияет на физический и умственный уровень развития человека.

С точки зрения семейного воспитания, уровень поддержки, которую коренная семья может предоставить для развития ребенка, определяет высоту развития ребенка [7]. Поэтому в моей работе мы начнем с теории иерархии потребностей Маслоу и рассмотрим ее., как родителям привнести «питание» в развитие своих детей.

1. Физиологические потребности

Физиологические потребности – это самые основные потребности человека для поддержания собственного выживания, такие как пища, вода, воздух, сексуальное желание, здоровье и т. д. Если какая-либо из этих потребностей (кроме секса) не удовлетворяется, физиология человека не может нормально функционировать. Другими словами, человеческая жизнь окажется под угрозой. В этом смысле физиологические потребности – самая важная движущая сила, побуждающая людей действовать.

Маслоу считает, что только после того, как эти самые основные потребности будут удовлетворены в той степени, в которой это необходимо для выживания, другие потребности могут стать новыми мотивационными факторами.

Например, младенца надо кормить молоком или молочной смесью, иначе он умрет с голоду. Молоко - необходимая физиологическая потребность младенцев. В современном обществе материальный уровень чрезвычайно богат, и существует небольшая вероятность дефицита в удовлетворении физических потребностей детей. Но есть еще одно явление, которое распространено и заслуживающее бдительности: перекармливание.

Многие родители гоняются за своими детьми, чтобы их накормить. На первый взгляд, они не любят есть и очень разборчивы в еде. Но на самом деле это потому, что родители проецируют свои собственные потребности на детей и заботятся о них чрезмерно в соответствии со своими собственными пониманиями. Мой друг, так как его беспокоило, что ребенок слишком мал, чтобы жевать мясо, он долгое время нарезал мясо в пюре. Такая чрезмерная забота заставила ребенка пропустить чувствительный период тренировки жевательной функции, так что он несколько лет, не мог жевать задними зубами [8]. Это явление на самом деле происходит, когда родители проецируют свою подсознательную потребность в «заботе» на своих детей. Другими словами, кажется, что родители заботятся о своих детях, но на самом деле они удовлетворяют свои собственные потребности.

Физиологические потребности – это инстинктивные потребности человека. Если родители слишком одержимы внешними ограничениями, такими как питание и время, вместо того чтобы кормить ребенка нормально, то ребенок станет неразборчивым и будет страдать анорексией, что повлияет на развитие тела.

2. Потребности в безопасности

Потребности безопасности также являются низкоуровневыми потребностями, включая личную безопасность, стабильность жизни и свободу от боли, угроз или болезней. Маслоу считает, что весь организм – это механизм, обеспечивающий безопасность.

«Чувство безопасности», как мы часто говорим, относится к этому уровню потребности. Психологию можно использовать как курс для родителей. Многие исследования психологов подтвердили, что чувство защищенности человека зависит от качества отношений привязанности с его родителями (особенно с матерью) в первые годы его жизни. Психоанализ считает, что основная личность человека формируется в возрасте до 6 лет. Относиться к ребенку надлежащим образом и с любовью на данном этапе, определяет формирование у ребенка чувства безопасности.

Многие родители недостаточно разбираются в вопросах безопасности. Многие думают, что, когда дети «ничего не знают» в молодом возрасте, достаточно в основном удовлетворять свои физические потребности, а затем пренебрегать эмоциональным воспитанием. Но на самом деле реальная ситуация прямо противоположна. Стоит отметить, что существует «период окна» для формирования чувства безопасности. Если чувство безопасности не закрепилось в первые годы, то это отсутствие безопасности будет сопровождать жизнь человека, даже если ремонт в дальнейшем будет проводиться разными способами, не удастся остаться таким целым, как раньше. Как и в известной поговорке Адлера: счастливые люди в своей жизни излечиваются детством, а несчастные используют свою жизнь, чтобы вылечить детство [9]. Младенец покидает теплую матку и попадает в незнакомую среду, полную страха. Ему необходимо обрести чувство безопасности через окружающую стабильную среду, особенно заботу своей матери, прежде чем он сможет развиваться на этой основе. Например, в первые несколько недель после рождения новорожденные должны жить рядом со своими матерями, а материнские руки являются безопасным местом для детей. Если мать в депрессии, грустит и испытывает много отрицательных эмоций, тогда ребенок сможет воспринимать эмоции матери, а также получит соответствующее эмоциональное переживание незащищенности.

В чувствительный период детства ребенок будет упорно утверждать свой порядок в окружающей среде, и никакие изменения недопустимы. Все это формирует у ребенка базовое чувство безопасности.

Если родители не могут понять поведение ребенка и определить его поведение как «непослушное», «параноидальное», «упрямое» и т.д. В соответствии со стандартами взрослых и исправить поведение ребенка, это значительно подрывает его конструктивное чувство безопасности.

Помимо необходимых материальных гарантий, рост ребенка требует еще и духовной заботы. Когда дети маленькие, они очень чувствительны к внешней среде. Если родители могут дать своим детям полную любовь, нежный отклик и терпеливую заботу тогда такие дети будут иметь здоровое физическое и умственное развитие.

Удовлетворение чувством безопасности - основа для саморазвития детей в познании мира. [10]

3. Социальные потребности

Социальные потребности (потребности в любви и принадлежности) относятся к потребностям более высокого уровня, таким как потребности в привязанности, принадлежности, принятии и дружбе.

Люди - социальные животные [11]. Удовлетворяя свои основные потребности в выживании и безопасности, им необходимо развивать социальные функции и получать эмоциональное удовлетворение. В семье, дают ли родители чувство принадлежности к своим детям, могут ли дети чувствовать себя безоговорочно принятыми своими родителями и могут ли родители дать своим детям достаточные эмоциональные связи все это определяет, может ли семейная среда, созданная родителями, соответствовать этому уровню потребностей.

В 1959 году американский психолог Харлоу и его коллеги сообщили о результатах исследования: новорожденная обезьяна была отделена от матери с первого дня рождения и оставалась с двумя матерями - проволочная и тканевая куклы в течение следующих 165 дней. На груди матери из проволоки есть детская бутылочка, а матери из ткани - нет. Хотя детеныши обезьян могут пить молоко с матерью из проволоки, они предпочитают не пить молоко, чем оставаться с матерью из проволоки. Из этого Харлоу пришел к выводу, что физический контакт даже больше влияет на развитие детенышей обезьян, чем грудное вскармливание - они обращаются к проволочной матери только тогда, когда есть диетическая потребность, и проводят большую часть остального времени, укрываясь тканевой матерью. Хотя предметом этого эксперимента были обезьяны, многие психологи считают, что он в равной степени применим и к человеческим младенцам. Эксперимент Харлоу заставил людей осознать, что воспитание родителей своих детей не может просто остаться на уровне кормления. Для того, чтобы дети росли здоровыми, они должны предоставить ему положительной стимуляции различных сенсорных каналов, таких как прикосновение, зрение, и слух, чтобы дети могли почувствовать присутствие ваших родителей и получить от них чувство защищенности.

Положительные отношения привязанности – это эмоциональная потребность человека. Для детей очень важно, чтобы они получали положительное внимание своих «близких» во время их роста. Если родители эмоционально отчуждены, нетерпеливы по отношению к своим детям, часто игнорируют потребности своих детей или игнорируют их, умственным эмбрионам детей будет трудно развиваться здоровым образом [12].

В жизни многие родители говорят, что очень любят своих детей, но мало кто может понять, что любовь – это не воля или изначальное намерение, а своего рода способность. Подобно тому, как многие научные концепции воспитания сейчас защищают «безусловную любовь» к детям, истинный факт таков: если сами родители не полны в своей личности и их умы недостаточно зрелы, невозможно дать своим детям безусловную любовь. Это заявление может быть только прекрасным видением. Например, «принятие» социальных потребностей. Сколько родителей действительно могут заставить своих детей почувствовать, что их безоговорочно принимают их родители? «Ты совсем не послушен, ты мне больше не нравишься», «Ты можешь играть, но сначала ты должен закончить домашнее задание», «Посмотри на всех в своем классе, все ходят в школу вместе, у всех есть голова и два уха. Как другие могут учиться, а ты - нет?», «Ты не заберешь свои вещи, если их заберут другие? Почему ты такой бесполезный?», «Вы действительно закончили уроки? Покажите и позвольте мне проверить это», «Что ты обещал мне в прошлый раз? Почему ты этого не сделал?» Эти знакомые предложения всегда передают детям «непринятие» родителей. Родители редко осознают, что у них действительно есть требования и стандарты для своих детей. Родители подсознательно надеются, что их дети будут умными, здоровыми, милыми и выдающимися. Кажется, только такие дети достойны родительской любви. Поэтому, если успеваемость детей не идеальна, родители будут разочарованы и даже рассержены [13].

Несколько дней назад было очень популярное видео, в котором рассказывалось, что отец учил первоклассника делать домашнее задание. Мальчик очень нервничал, отвечая на вопрос отца, не мог ответить «9 минус 6, сколько выйдет?» Вдруг сын выдал напряженную и сильную улыбку, хлопнул в ладоши и, аплодируя, сказал отцу: «Ничего страшного, ничего страшного, папа тебе будет аплодировать. «На следующей консультации, когда его отец сказал ему: «Напиши 6, здесь!» Тогда сын был напуган, сжал шею и сказал: «Не кричи на меня», «Малыш может писать», «Может писать и

писать», а после того, как он закончил писать, он использовал преувеличенные актерские способности и сказал: «Вау!» – восклицание, аплодисменты отцу.

В интервью отец сказал, что злился на ребенка, когда учил своих детей делать домашнее задание. Многие вопросы повторялись бесчисленное количество раз, но он все равно не сказал: «Каким бы хорошим ни был ваш характер, вы разозлитесь, поэтому просто накричал на него. Итак, в видео ребенок мог подсознательно совершать такие действия из-за страха [14].

Таких сцен в жизни бесчисленное множество. Когда мы становимся взрослыми, любой может легко ответить на вопрос «9 минус 6 и сколько выйдет», но, когда ребенок маленький, может быть трудно ответить на этот вопрос. Причина, по которой отец приходит в ярость, заключается в том, что его «нарциссизм» был поврежден в процессе обучения своих детей выполнению домашних заданий – у него есть подсознательное убеждение: он несколько раз учил своих детей одной и той же теме, и ребенок должен усваивать на лету, если же этого не происходит, он начинает приходить в ярость.

Монтессори давно сказала: «Дети – не маленькие взрослые» [15]. Сколько людей могут по-настоящему понять мир с точки зрения детей, будучи взрослыми? Развитие ребенка будет ограничиваться уровнем интеллектуального развития в его собственном возрасте. В то же время родители должны подумать о том, сколько внимания используется ребенком, чтобы противостоять опасностям, которые могут возникнуть из внешнего мира при взгляде на него, сколько можно потратить на обучение? Если родители не принимают во внимание эти факторы и просто стоят в своем собственном мире и подчеркивают свое собственное логическое мышление, что одна и та же проблема обсуждалась несколько раз, ребенок должен это понимать, то насколько такой родитель может обеспечить рост ребенка? Есть ли конструктивная психологическая поддержка?

Для развития детей значение эмоционального воспитания выходит далеко за рамки познания людей. Качество эмоционального воспитания дает детям основу для их психологических качеств, таких как концентрация, сопротивление фрустрации и настойчивость [16]. Без психического здоровья не имеет большого смысла просто говорить о «волевых качествах». Эти волевые качества должны быть основаны на относительно здоровой личности, а формирование личности во многом зависит от того, как их воспитывают родители.

У родителей с культурной грамотностью, дети особенно вежливы; у ласковых родителей дети более нежные, у родителей с неформальным общением, дети – самые восторженные и друзья [17].

Западная психология уделяет особое внимание положительным элементам, включая исследование и энергию, вложенную в самопознание. К сожалению, в западном мире отсутствует понимание дополнительных элементов (сосредоточенности и спокойствия). Без развития сосредоточения и спокойствия сила ума будет ограничена, а широта знания будет ограничена только небольшой областью. Напротив, восточная традиция уделяет слишком много внимания концентрации и умиротворению и часто вызывает трудности. Эти элементы могут вызывать великие экстатические переживания, душевный покой и медитацию, подобную трансу, но им не хватает баланса между исследованием и активным наблюдением за происходящим. Истина, так что невозможно произвести более глубокое самопознание и свободу просветления. Маслоу считает, что намеренно искать пиковые впечатления бесполезно. Духовная жизнь самотрансцендентного не состоит из бесконечной серии интенсивных и в высшей степени захватывающих пиковых переживаний. Хотя жизнь самопревосхождения содержит пиковые переживания, переживаемые время от времени, она больше состоит из чувства священности в повседневной жизни. Священный мир и спокойствие, переживаемые в повседневной жизни, – это то, что Маслоу называет «переживанием плато», чтобы отличить его от переживания пика. Переживание плато также занимает важное место в жизни самоактуализирующегося человека.

Выводы.

Резюмируя все вышесказанное, мы можем прийти к выводу, что под самоактуализацией понимается реализация собственных желаний и целей, что связано не только с большим количеством времени, но и во многих случаях с семейными конфликтами. В какой-то момент каждый человек обязательно придет к мысли о самореализации, обычно, когда самые важные потребности уже удовлетворены. Это может быть брак или желание иметь детей.

Поэтому брак или семейная жизнь обычно являются одним из самых серьезных ограничений для самореализации, особенно для женщин. Искусство состоит в том, чтобы найти оптимальный баланс между семейной жизнью и развитием собственной личности.

Самоактуализация играет очень важную роль в отношениях или в браке, чтобы она работала хорошо. Как и хорошие коммуникативные навыки, так же важно поддерживать друг друга. Чем больше оба супруга поддерживают друг друга в самореализации, тем счастливее и продолжительнее будут отношения.

В прошлом браки заключались по другим причинам, в то время в основном это было связано с социальной или финансовой безопасностью. Однако в наше время ценится совместная реализация жизненных планов и идей.

Многие женщины больше не чувствуют себя комфортно, играя роль домохозяйки или матери в браке. Поэтому стремление к самоактуализации регулярно подавляется, что выражается в напряжении и неудовлетворенности. Самоактуализация – одна из самых частых причин расставаний

Стремление к самоактуализации - одна из самых частых причин расставаний. Однако часто это стремление к реализации также рассматривается как эгоистичное. Многие женщины чувствуют себя ущемленными в браке и после многих лет отсутствия на работе просто устают обсуждать со своим партнером такие темы, как покупки или домашние проблемы, когда они могут внести значительный вклад в улучшение финансового положения.

Напряжение и неудовлетворенность обычно выражаются через гораздо менее активную любовную жизнь, что, в свою очередь, приводит к дальнейшим спорам.

Приложив немного навыков, можно, конечно, включить самоактуализацию в брак или семейную жизнь. Очевидно, что это желание следует обсудить с членами семьи и искать подходящие решения.

Партнерство или брак означает компромисс и, например, женщину, не отказывающуюся от собственной идентичности, потому что наилучшая возможная самореализация в принципе возможна только в одиночку. Только те, кто доволен собой, могут быть счастливы со своим партнером. Только каждый человек может решить, как стремление к самореализации должно быть связано с браком и семейной жизнью, или, например, социальная и финансовая безопасность должна иметь приоритет. Поэтому отклоняющиеся взгляды не следует отвергать немедленно, их следует учитывать в ваших собственных соображениях.

Многим людям очень трудно преследовать собственные потребности и мечты, чтобы стать счастливыми. Следует отметить, что самореализация не приходит сама по себе, но в первую очередь требует думать о себе, работать над собой и иметь необходимое мужество, чтобы внести желаемые изменения. Самореализация играет важную роль в психологии, так как речь идет о развитии собственной личности и реализации собственного потенциала.

Самореализацию нельзя сравнивать с эгоизмом, поскольку это больше о личной ответственности и индивидуализме. В первую очередь, вы учитесь укреплять уверенность в себе, то есть можете смело признавать собственные желания и решать их в браке. Обладая необходимой смелостью, обычно можно брать на себя ответственность за принятые решения. Это позволяет легче справляться с разочарованиями, и вы научитесь лучше справляться с обязанностями.

Шаг к самореализации не происходит в одночасье, так как это довольно длительный процесс, который можно осознанно и реализовать практически во всех жизненных ситуациях. К сожалению, не существует идеального решения, как лучше всего включить самореализацию в брак или семейную жизнь, но если брак основан на любви и понимании, то отношения не должны быть препятствием в этом отношении.

Как и любая теоретическая модель, иерархия потребностей Маслоу также подвергалась критике в ходе недавних исследований и разработок.

Основные моменты критики модели:

- Маслоу основывает пирамиду на наблюдениях, а не на количественных данных.
- Модель еще не прошла удовлетворительную эмпирическую проверку.
- Иерархия потребностей – это слишком сильное обобщение человеческих потребностей и мотивов.
- Маслоу рассматривает вершину пирамиды как конечную точку человеческого развития. Эта точка зрения негибкая и ограничительная.
- Пирамида применима не ко всем культурам, поскольку она основана на индивидуализме, ориентированном на запад.

- Модель все еще обсуждается, расширяется и применяется с научной точки зрения.

Заключение. Проведенный анализ работ по проблеме самоактуализации супружеских пар и её влияния на взаимоотношения между ними позволяет говорить о том, что самоактуализация – это основополагающее свойство психологически здоровой, зрелой личности, стремящейся к полноценной реализации собственного потенциала, к саморазвитию, сохранению и максимальному проявлению своих лучших черт. Это процесс, предполагающий определенный выбор. Если личностный выбор делается каждый раз в пользу личностного развития, то это и является движением к самоактуализации и психологическому здоровью. Самоактуализирующимся людям свойственна устоявшаяся система личных ценностей, глубокая рефлексия и адекватный образ своего «Я». Ценности для актуализирующейся личности выступают в роли потребностей.

Современное поколение семей живет в постоянно изменяющемся обществе, в котором в силу социально-политических, социально-экономических, гражданско-правовых преобразований повысился уровень требований к духовно-личностной сфере будущих родителей, как к психологически здоровой и самоактуализирующейся личности. Основная ответственность в укреплении такой личности возлагается на совместную работу между супругами, поэтому современным семьям необходимо обеспечивать условия для более эффективной реализации детьми заложенных в них личностных потенциалов, развитию качеств, значимых для дальнейшей профессиональной деятельности, становлению ценностных ориентаций, расширению путей самопознания, самопринятия, саморазвития и самоактуализации личности.

Список использованной литературы

References

1. Vitek A. *Problemy supruzheskogo blagopoluchiya*. – M.: Nauka, 1988. – 266 s.
2. Yegorycheva I.D. *Samorealizatsiya kak deyatel'nost'* // *Mir psikhologii*, 2005. – № 3. – S.
3. Kalishenko K. *K probleme formirovaniya kollektivnykh mezhlichnostnykh otnosheniy* // *Doshkol'noye vospitaniye*, 1984. – № 7.
4. Klochko V.Ye., Galazhinskiy E.V. *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad*. – Tomsk: Izd-vo TGU, 1999. – 154 s.
5. Raygorodskiy D.YA. *Psikhologiya sem'i: uchebnyk dlya vuzov*. – Samara: Izdatel'skiy dom «BAKHRAKH-M», 2002. – 664 s.
6. Solodnikova I.V. *Trayektorii sotsializatsii i samorealizatsii cheloveka zrelogo vozrasta (30–60 let)*. – M.: INTUIT.RU, 2003. – 150 c.
7. Solodnikova I.V. *Sotsializatsiya lichnosti: sushchnost' i osobennosti na raznykh etapakh zhizni* // *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. 2007. – № 2. – 32 s.
8. Peplau LA, Perlman D. *Perspectives on loneliness*. In: Peplau LA, Perlman D, editors. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* // New York: Wiley. – 1982. – P. 1-18.
9. Nemov R.S. *Psychology: General principles of psychology* // Moscow: Humanite. Publishing Center VLADOS. – 2003. – P. 688.
10. Yang K., Victor C. *Age and loneliness in 25 European nations* // *Ageing and Society*. – 2011. – №31(08). – P. 1368-1388.
11. Crumpei-Tanasă I. *Singurătatea. În: Boncu Ş, Turliuc MN. Relațiile intime Atracție interpersonală și convețuire în cuplu* // *Iași: Polirom*. – 2016. – P. 406.
12. Paz O. *The labyrinth of solitude. Mexico and the United States* // New York: Grove Press. – 1985. – P. 398.
13. Maslow AH. *Motivație și personalitate (Motivation and Personality)* // 3rd Edition. București: Editura trei. – 2007. – P. 310.
14. Csikszentmihalyi M. *Flux - Psihologia fericirii (The Psychology of Happiness)* // București: Humanitas. – 2007. – P. 286.
15. Maslow AH. *Motivație și personalitate (Motivation and personality)* // București: Editura Trei. – 2009. – P. 567.
16. Russell D, Peplau L, Cutrona E. *The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminate validity evidence* // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1980. – №39. – P. 472-480.
17. Russell D. *UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure* // *Journal of Personality Assessment*. – 1996. – № 66. – P. 20-40.

З.У. Адильшинова¹, А.Т. Алиманова¹, С.Ф. Баюканская², Г.Ж. Токашова³

¹Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті
Ақтөбе қ., Қазақстан

²М.Өтемисов атындағы Батыс Қазақстан университеті
Орал қ., Қазақстан

³Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті
Ақтау қ., Қазақстан

ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДАҒЫ СУИЦИДТІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ АЛДЫН-АЛУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақала жылдан-жылға өзектілігі артып отырған мәселе – суицидке арналып отыр. Қай кезеңде де өз-өзіне қол жұмсайтындар болғанымен, соңғы жылдары жастар арасындағы суицидтің қатары көбеюі ерекше алаңдаушылық тудырып отыр. Мұның себебін психолог мамандар алуан түрлі себептермен түсіндіреді. Көпшілігі бүгінгідей озық технологиялар мен аласапыран уақытта жас буынның әрекеті ата-ананың назарынан тыс қалған деген пікірге саяды. Оның ішінде жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың алдын-алудың психологиялық ерекшеліктері қазіргі таңда ерекше назар аударуды, зерттеу жұмыстарын талап етіп отырған мәселе. Авторлар зерттеу тақырыбына қатысты теориялық материалдарды терең талдап, суицидтік әрекеттердің себептерін ашқан. Тәжірибелік эксперимент жұмысында Леонгардтың «Акцентуациялық типті анықтау» әдістемесі, В.А. Жмурованың «Депрессивті жағдайдағы дифференциальды диагностикалық» әдістемесі, "Үй, Терек, Адам" әдістемесі, «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі» әдістемелеріне сүйене отырып, жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың алдын-алудың психологиялық ерекшеліктерін ашуға бағытталған тиімді жұмыс түрлерін жүргізген. Диагностикалық кешен жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың алдын алу жұмысын сауатты ұйымдастырудың негізі ретінде қолдану тиімділігі тұжырымдалған.

Кілттік сөздер: жасөспірімдер, суицид, мінез-құлық, психологиялық ерекшеліктер, диагностика, күйзеліс.

Адильшинова З. У.¹, Алиманова А. Т.¹, Баюканская С. Ф.², Токашова Г. Ж.³

¹Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова, г. Актюбинск, Казахстан

²Западно-Казахстанский университет им. М.Утемисова, г. Уральск, Казахстан

³Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга им. Ш.Есенова
г. Актау, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

Статья посвящена суициду, который из года в год становится все более актуальным. Несмотря на то, что в какой бы период ни совершались самоубийства, в последние годы особую тревогу вызывает рост числа самоубийств среди молодежи. Причины этого специалисты-психологи объясняют самыми разными причинами. Многие сходятся во мнении, что современные технологии и действия молодого поколения в смутное время остались без внимания родителей. В том числе психологические особенности профилактики суицидального поведения среди подростков в настоящее время требуют особого внимания, исследовательской работы. Авторы глубоко проанализировали теоретический материал, касающийся темы исследования, раскрыли причины суицидальных попыток. В опытно-экспериментальной работе на основе методик Леонгарда «определение акцентуационного типа», методика В.А. Жмуровой «дифференциальная диагностика депрессивного

состояния», методика "дом, дерево, человек", «методика низкого настроения в субдепрессивных состояниях» были проведены эффективные формы работы, направленные на раскрытие психологических особенностей профилактики суицидального поведения среди подростков. Сформулирована эффективность использования диагностического комплекса как основы грамотной организации профилактической работы суицидального поведения среди подростков.

Ключевые слова: подростки, суицид, поведение, психологические особенности, диагностика, стресс.

Adilshinova Z.U.¹, Alimanova A.T.¹, Bayukanskaya S.F.², Tokashova G.Zh.³
¹Aktobe Regional State University named after K.Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan)
²Makhambet Utemisov West Kazakhstan University, Aktau, Kazakhstan
³Sh.Esenov Caspian state University of technology and engineering
Aktau, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS

Abstract

The article is devoted to suicide, which is becoming more and more relevant from year to year. Despite the fact that in whatever period suicides have been committed, the increase in the number of suicides among young people has been of particular concern in recent years. The reasons for this are explained by psychologists for a variety of reasons. Many agree that modern technologies and the actions of the younger generation in the time of troubles were ignored by parents. Including psychological features of the prevention of suicidal behavior among adolescents currently require special attention, research work. The authors deeply analyzed the theoretical material concerning the research topic, revealed the causes of suicidal attempts. In the experimental work based on the methods of Leonhard "definition of the accentuation type", the technique of V.A. Zhmurova "differential diagnosis of a depressive state", the technique of "house, tree, person", "the technique of low mood in subdepressive states", effective forms of work were carried out aimed at revealing the psychological features of the prevention of suicidal behavior among adolescents. The effectiveness of the use of the diagnostic complex as the basis for the competent organization of preventive work of suicidal behavior among adolescents is formulated.

Keywords: adolescents, suicide, behavior, psychological characteristics, diagnosis, stress.

Кіріспе

Айналадағы әлеуметтік құбылысты әлемдік зерттеу тәжірибесі суицидтік мінез-құлықтың негізгі заңдылықтарын анықтап беруде. Суицидтер дамыған елдер үшін қалыпты құбылысқа айналуға, яғни жыл санап олардың саны арта түсуде. Соңғы үш жылда жасөспірімдер арасында суицидтің 750 фактісі және 1146 өлтіру әрекеті болды. Суицидтке ұшыраған балалардың орташа жас шамасы 14-17 жас аралығында [1].

Психолог мамандар жалпы өзін-өзі өлтіруге бел байлаған ер балалар ақырғы шешімді, яғни өлімді тіксінбестен қабылдай салады дейді. Ал қыз балалар көп жағдайда басқалардың назарын аудару үшін өлімге әрекет қылады: күре тамырын кеседі, дәрі қабылдайды және тағы сол сияқты.

Суицид түсінігін талдау және жан-жақты тұрғыдан зерттеу мақсатында педагогикалық-психологиялық әдебиеттерге және тарихқа шолу жасасак, бұл феномен 20 ғасырдың II жартысындағы әлеуметтік қақтығыстар, соғыс, тоталитаризм, экологиялық дағдарыс, адамның жүйкесіне және психикасына ауырлық түсіруден пайда болған деседі. 19 ғасырда француз социологы Э.Дюргейм анықтама берген: өзін-өзі өлтіру (ағылшынша: өзін өзі өлтіру) – бұл алдын-ала ойластырылған іс-әрекет, өзін саналы түрде өмірден айыру. Өзін-өзі өлтіру деп сол әрекетті орындаған адамның өзіне қол жұмсап, өлім жазасына әкелуін айтамыз [2,3].

Жасөспірімдер арасында сейілмей тұрған суицидтің себеп-салдарын іздеген мамандар ең алдымен олардың өтпелі жас кезіндегі психологиялық күйзелісін алға тартады. Дәл осы жаста жасөспірімдердің мінезі өзгеріп, ашушаң болады. Өздерінің айтқанын жүргізгісі келеді, өз пайымы,

пікірі бар тұлға ретінде танытуға тырысады. Өзін-өзі өлтіруге итермелейтін басты себептер: заңмен дау-дамай, қылмыстық жауапкершілік алдындағы қорқыныш, белгілі әрекет жасағандары үшін ата-анадан қорқу, мектепте әрекет жасағаны үшін қорқыныш. Толық емес отбасыларында суицид жағдайы жиірек болады.

Бастауыш сынып оқушылары арасында бұл проблема сирек кездеседі, бірақ жасөспірімдер арасында, 11 жастан бастап жиілей түседі. Бұл құбылыс жасөспірімдер арасындағы суицид фактілері мен әрекеттері психологтар мен педагогтардың ерекше назар аударуын қажет етеді.

Зерттеу әдістері: эмпирикалық, теориялық әдістер, «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы, Леонардтың «Акцентуациялық типті анықтау» әдістемесі, В.А. Жмурованың «Депрессивті жағдайдағы дифференциальды диагностикалық» әдістемесі, "Үй, Терек, Адам" әдістемесі, «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі».

Әдебиеттерге шолу

XIX ғасырда бұл іспен француз социологы Э.Дюркгейм айналысты. Батыстық ғалым Г.Шорт 1954 жылы бұл кеселге жетелейтін ең негізгі себеп – тапшылық, кедейлік деп жарияласа, 1960 жылдары америкалық Уоррен Брид өз-өзіне қол жұмсауға ер кісілерді итермелейтін басты себеп – психикалық аурулар мен ушығып кеткен отбасы жанжалы екенін айтты. 1988 жылы Санкт-Петербургте А.Лихачевтың «Еуропалық Ресей мен Батыс Еуропадағы өзін-өзі өлтіру. Салыстырмалы-деректік зерттеу тәжірибесі» атты кітабы жарық көрді. 1912 жылы Санкт-Петербургте басылған «Өзін-өзі өлтіру себептері және онымен мүмкіндігінше күресу» атты еңбегінде психолог В.Бехтерев те өз-өзіне қол жұмсаудың бірқатар себептерін алға тартты. Бір қызығы, танымал психиатр А.Г. Абрумова мұндай әрекетке тек психикалық аурулар ғана емес, керісінше, ақыл-есі бүтін адамдардың көп баратындығын дәлелдеді [4].

Еліміз Қазақстан суицид бойынша әлемде алғашқы орында тұрған мемлекеттердің бірі болып есептеледі. Мұны кейбіреулер халықтың әлеуметтік жағдайының төмен болуымен байланыстыра салады. Алайда бұл пікір – ғылыми пайымдар мен социологиялық зерттеулердің нәтижесіне сүйенетін ғалымдар үшін логикаға сыймайтын үстірт әрі жаңсақ. Өмір жолындағы кедергілерді жеңіп шығатын иммунитеті жоқ қоғам, жеке тұлға өздері душар болған жағдайдың себебі мен астарын түсіне алмай, одан сытылып шығудың бір ғана жолын көреді [5,6].

Бәзбір адам кедейлікте өмір сүріп, соған төзе алмай, өз өзіне қол жұмсаған болса, ал қоғамтанушылар соны кедейліктен көретін болса, ол да надандық болар еді. Сондықтан суицид дертін сейілткісі келген мемлекет тек «кедейлікпен күрес» бағдарламасына ғана көңіл бөліп қоймай, азаматтарының рухани иммунитетін нығайтуға себеп болатын идеологиялық һәм гуманитарлық өңдеулерден өткізу керек. Бұл мәселеге терең мән берген ғалымдар суицидтің әлеуметтік қиындықтар мен кедейлікке байланысты емес екендігін жақсы түсінеді.

Дүниежүзілік Денсаулық сақтау Ұйымының мәліметіне жүгінсек, Латын Америкасы мен Таяу Шығыстың көптеген «кедей» елдеріндегі суицид – Шығыс Еуропасының «бай» мемлекеттерімен салыстырғанда жоқтың қасы. Мәселен, экономикасының деңгейіне оң баға берілетін Балтық бойы, Финляндия, Венгрия, Жапония, Куба, Шри-Ланка, Маврикий және тағы да басқа әлеуметтік жағдайы жақсы елдерде суицид оқиғасы шамадан тыс көп орын алады. Бұл көрсеткіш адамдардың өзіне қол жұмсауына кедейліктің себеп емес, сылтау болып отырғандығын тағы бір дәлелдейтіндей. Әрине, рухани әлсіз қоғам ондай сылтаулардың сан түрлі сценарилерін тауып ала береді. Соңғы кезге дейін психиатр мамандар суицидті депрессия симптомы ретінде психопатологиялық феномен деп қарастырып келді. Жаны күйзелген, айналасынан түңілгендер депрессия кезінде жазылмас дертке не ұятты (мерез және т.б.) ауруға шалдыққандар ипохондриялық сандыраққа бой алдырып, өздерін өлімге қияды. Мамандардың зерттеуіне қарағанда, суицидтің меланхолиялық синдромына шалдыққандар асылып не сірке су, көп мөлшерде дәрі ішіп, уланып өлуге бейім. Әрекет жасап, әлдекімдердің араласуымен аман қалғандардың айтуынша, өлім олар үшін ұзаққа созылатын түс сияқты. Ал қарқынды қобалжуға бой алдырғандар биіктіктен суға секіріп не көлік дөңгелегінің астына түсуге, тіпті өзін-өзі пышақтауға дейін барады екен. Босанғаннан кейін депрессияға түсіп кеткендер өлімнің осындай түрлеріне бейім болады. Кейбіреулері өзін ғана өлітіріп қоймай, басқаларын да жетектей

кетеді. Дәрігерлер тек өзін ғана емес, балалары мен бауырларын да өлімге қиятындарды иновациялық депрессияға бой алдырғандар деп таниды.

Мамандар суицидке талпыныс жасауға қатысы бар факторларды көптеп келтіреді. Олардың ішінен жас адамдарды өлімге итермелейтін бір немесе бірнеше негізгі себептер мен дәлелдерді бөліп көрсету мүмкін емес, бұл жерде жас адамды өз-өзіне қол жұмсауға итермелеген нюанстар мен жағдайлардың күрделі кешені туралы сөз болып отыр:

- өз-өзіне қастандық жасаушы жас адам материалдық жағдайы төмен немесе нашар отбасынан шығуы;

- суицидке генетикалық жағынан өз-өзіне бақылау жасаудың нашарлығы салдарынан тұлғаның жетіліп дамымауы;

- отбасындағы күрделі әлеуметтік-психологиялық климат;

- құрбылары арасында әлеуметтік және эмоционалдық оқшаулану, жалғыздық;

- күнделікті өмірдегі күйзелісті жағдайлар (оқу, демалыс және т.с.с.);

- өмірге деген қызығушылықтың және махаббат объектісінің жоғалуы салдарынан болатын депрессия;

- жоғарғы деңгейдегі өзін-өзі сендіру мен еліктеу тенденциялары;

- кінә немесе қорқыныш сезімі және басқалармен жаулық қарым-қатынас;

- ішімдік пен есірткіге әуестік.

Қандай жағдайда болмасын суицидке талпыныс – ол жас адамның өз басындағы қайғыға жұрт назарын аудару немесе айналасындағылардың аяушылық сезімін оятуға немесе басқа адамдарға белгілі бір мақсатпен ықпал етуге талпынысы, яғни көмекке шақырған жан айқайы [7,8].

Жасөспірімдер арасындағы өз-өзіне қол жұмсаудың індетке айналып отырғаны еш жасырын емес. Ішкі істер министрлігінің мәліметіне сүйенсек, соңғы 5 жылда 14157 жасөспірім өздеріне өздері қол жұмсаған. Тек өткен жылдың өзінде республикада 265 жасөспірім, облыс бойынша 24 жасөспірім өз өмірлеріне өздері үкім шығарған. Ал әрекет жасағандары қаншама ?

Өлімге бел шешкендердің көбісінің толық емес отбасынан екені тағы бар. Олардың басым көпшілігі анасының қамқорлығында, не ата-әже, басқа да туыстарының асырауында болған. Жасөспірімдерді өмірге қоштасуға итермелейтін тағы бір мәселе – махаббат машақаты. Өзін - өзі өлтіруге итермелейтін себептердің бірі - өз қатарластары алдында ұятқа қалуы, өзін - өзі кем тұтуы. Мұғалімдер тарапынан сөз естуі, дене кемістігіне бола өзін көштің соңында деп сезінуіде жасөспірімдердің оқыс әрекетке баруына түрткі болады екен.

Жасөспірімдер арасындағы суицид бойынша еліміз Шри – Ланка, Ресейден кейінгі орында. Жыл сайын ғаламшарда кем дегенде бір миллионға жуық суицид оқиғасы тіркеледі екен. Депрессия, суицидке шалдыққандардың барлығы дерлік психикалық ақауы бар науқастар деуге әсте келмейді.

Суицидтік әрекеттердің себептері

Демонстрация – манипуляция. Жасөспірім бұл қадамға «ренжіткендерді жаза-лау» мақсатында барады. Олар ата-анасы, өз немесе қарсы жыныстағы құрдасы болуы мүмкін. Кейде жасөспірім ата-ана сүйіспеншілігінен айырылып қалам деген қорқыныш сезімінен суицидтік әрекетке барады (кіші баланың дүниеге келуі, жанұяда өгей әкенің пайда болуы т.б.). Өмірден кету туралы шынайы ойы болмасада, мұндай әрекетті жасөспірім бопсалау құралы ретінде қолданады. Жәй қорқыту ретінде басталған әрекеті орны толмас қасіретке айналуы мүмкін, себеі мамандардың айтуынша жасөспірімдер тар санамен әрекетке барады, яғни өздерін бақылай, ұстай алмайды. Мұндай суицидтік әрекеттерге истероидты және мінезі тұрақсыз жасөспірімдер баратыны айқындалған.

Сурет 1- Суицидтік әрекеттердің себептері

Тығырыққа тірелу. Шындығында бұл жоғарыда аталған себеппен ұштаса-ды, дегенмен бөлек қарастырудың маңызы бар. Жасөспірімдердегі мұндай жағдайды бастан кешіру түрткілері жас ерекшелігіне сай жоғары мазасыздану, сонымен қатар кейбір тұрмыстық жағдаяттарды жасөспірімнің бұдан шығар жол жоқ деп қабылдауы, яғни әлеуметтік тәжірибесінің аздығы болып табылады.

Топтық норманы ұстануы (отарлық сана). БАҚ-да оқтын-оқтын жасөспірімдердің тоталитарлық және діни секталарадың құрамына енуі, компьютерлік ойындарға адамның өмірден озу уақытының белгіленуіне илануы, сол себептен жасөспірімдердің өзін-өзі өлтіргендері туралы мәліметтер жариялануда. Жасөспірімдердің топтық норманы ұстану себебі ашық және ұшқыр, тіпті жағымсыз түйсінулерді өте қалауымен ұштасуы мүмкін.

Сурет 2. Суицидтік әрекеттердің себептері

Дегенмен, оның терең, түпкі себебін анықтауда Т.А.Сорокин келесі заңдылықты ашты: халық мәдениетті және дамыған болған сайын мұндай ортада өзін - өзі өлтіру де көп болады. «Ежелде өзін - өзі өлтіру болған жоқ деп айтуға болады,- дейді ол осы сұрақ аспектісін қарастыра отырып, оның саны біздің уақытқа жақындаған сайын көбейе түседі. Содан соң өзін - өзі өлтіру ауыл мен ауылдың мекендерге қарағанда қалада көптеп кездеседі. Қала үлкен болған сайын, өзін - өзі өлтірудің саны да үлкейе түседі ».

Т.А. Сорокин мәдениет деңгейінің өсуі мен өзін-өзі өлтіру деңгейінің өсуі арасында бір байланыс бар деген болжам жасайды. Алғашқы қауымдық қоғамда классқа , кастаға, сословиеге, кәсіби топтарға бөліну болмаған, ал қандай да болмасын мәдени қоғамда мұндай бөлінулер кездеседі. Барлық мүшелерінің мінез-құлқы, діни сенімдері, құқықтары және адамгершіліктері өзара ұқсас келеді. Алғашқы қауымдағы әр тұлға – топтың бөлінбес бір бөлшегі, оның қызығушылығы топ қызығушылығынан бөлінбейді, сондықтан ол мұнда жалғыз болмайды. Сондықтан, егер тұлға үлесіне кейбір қиындықтар түсетін болса, ол оны оңай жеңеді, себебі ол топ үшін өмір сүреді.

Суицидтік акт әр жас кезеңінде кездеседі: 3-6 жас аралығындағы балаларда суицидтік әрекеттер туралы мәліметтер кездеседі. Дегенмен бұндай жағдайлар жасөспірім шақпен салыстырғанда сирек кездеседі (15-24 жас). Нашақорлық, жастардың нарықтық экономикаға бейімделе алмауы, жұмыссыздықтың жоғарғы деңгейде болуы, сананың фрустрациясы мен идеялық вакуум, нақты қалыптасқан өмірлік ұстанымның болмауы, тоталитарлық секталардың әсері – мұның барлығы жастар арасындағы суицид деңгейінің жоғары болуына негіз болып есептеледі.

Екінші шың орта жасқа сай келеді (40-60 жас). Психологиялық проблемадан басқа, бұл жасқа денсаулығының нашарлауы, гормональды құрылымының өзгеруі, құндылық иерархиясының өзгеруі тән.

Суицидтік ниет пен суицидтік әрекетке итермелейтін себептердің анализі суицидті тенденцияның бірнеше түрін бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Юрген Кюед суицидті тенденцияның алты типін бөліп көрсеткен:

1. Өзін-өзі өлтіруге деген құлшыныс антифузионарды функция ретінде болуы мүмкін, яғни адам өзін-өзі өлтіру арқылы басқа адамдарға ұқсап кетуден қашып, өз қайталанбастығын сақтап қалғысы келеді. Бұндай адамдарға күнделікті өмірде өткір құралдармен, пышақпен, қайшымен жарақаттану тән. Осыдан олардың санасыз түрде ұқсап кету қорқынышы көрінеді.

2. Өзін-өзі өлтіруге деген құлшыныс фузионарды функция түрінде болуы мүмкін, яғни адам өзін-өзі өлтіру арқылы символикалық түрде бірігуге тырысады. Жер – ана және барлық табиғат ананы бейнелейді. Суицидтік тенденцияның мұндай типі нарцистік құрылымды тұлғаларға тән. Айқын мысал ретінде М.Ю. Лерментовтың өзін-өзі өлтіру тағдыры мен өлімін алып қарастыруға болады.

3. Өзін-өзі өлтіруге деген құлшыныс объектті манипуляциялау ретінде де болуы мүмкін. Адам өзінің жақындарын, яғни объектін қадағалау мақсатында өзін-өзі өлтіру туралы ниетін білдіреді. Осылайша, адам объект «кетіп қалмас үшін», объектті «айналдыру» үшін күреседі. Әдетте, мұндай адамға оның қандай жақсы адам екендігі туралы айтып, өз ойынан айнуды өтінеді. Ол адамға өзінің басқа адамдар өмірінің арасындағы құндылығын арттыру үшін осы қажет [9-10].

Мұндай суицидтік тенденциялар тұлғасы истерикалық – невротикалық құрылымды адамдарға тән [11].

4. Суицидтік тенденциялар депрессия шеңберінде болуы мүмкін. Депрессия кезінде агрессия жеке тұлғаға қарсы бағытталады. Өзін-өзі өлтіруге деген ниет те осы себепті пайда болды.

5. Өзін-өзі өлтіруге деген құштарлық жоғарғы – меннің архаистік – садистік тенденцияларының нәтижесінде болуы мүмкін. Ол ауыр тұлғалық бұзылыстарға байланысты.

Суицидтік ниет жақсы карьерада толыққанды өмір сүру кезінде де оқыс пайда болуы мүмкін.

6. Суицидтің соңғы түрі тұлға дамуының ересектік деңгейіне тән. Бұндағы өзін-өзі өлтіру «өмірмен есеп айрысу» немесе «баланстың нәтижесін шығару» ретінде есептеледі. Өзін-өзі өлтірудің бұндай себептері көбіне – қарызбен, отбасы абыройының жоғалуымен, ұлтпен, жазылмас аурумен сипатталады. Соңғы жағдайда өзін-өзі өлтіруге дәрігер де септігін тигізеді. Эвтаназияның этикалық түрде қолданылуы қоғамда кең түрде сөз болып келеді. Суицидтік мінез-құлық себебін анықтауда «диатез – стресс модель» (стресске әсершілдік) тиімді болып саналады. Ол суицидтік мінез-құлық дамуындағы түрлі факторларды суицидтік адамның когнитивті стилі мен тұлға рөлін, қоршаған орта факторының рөлін, суицидтік мінез-құлыққа бейім болудағы стресс рөлін, басқа адамдардың реакциялары және олардың психоәлеуметтік және мәдени қолдауының рөлін, суицидтік әрекетке әсер ететін жағдайлардың рөлін есепке алып отыруға мүмкіндік береді.

Д.Вассерман, Х.Илкка әлеуметтік факторлар арасында мыналарды бөліп көрсетеді:

1. Тұтас әлеуметтік орта - әлеуметтік қатынастың сапасы мен интенсивтілігі, ұзақтығы, жалпы саны (байланыс кеңейген сайын, суицид қаупі азаяды).

2. Отбасылық қатынас – эмоционалды қауіпсіздік, әлеуметтік кейде қаржылай демеушілік қамтамасыз етіледі. Отбасы – ұрпаққа қарым-қатынас стереотиптері мен құндылықтарын беретін және әлеуметтенудің басты институты.

Отбасын құрарда отбасы тобына іріктеу басталады; некеге тұру, жұбайлар арасындағы жоғарғы деңгейдегі сенімділік пен қанағат бар екендігін білдіреді; белгілі бір әлеуметтік орта қалыптасады (өздеріне ұқсас отбасылық жұптарды іздеу). Осының барлығы суицидтік мінез-құлық қатерінің төмендеуіне септігін тигізеді. Бірақ кей жағдайда отбасы – қорғаныс бола алмайды, кейбір мәдениетте жұбай құндылығы ерекшеленеді.

3. Жұмысбастылығы мен кәсіби шығармашылық. Кәсібилікпен айналысу – физикалық, интеллектуалдық, эмоционалды-еріктік сипаты бойынша еңбекке қабілеттілігіне алғашқы таңдаудың нәтижесі. Сонымен қатар, тек материалдық жетістікпен қамтамасыз етіп қана қоймай, әлеуметтік қатынаспен, қоғамдағы орнымен, қолдау мен тұрақтылыққа ие болу мүмкіндігімен қамтамасыз етеді. Бірақ өзін - өзі өлтіру қаупі жұмыссыздарда да, жұмысы бар адамдарда да кездеседі. Әйел адамдарда

тәріздес тәуелділік байқалады, мұнда орта позициясындағы әйелдердің қаупі төмен және жоғары звенодағы әйелдерден төмендеу болып келеді.

4. Көшу және миграция. Қандай да болмасын әлеуметтік ортадағы өзгерістер бұзылған қарым – қатынастың маңыздылығының деңгейіне қарай суицидке итермелеуі мүмкін. (жалғыздық, айырылсу, кәсіби статусының өзгеруі). Осындай нәтижеге әкелетін тұрғын үйін ауыстыру суицид қаупін күшейтеді. Жоғарғы деңгейдегі миграциялық аудандарға суицидтің жоғарғы жиілігі тән. Мигранттардың жаңа елдегі суицид деңгейі өз туған жерлерінде тұрған кезіндегіге қарағанда жоғары болып келеді. Бұған сол жердегі тұрғындардың көшіп келгендерге қатынасы, қоныс аударушылардың болмысы, жаңа мәдениетке бейімделу тәсілі себеп болуы мүмкін.

5. Әлеуметтенудің басты құрамы болып табылатын мәдениет пен дін. Дәстүрлі топтағы суицидтік мінез-құлқындағы көптеген айырмашылықтарын мәдени көзқарастарының әр түрлілігімен байланыстыруға болады. Статистикалық мәліметтерде әр түрлі ел мен аймақтардағы суицид жиілігінің жеткілікті тұрақты екендігі байқалады. Суицидтік әрекетке барған тұлғалардың немесе тәуекел тобындағылардың клиникалық және психологиялық ерекшеліктерін зерттеу адамның ішкі мазасыздығы мен динамикасының суретін бақылауға көмектеседі [12].

«Өзін өлтіру қаупін» анықтау үшін суицидтік қауіпті бағалаудың реттелген әдісі ұсынылады. Мұнда пациент анализінен нақты клиникалық материал анықталып оның науқасы туралы мәлімет пен қазіргі уақыттағы психикалық күйінің бағасы біріктіріледі.

Жағдайды құрастыру 5 компоненттен тұрады:

1. Пациенттің стресске әсерінің бағасы
2. Пациенттің өмірге қауіпті үш аффектке – жалғыздыққа, өзіне деген жеккөрінішті көзқарас және өмірге әкелуі мүмкін ашу мен ызаға әсершілдігінің бағасы.
3. Сыртқы қолдау ресурстарының сипаты мен болуының бағасы.
4. Өлім туралы фантазиялардың эмоционалды маңыздылығының және пайда болуының бағасы
5. Пациенттің өзінің шындықты пайымдауын тексеруге қабілеттілігінің бағасы.

Бұл компоненттерді толығырақ қарастырсақ.

1. Адам болашақта болатын қиындықты шешкен жолымен шешуге бейім деген тұжырым бар. Адамның жеке тарихын зерттей отырып, бұрынғы өткен стресстік жағдайларға әсерінің ерекшелігін анықтауға болады. Әсіресе келесі қиын жағдайларға: мектепке жаңадан оқуға келу, жасөспірімдік шақ, жұмыстан, сабақтан, махаббаттан көңілі қалу, отбаслық конфликттер, туыстарының, достарының, балаларының немесе үй жануарларының өлімі және де тарихта анықталатын басқа да айрысу немесе жанын жаралайтын жағдайларға ерекше көңіл бөлінеді. Қиындықпен бетпе-бет келгенде үмітін үзуге бейімділігін анықтап, пациент үшін қиын уақытта кімнің немесе ненің тірек бола алатыныны біліп алу қажет. Одан кейін пациенттің бұрын депрессияға шалдыққанын анықтау қажет, басқа сөзбен айтқанда қайғыға берілуге бейімділігін айқындау керек.

2. Ауыр тұқымқуалаушылығы (суицидтік әрекет мағынасында) бар балалар немесе эмоционалдық сезіммен шеттетілген балалар ересек жаста автономдық тіршілік жасау үшін қажет болатын өзін-өзі реттеу функциясын дамытуға қабілетсіз келеді. Осылардың кейбірінің болмауы адамды өзін-өзі өлтіруге бейімдейді.

Бұл функцияларға адамның шынайы қабылдауы, қауіпті жеңе білу қабілеттілігі және оның ушығуын болдырмауы, ашу-ызаны реттеп, бақылай алу қабілеттілігі және өз қалауы немесе қорқынышы мен шынайы жағдай арасындағы айырмашылықтарды айыра білу қабілеттілігі кіреді.

3. Шнейдманның ойынша (1985), өзін-өзі өлтірудің үшінші себебі ауыр психикалық (жан) ауруы. Ересек пациенттер өзін-өзі дұрыс реттей алмағандықтан басқа біреудің араласуынсыз өз эмоцияларын бақылай алмауы мүмкін. Аурудың бірінші түрі толық жалғыздықты сезіну болып табылады. Адам махаббаттың ешқашан болмағандығын сезіледі және ол ешқашан болмайды да, адам жайлап өле бастайды. Құлазу қорқынышы пайда болып, ол жағдайдың ушығуына, үрейге әкеп соғады.

4. Өзін-өзі өлтіру қаупін анықтаудың келесі кезеңі өлім туралы фантазиялардың эмоционалды маңыздылығын бағалау болып саналады. Молтсбергер санасыздық деңгейінде өлім мен босау арасындағы байланысты жоққа шығарады. Адам «барлығына нүкте қойғым келеді» дегенде, ол шындығында терең ұйқыға ұқсайтын күйге ұмтылады. Ұйқы өлім болып саналмайды. Санасыздық деңгейінде өлімге ұмтылу басқа елге қоныс аударумен тең, яғни мұнда барлығы жақсы болады.

5. Өзінің шынайы өмір туралы ойларын адекватты тексере алу қабілеттілігін бағалау суицидалды қауіпті құрастырудың соңғы аспекті болып саналады. Кейде адам терең депрессияға түскенде айналадағылардың қамқоры мен махаббатының, сонымен қатар өз құндылығының деңгейін бағалай алмайды. Мұндай жағдайда пациент үшін сыртқы ресурстардың қол жетерлігін анықтап қана қоймай, олар бар екендігін және оны пайдалануға болатындығын түсіндіру қажет. Барлық жоғарыда аталғандардан соң да негізгі сұрақ ашылмай қалып отыр. Неліктен түрлі адамдар бірдей стресстік жағдайға түсе отырып, тұлға сипаттамасы мен даму тарихы бір бола отырып, суицидтік сипаттағы ойлар пайда болса да, бір-бірінің қарама-қайшы шешім қабылдайды. Бұл сұраққа жауап іздеу үшін «тұлға», «бостандық», «сана» ұғымдарын қарастыру қажет. Өзін-өзі өлтіру инстинкті регрессивті инстинкт пе, ол әлемдік өмірдегі мәннің оң өсуін теріске шығара ма? Сана, тұлға, бостандық бас тартуға болмайтын құндылықтар деп есептеліне ме? Өзін-өзі өлтіруші сана, тұлға, бостандық құндылықтарына күмән туғызады. Адам болу, тұлға болу, рухани тәуелсіз болу, өмір қиындығы мен қарсы тұру қорқынышынан санасын жоймау ерлікке тән міндет, өз бойында құдайға сай бейнені қалыптастыру болып саналады. Өзін-өзі өлтіру өмір қиындығынан босап шығу, мәнсіз өмірден тәуелсіз болу деген пікір өзін-өзі өлтірудегі ең үлкен қате ойлар деп айтуға болады. Шындығына келгенде өзін-өзі өлтіру әлемді жеңуден жоғары өрлеуге ұмтылдыратын бостандықтан айрылу болып табылады [9-12].

Нәтижелер және талдау

Тәжірибе барысында жасөспірімдерді бақылай отырып, агрессивті мінез-құлқы бар жасөспірімдер және депрессиялық жағдайға түскен жасөспірімдер анықталды.

Бақылау мақсатында мінез-құлықтың суицидті формасы келесі критерий бойынша айқындалады:

- стресстік, депрессиялық жағдайға түсу;
- жоғары эмоционалды сезімталдық, өз эмоцияларын басқара алмау;
- жасөспірімдер арасындағы, ұжымдағы конфликтер, нашар коммуникативтілік;
- қандай да бір іс-әрекетте ұзақ мерзім бойы зейін аудара алмау, жоғары тітіркендіргіш қасиет,

ұйқы бұзылысы;

- ата-аналарымен, мұғалімдерімен, үлкендермен, достарымен келіспеу;
- өз ойларын жүзеге асыртуға тырысу.

1) Дипломдық жұмысымының тәжірибелік бөлімі 3 кезеңді қамтыды:

1. Анықтаушы эксперимент
2. Қалыптастырушы эксперимент
3. Қорытынды

Тәжірибелік зерттеу жұмыстары 2021 жылы қараша айынан бастап жүргізілді. Зерттеуге жоғары сынып 10 «а», 10 «б» сыныптардағы 45 оқушы қатысты. Олардың 20-сы бақылаушы топ - 10 «б» сыныбы, ал 10 «а» сыныбы - 25 оқушы эксперимент тобына алынды.

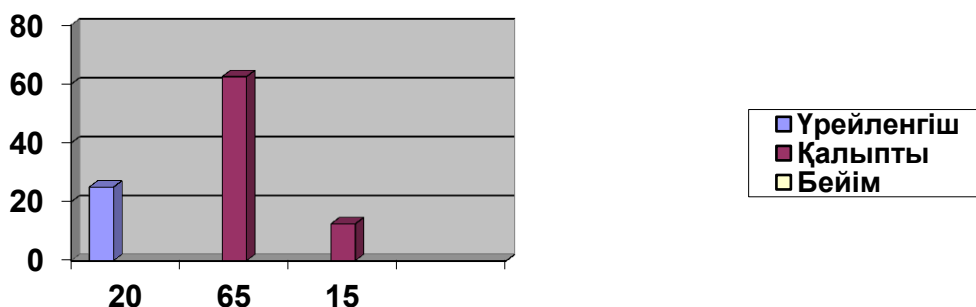
Ғылыми-тәжірибелік жұмыста келесі әдістемелер қолданылды: «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы, Леонгардтың «Акцентуациялық типті анықтау» әдістемесі, В.А.Жмурованың «Депрессивті жағдайдағы дифференциальды диагностикалық» әдістемесі, "Үй, Терек, Адам" әдістемесі, «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі» [13-15].

Анықтаушы экспериментте жүргізілген әдістемелердің нәтижелерін өңдеу арқылы келесі көрсеткіштерді алдық:

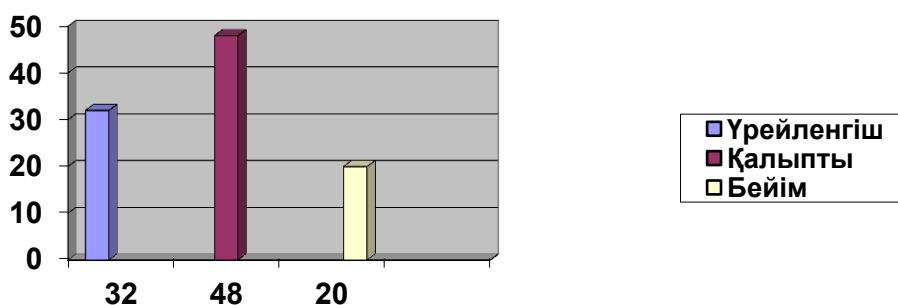
1-әдістеме «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасының нәтижелері кестеде және суреттерде берілген.

Кесте 1 – Эксперименттің анықтаушы кезеңінде бақылау және эксперименталды топтың «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы бойынша қорытындысы

Бақылау тобы	Үрейленгіш		Қалыпты		Бейім	
	4 оқушы	20 %	13 оқушы	65 %	3 оқушы	15 %
Эксперимент тобы	8 оқушы	32 %	12 оқушы	48 %	5 оқушы	20 %



Сурет 2. Эксперименттің анықтаушы кезеңіндегі бақылаушы топтың сауалнама қорытындысының диаграммасы



Сурет 3. Эксперименттің анықтаушы кезеңіндегі эксперимент тобының сауалнама қорытындысының диаграммасы

2-әдістеме Леонгардтың «Мінез акцентуациясын анықтау» әдістемесінің нәтижелері кестеде бақылау және эксперименталды топтар бойынша салыстырмалы түрде берілген.

Кесте 2 – Эксперименттің анықтаушы кезеңіндегі жүргізілген мінез акцентуациясын анықтауға арналған Леонгард әдістемесінің қорытындысы

Бақылау тобы	Эксперименталды тобы
1. Демонстративті тип – 1	1. Демонстративті тип – 5 оқушы
2. Эмоциялы тип – 3 оқушы	2. Эмоциялы тип – 2 оқушы
3. Педантты тип – 1 оқушы	3. Педантты тип – 2 оқушы
4. Циклотивті – 2 оқушы	4. Циклотивті – 1 оқушы
5. Гипертимді тип – 2 оқушы	5. Гипертимді тип – 2 оқушы
6. Экзальтивті тип – 2 оқушы	6. Экзальтивті тип – 4 оқушы
7. Қозғыш тип – 3 оқушы	7. Қозғыш тип – 1 оқушы
8. Тұрақсыз тип – 2 оқушы	8. Тұрақсыз тип – 3 оқушы
9. Дистимді тип – 1	9. Дистимді тип – 1
10. Үрейленгіш тип – 3 оқушы	10. Үрейленгіш тип – 5 оқушы
Қорытындысы: Барлығы: 20 оқушы Қатысқаны: 20 оқушы	Қорытындысы: Барлығы: 25 оқушы Қатысқаны: 25 оқушы

3-әдістеме В.А. Жмурованың «Депрессивті жағдайды дифференциальды диагностикалау» әдістемесінің нәтижелері кестеде бақылау және эксперименталды топтар бойынша салыстырмалы түрде берілген.

Кесте 3 – Эксперименттің анықтаушы кезеңіндегі жүргізілген В.А. Жмурованың «Депрессивті жағдайды дифференциальды диагностикалау әдістемесінің қорытындысы»

№	Бақылаушы топ	Нәтижесі
1.	1 – 9 депрессия жоқ немесе көрінбейді	9 оқушы
2	10 – 24 депрессия аз мөлшерде	4 оқушы
3	25 – 44 жеңіл депрессия	3 оқушы
4	45 – 67 бір қалыпты депрессия	3 оқушы
5	68 – 87 білінген депрессия	
6	88 – жоғары – терең депрессия	
	Қорытындысы: Барлығы: 20 оқушы Қатысқаны: 20 оқушы	
№	Эксперимент тобы	
1.	1 – 9 депрессия жоқ немесе көрінбейді	10 оқушы
2.	10 – 24 депрессия аз мөлшерде	4 оқушы
3.	25 – 44 жеңіл депрессия	6 оқушы
4.	45 – 67 бір қалыпты депрессия	5 оқушы
5.	68 – 87 білінген депрессия	
6.	88 – жоғары – терең депрессия	
	Қорытындысы: Барлығы: 25 оқушы Қатысқаны: 25 оқушы	

Анықтаушы кезеңдегі бірінші ретгі педагогикалық-психологиялық диагностика нәтижелерін өңдеп, қорытындылай келе зерттеуге алынған жасөспірімдердің мінез-құлқына бейімделген арнайы түзету жұмысының бағдарламасы өңделді.

Зерттеу нәтижелерін өңдеу және талдау арқылы эксперименталды топтағы зерттеуге алынған жасөспірімдердің мінез-құлқына бейімделген арнайы түзету жұмысының бағдарламасы құрылып, түзету жүйесі жүргізілді.

Алғашқы диагностика нәтижелері негізінде психологиялық түзету бағдарламасы құрастырылды, ол 4 негізгі блоктан тұратын *психологиялық түзету кешені* арқылы жүзеге асырылды: 1. диагностикалық; 2. қатысушылармен өнімді байланысты орнату; 3. түзету; 4. түзету жұмыстарының тиімділігін бағалау.

Түзету жұмысының бағдарламасын құрастыруда келесі талаптарды ұстандық:

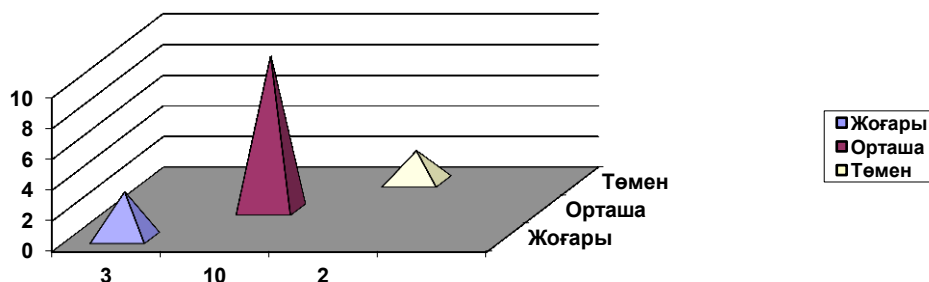
- 1) түзету жұмысының мақсатын нақтылау;
- 2) алғашқы міндеттер шеңберін анықтау;
- 3) түзету жұмысын ұйымдастырудың стратегиялары мен тактикаларын анықтау;
- 4) нақты әдістеме мен техникаларды таңдау;
- 5) қажет көрнекіліктер мен құрал-жабдықтарды даярлау;
- 6) жұмыстың формасы мен уақытын, ұзақтығын анықтау;
- 7) түзету жұмысының жалып бағдарламасын және әр сабақтың мазмұнын өңдеу;
- 8) тыстан шақырылған басқа адамдардың (медицина немесе әлеуметтік қызметкерлер) қатысуымен жүргізетін жұмыс формаларын жоспарлау;
- 9) түзету жұмысының жүру барысын бақылау формаларын анықтау;
- 10) жүргізілген жұмыстың тиімділігін бағалау.

Психологиялық-педагогикалық түзету жұмысының негізінде тренинг жаттығулары қолданылды. «Қиындықты жеңе білу», «Тірек нүктесі», «Жарайсың», «Қош бол кедергілер», «Шағын топтағы пікірталас», «Менің бет әлпетім» атты тренингтер жүргізілді.

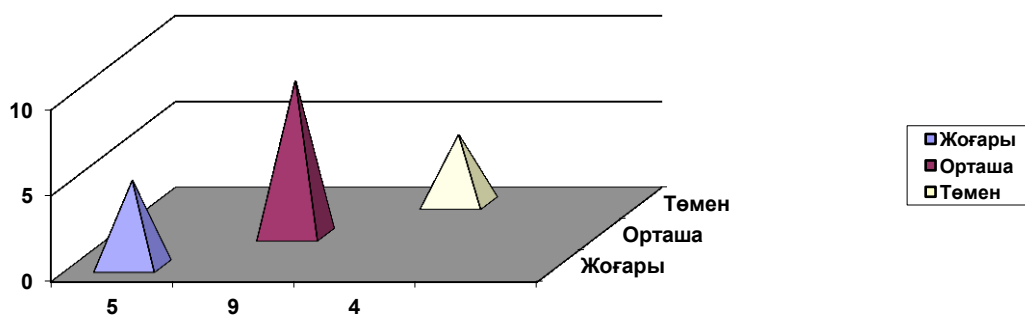
Қалыптастырушы экспериментте екінші ретгі диагностикада «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы және «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі» жүргізілді.

Зерттеу 14-17 жас аралығындағы жасөспірімдерге жүргізілді. Барлығы бақылау тобында 20 оқушы, эксперименталды топта 25 оқушы. Зерттеу анализі жүргізіліп, анықтау әдістемелері жүргізілді.

Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі 20 сұрақтан тұрады. Берілген 4 жауаптың біреуін белгілеп, өзін қалай сезінетінін белгілейді. 1-жоқ, дұрыс емес, 2-көбіне солай, 3-дұрыс, 4-өте дұрыс. Әдістемелердің нәтижелерін өңдеу арқылы суретте берілгендей көрсеткіштерді алдық.



Сурет 4. эксперименттен кейінгі бақылау тобына жүргізілген «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен-көңіл күй» әдістемесінің қорытындысы



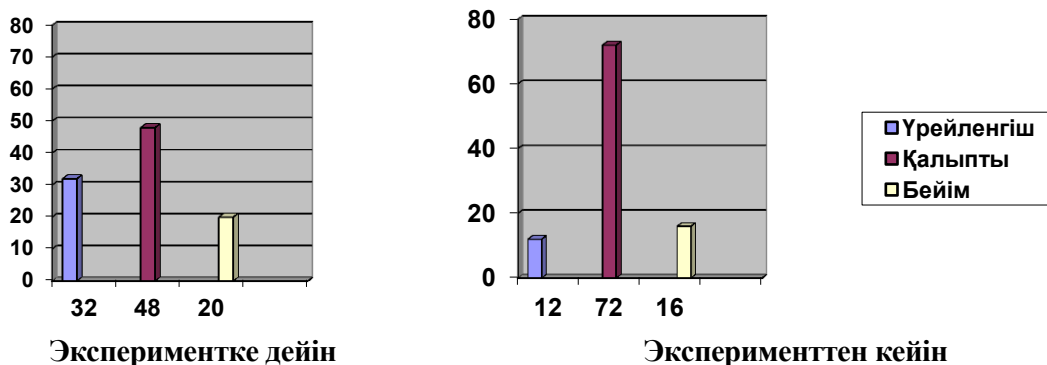
Сурет 5. Эксперименттен кейінгі эксперименталды топқа жүргізілген «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен-көңіл күй» әдістемесінің қорытындысы

Сонымен қатар, «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы екінші рет зерттелушілерге қайта жүргізілді. Оның нәтижесінде алынған көрсеткіштер кесте мен суретте берілген.

Кесте 4 - Эксперименттің қалыптастырушы кезеңінде бақылау және эксперименталды топтың «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы бойынша қорытындысы

Бақылау тобы	Үрейленгіш		Қалыпты		Бейім	
	Саны	Пайыз	Саны	Пайыз	Саны	Пайыз
Бақылау тобы	3 оқушы	15 %	14 оқушы	70 %	3 оқушы	15 %
Эксперимент тобы	3 оқушы	12 %	18 оқушы	72 %	4 оқушы	16 %

Кестеде берілгендей бақылау тобында экспериментке дейінгі және эксперименттен кейінгі нәтижелер өте ұқсас келеді, яғни зерттеу кезеңінде өзгеріске ұшырамаған. Ал, эксперименталды топта сауалнама нәтижесін өңдей келе, жағымды динамиканы байқауға болады (Сурет 6.).



Сурет 6. Эксперимент тобы бойынша эксперименттің анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдерінде алынған «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасының қорытындысы

Эксперименталдық жұмыс нәтижелері келесі қорытынды шығаруға мүмкіндік берді:

1. Жасөспірімдер арасындағы суицидті мінез-құлық депрессивті жағдай, мінез акцентуациясының кейбір түрлерімен тығыз байланысты;

2. Суицидті мінез-құлықты белгілерін анықтауда жасақталған диагностикалық кешенді қолдануға болады: «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы, Леонгардтың «Акцентуациялық типті анықтау» әдістемесі, В.А.Жмурованың «Депрессивті жағдайдағы дифференциальды диагностикалық» әдістемесі, "Үй, Терек, Адам" әдістемесі, «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі».

3. Суицидті мінез-құлықты алдын-алу мақсатында оқушыларға психокоррекциялық жұмыстар жүргізгенде жағымды қарым-қатынас орнату, эмоционалды қысымды шығаруға арналған жаттығуларды қолданған дұрыс.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу жұмысы келесі мазмұндағы тұжырым жасай аламыз:

Зерттеу жұмысымызда қарастырылғандай суицидтік әрекеттен қорғайтын факторларға жатады:

- тұлғаның когнитивті стилі - өзінің абыройын сезіну, өз өмірлік жағдайына және өзінің жетістіктеріне немесе басқа адамдарға деген сенімділік, қиындық туындаған жағдайда көмек іздеу, маңызды таңдау жасауда кеңес іздеу, қарым-қатынасқа қабілеттілігі, басқа адамдардың шешімі мен тәжірибесіне ашық қарау, оқытуға ашықтығы;

- отбасылық стереотиптер – адекватты отбасылық қарым-қатынас, отбасы қолдауы бала – ата-ана міндеттерінің жүйелі әрі адал орындалуы;

- мәдени және әлеуметтік факторлар – мәдениетке тән құндылықтар мен дәстүрлерді қабылдау, достарымен, жұмыстастарымен, көршілерімен адекватты қарым-қатынас, маңызды адамдардың қолдауы, әлеуметтік интеграция (жұмыс, спорт, түрлі клуб шығармашылығына қатысу, діни ұйымдарға қатысу т.б.) өмір мәнін сезіну;

- қоршаған орта факторы – адекватты тамақтану, адекватты ұйқы, күн сәулесі. Дене шынықтыру, дені сау орта (жағымсыз әдеттерсіз).

Жүргізілген эксперименталдық жұмыс нәтижелері негізінде келесі тұжырымдар дәлелденді:

1. Жасөспірімдер арасындағы суицидті мінез-құлық депрессивті жағдай, мінез акцентуациясының кейбір түрлерімен тығыз байланысты;

2. Суицидті мінез-құлықты белгілерін анықтауда жасақталған диагностикалық кешенді қолдануға болады: «Суицидтік мінез-құлықты анықтау» сауалнамасы, Леонгардтың «Акцентуациялық типті анықтау» әдістемесі, В.А. Жмурованың «Депрессивті жағдайдағы дифференциальды диагностикалық» әдістемесі, "Үй, Терек, Адам" әдістемесі, «Субдепрессиялық жағдайдағы төмен көңіл-күй әдістемесі».

3. Суицидті мінез-құлықты алдын-алу мақсатында оқушыларға психокоррекциялық жұмыстар жүргізгенде жағымды қарым-қатынас орнату, эмоционалды қысымды шығаруға арналған жаттығуларды қолданған дұрыс. Яғни, зерттеудің болжамымыз дәлелденді: егер жасөспірімдердің санасына

суицидтік ойлар мен әрекеттерді дұрыс түсіндірсе, онда жасөспірімдердің өмірге деген қызығушылығы артып, кез келген қиыншылыққа төтеп бере алады. Адамның өмірлік құндылығын ұғынады.

Зерттеу нәтижелерін талдауды қорытындылай келе, берілген талдау жұмысы және диагностикалық кешен жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың алдын алу жұмысын сауатты ұйымдастырудың негізі ретінде қолданыс таба алатынын атап өту керек. Олар мектеп психологтарына жасөспірімдермен жұмыстануда, олардың ата-аналарын, тәрбиешілер мен сынып жетекшілерін осы жұмысқа жұмылдыруға көмекші құрал бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

References:

1. E. Durkegm. *Selfishness. Sociological study. Per. "what's the matter?"*. – Moscow: Mysl Publ., 1994.
2. *Severe death: a warning and Prevention of self-esteem. Pod. editorial board*
3. D. Wasserman. *Per. S. English. Moscow: Smysl, 2005*
4. Amburova A.G., Poetolova L. I. *Social and clinical – psychological aspects of self-esteem in modern society. Psychology im.V.M. Bekhtereva 1991. № 1*
5. H. Igemberdieva. *Problems of deviant behavior of minors. // University psychology. № 10. 2003*
6. *psychology at school. K. Kozhakhmetova // specific psychological features of suicidal behavior. No. 3.09.2007*
7. O. A. Vershinina. *Group employment and training with senior officers. Volgograd, 2005*
8. G. I. Tolenyaz. *Causes of deviant behavior // Ulagat.. 2003. - № 4.*
9. N. Nurbayeva. *Causes and factors of deviations // Ulagat. № 5.2004.*
10. Sh. Dinakhmetova. *Psychological assistance // ult tagylymy No. 8.2006*
11. Zh. Ibraeva. *Exercises and tasks // National Education. № 9.2007.*
12. A. M. Rudenko. *Psychological workshop. Rostov-on-Don. Phoenix.: 2008. 59-63b.*
13. R. S. Nemov. *Psychodiagnosics. - Moscow, 2000*
14. A. V. Petrovsky. *Osnova psychodiagnosics. – M., 1997.*
15. Komekbayeva L. K., Amirkhanova Z. A., Aimbetova G. E. *Psychodiagnostic service for determining the psychological characteristics of schoolchildren. – A., 2003.*

МРНТИ 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.36>

М.А. Абсатова¹, Р.Б. Абдрахманова¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы
absatovamar@mail.ru

БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНЫҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Зерттеуде авторлар жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру деңгейінде білімалушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыру мәселесін қарастырады. Оқыту үрдісінің тиімділігі оқытушы тарапынан оқыту сапасы мен білімалушының өзіндік танымдық іс-әрекетпен анықталады.

Мақалада «өзіндік жұмыс» ұғымының мәні анықталады: білімалушылардың өзіндік оқу іс-әрекетінің ұйымдастырушылық-психологиялық құрылымның барлық элементтерінің жүйесін құру үрдісі.

Зерттеуде өзіндік жұмысты ұйымдастырудың мақсаты-білімалушыны оқу курсы менгерудегі іс-әрекетке қосу, нақты құзыреттіліктерді қалыптастыру - деп анықталады.

Өзіндік жұмысты ұйымдастыруға байланысты өзіндік жұмыстың табыстылығының психологиялық шарттары анықталған: таңдалған мамандыққа деген тұрақты қызығушылықты қалыптастыру, пәндердің кәсіби бағытталуы, білімалушының шектелуі уақыт мөлшерін ескеру.

Мақалада өзіндік жұмысты ұйымдастыру мәселесінің мәнін ашумен қатар, нақты авторлардың педагогикалық тәжірибесінен мысалдар қарастырылады.

Сонымен қатар, өзіндік жұмысты ұйымдастырудың педагогикалық-психологиялық шарттары нақтыланады.

Кілт сөздер: *онлайн оқыту, өзіндік жұмыс, білім алушы, әдістер, цифрлық құралдар.*

*Абсатова М.А.¹, Абдрахманова Р.Б.¹
КазНПУ им. Абая, г. Алматы Қазақстан*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

В исследовании рассматривается проблема организации самостоятельной работы обучающихся на уровне послевузовского образования. Эффективность процесса обучения определяется качеством преподавания и самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося.

В статье «самостоятельная работа» определяется как процесс разработки всех элементов системы организационно-психологической структуры учебной деятельности. Организация самостоятельной работы.

В исследовании цель организации самостоятельной работы определяется как включение обучающегося в деятельность овладения учебным курсом, формирование конкретных компетенции. Определены психологические условия организации успешности самостоятельной работы: формирование стабильного интереса к выбранной профессии, специальности; профессиональная направленность предметов, учет ограниченного объема времени обучающегося. В статье раскрывается сущность проблемы организации самостоятельной работы обучающихся, а также раскрыты примеры педагогического опыта авторов.

На основе проведенного исследования уточняются психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: *онлайн обучение, самостоятельная работа, обучающийся, методы, цифровые средства.*

Absatova M.A.¹, Abdrakhmanova R.B.¹

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

Abstract

The problem of organization students' independent work at the level of postgraduate education is considered in the research. The effectiveness of the learning process is determined by the quality of teaching and student's independent cognitive activity.

The article defines "independent work" as the process of developing all elements of the system of organizational-psychological structure of learning activities. Organization of independent work.

The purpose of organization students' independent work is defined in the research as inclusion of a learner in the activity of mastering a course, formation of a specific competence. Psychological conditions of successful organization of independent work are determined: formation of stable interest in the chosen profession and speciality; professional orientation of subjects, account of learners' limited volume of time. The article reveals the essence of the problem of organization students' independent work, also revealed the examples of the authors' teaching experience. On the basis of the research the author specifies the psychological and pedagogical conditions for the organization of students' independent work.

Key words: *e-learning, independent work, learner, methods, digital tools.*

Кіріспе. Әлемдік деңгейдегі Пандемия жағдайы Қазақстан республикасының білім беру жүйесіне де елеулі әсер етіп, өзгерістерге әкелді. Белгілі болғандай, Қазақстан республикасының барлық деңгейдегі оқу орындары (орта, арнайы орта, жоғары, жоғары оқу орнынан кейінгі) дәстүрлі офлайн форматтан онлайн жағдайда білім беруге бетбұрыс жасады. Әрине осы тұста білім беруші педагогтарға аз уақыт ішінде үлкен жылдамдықпен, шынайы жағдайға икемделіп, онлайн платформалар мен құралдарды меңгеру міндеті тұрды.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті де өз профессорлық-оқытушылар құрамының кәсіби біліктілігін арттыруда цифрландыруға, цифрлық ресурстар мен құралдарды меңгертуге бағыт бұрды. Бұған дәлел ретінде арнайы бағдарлама әзірленіп, оқыту ұйымдастырылған 2020 жылы «Цифрлық педагог-1», 2021 жылы «Цифрлық педагог-2» курстарын айта аламыз.

Аталған арнайы курстарды толыққанды меңгеру бүгінгі сұранысқа, қажеттілікке жауап ретінде жоғары оқу орны оқытушысына білім беруді цифрландыруда онтайлы әдістер, тәсілдер, құралдарды игеріп, өз кәсіби іс-әрекетінде пайдалануға мүмкіндік жасады.

Онлайн оқыту жағдайында, әсіресе білімалушылар саны жағынан үлкен топтарда педагогикалық үрдісті тиімді басқаруға цифрлық сауаттылық пен цифрлық құзыреттілік өз деңгейінде сапалы білім беруге үлкен септігін тигізді.

Зерттеудің әдіснамасы мен әдістері: зерттеуде біз құзыреттілік амалды басшылыққа аламыз, құзыреттілік амал-қабілет, тәжірибеге негізделген іс-әрекет, субъектінің белсенділік ұстанымын қалыптастырады.

Зерттеу әдістеріне: өзіндік жұмысты ұйымдастыруға байланысты педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді талдау, жинақтау, озық педагогикалық тәжірибені іздеу, білімалушылардың шығармашылық жеке жұмыстарын зерттеуді жатқызамыз.

Зерттеу нәтижелері: Оқыту үрдісінің тиімділігі оқытушы тарапынан оқыту сапасы мен білімалушының өзіндік танымдық іс-әрекетпен анықталады.

Білімалушының өзіндік жұмысын ұйымдастыру танымдық белсенділікті арттыруға бағытталған әдіс, тәсіл, форма мен құралдардың таңдау жиынтығы.

И.А. Зимняя бойынша өзіндік жұмыс-білімалушының оқу әрекетінің жоғары ерекше түрі, оқу іс-әрекетінің жоғары формасы, өзін-өзі білмендіру формасы. Ғалымның пікірінше оны орындау субъекттен өзіндік сананың, рефлексияның, өзіндік сананың, жеке жауапкершіліктің жоғары деңгейін талап етеді, білімалушыға өзін-өзі жетілтіру мен өзін-өзі тану үрдісінен қанағаттану сезімін білдіреді [1]. Аталмыш анықтамада өзіндік жұмыстың психологиялық құрамдас бөліктері: өзін-өзі реттеу, өзін-өзі белсендіру, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі бақылау сияқты анықталады.

Сонымен, өзіндік жұмыс деп біз білімалушыны мақсаттылық пен белсенділікке бағыттай білген әрекетті айта аламыз.

Өзіндік жұмысты ұйымдастыру - өзіндік оқу іс-әрекетінің ұйымдастырушылық-психологиялық құрылымның барлық элементтерінің жүйесін құру үрдісі.

Өзіндік жұмысты ұйымдастырудың мақсаты-білімалушыны оқу курсы мен меңгерудегі іс-әрекетке қосу, нақты құзыреттіліктерді қалыптастыру.

Өзіндік жұмысты ұйымдастыруға байланысты жоғары білім берудің Ресей ғылыми-зерттеу институтының аналитиктері келесіге назар аударады:

1. Өзіндік жұмыстың табыстылығының психологиялық шарттары.Ең алдымен, таңдалған мамандыққа деген тұрақты қызығушылықты қалыптастыру.

2. Пәндердің кәсіби бағытталуы.

3. Білімалушының шектелуі уақыт мөлшері.

Нәтижелерді талқылау: Жеке педагогикалық тәжірибе жоғары білім беруден кейінгі сатыда 1 курс магистранттарына жүргізілетін «Жоғары мектеп педагогикасы» міндетті пәні аясында оқыту-дың инновациялық әдістерін пайдалана отырып, өзіндік жұмысты ұйымдастыру мүмкіндіктерімен тығыз байланысты.

Курс аясында дәріс және семинар барысында инновациялық әдіс-тәсілдерді жүзеге асыруда атап өтуге болады: Миға шабуыл, Төңкерілген сынып әдісі, жобалық әдіс, фишбоун, синквейн, алты калпақ, SWOT талдау, ПОПС, өрмекші және т.б. айтуға болады.

Аталған әдістердің ішіндегі бір-екеуіне тоқталсақ. Төңкерілген сынып әдісі - ХХІ ғасырдың технологиясы, аралас форматта (онлайн-офлайн) оқытудың тиімді әдісі.

Дәстүрлі оқытуда тақырыпты педагог аудиторияда түсіндіріп, содан соң тақырыпты пысықтау бойынша тәжірибелік жұмыстар жүргізілсе, төңкерілген сынып әдісінде жаңа тақырып бойынша материалдар-мәтін, бейнежазба білімалушыларға алдын-ала беріліп, олар өздері меңгеріп, түсінбеген тұстары болса топ ішінде сұрақ-жауап арқылы ой алмасып, аудиторияға келгенде жауапсыз қалған күрделі сұрақтарды талдау қарастырылып, көп уақыт тәжірибелік жұмыстарға беріледі.

Төңкерілген сынып әдісі бойынша материалды оқытушы түрлі форматта беруіне болады: аудижазбалар, презентация-таныстырылым, мақала ретінде, қажетті әдебиеттерге сілтеме ретінде, болмаса тек тақырыпты атап, қалған ақпаратты білімалушы өз бетінше іздеп табуына мүмкіндік қарастыруға болады.

Ал тәжірибелік жұмыс ретінде рөлдік ойын, пікірталас, кейс жағдаяттарды талдау, жобалық жұмыс жасап, қорғау сияқтыларды пайдалануға болады. Тәжірибелік жұмыс барысында субъект-субъект іс-әрекеті арқылы тұлғаны белсенді ұстанымды қабылдауға мүмкіндік жасау маңызды.

Төңкерілген сынып әдісінің оң тұстарын ашсақ:

- өзіндік ізденіске көп уақыт беріліп, мәселенің түбіне жетіп, мәнін түсінуге мүмкіндік;
- берілген материалды білімалушы өзіне ыңғайлы уақытта қарауға, оқуға, танысуға болады, уақыт жағынан ұтымды;

- білімалушылар тәжірибелік жұмыстарға бейімделіп, нақты шынайы шешімдер қабылдай алады.

Келесі - Фишбоун сөзінің аудармасы балық қаңқасы, әдісті сыни тұрғысынан ойлауды дамытуда пайдалануға болады. Біздің ойымызша әдісті мәселелік, яғни нақты шешімі қарастырылмаған тақырыптарда пайдаланған маңызды, тәсілді жүзеге асырудағы негізгісі-себеп-салдар байланысын қарастыру. Білімалушыларға мәселе беріліп, балықтың қаңқасында негізгі мәселе, мәселенің шығу себептері, мәселені шешу жолдары және түйін анықталуы қажетті.

«Жоғары мектеп педагогикасы» пәнінің силлабусында көрсетілген пәннің мақсаты мен міндеттеріне сәйкес оқу курсының тақырыбын іске асыру күнтізбесінде нақты тақырыптармен белгіленген өзіндік жұмыс әзірленген.

Мысал ретінде, «Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-педагогикалық мәдениеті» тақырыбы аясында магистранттарға **Mind.map** онлайн платформасында интеллект картасын жасап, **Padlet** онлайн тақтасына жүктеу тапсырмасын беріледі.

Padlet онлайн тақтасының ерекшеліктеріне тоқталсақ:

- тегін платформа
- бірнеше топтарға, бірнеше мамандықтағы білімалушыларға арнайы бірнеше тақталар әзірлеуге болады;

- тақтада білімалушылар бірге оқитын группаластарының өзіндік жұмыстарын көріп, танысуға мүмкіндік алады;

- тақтада әрбір өзіндік жұмыспен танысқан соң оқытушы немесе білімалушылардың өздері де бағалап, комментарий жазуға болады;

- тақтада барлық өзіндік жұмыстар ашық түрде көрініп тұрады, білімалушылар барлық жұмыстармен таныса алады;

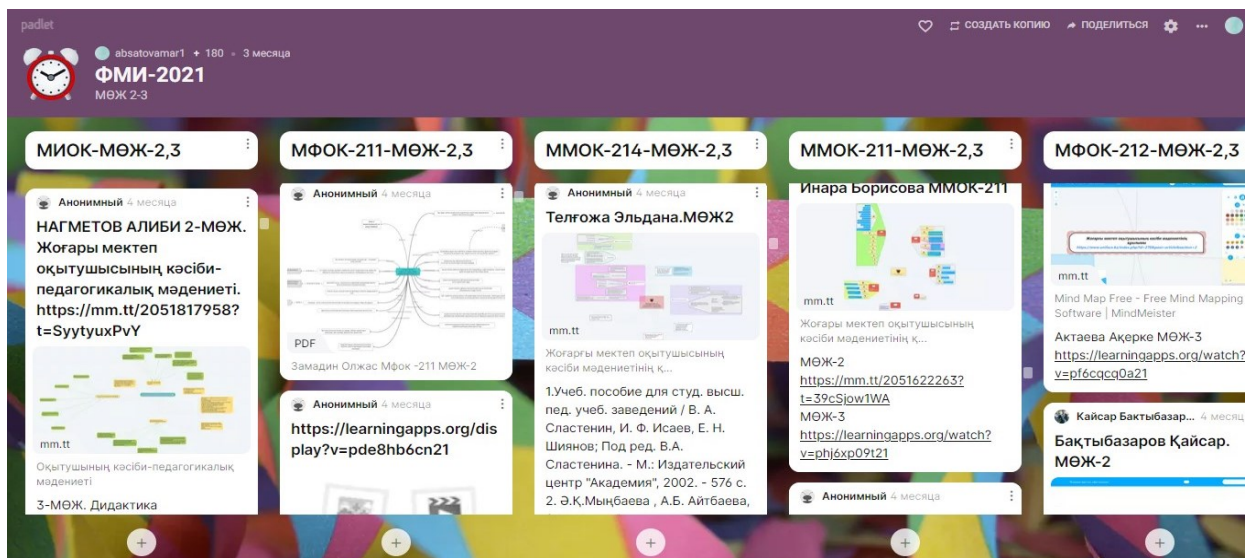
- өзіндік жұмысты орындауға уақыт мерзімі шектеуге болады және тақтада білімалушылардың жұмыстарын жүктеген уақытын көріп, қадағалауға болады;

- білімалушылар сол тақтада ілінген өзіндік жұмыстарды көріп өзара тәжірибемен алмасады, яғни «Қалай жасау керек?» деген сұрақ оқытушыға артық қойылмайды, оқытушыға бір рет түсіндіру жеткілікті, яғни тапсырманың жасалудағы түсіндірме жұмысы оқытушының уақытын үнемдейді;

- әрбір өзіндік жұмысқа тақтада белгілі баған арнасаңыз жеткілікті, мысал ретінде «МӨЖ-1», (МӨЖ-магистранттың өзіндік жұмысы).

Сонымен, жоғарыда **Padlet** онлайн тақтасының мүмкіндіктерін қарастырдық. Білімалушылардың өзіндік жұмыстары жүктелген **Padlet** тақтасының көрінісі келесі суретте көрсетілген, сурет-1

Сурет-1 Физика, математика институтының магистранттарының Padlet онлайн тақтасындағы өзіндік жұмыс көрінісі



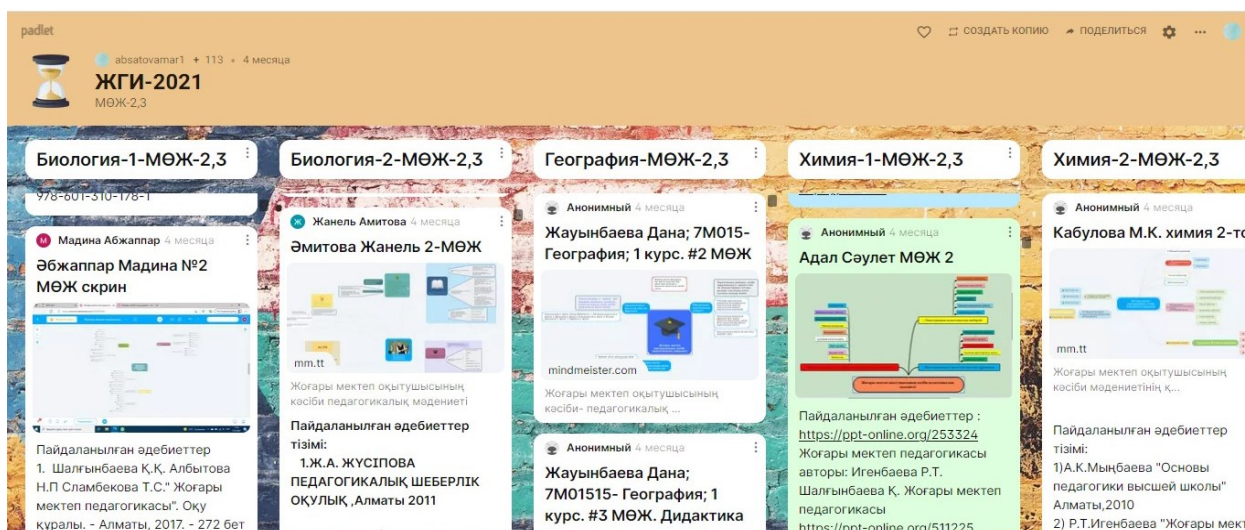
«Жоғары мектеп педагогикасы» курсы 1 семестрдің міндетті пәні болғандықтан тақтада 3 ай бұрынғы деген орындалған мерзім уақытын көруге болады.

Тақтадан майн карта жасап, тақырыпты жүйеге келтіру барысында білімалушылардың басшылыққа алған әдебиеттер тізімін де көруге болады (тапсырма берліген кездегі міндетті компонент ретінде пайдаланған әдебиеттер тізімін көрсету болған). Сонымен қатар, тақтаға мұқият назар аударсақ, барлығы МӨЖ-2,3 аясында 180 жұмыс жүктелгенін көре аламыз, яғни тақтада ақпаратты, жүктелген жұмыстардың көлемі де тиімді қарастырылған.

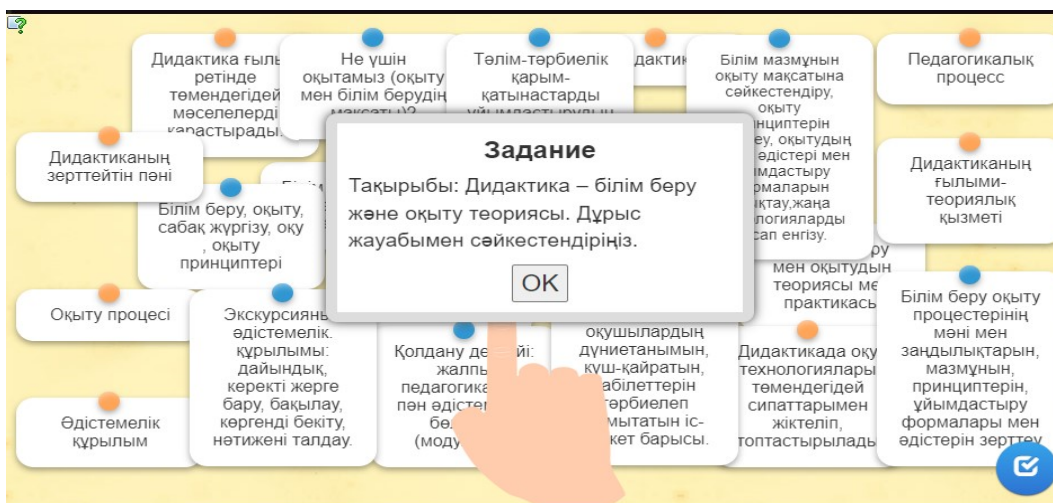
Тақтадан көрініп тұрғандай, топтың атаулары бар бағандарда жұмыстар реттелікпен орналасқан: МИОК-информатика, МФОК-физика, ММОК-математика мамандықтары. Көрсетілген тақтада 4 математика топтары (әр топта 23-28 білімалушы), 2 физика тобы және 1 информатика мамандығының тобының өзіндік жұмыстары жүктелген, яғни білімалушы саны жағынан көп топтардың өзіндік жұмысын тексеріп, бағалауда оқытушы да уақытын үнемдеуге бет бұрады.

Келесі суретте Жаратылыстану-география институтының магистранттарының жұмыстары жүктелген тақтаны көруге болады.

Сурет–2 Жаратылыстану -география институтының білімалушыларының Padlet тақтасы

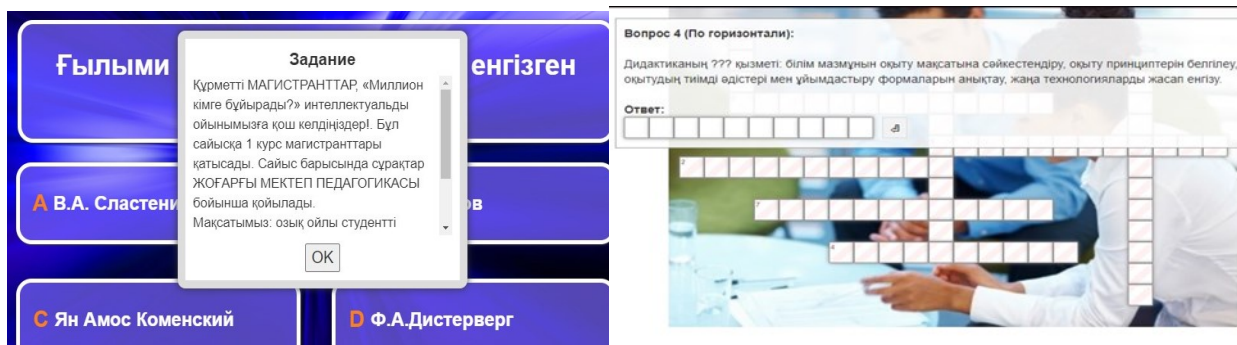


Сурет-4 Learning.apps платформасындағы өзіндік жұмыс көрінісі



Аса назарды қаратқан жұмыстар келесі суретте, себебі сәйкестендіру жұмысынан өзге ойын және кроссворд ретінде әзірлеген.

Сурет-5 Learning.apps платформасындағы жаттығулар жасау мүмкіндіктері



Жоғарыда қарастырылған инновациялық әдістер мен цифрлық құралдар оқыту үрдісін онлайн форматта тиімді ұйымдастырудың мүмкіндіктері ретінде анықталады.

Онлайн оқыту барысында білімалушылардың белсенділігін оятуға, ізденіске итермелеуге, кез келген мәселенің мәнін ашып, түбіне дейін зерттеуге қабілетін қалыптастыру міндеттерін шешу әрбір оқытушының маңызды әрі шешуші мақсаты мен әрекеті.

Қорытынды. Сонымен, жоғарыда қарастырылған мәселені түйіндей келе, онлайн оқытуда білімалушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыруда педагогикалық-психологиялық шарттарды басшылыққа алу қажеттігін нақтылаймыз:

- білімалушылардың пәнге, өзіндік жұмысқа тұрақты мотивациясын қалыптастыру,
- жасалатын жұмыстың пайдалылығы,
- шығармашылық іс-әрекетке баулу,
- білім нәтижесін бағалаудың мотивациялық факторын пайдалану,
- өзіндік жұмысты бағалау құралдарын, критерийлерін нақтылау.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности -новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня, 2003 №5.

2. Тони Бьюзен Интеллект карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. Изд. Манн, Иванов и Фербер, 2018.

С.Т. Бапаева¹, А.А. Касымжанова¹

¹«Тұран» университеті, Алматы қ., Қазақстан

Е.В. РАСПОПИННИҢ «СТРЕСС КӨЗДЕРІНЕ ТӨЗІМДІЛІК ШКАЛАСЫ» СҰРАҚНАМАСЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛДІ НҰСҚАСЫНЫҢ БЕЙІМДЕЛУІ

Аңдатпа

Мақалада Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» орыс тілді сауалнаманы бейімдеу тәжірибесі келтірілген. Қазақстанда тұратын қазақ тілді іріктеме үшін осы орыс тілді сауалнаманы сынақтан өткізу қажеттілігіне негіздеме беріледі. Бұл ең алдымен, адамдарға стрессті жеңуге және оларға психологиялық көмек көрсетуде психодиагностикалық әдістер жетіспеушілігіне байланысты. Қазақ тіліне аударылатын әдістемелерді апробациялауға қойылатын тиісті талаптарды сақтай отырып, тесттің қазақ тіліндегі нұсқасын құрастырудың ұйымдастырушылық аспектілері қарастырылады. Сауалнаманың бастапқы формасын құрудың және оны психометриялық тексерудің дәстүрлі процедурасы сипатталған. Сауалнаманың барлық тармақтарын талдағаннан кейін анықталған мәлімдемелердің тиімділігінің себептері, сондай-ақ тесттің психометриялық сипаттамаларын тексерудің кейбір сәттері талданды.

Түйін сөздер: *стресс, стресске төзімділік, психодиагностика, шкала, тұлға, стрессор.*

Бапаева С.Т.¹, Касымжанова А.А.¹

¹Университет «Тұран», г. Алматы

АДАПТАЦИЯ КАЗАХОЯЗЫЧНОГО ВАРИАНТА ВОПРОСНИКА Е.В. РАСПОПИНА «ШКАЛА УСТОЙЧИВОСТИ К ИСТОЧНИКАМ СТРЕССА»

Аннотация

В статье приводится опыт адаптации русскоязычного опросника «Шкала устойчивости к источникам стресса» Е.В. Распопина. Дается обоснование в необходимости апробации данного русскоязычного опросника для казахоязычной выборки, проживающей в Казахстане. Данное обстоятельство связано, прежде всего, с отсутствием подобного рода методических приемов и методов для психодиагностики людей с целью оказания им в дальнейшем психологической помощи преодолении стресса. Рассматриваются организационные аспекты создания казахоязычной версии теста с соблюдением соответствующих требований к апробации переводимых на казахский язык методик. Описывается традиционная процедура создания первичной формы опросника и его психометрической проверки. Проанализированы причины низкой эффективности утверждений, выявленных после анализа всех пунктов опросника, а также некоторые моменты проверки психометрических характеристик теста.

Ключевые слова: *стресс, стрессоустойчивость, психодиагностика, шкала, личность, стрессор.*

S.T. Bapayeva¹, A.A. Kassymzhanova¹

¹Turan University, Almaty

ADAPTATION OF THE KAZAKH-LANGUAGE VERSION OF QUESTIONNAIRE «SCALE OF RESISTANCE TO SOURCES OF STRESS» BY E.V. RASPOPIN

Abstract

The article presents the experience of adapting the Russian-language questionnaire «The scale of resistance to sources of stress» by E.V. Raspopin. It's justified for the need of testing this Russian-language questionnaire for the Kazakh-speaking sample living in Kazakhstan. This circumstance is primarily due to

the lack of methodological techniques and psychodiagnostic methods for people to cope with stress and provide them with further psychological assistance. The organizational aspects of creating a Kazakh-language version of the test are considered in compliance with the appropriate requirements for the approbation of methods translated into Kazakh. The traditional procedure of creating the primary form of the questionnaire and its psychometric verification is described. After analyzing all the points of the questionnaire, the reasons for the effectiveness of the identified statements, as well as some points of checking the psychometric characteristics of the test, were analyzed

Keywords: *stress, stress tolerance, psychodiagnostics, scale, personality, stressor.*

Кіріспе

Қазіргі уақытта отандық психодиагностикада көпшілігі шетелдік әдістердің бейімделген нұсқаларынан тұратын стандартталған жеке сынақтардың саны шектеулі. Бейімделген шетелдік сұрақнамалардың көпшілігінде психометриялық тексеру әдістері мен нәтижелері туралы ақпараттың болмауы алаңдатады. Елімізде қолданылып жүрген жеке сауалнамалардың кейбір нұсқалары статистикалық тексерусіз және мәдениетіміз бен ділімізге жеткілікті бейімделусіз шетелдік сынақтардың қарапайым аудармасы ғана.

Аталмыш мақаланың мақсаты орыс тілді кеңістікте кеңінен танымал Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» әдістемесінің [1] мысалында шетелдік әдістемені барлық психометриялық стандарттарды сақтай отырып, бейімдеу тәжірибесімен таныстыру.

Аталмыш әдістеменің қазақ тілді нұсқасын бейімдеу мен қолданудың бірнеше себептері бар:

Біріншіден, әлемде адам тіршілігінің барған сайын күрделене түсуінің есебінен оның стресске төзімділік мәселесі ең белсенді зерттелген мәселелердің бірі деп айтсақ қателеспегеніміз болар. Пандемия белең алған жаһандық жағдайда Covid-19 коронавирусының қаупіне байланысты алаңдаушылық сезініп, оның айналасында толық белгісіздік жағдайы сақталуда. Сондықтан, пандемияның одан әрі дамуына қарамастан, вируспен жаһандық күрес ұзақ уақыт бойы экономиканың өсуіне, жұмыспен қамтуға және саясатқа әсер етуі мүмкін. Оның барлығы сайып келгенде әр адамның бойында үрей, мазасыздық күйлерінің туындауына себепкер болып, белгісіздік жағдайына душар етуде. Е.В. Распопин стресске психологиялық төзімділікті бағалауда соның жағдайлардың салдарынан туындаған әлеуметтік дау дамайлар мен қақтығыстардың өсуі, ақпараттың шамадан тыс ағымы, экономикалық күйзелістер стресске төзімділіктің психологиялық диагностикасына арналған әдістерді жасақтауды қажет етеді деп есептейді [2]. Осындай пандемия жағдайында тұлғаның стресске, стресс көздеріне төзімділігінің заңдылықтарын қажет диагностикалық құралдарынсыз зерттеу мүмкін емес.

Сондықтан тұлғаның стресске төзімділігін зерттеу және диагностикалау, ең алдымен, практикалық мақсаттарды жүзеге асыру үшін ерекше қызығушылық тудыруда. Алайда, қазақ тіліндегі үлгілерде стресс көздеріне төзімділікті диагностикалауға мүмкіндік беретін сенімді құралдардың болмауы мұндай зерттеулерге айтарлықтай кедергі келтіруі әбден мүмкін.

Негізгі бөлім.

Е.В. Распопин аталмыш әдістемені құрастыру барысында стресске төзімділікті стресс көздеріне тұлғаның тұрақтылығы жоғары немесе төмен болуы мүмкін әсеріне қатысты қарастыру керек деп ойластырады. Бұндағы стресске төзімділіктің жалпы деңгейі стресс көздерінің берілген жиынтығына қарсылықты интегративті бағалаумен анықталады [2].

Аталмыш әдістеменің бейімделуі Н.А. Батулин, Н.Н. Мельникова және Р.Фер Майкл сынды ғалымдардың қалыптастырған жоспарына сәйкес психодиагностикалық құралдардың психометрикалық мәліметтерін құрастыру және тексеру барысының жалпы схемасына, стандартына сәйкес жүзеге асырылды [3], [4].

Әдістеменің мақсаты стресске және оның көздеріне төзімділікті зерттеу. Е.В. Распопин әдістемені құрастыруға байланысты барлық рәсімдерді жоғары оқу орындарының гуманитарлық мамандықтарында білім алған студенттеріне жүргізген болатын [2].

С.Фолкман мен Р.С. Лазарус сынды ғалымдардың респонденттерді іріктеудегі қиындықтарды жеңу амалдарына сәйкес талдау әдістеменің теориялық моделіне сәйкес стресс тұлғаның субъективті бағалауының негізінде оның өзі үшін қауіпті, зиянды көрінетін немесе қиындық ретінде қабылдана-

тын құбылыстар мен оқиғалардың әсерінен туындайды [5; 6]. Тұлғаның бұндай реакциясы стрессогендік деп саналады. А.Эллис, У.Драйден стресстің барлық ықтималды көздерін адамның өзі, басқа адамдар және қоршаған әлемнің сипаттамалары сынды үш айнымалыға сәйкестендіруге болады деп есептейді: [7]. Егер жағдай тұлғамен стрессогендік деп бағаланса, стресс туындайды, ал бағаланған нысан стресстің көзі ретінде анықталады. Керісінше, стресске тұрақтылық тұғаның тарапынан өзін, басқа адамдарды және жалпы әлемді стрессіз (толерантты немесе позитивті) бағалауымен сипатталады.

Әдістеменің мазмұны субъектінің өзіне, басқа адамдарға және бүкіл әлемге қатысты құнды пікірлерімен ұсынылған. Өз кезегінде, әдістемедегі стресске төзімділік феномені субъектілердің өзін, басқа адамдарды және қоршаған әлемді стресстік – стрессіз бағалау арқылы қарастырылады.

Шкалалардың саны

1. «Мен өзім» шкаласы (тұлғсын стрессогендік – стрессіз деп бағалау).

2. «Басқа адамдар» шкаласы (басқа адамдарды стрессогендік – стрессіз деп бағалау).

3. «Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау). 0. Жалпы шкала (стресске төзімділіктің жалпы деңгейі).

Элементтердің форматы: Ликерттің 5 баллдық биполярлы вербалды-сандық шкаласы.

Әдістеме тармақтары зерттелетін айнымалыларды стрессогендік – стрессіз деп бағалануын сипаттайтын мағынасы бойынша қарама-қарсы жұп сөздер арқылы құрастырылған. Әр шкала үшін осындай сөздердің 36 жұбы берілген. Әр шкала үшін 14 тармақтан іріктелінген.

Әдістемені бейімдеу кезеңдері:

Әдістемені бейімдеудің алғашқы кезеңінде сауалнама мен нұсқаулық мәтіні қазақ тіліне аударылды. Егер нұсқаулықтың аудармасы ешқандай қиындық тудырмаса, сауалнама мәтінінің аудармасы белгілі бір ережелерді сақтауды талап етті. Әдістемені кәсіби бейімдеуге қатысы жоқ мамандардың арасында әдістемені қазақ тіліне әдеттегі аударып, оны одан әрі пайдалану үшін өрескел қателерді жою жеткілікті деген жаңсақ пікір қалыптасқан. Әдістемені бейімдеудің әлемдік тәжірибесі мүлдем басқа, күрделі процедураны талап етеді. Әдістемені бейімдеудің бұндай процедурасын ресейлік ғалым Ю.Л. Ханин Ч.Спилбергердің сауалнамасын орыс тіліндегі нұсқасын бейімдеу барысында қолданған болатын [8]. Ол келесі іс-шараларды қамтиды:

Тесттің түпнұсқа тілінен басқа тілге алғашқы аудармасын дайындау. Бұл процедураны екі тілді де еркін меңгерген (билингва) және мүмкіндігінше психологиялық білімі бар адамдар жүзеге асыруы керек. Бір жағынан, бұл процедура нақтылығы мен түсінікті болуына байланысты қосымша қиындық тудырмайды, бірақ дегенмен, әр сауалнаманың артында түпнұсқаны психометриялық зерттеу, оған қол сұғуға болмайды деген пікір де жоқ емес.

Әлемдік тәжірибеде аударманың екі түрі бар: симметриялы және асимметриялық. Симметриялық аударма тұжырымның мағынасын әрі ауыз екі сөйлесу стиліндегі нұсқасын да сақтауға негізделеді. Асимметриялық аударма аударманың мағынасы мен сөзінің дәлдігіне назар аудара отырып, кез-келген тілге, әдетте, түпнұсқа тіліне адалдықты сақтауға бағытталады. Бейімделумен айналысатын ғалымдар, әдетте, түпнұсқаға адал болғысы келетін асимметриялық аударманы басшылыққа алады. Мұндай іс-әрекеттің нәтижесі лексикалық тұрғыдан өте ыңғайсыз, Л.О. Бурлачуктың әділ тұжырымы бойынша ондай амал керісінше, субъектінің тұлғалық көрсеткіштерін диагностикалаудан гөрі, әр тармақтың мағынасын түсінуге бағытталады.

Аударманың сараптамалық мазмұнды бағалануы тілдің лексикасы мен грамматикасын тестке арналған негізгі жиынтықтың жасы мен білім деңгейіне бейімделуін болжайды. Аталмыш кезеңде түпнұсқа мен аударма арасындағы өрескел айырмашылықтар анықталған болса, жойылады. Бұл жағдайда тесттің түпнұсқасы құрылған қоғамның мәдени ерекшеліктеріне және өмірінің басқа аспектілеріне назар аудару керек.

Аударманың түпнұсқаға сәйкестігін тексеру. Бұл кезеңде сауалнаманың аудармасын лексикалық және грамматикалық түзетулерімен түпнұсқаға сәйкестігі анықталады. Мұндай тексерудің нақты процедурасы - басқа тілден түпнұсқа тіліне кері аудару. Біздің ойымызша, бұндай аударманы, бірінші кезеңге қатыспаған психологиялық дайындығы бар билингв мамандардың басқа тобы жүзеге асыруы керек.

Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» сауалнамасының қазақ тіліндегі нұсқасын жасау барысында біз дәл осы процедураны қолдандық. Аудармашы ретінде базалық психологиялық білімі бар әрі орыс және қазақ тілдерін еркін меңгерген мамандар қатысты. Бұл ретте біз терминдердің толық сәйкестігін білдіретін сөзбе-сөз аударма жасауды міндеттепедік. Қазақ тілінен орыс тіліне қайтара аударғанда тұжырымның мағынасы мен стилін дәл көрсетсе, синонимдерді қолдануға болады. Әлемдік тәжірибе тұрғысынан, бейімдеген сұрақнаманың түпнұсқасы мен аудармасы толық сәйкес келгенге дейін, бір тілден екінші тілге кері аудару бірнеше рет жүзеге асырылуы мүмкін.

Ю.Л. Ханиннің пікірінше, келесі кезеңде аударманың және сауалнаманың түпнұсқасының сәйкестігіне қол жеткізгеннен кейін, біз қазақстандық үлгіде жаңа нормативтік деректерді жинауды жүзеге асыруымыз керек еді.

Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» сауалнамасының түпнұсқа тіліне аудармасының сәйкестігі анықталғансоң, біз тармақтарының жоғары сенімділігін анықтау мақсатында, оларды жеке-жеке талдадық. Сауалнаманың сенімділік көрсеткіштерін тексеру үшін әр элементтің таралуын бүтіндей шкаланың жалпы таралуымен салыстыратын Р-Кронбах коэффициенті қолданылды. Егер сауалнама нәтижелерінің таралуы әрбір жеке сұрақ үшін нәтижелердің таралуынан аз болса, демек, әрбір жеке сұрақ бірдей белгіні, қасиетті немесе құбылысты зерттеуге арналған дегенге саяды. Осылайша, оларды мәнді деп есептеуге негіз бар.

Зерттеу материалдары мен әдістері.

Аталмыш психодиагностикалық әдістеме 18-61 жас аралығындағы 327 респондетке жүргізіліп, 6 шкала бойынша нәтижелер алынды. Әлеуетті қатысушылар 2021 жылдың 11 тамыз бен 12 қазан аралығындағы онлайн-сауалнамаға жауап беру арқылы жинақталды. Зерттеуге жалпы алғанда Қазақстанның 300 тұрғыны, оның ішінде 85,33% әйелдер 14,67% ерлер (44 ер және 253 әйел) ерікті негізде қатысты. Қатысушылардың жасы 14-тен 67 жасқа дейінгі жас шамасын құрады (орташа = 23.23, стандартты ауытқу (SD) = 10.45857). Нәтижесі 1-кестеде берілген.

1-кесте. Сыналушылардың жас шамасының сипаттаушы статистикасы

	N	Минимум	Максимум	Орташа	Орташа квадраттық ауытқу
Жас шамасы	327	14,00	67,00	23,2300	10,45857
N валидты (тізім бойынша)	327				

Зерттеу нәтижелері мен оларды талқылау.

Алынған ақпараттарды статистикалық өңдеуге арналған SPSS компьютерлік бағдарламасына жүктей отырып, Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» α -Кронбах арқылы сенімділік деңгейі анықталып, ішкі үйлесімділігі дәлелденді. α -Кронбах коэффициентінің интерпретациясы бойынша келесі көрсеткіштері арқылы сенімділік деңгейі бағаланады:

- 0,9-1 – өте жақсы;
- 0,8-0,9 – жақсы;
- 0,7-0,8 – жеткілікті;
- 0,6-0,7 – күдікті;
- 0,5-0,6 – нашар;
- 0-0,5 – жеткіліксіз.

2–кесте. Зерттеуге қатысушыларды бақылау бойынша жинақ есеп (SPSS, 23.0)

Бақылау	N	%
Валидті	327	100,0
Алынып тасталынды ^a	0	0,0
Барлығы	327	100,0

a. Процедурадағы барлық айнымалылар негізінде толығымен алып тастау.

2–кестеде берілген көрсеткіштер бойынша зерттеуге қатысушы барлық респонденттердің саны есепке толық алынғанын байқауымызға болады.

Келесі қадамда Альфа Кронбах коэффициентінің көмегімен жалпы шкала бойынша ішкі сенімділік деңгейі анықталды (3–кесте).

3–кесте. «Е.В. Распопиннің стресс көздеріне төзімділік шкаласы» әдістемесінің α -Кронбах арқылы сенімділік статистикасы (SPSS, 23.0)

Альфа Кронбах коэффициентінің мәні	Стандартталған тармақтардың негізіндегі Альфа Кронбах коэффициентінің мәні	N элемент
0,963	0,963	42

Альфа Кронбах көрсеткіші әдістеменің толық нұсқасы бойынша анықталып, жалпы әдістеменің сенімділік деңгейі өте жоғары екендігі ($\alpha = 0,963$) анықталды.

Өлшеу шкалаларының ішкі сәйкестігінің өлшемі α -Кронбах коэффициенті қолданылады. Оның диапазоны 0 мен 1 аралығында орналасқан. Егер коэффициент 1-ге жақын болса, әдістеменің ішкі сәйкестігі, сенімділігі жоғары болады.

Зерттеуіміздің келесі кезеңінде сұрақнаманың әр тармағы бойынша сенімділік деңгейі анықталып, нәтижесі 4-кестеде беріліп отыр.

4–кесте. Әр тармақтың жиынтық ұпайға қатынасы бойынша сенімділік деңгейінің статистикасы

Сұрақтар	Тармақты алып тастағанда орташа мәнін шкалалау	Пунктіні алып тастағанда дисперсиясын шкалалау	Тармақ пен жиынтық арасындағы түзетілген корреляция	Көптік корреляция коэффициентінің квадраты	Тармақты алып тастағандағы Альфа Кронбах мәні
C1	162,8471	777,455	,412	,373	,963
C2	162,8073	776,248	,438	,487	,963
C3	162,8165	783,298	,276	,284	,963
C4	163,0489	780,630	,296	,352	,964
C5	163,0306	768,993	,556	,530	,962
C6	162,7492	771,851	,469	,456	,963
C7	162,8287	771,744	,520	,646	,962
C8	162,2936	781,999	,480	,451	,962
C9	162,6269	770,382	,548	,630	,962
C10	162,7003	773,517	,538	,567	,962
C11	162,6300	773,958	,390	,320	,963
C12	162,6850	771,051	,599	,668	,962
C13	162,7768	777,088	,441	,517	,963
C14	162,8471	779,676	,340	,337	,963
C16	163,0734	765,608	,567	,557	,962
C17	162,8532	766,365	,616	,590	,962
C18	162,9235	763,733	,660	,636	,962
C19	163,1682	755,656	,693	,735	,961
C20	162,8930	763,446	,659	,659	,962
C21	163,0795	761,300	,658	,644	,962
C22	162,8991	761,306	,719	,737	,961
C23	162,9480	759,583	,718	,762	,961
C24	163,0826	758,720	,730	,795	,961
C25	163,1743	760,924	,629	,587	,962
C26	163,0306	758,962	,738	,764	,961

C27	163,0856	757,852	,670	,684	,962
C28	162,8012	762,313	,699	,683	,961
C29	163,0673	760,284	,705	,684	,961
C31	162,9083	759,231	,641	,604	,962
C32	163,1957	757,133	,666	,661	,962
C33	163,1988	756,657	,704	,716	,961
C34	162,9144	760,802	,711	,729	,961
C35	162,8257	763,543	,688	,699	,961
C36	163,0459	756,897	,727	,757	,961
C37	163,0367	754,778	,713	,665	,961
C38	162,8471	760,584	,716	,673	,961
C39	163,1560	756,052	,704	,742	,961
C40	163,0856	753,299	,754	,734	,961
C41	163,2171	757,759	,646	,609	,962
C42	162,7829	765,845	,670	,645	,962

4–кестеде көрсетілген мәліметтер бойынша соңғы бағанада берілген Альфа Кронбах деңгейі әр сұрақтың аудармасы мен мағынасы, яғни әр сұрақтың ішкі сәйкестігі мен сенімділік деңгейі бойынша, жоғары екендігін анықтадық.

Осы сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасының барлық көрсеткіштері бойынша алынған деректердің статистикалық талдауы 1-кестеде келтірілген. Әдебиеттерге сәйкес, бұл жағдайда 0.65—0.80 диапазонындағы мәндерден асатын сенімділік пен ішкі сәйкестік көрсеткіштерін қолайлы деп санауға болады. 5-кестеде көрсетілгендей, Альфа-Кронбахтың стандартталған коэффициенті барлық шкала үшін айтарлықтай жоғары мәндерді көрсетеді.

5–кесте. «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» сауалнамасының қазақ тіліндегі нұсқасының сенімділік көрсеткіштері

№	Сұрақнама шкалалары	α -Кронбаха коэффициенті
1	«Мен өзім» шкаласы (тұлғсын стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	0,873
2	«Басқа адамдар» шкаласы (басқа адамдарды стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	0,951
3	«Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	0,955

Сонымен, альфа-Кронбахтың «әлеуметтік сенімді қалпына келтіру» шкаласы үшін 0,753 құрайды, бұл қолайлы мәндер шегінде. 2-кестеден көріп отырғанымыздай, осы шкала бойынша сенімділік көрсеткіштері рұқсат етілген мәндердің төменгі шегіне жақын.

Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» сауалнамасының қазақ тіліндегі нұсқасын бейімдеу үшін сауалнаманың ішкі сәйкестігін тексеруді мақсат еттік. Осы мақсатта біз Пирсонның корреляциялық талдауын қолдандық, оның нәтижелері 6-кестеде келтірілген

6–кесте. Сауалнаманың қазақ тіліндегі нұсқасын корреляциялық талдау көрсеткіштері

Шкалалар		«Мен өзім» шкаласы (тұлғсын стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	«Басқа адамдар» шкаласы (басқа адамдарды стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	«Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	Жалпы стресске төзімділік
«Мен өзім» шкаласы (тұлғсын стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	Пирсон корреляциясы	1	,509**	,548**	,765**
	Мәні (екі жақты)		,000	,000	,000
	N	327	327	327	327
«Басқа адамдар» шкаласы (басқа адамдарды стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	Пирсон корреляциясы	,509**	1	,723**	,888**
	Мәні (екі жақты)	,000		,000	,000
	N	327	327	327	327
«Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау).	Пирсон корреляциясы	,548**	,723**	1	,904**
	Мәні (екі жақты)	,000	,000		,000
	N	327	327	327	327
Стреске төзімділік	Пирсон корреляциясы	,765**	,888**	,904**	1
	Мәні (екі жақты)	,000	,000	,000	
	N	327	327	327	327

** . Корреляция 0,01 (екі жақты) деңгейінде маңызды.

Корреляциялық талдаудың нәтижесінде сауалнаманың барлық шкалаларының бір-бірімен үйлесімділігінің жоғары дәрежесін байқадық. Сонымен, «Мен өзім» шкаласы (тұлғсын стрессогендік – стрессіз деп бағалау) мен «Басқа адамдар» шкаласы (басқа адамдарды стрессогендік – стрессіз деп бағалау) (мәні $p \leq 0,01$ болғанда $r=0,509$), «Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау) (мәні $p \leq 0,01$ болғанда $r=0,548$), Жалпы стресске төзімділікпен (мәні $p \leq 0,01$ болғанда $r=0,765$) оң байланысты анықталды. Өз кезегінде, «Басқа адамдар» шкаласы (басқа адамдарды стрессогендік – стрессіз деп бағалау) мен «Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау) арасында (мәні $p \leq 0,01$ болғанда $r=0,723$), Жалпы стресске төзімділікпен (мәні $p \leq 0,01$ болғанда $r=0,888$) оң байланыс анықталды. «Айналадағы әлем» шкаласы (қоршаған әлемді стрессогендік – стрессіз деп бағалау) мен Жалпы стресске төзімділік шкаласының арасында (мәні $p \leq 0,01$ болғанда $r=0,904$) оң байланыс анықталды. Осылайша, сауалнаманың барлық шкаласы жоғары ішкі үйлесімділікпен сипатталады.

Қорытынды

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, қазіргі уақытта қазақ психологиялық ғылымында дағдарыс жағдайында, атап айтқанда әлемді жайлаған пандемия жағдайында стресске төзімділікке қатысты зерттеулердің жетіспеушілігіне байланысты оның адамға, оның денсаулығына, психикалық әл-ауқатына және т.б. әсері туралы нақты пікір білдірудің әлі ерте екендігін атап өткен жөн.

Репрезентативті ғылыми деректерге қол жеткізуде қазақ тілді іріктеме үшін осындай зерттеулер жүргізу қажеттілігі өзекті. Тұлға қызметінің әртүрлі заңдылықтарын зерттеу тиісті диагностикалық құралдарсыз мүмкін емес екендігі де белгілі. Сондықтан мұндай зерттеулерді жүргізу, ең алдымен, практикалық мақсаттарды жүзеге асыру үшін ерекше қызығушылық тудырады. Алайда, стресске төзімділік стратегияларын диагностикалауға мүмкіндік беретін сенімді құралдардың болмауы қазақ тілді үлгілердегі мұндай зерттеулерге айтарлықтай кедергі.

Зерттеу жұмысымыздың тұлғаның стресске төзімділігінің көздерін анықтау үшін қажетті психодиагностикалық әдістердің тапшылығына қатысты туындаған жағдайды түзетуге сәл де болса үлес қосуға тырыстық. Ол үшін біз психодиагностикалық құралдардың сенімділігі мен жарамдылығына қойылатын барлық талаптарға сәйкес Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы»

сауалнамасын бейімдеу жөнінде эмпирикалық жұмыс айтарлықтай уақытты қажет етіп, жалпы алғанда, барлық талаптарды сақтай отырып, сауалнаманы бейімдеу рәсімі шамамен 7-8 айға созылды. Әдістемені түпнұсқа тілінен басқа тілге алғашқы аудару, аударманың сәйкестігін тексеру, осы аударманы мазмұнды бағалау үшін біраз уақыт қажет болды. Осындай процедураның нәтижесінде Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» сауалнамасының барлық пункттерінің жоғары сенімділігі және барлық шкалаларының жоғары ішкі үйлесімділігіне қол жеткіздік.

Әдістеменің авторы Е.В. Распопин стресске психологиялық тұрақтылықты стресс көздерінің әсеріне қатысты қарастыру керек, өйткені олардың әрқайсысына қатысты тұлғаның тұрақтылығы әртүрлі болуы мүмкін деп тұжырымдайды. Дәл қазіргі қалыптасқан жағдайға қатысты стресс көздерінің дәл кімге бағытталғандығын анықтаған маңызды, өйткені тұлғаға психологиялық көмек көрсетудің тиімділігі артып, психологиялық денсаулығын сақтаудың шарттарын анықтау мүмкіндігіне қол жеткізуге болады деп есептейміз. Міне осындай міндеттерді шешуше біздің қазақ тіліне бейімдеген Е.В. Распопиннің «Стресс көздеріне төзімділік шкаласы» әдістемесінің қолданылуы орынды болары сөзсіз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Raspopin E.V. Shkala ustojchivosti k istochnikam stressa. NOU VPO «Gumanitarnyj universitet», Ekaterinburg, Rossiya. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2012/6/16.pdf>
2. Raspopin E.V. Metodika ekspress-diagnostics stressoustojchivosti uchastnikov obrazovatelnoy processa. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. № 8 / 2012 - 240-242 s. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ekspress-diagnostics-stressoustoychivosti-uchastnikov-obrazovatelnoy-protsessa>
3. Baturin N.A., Melnikova N.N. Tehnologiya razrabotki psihodiagnosticheskikh metodik. – Chelyabinsk: Izdatelskij centr YuUrGU, 2012. – 135 s.
4. Fer Majkl, Bakarak Vern. Psihometrika: vvedenie. – Chelyabinsk: Izdatelskij centr YuUrGU, 2010. – 445 s. URL: <https://www.twirpx.com/file/663802/>
5. Folkman S., Lazarus R.S. An analysis of coping in a middle-Age community sample // Journal of Health and Social Behavior. – 1980. – Vol. 21. – p. 219-239.
6. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and adaptation // The Handbook of Behavior Medicine. – 1984. – New York : Guilford. – p. 282-325. URL: <https://www.jstor.org/stable/2136617>
7. Ellis A., Drajden U. Praktika racionalno-emocionalnoj povedencheskoj terapii. – SPb.: Rech, 2002. – 352 s. URL: <https://www.twirpx.com/file/2395672/>
8. Burlachuk L. F. Psihodiagnostika: Uchebnik dlya vuzov. — SPb.: Piter,. 2006. – 351 s. URL: https://ipk.brsu.by/wp-content/uploads/2020/05/%d0%9f%d1%81 %d0%b8%d1%85%d0%be%d0%b4 %d0%b8%d0%b0%d0%b3%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d0%b8%d0%ba%d0%b0 %d0%91%d1 %83%d1%80%d0%bb%d0%b0%d1%87%d1%83%d0%ba-%d0%9b.%d0%a4 %d0%a3%d1% 87%d0%b5%d0%b1%d0%bd%d0%b8%d0%ba_2006-351%d1%81.pdf

А.С. Құрмашиова¹, Д.Е. Мазитова², Г.Дүйсенбай³

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

²ТОО "Ребиллион Групп" AlaMed реабилитация орталығы
Тараз қ., Қазақстан

³Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы қ., Қазақстан

АНА МЕН ҰЛЫ АРАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада ұл бала мен ана қатынасының ерекшеліктері, тәуелділік және бауырмалдық сияқты мәселесі қарастырылады. Ұл мен ана арасындағы қатынас психологиясы екі позициядан қарастырылады: ана тарапынан және ұл тарапынан. Отбасындағы ананың белгілі бір тәрбиелік міндеттерді шешу қабілеті мен дайындығын бағалау ретінде, балаға өмірлік тәжірибені беруге және өзіне-өзі өмір сүруде және тәрбиелік әлеуетте оған көмек көрсетуге байланысты ана феномені сипатталған. Ұл бала мен ана арасындағы өзара қатынасында бауыр басумен сипатталатын объективті қажеттілік, эмоционалдық қанағаттанушылық, нақты тәрбиелік функциялары қарастырылады. Ұл бала мен ана арасындағы қатынасты зерттеу ұл баланың жеке тұлғасының қалыптасуына әсер ететін факторларды түсіну үшін де, психологиялық-педагогикалық практиканы ұйымдастыру үшін де өте маңызды болып табылады. Жақындық, махаббат, сенім жағдайында қатынас, бір-біріне қамқорлық жасау ұл баланың психикасына күшті әсер етеді және одан әрі эмоционалдық уайымдарына, оның қажеттіліктерін іске асыруға кең ауқымды мүмкіндік береді, осылайша ол үшін шынайы әлеуметтік сезімдер мектебіне айналады. Ана-әрбір ер адамның жолындағы ең алғашқы әйел болғандықтан оның болашақ махаббат өмірін бейсаналық түрде анықтайды. Оның махаббатымен басқа ештеңе салыстыруға болмайтындығын әрбір ана түсінеді. Ана мен ұлы арасындағы байланыстың үлкен маңызы бар болғандықтан, болашақ ер адамның ары қарай өмір сүруіне әсер етеді. Бұл қатынастардағы негізгі проблема ананың ұлына қатты бауыр басуы болып табылады, ол шамадан тыс қамқорлыққа көрінеді.

Түйін сөздер: отбасы, ана-бала қатынастары, бауырмалдық, тәуелділік, қамқорлық

Қурмашиова А.С.¹, Мазитова Д.Е.², Дүйсенбай Г.³

¹ Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

² ТОО "Ребиллион Групп" Реабилитационный центр AlaMed, г. Тараз, Казахстан

³ Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МАТЕРЬЮ И СЫНОМ

Аннотация

В этой статье рассматриваются особенности отношений между родителями и детьми, такие как привязанность и зависимость. Психология отношений между сыном и матерью рассматривается с двух точек зрения: матери и сына. Феномен матери описывается как оценка способности и готовности матери решать конкретные образовательные задачи в семье, предоставляя ребенку жизненный опыт и помогая ему в жизни и образовательном потенциале. Во взаимоотношениях сына и матери учитываются объективные потребности, эмоциональное удовлетворение, конкретные воспитательные функции, характеризуются привязанностью. Изучение взаимоотношений сына и матери очень важно как для понимания факторов, влияющих на формирование личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. Близость, любовь, общение в духе доверия, забота друг о друге оказывают глубокое влияние на психику мальчика и обеспечивают широкий спектр дополнительных эмоциональных тревог и потребностей и, таким образом,

становятся школой для истинных социальных чувств к нему. Мать, будучи первой женщиной на пути к каждому мужчине, неосознанно определяет свою будущую любовную жизнь. Каждая мама понимает, что ничто не может сравниться с ее любовью. Поскольку связь между матерью и сыном имеет большое значение, она влияет на будущую жизнь мужчины. Основной проблемой в этих отношениях является привязанность матери к сыну, который проявляется в чрезмерной заботе.

Ключевые слова: семья, отношения матери и ребенка, привязанность, зависимость, забота.

Kurmashova A.S.¹, Mazitova D.E.², Duisenbay G.³

¹*Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan*

²*LLP "Rehabillion Group" AlaMed rehabilitation center, Taraz, Kazakhstan*

³*Al-Farabi Kazakh national university, Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF RELATIONSHIP BETWEEN MOTHER AND SON

Abstract

This article discusses features of the relationship between parents and children, such as attachment and dependence. The psychology of the relationship between son and mother is considered from two points of view: mother and son. The phenomenon of the mother is described as an assessment of the ability and willingness of the mother to solve specific educational problems in the family, providing the child with life experience and helping him in life and educational potential. In the relationship between son and mother, objective needs, emotional satisfaction, specific educational functions are taken into account, characterized by affection. Studying the relationship between son and mother is very important both for understanding the factors affecting the formation of the personality of a child, and for organizing psychological and pedagogical practice. Intimacy, love, trustful communication, caring for each other have a profound effect on the psyche of the boy and provide a wide range of additional emotional anxieties and needs and, thus, become a school for true social feelings for him. Mother, being the first woman on the way to every man, unconsciously determines her future love life. Every mother understands that nothing can compare with her love. Since the relationship between mother and son is of great importance, it affects the future life of a man. The main problem in this relationship is the mother's affection for her son, which is manifested in excessive care.

Keywords: family, mother-child relationship, affection, dependence, care.

Кіріспе.

Бала мен ата-ана арасындағы қатынас саласындағы алғашқы эксперименталды зерттеулер 1899 жылы басталды: балаларды жазалау туралы ата-аналардың пікірін анықтайтын сауалнама әзірленді. XX ғасырдың 30-шы жылдарында ата-ана нұсқаулары мәселесіне арналған зерттеу жұмыстарының өсуі байқалады.

Ресей психологиясында статистика қарапайым, сондықтан осы мәселе бойынша ақпараттың белгілі бір тапшылығы байқалады. А.Г. Лидерс, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская және отбасының психологиялық қызметін зерттеумен айналысатын басқа да көптеген психологтар әділ түрде көрсетіп отырғандай, бүгінгі күні балалар мен ата-ана қатынасын диагностикалау әдістеріне ата-аналар тарапынан да, балалар тарапынан да қажеттілік сақталып отыр [1]. Көптеген заманауи зерттеушілердің балалар мен ата-ана арасындағы қатынас саласына қызығушылығы ересектердің бала дамуы үшін рөлінің маңыздылығымен түсіндіріледі және қазіргі уақытта осы өзара әрекеттесудің когнитивті және эмоционалды компоненттерін бөлу қабылданған. Отбасы ортасы – бұл ата-аналардың жеке ерекшеліктерінің ұштастыру, отбасы тұратын жағдай, тәрбие стилі және т.б. [8] Баланың жеке тұлғасын қалыптастыруға отбасыда басым болатын өмірді ұйымдастыру стилі елеулі әсер етеді. Г.А. Широковтың айтуынша, бала өз тәжірибесінде алғаш рет кездесетін қатынас құрылымы – бұл бала белгілі бір орынға ие болатын отбасы құрылымы. Әрбір позицияда өзіндік ерекше функциясы бар, ал жана, бейтаныс жағдайда бала ауыстыру немесе алмастыру процедурасын жүргізеді [2]. Теориялық тұрғыдан бұл жағдай Д.Б. Эльконин бойынша орнын ауыстыру алғаш рет әдеттегі жағдайды қазіргі кезде жетіспейтін объектімен толықтыру қажеттілігі болған кезде пайда болады.

Анаға деген сүйіспеншілік пен бауырмалдық аясында бір мезгілде өзін сол жыныстың ата-анасымен теңестіру процесі де орын алады. Ата-аналар бір-бірімен күйеуі мен әйелінің рөлдік қатынасында болғандықтан, оны түсіну балада еліктеу қажеттілігін тудырады [3].

Педагогтар мен психологтар баланың отбасындағы саулығын отбасының маңызды функцияларының бірі – дені сау тұлғаны тәрбиелеу үшін жағдай жасау деп қарастырады. Ол үшін баланың отбасын және өзін өзі түсінетінін, өзінің мінез-құлқын, отбасына және өзіне деген көзқарасын анықтайды. Балалар өздерінің шектеулі тәжірибесі, өзіндік ойлауы салдарынан айналадағы болып жатқан жағдайды басқаша қабылдайды және бағалайды. Олардың мінез-құлқын, эмоциясын, уайымын түсінуге және оларға тек олардың көздерімен әлемге қарауға болады. Балаларға тек әдейі және мақсатты тәрбиелік ықпалдар ғана емес, сонымен қатар ата-аналардың мінез-құлқының барлық ерекшеліктері де әсер етеді [9;10]

Ұл бала мен ана арасындағы бауырмалдық жағдайында аналардың мінез-құлқының болжамы нақты. Олардың мінез-құлқы алдын ала болжанады, ал олардың өздері қойылған мақсаттар бағытында тікелей әрекет етеді. Олардың мінез-құлқытық белсенділігі импровизацияға, эмоцияларға және жағымды әсерлерге ұшырамайды, бірақ тәуелділік жиі махаббатқа ұшырайды [4;5]. Бала-ата-ана қарым-қатынасын дамыту барысында ана-ұлы диадасындағы өзара қарым-қатынасты дамытуға әсер ететін ана позициясының өзгеруі орын алатыны белгілі, бұл өз кезегінде, ұлының жеке басының қалыптасуы мен дамуына, оның оң әлеуметтенуіне және өмірлік қиындықтармен күресуге көмектеседі. Мәселен, бір жағынан, ана-ұлы жұбындағы қарым-қатынастың қиындығы мен қарама-қайшылықтары болады, бір жағынан, өз ұлының дәрменсіз және ересек ер адамның қалыптасуына ықпал ету керектігін сезінеді. Бірақ осымен бір мезгілде оған қарсылық көрсету, екінші жақтан ұлына деген қимастық сезім. Ұлдың жасын өзгеруі мен бала-ата-ана қарым-қатынасының параметрлерінің, атап айтқанда, ұстанымдардың, эмоционалдық қарым-қатынастың сапасының, ана мен ұлдың автономдық деңгейінің өзгеруі болады [6;12].

Отбасылық қатынастар психологиясы бойынша қазіргі заманғы зерттеулер ана мен ұлдың өзара қарым-қатынастарын дамыту ерекше түрде түсіндіріледі: ана мен ұл арасындағы тығыз байланыс оның туған сәтінен бастап бірте-бірте әлсіреуі тиіс, бала әкесінің көмегімен анадан бөлінеді. К.Хорнидің пікірі бойынша, қарым-қатынастардың дамуын анықтайтын ана өзінің ескі жанжалдарының әсері болып табылады, оның нәтижесінде өз ата-аналарына деген қарым-қатынас оның балаларға деген қарым-қатынасына әсер етеді, әкесінен ұлға деген сүйіспеншілікті көшіру, ескі бейнелерді іске асыру жүреді. Мұндай жанжал көбінесе қарым-қатынасты күрделендіреді, қарама-қайшы үрдістер байқалады, анасы ұлын үлкендерге және өз бетінше көргісі келеді, бірақ оның бөлінуіне кедергі келтіреді [7;11].

Зерттеу мақсаты: отбасындағы ана мен ұл бала арасындағы қатынас ерекшеліктерін зерттеу. Зерттеу болжамы: толық емес отбасындағы ана мен ұлы арасындағы қатынастардың өзіндік ерекшеліктері бар: анасы мен ұлы арасындағы эмоциялық жақындық анасы мен қызына қарағанда жоғары деңгейде болады.

Зерттеу әдістері.

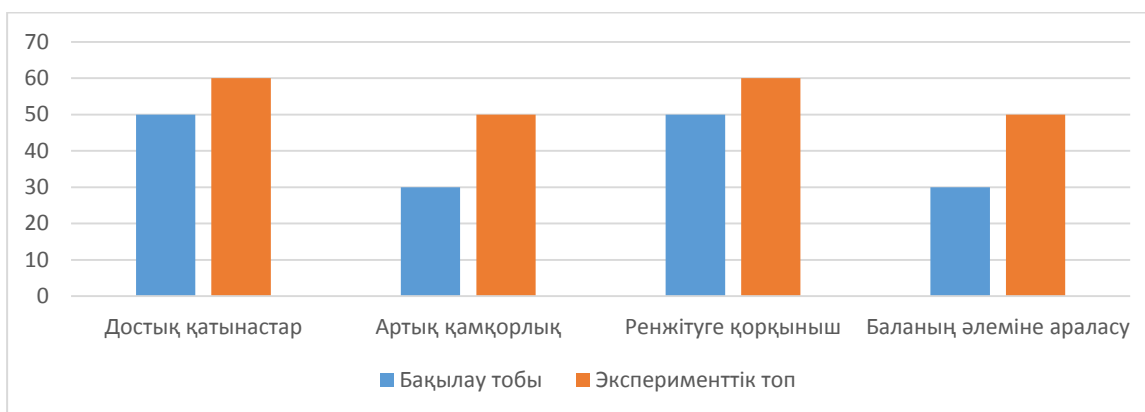
Зерттеу барысында «PARI» әдістемесі, «Балалардың ата-аналарын бағалауы» тесті қолданылды. 1. PARI әдістемесі практикалық психологтың ең маңызды бағыттарының бірі отбасымен жұмыс істеу (ерлі-зайыптылар, ата-аналар, отбасылар мен балалар). Бұл жұмыстың басты бағыты толық және объективті ақпарат алу болып табылады. Психологияда ата-ана мен бала туралы өзара қарым-қатынас туралы ақпаратты жинаудың неғұрлым толықтай жинақталған әдістері бар. PARI (ата-аналық қарым-қатынасын зерттеу құралы) техникасы ата-аналардың (ең алдымен, аналардың) отбасылық өмірдің әр түрлі жағына (отбасылық рөліне) көзқарасын зерттеуге арналған. Авторлар - американдық психологтар Е.С. Шефер және Р.К. Белл Бұл әдіс Польшада (Рембовский) және Чехословакияда (Котаскова) кеңінен қолданылды. Ресейлік адаптациясын психология ғылымдарының кандидаты Т.В. Нецерет жасаған. Әдістемеде ата-аналардың балаға және отбасылық өмірге қатысын әр түрлі аспектілеріне сілтеме жасайтын 23 аспектке бөлінеді. Олардың ішінде 8 белгілер отбасындағы рөлдерге қатысты көзқарастарды сипаттайды және 15 ата-ана мен баланың қарым-қатынасына қатысты. Бұл 15 белгілер келесі 3 топқа бөлінеді: 1 - оңтайлы эмоционалдық байланыс, 2 - баламен шамадан тыс эмоционалдық қашықтық, 3 - балаға шамадан тыс шоғырлану. 2. Балалардың

ата-аналарын бағалауы» тесті «Отбасылық қатынастарды талдау» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.) сауалнамасының балаларға арналған адаптациясы. Тест 120 мәлімдемеден тұрады. Онда 18 шкала бар. Алғашқы 11 шкала отбасындағы тәрбиелеудің негізгі стильдерін көрсетеді; 12, 13, 17 және 18 шкалалары отбасылық өмірдің құрылымдық рөлі туралы түсінік беріледі, 14 және 15 шкалалар өзара әсер ету жүйесінің жұмыс істеу ерекшеліктерін, 16 шкала- отбасылық интеграцияның жұмыс механизмін көрсетеді [14;15].

Зерттеу сипаттамасы, нәтижелері.

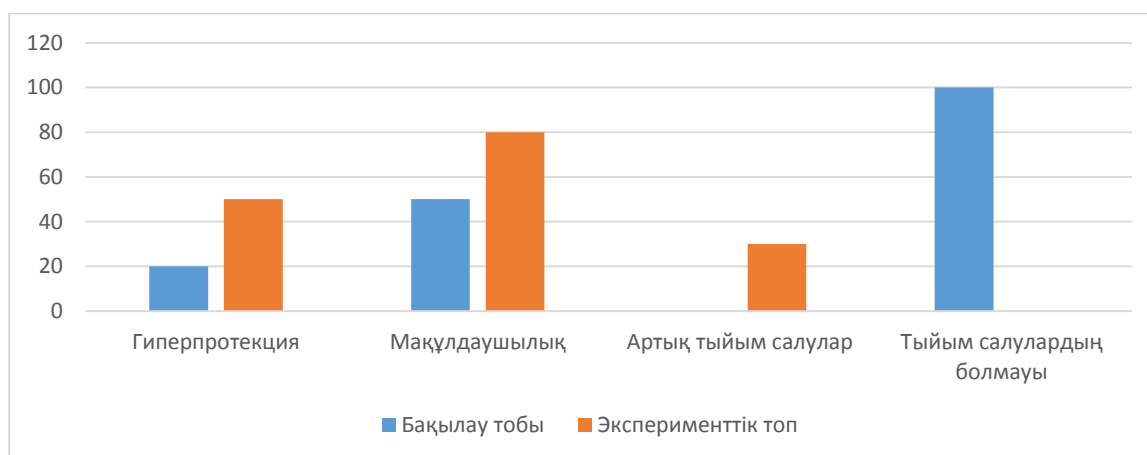
Экспериментке респондент ретінде 40 адам қатысты: 1-4 курс аралығындағы 20 (ұлдар) студент және олардың аналары. Қатысушылар бақылау тобы (толық отбасы) және эксперименттік топ (толық емес отбасы) болып 2-ге бөлінді. Нәтижелер Манна-Уитнидің U-критерийі [13] бойынша өңделді.

1. «PARI» әдістемесі бойынша нәтижелер. Достық қатынас және ренжітуге қорқыныш белгілері бойынша эксперименттік топтағы аналарда көрсеткіш 10%-ға жоғары. Яғни, екі топтағы аналар демократиялық тәрбие стилін, теңдік қатынастарды және өзара сенімділікті орнатуға бейім. Сонымен қатар, олар ұлдарын ренжітуге және оларға зиян келтіруге қорқады. Эксперименттік топтағы аналар артық қамқорлыққа, баласын қауіпті және қиын жағдайлардан қорғауға деген талпынысы, баланың әлеміне шамадан тыс араласуы бақылау тобындағы аналарға қарағанда 20%-ға жоғары (Гистограмма 1)



Сурет -1. «PARI» әдістемесінің белгілері бойынша жоғары мәндердің айырмашылықтары

2. «Балалардың ата-аналарын бағалауы» тесті. Гиперпротекция шкаласында көрсетілгендей, эксперименттік топтағы аналар аналардың ұлдарына деген тым қатты көңілін, күші мен уақытын бөлуі, оны өміріндегі ең басты мәні деп санау 50%-ында жоғары көрсеткішке ие. Мақұлдаушылық эксперименттік топтағы аналар ұлдардың аналарының 80%-ында жоғары көрсеткішті көрсетеді ($p \leq 0,05$). Яғни, бұл топтағы аналар үшін балаларының айтқаны заң болып келеді. Бала әкесіз өсіп жатқандықтан, барлық еркеліктерін көтереді, қалауларын сөзсіз орындауға тырысады. Бақылау тобында тыйым салмауы эксперименттік топтан 40%-ға жоғары деңгейде болып келеді ($p \leq 0,05$). Яғни, бала теріс қылықтар жасаса да, анасы оны жазаламайтынын біледі. Сондықтан, шектеулер болса да, оны ойланбастан бұза алады (Гистограмма 2).



Сурет 2 - «Балалардың ата-аналарын бағалауы» тестінің шкалалары бойынша жоғары мәндердің айырмашылықтары

Қорытынды.

Зерттеу мақсаты отбасындағы ана мен ұл бала арасындағы қатынас ерекшеліктерін зерттеу болды.

Бала-ата-ана қатынастары қарым-қатынастың ерекше түрі ретінде баланың психикалық дамуы мен әлеуметтену процесінің маңызды детерминанты болып табылады. Екі тарап та өмірдің әр кезеңінде осы қатынастарды дамытуда маңызды рөл атқарады, бірақ олардың ерекшелігі қатынастардың басты субъектісі ретінде ата-анаға қатысты болып табылады. Бұл қарым-қатынас ең күшті адам сезімдерімен, баланың қамқорлығына, қорғауға деген қажеттілігімен, ал, ересек жаста, бірінші кезекте ана тарапынан бауыр басушылығымен сүйемелденеді. Ерте балалық шақта қалыптасқан қарым-қатынастар ерекше төзімділігімен және тұрақтылығымен ерекшеленеді. Әр түрлі психологиялық бағыттарда ана бала тұлғасының дамуы мен қалыптасуын анықтайтын басты тұлға болып саналады. Кез келген толық отбасы баланың толыққанды дамуы мен тәрбиесі үшін қалыпты орта емес. Бірақ, отбасында екі ата-ананың болуы оның психикалық денсаулығын сақтауға байланысты көптеген міндеттерді табысты шешуге көмектеседі. Бұған толық емес отбасы проблемаларын зерттеумен айналысатын мамандар бірнеше рет көз жеткізді. Атап айтқанда, толық емес отбасындағы балаларды тәрбиелеу мен олардың кейінгі сәтсіз отбасы өмірі арасындағы статистикалық байланыс байқалады. Некенің ыдырау ықтималдығы толық емес отбасында тәрбиеленген жұбайларда көп. Эксперимент нәтижелері бойынша толық отбасы мен толық емес отбасындағы ана-ұл қатынасының арасында бірнеше шкалалар бойынша жоғары мәндер анықталды. Екі топтағы ұлдардың аналары ұлдарымен достық қатынас орнатуға, өздерін сенімді адам ретінде көрсете отырып, ұлымен тығыз байланыс орнатуға талпынады. Эксперименталды топтағы аналар ұлдарына деген артық қамқорлыққа, баласын қорғауға және баланың әлеміне шамадан тыс араласуға бейім. Эксперименталды топтағы аналардың ұлдарымен серіктестік қатынаста болуы және өміріне қызығушылық білдіру бақылау тобындағы ұлдардың аналарына қарағанда жоғарырақ. Екі топтағы аналардың да қатал тәрбие мен тым қатты бақылауға бейімділігі төмен деңгейде. Эксперименталды топтағы аналар ұлдарына тым көп уақыты мен күшін бөлуі жартысында жоғары көрсеткішке ие. Сонымен қатар, бұл топтағы аналар балаларының айтқанынан шыға алмайды, барлық еркеліктерін көтереді. Эксперименталды топтағы аналар ұлдарына тыйым салулардың болмауы өте жоғары деңгейде. Отбасында ұл бала теріс қылықтар жасаса да өте сирек жазалайды. Тыйым салулар мен талаптарға байланысты шкалалар арасындағы айырмашылық $p \leq 0,05$ деңгейінде статистикалық мәнді екендігі анықталды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ageev B.C. *Psichologicheskoe issledovanie sotsialnyh stereotipov* // *Voprosy psichologu*. 1986. № 1.
2. Akkerman D. *Lıybov v istoru Larıy Aj Seks v Biblıu*. – M., 1995.

3. Azarova E.A. *Problema tendernyh stereotipov v mo^oralnom soznani. Dis. kand. fil. na^yk. SPb., 2000.*

4. Copeland C.J. *Do parents matter? Parental attachment and its effect on becoming independent in emerging adulthood: Dissertation. Ann Arbor: Portland State University, 2010. 66 p. URL: <https://search.proquest.com/docview/597946793?pq-origsite=gscholar> (data obraenua: 24.07.2017).*

5. Popov L.M., Ilesanmi R.A. *Parent-Child Relationship: Peculiarities and Outcome // Review of European Studies. 2015. Vol. 7. № 5. P. 253—263. doi:10.5539/res.v7n5p253*

6. Кри^ykova T.L., Saporovskaya M.V., Ky^yftiak E.V. *Psihologiya semi: semeinyi stress i sovladay^eee povedenie. – Kostroma: RTsOI «Ekspert-EGE», 2004.*

7. Freud Z. *Vvedenie v psihoanaliz: Lektsii. – SPb.: Piter, 2004.*

13. <http://medstatistic.ru/theory/mann.html>

14. <https://psycabi.net/testy/599-metodika-pari-test-oprosnik-izucheniya-roditelskikh-ustanovok>

15. <https://pro-psixology.ru/psixologicheskoe-obsledovanie-semi/616-oprosnik-roditelskogo-otnosheniya-k-detyam.html>

MPHTI 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.39>

G.D. Mambetalina¹, Zh.K. Aubakirova¹

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University Nur-Sultan, Kazakhstan

THE ROLE OF THE MOTHER IN THE DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION OF A CHILD WITH DOWN SYNDROME

Abstract

The article discusses the definition of the role of the mother, traces the transformation of a woman in the course of performing the maternal role as the main one in the process of development and socialization of a child with Down syndrome. The material of the article is based on a generalization of studies by a number of authors on the problem of the relationship "mother - a special child". The article presents the results of an empirical study of social expectations in the mother-child relationship. The purpose of the study was to determine the nature of the relationship between mothers and their children with Down syndrome, showing the assessment of the child by the parent.

Methods. In this study, the ODP "Questionnaire of parental relationships" was used. Authors - A.Ya. Varga and V.V. Stolin. The methodology determines the type of parental relationship among persons with whom interaction has been established on the issues of raising children.

Results. Two groups were formed for the study: control and experimental. The control group included 88 mothers whose families live in urban areas, the experimental group included 52 mothers whose families live in rural areas. The results are presented in tabular forms and show the presence of various approaches to the upbringing and education of children with Down syndrome.

Conclusions. As a hypothesis of the study, it was suggested that the level of complexity of motherhood is determined by the conditions of life, and therefore the role of mothers living in urban and rural areas is reflected in the characteristics of child-parent relationships and the quality of socialization of a child with Down syndrome. The role of the mother in the upbringing and development of a child with Down syndrome is significant and is considered a determining factor in shaping his future.

Keywords: Down syndrome, socialization, mother's role, parental attitude

Г.Д. Мамбеталина¹, Ж.К. Аубакирова¹
¹Евразия Ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан

ДАУН СИНДРОМЫ БАР БАЛАНЫҢ ДАМУЫ МЕН ӘЛЕУМЕТТЕНУІНДЕГІ АНАНЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Мақалада ананың рөлін анықтау қарастырылады, Даун синдромы бар баланың дамуы мен әлеуметтену процесінде басты рөл ретінде ана рөлін атқару барысында әйелдің өзгеруі қадағаланады. Мақала материалы «ана – ерекше бала» қарым-қатынасы мәселесі бойынша бірқатар авторлардың зерттеулерін жалпылауға негізделген. Мақалада ана мен бала қарым-қатынасындағы әлеуметтік күтулерді эмпирикалық зерттеудің нәтижелері берілген. Зерттеудің мақсаты ата-ананың балаға берген бағасын көрсете отырып, Даун синдромы бар балалардың аналары мен олардың балалары арасындағы қарым-қатынастың сипатын анықтау болды.

Әдістері. Бұл зерттеуде «Ата-аналық қарым-қатынас сауалнамасы» ОДП қолданылды. Авторлары – А.Я. Варга және В.В. Столин. Әдістеме балаларды тәрбиелеу мәселелері бойынша өзара ерекеттестік орнатылған адамдар арасындағы ата-аналық қарым-қатынастың түрін анықтайды.

Нәтижелер. Зерттеу үшін екі топ құрылды: бақылау және эксперименттік. Бақылау тобына отбасылары қалада тұратын 88 ана, тәжірибелік топқа отбасылары ауылдық жерде тұратын 52 ана қатысты. Нәтижелер кестелік түрде берілген және Даун синдромы бар балаларды тәрбиелеу мен оқытуда әртүрлі тәсілдер бар екенін көрсетеді.

Қорытындылар. Зерттеудің гипотезасы ретінде ана болудың күрделілік деңгейі өмір сүру жағдайларымен анықталады, сондықтан қала мен ауылда тұратын аналардың рөлі бала мен ата-ана қарым-қатынасының ерекшеліктері мен сапасында көрінеді деген болжам айтылды. Даун синдромы бар баланың әлеуметтенуі. Даун синдромы бар баланы тәрбиелеу мен дамытуда ананың рөлі зор және оның болашағын қалыптастыруда шешуші фактор болып саналады.

Түйінді сөздер: Даун синдромы, әлеуметтену, ананың рөлі, ата-ана қарым-қатынасы

Мамбеталина Г.Д.¹, Аубакирова Ж.К.¹

¹Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева г.Нур-Султан, Казахстан

РОЛЬ МАТЕРИ В РАЗВИТИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация

В статье рассматривается определение роли матери, прослеживается трансформация женщины в ходе выполнения материнской роли как основной в процессе развития и социализации ребенка с синдромом Дауна. Материал статьи основан на обобщении исследований ряда авторов по проблеме взаимоотношений «мать – особый ребенок». В статье представлены результаты эмпирического исследования социальных ожиданий в отношениях диады мать-ребенок. Целью исследования являлось определение характера отношений между матерями и их детьми с синдромом Дауна, показывающего оценку ребенка родителем.

Методы. В данном исследовании был использован ОРО «Опросник родительских отношений». Авторы - А.Я. Варга и В.В.Столина. Методика определяет тип родительских отношений у лиц, с которыми налажено взаимодействие по вопросам воспитания детей.

Результат. Для проведения исследования было сформировано две группы: контрольная и экспериментальная. В контрольную группы вошли 88 матерей, семьи которых проживают в городской местности, в экспериментальную группу вошли 52 матери, семьи которых проживают в сельской местности. Результаты изложены в табличных формах и показывают присутствие различных подходов к воспитанию, обучению детей с синдромом Дауна.

Выводы. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что уровень сложности материнства определяется условиями жизнедеятельности, с связи с чем роль матерей, проживающих в городской и сельской местности, отражена в характеристиках детско-родительских отношений и качестве социализации ребенка с синдромом Дауна. Роль матери в воспитании и развитии ребенка с синдромом Дауна значительна и считается определяющим фактором в формировании его будущего.

Ключевые слова: синдром Дауна, социализация, роль матери, родительское отношение

Introduction. Modern approaches to the study of the maternal role in the development and realization of the capabilities of a child with Down syndrome involve the implementation of theoretical and experimental scientific research that substantiates the manifestation of individual mother constants in relation to the child. The interaction of a mother and a "special" baby is considered in the psychological studies of E.I. Zakharova as a theoretical construct "maternal position" [1, p.330]. A number of studies on this issue deserve special attention: Yu.A. Torchinova about the assignment of a new social role by the mother [2, p. 1237], V.A. Yakupova about the special psychological conditions for the formation of the maternal position [3, p. 100], T.V. Barmina about the quality of the maternal position in the context of the social situation [4, p.9].

A number of foreign and domestic researchers addressed the issue of the mutual influence of the role of the mother and the development of a child with Down syndrome, whose work can be divided into groups according to the nature of the focus of research:

- providing conditions for early intervention in development and provision of corrective assistance (K.A. Dautova, G.A. Dikhanbaeva, E.A. Strebeleva, N.D. Shmatko, G.V. Chirkina, O.G. Prikhodko). In the works of these authors, the issue of early intervention in the development of a child with Down syndrome is actualized. The main problem of the insufficiency of the measures taken in a typical family is the impact of external adverse short-term and long-term factors, which together are considered risk factors for the mother and child development [5, p.45]. For example, in rural areas there may be no necessary social services or correctional adaptive centers where children can receive timely assistance. There may be cases when in some social community where a family with a child lives, a negative attitude can be observed. Negative factors caused by family events should be mentioned: lack of work for parents, difficult financial situation of the family, problematic family relationships, the presence of chronic diseases among family members, etc. In any case, from the above life situations, due to untimely intervention, new conditions may be formed accompanying the life of a child with Down syndrome, and having a destructive effect on the acquisition of a favorable social, developmental and emotional experience.

- ensuring successful mental development through the interaction of the child with a close adult (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, A.N. Leontiev, E.O. Smirnova, M.D. Ainsworth, D.W. Winnicott).

In studies, the main problem is identified as the role of the mother (close adults), the value of which is the construction of special harmonious relationships, taking into account the peculiar characteristics of the behavior and development of the child. As part of the study, the polar features of the mother's behavior were revealed, from hyperstimulation of the child's weakly manifested social signals to underestimation of the child's abilities, and voluntary "withdrawal" from adjusting and supporting her child [6, p.24]. Particular attention in the research is paid to the psycho-emotional states of the mother and the dynamics of her psychosocial transformation from the moment the child is born, and his entry into the family. From the very beginning of the appearance of a child in a family, the previously formed and generally accepted nature of the relationship between its members, spouses, changes dramatically. The ongoing communication and family cooperation involves various forms of mutual influence of each other, and in some cases not entirely favorable.

- providing socio-psychological assistance to families with a child with Down syndrome, as part of psychological counseling (Zh.M. Nugmanova, G.V. Chirkina, N.N. Shkolnikova, A.V. Zakrepina, N.D. Shmatko). The developed approaches to providing psychological assistance to families are of great importance for medical, social and psychological services, they are actively used by special social centers by accompanying the process of adaptation of the mother (parents) to the special needs of their child. The close interaction of psychologists and the mother contributes to the actualization of the emotional life of the child

and overcoming difficulties in his development in the family. In the process of interaction with the family, specialists of medical and social services encounter the problem of parental ideas about the nature of the course of their child's development, explained from the standpoint of their culture, education, and previously acquired social experience. Socio-psychological assistance to the family makes it possible to establish a better interaction between mother and child, to identify issues of maintaining the health and safety of the child, to gain the necessary experience using the resource capabilities of the family [7, p.21]. Each family, being original and individual, differently perceives external assistance from specialists or interested persons of social and psychological services, which implies a variety of forms of parental behavior that impedes the development of a child with Down syndrome.

- involvement of parents with a child with Down syndrome in the implementation of programs of correctional and developmental education (L.T. Isaeva, D.K. Zhankina, L.A. Golovchits, I.Yu. Levchenko, I.A. Vyrodova, T. A.Basilova).

Research discusses the effectiveness of early intervention programs based on the principle of science and practicality and aimed at establishing interaction between mother and child. Approaches have been developed to maintain the necessary social dialogue between a child and his relatives based on his typical social signals, and aspects of an adequate assessment of a child's abilities have been substantiated [8, p.38]. Within the framework of the developed conceptual foundations for the upbringing and education of children with disabilities, approaches to the organization of pedagogical conditions in educational institutions of a compensating type, short stay groups are substantiated, the content of developmental and training programs based on special correctional centers, as well as in the family, is substantiated. The listed methodological support and socio-psychological measures in a wide field cover various variable forms of organization and planning of psychological and pedagogical work with children with Down syndrome, taking into account the actual zone of their development.

In each of the listed approaches in psychological and pedagogical practice, the main place is occupied by the inclusion of parents, and in particular, mothers, in the general measures for the correction and development of children with Down syndrome. In the listed works of the above authors, the subject of discussion of the role of the mother and the depth of her understanding of the main tasks of socialization and adaptation of the child can be traced. In different cases, these approaches are completely different.

However, it is necessary to consider more widely not only the social significance of the mother's role in the social situation of the development of her child with Down syndrome, but also the value-semantic sphere of the mother's personality, which determines her attitude to her own role as the mother of a "special" child. Research in this direction allows us to study the mutual influence of the mother's activity in relation to the effective socialization of her child and his development in the context of the maximum realization of opportunities. The study of this interdependence creates the conditions for a broad consideration of the system of actual motives of the mother in the process of raising a child with Down syndrome.

Assimilation of the role of a mother by a woman who has given birth to a "special" child is carried out gradually. During pregnancy, the expectant mother, due to the natural and happy process of expecting a baby, does not yet assume what kind of information she will have to meet after the birth of a "special" child, how much new things she will need to learn, re-read, and endure difficulties.

The psychological literature of the American researcher Elisabeth Kübler-Ross speaks of several stages of accepting a difficult life situation related to the health of relatives: disbelief in the fact of what is happening, deep despair, an active search for a way out of an unsolvable situation, apathy and acceptance [9, p.1]. In support of this theory, the author L. Zimina, who is a mother and raises a child with Down syndrome, describes a life example of her experiencing stress from the beginning of the birth of her daughter in Israel [10, p.1]. Particularly noteworthy is the description of the fact of the birth of a child with this diagnosis, which from the very beginning was not considered a disease in the clinic, according to the attending physician, but was a completely natural case, on which no one focused attention. Nevertheless, visiting L. Zimina in connection with the birth of her daughter, a social worker described her condition as "severely injured", and that "gradually the resulting wound should heal, but the scar will remain. However, over time, her child will receive the necessary love, and that the real attitude towards the problem will gradually disappear.

In this case, the description of the situation of the birth of a child with Down syndrome and everything that happens around, the reaction of the immediate environment in the event of a birth is a classic example of what any woman experiences in a similar situation. The first experience of internal transformation is stepping over the former social stereotypes conditioned by society. The next step is spiritual growth through a renewed vision of the surrounding reality and the understanding that the fate of the born is in the "hands of the mother." Gradually, over a small amount of time, a woman makes decisions regarding the vital aspects of her child and herself: to accept the situation as a given and live a fulfilling life. In this situation - against the background of the mother's stress, her difficult experiences, spiritual and mental transformation - the main thing is to determine the social prospects for the child and find the necessary external and internal resources in the framework of the formation of new relationships within the family outside it [11, p.59].

The development of a child with Down syndrome differs markedly from the development of a healthy child, however, there is much in common in this process. From the earliest stage of development, the basis of personality begins to form. A child with Down syndrome, as well as a healthy one, requires careful and careful household care and is aimed at maintaining emotional contact and interaction with the mother from birth. The first days of mother's interaction with the baby are important in determining her behavior, attitude and understanding of her own role in the further development of the baby.

However, in the study of infants in this group, it was revealed that aspects of social signals are slightly activated in children: slow eye contact and slow reflex reactions. For the mother, this presents the problem of difficult-to-read signals in the course of establishing a favorable mutual relationship. Children with Down syndrome have narrow ear canals, which affects their auditory perception of environmental sounds, concentration on familiar sounds and their recognition. Speech in children is formed late due to intellectual retardation, decreased muscle tone and possible diseases of the middle ear. Children have problems with orientation in their own tactile sensations, which delays not only the pronunciation of sounds, but also the ability to respond to the merits of a given appeal. In this regard, the child's mother is forced to turn to narrow specialists, special organizations, to maintain contact with families in which there is a similar situation [12, p.112].

Noticeable deviations in development already in the first year of life of a child with Down syndrome increase the activity of the mother in creating conditions for the formation of the necessary mental neoplasms. At this stage, the experiences of the mother are characterized by negative scenarios. But against the background of strengthening mutual influence of the role of mother and child, a new stage of relations is being formed - the stage of love and affection. Despite the difficulties in intellectual development, the emotional sphere of the child is practically preserved - children know how to express their affection: they are affectionate and friendly, they can be embarrassed and smile, in addition, children can be irritable and aggressive. Against the background of manifesting emotional reactions, children are able to imitate adults well, therefore they are able to acquire good self-service skills.

The level of personal achievements of the child may be different, it will depend on the conditions created and, first of all, the "personal contribution" of the mother to the development of the child. If there are any restrictions on the realization of opportunities, there will be a tendency in development to a decrease in the quality of life. In this case, it should be argued about the fact of the mother's adaptation to the birth of a "special" child. Understanding the condition of a woman is of significant value in the course of studying her maternal role in meeting the needs of the child.

Emily Pearl Kingsley's (1987) book "Welcome to Holland!", the mother of a child with Down's Syndrome, is a fascinating description of the mental transition from one wishful expectation to another, independent of the will of their possessor.

A sudden change in the conditions of stay creates the circumstances of the need for adaptation and adaptation against the background of an irreparable loss of the past [13, p.12]. The author deliberately focuses the reader's attention on the fact that there can always be losses in a person's life, and even very serious and important ones, but if you are in a state of constant worry about an irreparable loss, then you can miss a lot of good things that are around at the moment in new conditions. Thus, the future life tasks of the maternal role begin to be realized by a woman against the background of reflection and unconditional acceptance of the current life situation. In the process of a deep personal crisis and at the stage of transformation, new personal neoplasms are formed in the woman's psyche. Understanding one's own role in

the development and socialization of a child is based on the personal meanings of motherhood and one's "place" in the process of upbringing, which are manifested in the specific content of the quality of the mother's social role. The interaction of a mother with a child is reflected in behavioral characteristics that have a fundamental impact on the socialization of the child and determine the level of his mental development in the future.

The world practice of family-pedagogical and socio-psychological experience of raising children with Down syndrome is completely different, however, there are positive examples of education when high levels of education and socialization have been achieved. This happened in those cases when the mother and other family members stopped "suffering", and actively took up the work of developing their child or family member. Only the broadcasting of selfless and natural love in the family, and the application of joint efforts in the matter of education, could have a positive effect, despite the specific genetic characteristics.

As such an example, we should mention the work of Ringsley Jason and Levitz Mitchell "Count Us In: Growing Up with Syndrome" (Consider that we are in the game) [14, p.1]. The authors of the book are Americans with Down syndrome. Help in writing was provided by parents.

The main argument for writing the work was the denial of social stereotypes that have developed in society in relation to children with Down syndrome and the medical and social problem of Down syndrome itself. The book describes the success of young people: Jason and Mitchell graduated from high school, started working. Children have the opportunity to travel and communicate closely with young people, play music and play sports. As an appeal to the obstetrician, a protest message was prepared about a big mistake in providing the mother (parents) with premature recommendations and advice regarding a child born with Down syndrome:

following the advice of a doctor when raising "special" children can cause irreparable harm and damage to their mental health, development and full life, such an approach to socialization should be called discrimination against children with disabilities. In both cases of upbringing and development of young people with Down syndrome, a significant role of their mothers is indicated.

Methods. To conduct the study, the ORO methodology "Questionnaire of parental relationships" was used. Authors - A.Ya. Varga and V.V. Stolin [15, p.1]. The questionnaire is used to determine the type of parental relationship among persons with whom interaction has been established on the issues of raising children. In the context of the definition of the concept of "parental attitude", a number of aspects of the perception and attitude of the mother to the child are understood: the character and personality of the child, building relationships with him, the manifestation of behavioral stereotypes, and the focus on the self-realization of the child.

1. The questionnaire consists of 61 questions and has five scales, each of which reflects the integral emotional attitude towards the child. The respondents' answers come from the position of "agree - disagree", which are interpreted in accordance with the high, medium and low level of manifestation of the attitude.

2. Scale "Acceptance - rejection". In accordance with the content of the scale indicators, the polar characteristics are considered when evaluating the child by parents: from accepting him in the "as is" state with an expression of respect and approval, to a negative assessment of the abilities and capabilities of their child.

3. Scale "Cooperation". In accordance with the content of the scale, the indicators reflect the desired image of the child, according to which the mother (parents) provide him with maximum assistance in development, highly appreciate his, even insignificant, successes, support interaction on an equal footing, trusting him.

4. Scale "Symbiosis". The scale indicators determine the nature of interpersonal distance in communication between mother and child. The qualitative content of the scale at high scores shows the presence of symbiotic relationships - the effect of a single whole.

In the opposite case, the relationship develops on the contrary, the mother distances herself from the child, while not presenting him with the conditions for the manifestation of independence. In each of the variants of relations, increased anxiety of parents can be traced, but the manifestation of the quality of interaction depends on the orientation of a close adult towards personal autonomy.

5. Scale "Authoritarian hypersocialization". The content of the scale provides indicators of the manifestation of forms of control over the child's behavior. Accordingly, with high scores, one can interpret the authoritarian style of control, characterized by strict discipline in relationships and obedience to the child. All issues related to the child (achievements, compliance with the rules), including individual characteristics, thoughts and feelings, are under the control of the parent.

6. Scale "Little Loser". The content of the scale determines the characteristics of the perception and understanding of the child by the mother. High scores indicate when a close adult does not recognize the desires and hobbies of the child, which creates the conditions for his infantilization. The manifestation of disapproval of his actions and achievements towards a child in a relationship shows a tendency to classify him as socially untenable.

Results: The purpose of the study was to determine the nature of the relationship between mothers and their children with Down syndrome, showing the assessment of the child by the parent. In total, 88 mothers took part in the remote survey, of which:

- 34 participants were invited with the assistance of the Center "Sunny Children" in Karaganda;
- 28 participants were invited with the assistance of KSU "Rehabilitation Center No. 2", Akimat of Nur-Sultan;
- 26 participants were invited with the assistance of the Public Fund "Kun Bala", Almaty.

For the expert who conducted the study, the names of the survey participants were not reported according to the ethical side of the problem under discussion, so the personal data of the participants were recorded in the form of codes. However, the results obtained during the study were brought to the attention of interested parties and discussed by specialists in order to plan further work with families at the place of residence.

The results of the study of the nature of the relationship are presented in Table 1, which shows that in the relationship between mother and child there are different approaches to the upbringing, education of children with Down syndrome, their perception as a member of the family and society.

Table 1 - Identified indicators of the nature of the relationship by the number of participants in the study in percent

Scales	High level	Average level	low level
Acceptance-rejection	33 %	51 %	16 %
Cooperation	23 %	52 %	25 %
Symbiosis	18 %	55 %	27 %
Authoritarian hypersocialization	21 %	40 %	39 %
little loser	31 %	35 %	34 %

Of the total number of mothers surveyed (88), 31% of women perceive their child as a "little loser", 21% show excessive authoritarianism towards the child, 27% do not find approaches to the child to establish close relationships and establish a visible distance, 25% - do not want to delve into the "nature" of their child, are not interested in his abilities and interests, 16% - practically have negative feelings for the child, do not support him and do not believe in his future.

The obtained indicators should be considered in accordance with the results in points. For this, qualitative indicators were calculated in percent in accordance with the parameters of the percentile rank of the methodology (Table 2).

Table 2 – Identified average indicators of the group of subjects by the number of points in the ratio of the quality of the manifestation of the nature of the relationship

Scales	High level	Percent	low level	Percent
Acceptance-rejection	28	100%	6	0,63
Cooperation	7,4	39,5%	1,4	4,2%
Symbiosis	6,4	94,5%	1,3	30,5%
Authoritarian hypersocialization	6	95,7%	1,6	20,5%
little loser	7	100	1,6	57,5%

Conclusions: According to the table, the polarity of the selected data on the "Acceptance - Rejection" scale is significant from 6 points to 28 points, which indicates that in the studied practice of interaction between mothers and children, there are different approaches to the perception of the child's personality, respect for his individuality, support for a long and productive life. interactions.

A high score of "Child Acceptance" was found in 33% of mothers, respectively, a low level was found in 16%. For the rest of the group of mothers (51%), the definition of attitude towards the child was divided as follows: 25% expressed more "rejection" than "acceptance", and 26% expressed more "acceptance" than "rejection". Unfortunately, a fairly large proportion of mothers experience irritation in relation to the child, and often such an attitude is formed unconsciously. Mothers are oppressed by the present situation in the family, they are removed from education, in connection with which they do not devote enough time to children, do not pay attention to the inclinations they have. According to the table, the values of high percentages can be stated as positive. Therefore, the lower the percentage of the scale value, the more alarming the indicator is in relation to the established relationships in the family between the mother and the child with Down syndrome.

In accordance with the indicators of the "Cooperation" scale, a high score was found in 23% of the women surveyed, a low score in 25%, respectively, 22% of mothers showed a tendency to cooperate with the child in communication, and 30% - the desire to cooperate with the child pretty insignificant. It follows that less than half of the mothers (39) who participated in the survey are able to communicate with the child on an equal footing, encourage him to take any initiative and independence, and believe in the development of his inclinations. The rest of the mothers (49) do not try to encourage the child's individuality, they direct him to joint activities, do not support close communication.

A high score on the "Symbiosis" scale was found in 18% of the mothers surveyed. This is an insufficient percentage in comparison with other indicators. A low percentage was determined in 27%, and an average percentage in 55% of mothers. The readiness of the mother to be always close to the child, to eliminate any social and psychological distances, shows her attitude to meet the basic needs of the child.

According to the "Authoritarian hypersocialization" scale, it was determined that 21% of mothers believe that it is right to behave authoritatively towards a child. This group of mothers imposes their will and sets disciplinary boundaries.

For 39% of mothers, this approach to raising a child is completely unacceptable, their home control is built on trust and respect, in addition, this group of women has good pedagogical inclinations, so it is easy for them to create a favorable psychological climate when interacting.

The attitude towards the child in accordance with the indicators of the "Little Loser" scale is defined as follows: 31% of mothers showed a high level of manifestation of attitude, 34% - a low level of manifestation, 17% are mothers who are more inclined to consider the child a "loser" and 18%, respectively, are less likely to consider their child a "loser". The mother's negative attitude towards the near future of the child, disbelief in the development of his abilities, disbelief in the possibility of successful socialization and education, form a biased attitude and a destructive influence on the development of a child with Down syndrome.

In accordance with the results obtained, the indicators of the interviewed mothers differ significantly from each other. Accordingly, a factor analysis was carried out not only in terms of the quality of manifestation of one or another type of interaction in the mother-child dyad, but also a group of the most prosperous mothers (families) (14%) and a group of mothers (families) (6%) who need immediate provision of psychological, psychological-pedagogical and medical-educational assistance.

The indicators of the group of mothers who proved to be unfavorable in terms of upbringing and perception of the child's personality indicate the absence of conditions for building harmonious relationships, self-withdrawal from upbringing and full-fledged care for the child, underestimation of the child's abilities, disrespect for the child's personality. In this situation, it is necessary to establish close interaction between psychologists and the mother, which will contribute to the actualization of the emotional life of the child and to overcome difficulties in his development in the family.

The role of the mother in the upbringing and development of a child with Down syndrome is significant and is considered a determining factor in shaping his future. In a family, a child can get into different conditions - both favorable and unfavorable. The creation of conditions for children to receive a positive

social experience occurs with the participation of all its members. Providing conditions for the manifestation of independence, involvement in activities in order to achieve minor and gradual success, and most importantly, the creation of conditions and an atmosphere of family warmth and love, will be the main thing in building a favorable relationship between a mother and a child with Down syndrome.

References:

1. Matveeva E.V., Ponamareva E.V. *Kachestvo materinskoi pozicii kak vazhneishaya sostavlyayushaya socialnoi situacii razvitiya rebenka // nauchno-metodicheski zhurnal «Koncept»*. - 2017. - T. 20. - S.328-333. -URL: <http://e-koncept.ru/2017/770873.htm>.
2. Zaharova E.I., Torchinova Yu.A. *Usloviya stanovleniya materinskoi identichnosti // Izvestiya PGPU im.V.G. Belinskogo*. 2012. - №28. - S.1234-1239
3. Yakupova V.A., Zaharova E.I. *Vnutrennyaya materinskaya pozitsiya zhenshin, beremennost kotorykh nastupila s pomosh'yu EKO // Nacionalny Psihologicheski zhurnal*. - 2015. №1 (17). - S. 96-104
4. Barmina T.V. *Materinskaya pozitsiya kak determinanta samoopredeleniya zhenshiny: dis.kandidat psihologicheskikh nauk: 19.00.01 – Obshaya psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii. Komsomolsk - na - Amure*. 2006. S. 172 <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertatsiya-materinskaya-pozitsiya-kak-determinanta-samoopredeleniya-zhenschiny>
5. Razenkova Yu.A., Aivazyan E.V., Inevatkina S.E., Odinkova G.Yu. *Obrazec rebenka u materei, vospityvaushih detei s sindromom Dauna mladencheskogo i rannego vozrasta // Integratsiya obrazovaniya*. - 2008. - №4. - S. 44-46
6. Panarina L.Yu. *Psihologicheskaya korrektsiya vzaimodeistviya mladencev s sindromom Dauna i ih blizkikh vzroslykh: dis.kandidat psihologicheskikh nauk: 19.00.10 – Korrektsionnaya psihologiya. Moskva*. 2004. S. 152 .
7. Novikova M.P. *Vzaimodeistvie specialistov i sem'i, vospityvaushei rebenka s sindromom Dauna mladshogo shkolnogo vozrasta / Novikova L.M., // Shkolny logoped: nauch.-metod.zhurn*. - 2013. - №2. - S. 44-46
8. Palmov O.I. *Psihicheskoe razvitie detei s sindromom Dauna v processe rannego vmeshatelstva: dis.kandidat psihologicheskikh nauk: 19.00.04 – Medicinskaya psihologiya. Sankt-Peterburg*. 2006. S. 192.
9. Van Vliet. V. (2012). *Elizabet Kubler Ross. Izvlecheno [30.12.2021] iz ToolsHero: <https://www.toolshero.com/toolsheroes/elisabeth-kubler-ross/>*
10. Zimina L.B. *Solnechnye deti s sindromom Dauna. Eksmo. Moskva*. 2012. - ISBN 978-5-699-44077-1 https://thelibrary.ru/books/larisa_zimina/solnechnye_deti_s_sindromom_dauna-read.html
11. *Socialnaya adaptatsiya detei rannego vozrasta s sindromom Dauna (Organizatsiya i metodika raboty adaptatsionnykh grupp) / Metodicheskoe posobie*. - M: Monolit, 2002. – S. 197.
12. Inevatkina S.E. *Vnutrennyaya pozitsiya materi rebenka rannego vozrasta s sindromom Dauna: dis.kandidat psihologicheskikh nauk: 19.00.10 – Korrektsionnaya psihologiya. Moskva*. 2009. S. 214.
13. Emily Perl Kingsley. *Welcome to Holland*. 1987. - Izvlecheno [12.12.2021] <http://pomogidelom.ru/useful/kingsly>
14. Kingsley Jason, Levitz Mitchell. *Count Us In: Growing Up with Syndrome // Izdatelstvo Harvest Books*. 2007. - ISBN 0156031957. S. 208.
15. Varga A.Ya., Stolin V.V. *Test-oprosnik roditelskogo otnosheniya. Istochnik: <https://psycabi.net/testy/646-test-oprosnik-roditelskogo-otnosheniya-a-ya-varga-v-v-stolin-metodika-oro>*

Арганчиева Д.Б.¹, Касымжанова А.А.¹

¹Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан
20210748@turana-educ.kz, a.kassymzhanova@turana-educ.kz

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация

В статье проведен теоретический обзор, раскрывающий проблему роли и значения рефлексии в психологическом онтогенезе человека. Рассмотрены восемь зарубежных научных подходов и несколько видов рефлексии. Проведен анализ научной литературы, дающей представление о современных теоретических и эмпирических направлениях в изучении рефлексии. Среди диагностических инструментов были рассмотрены методики, посвященные изучению дифференциальной и онтогенетической рефлексии. По результатам теоретического обзора и анализа методик полагаем, что будет интересно изучить и пополнить психологическую базу эмпирических исследований данными об онтогенетической и дифференциальной рефлексии с точки зрения зрелого возраста. Считаем, что в контексте пандемии Covid-19 и трагических событий в Алматы в январе 2022 года, данное исследование будет иметь особую актуальность, а проблема онтогенетической рефлексии приобретет особенный смысл.

Ключевые слова: рефлексия, онтогенетическая рефлексия, дифференциальная рефлексия, взрослое поколение, психологическое благополучие.

Arganchiyeva D.B.¹, Kassymzhanova A.A.¹

¹«Turan» University Almaty, Kazakhstan
20210748@turana-educ.kz, a.kassymzhanova@turana-educ.kz

THE ROLE OF REFLECTION IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH: FOREIGN EXPERIENCE

Abstract

The article presents a theoretical review that reveals the problem of the role and significance of reflection (self-awareness) in the psychological ontogenesis of a person. Eight foreign scientific approaches and several types of reflection are considered. The analysis of scientific literature giving an idea of modern theoretical and empirical directions in the study of reflection is carried out. Among the diagnostic tools, the methods devoted to the study of differential and ontogenetic reflection were considered. Based on the results of the theoretical review and analysis of the methods, we believe that it will be interesting to study and replenish the psychological base of empirical research with data on ontogenetic and differential reflection from the point of view of adulthood. We believe that in the context of the Covid-19 pandemic and the tragic events in Almaty in January 2022, this study will be of particular relevance, and the problem of ontogenetic reflection will acquire a special meaning.

Keywords: reflection, ontogenetic reflection, differential reflection, self-awareness, psychological mindedness, adult generation, psychological well-being.

Д.Б. Арганчиева¹, А.А. Қасымжанова¹

¹«Туран» университеті, Алматы, Қазақстан
20210748@turana-educ.kz, a.kassymzhanova@turana-educ.kz

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ РЕФЛЕКСИЯНЫҢ РӨЛІ: ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ

Аңдатпа

Мақалада адамның психологиялық онтогенезіндегі рефлексияның рөлі мен маңызына теориялық шолу жасалады. Сегіз шетелдік ғылыми көзқарас және рефлексияны зерттеудің бірнеше түрі қарастырылған. Рефлексияны зерттеудегі заманауи теориялық және эмпирикалық бағыттар туралы түсінік беретін ғылыми әдебиеттерге талдау жасалды. Диагностикалық құралдардың ішінде дифференциалды және онтогенетикалық рефлексияны зерттеуге арналған әдістер қарастырылды.

Теориялық шолу және әдістерді талдау нәтижелері бойынша эмпирикалық зерттеулердің психологиялық базасын ересек жастағы онтогенетикалық және дифференциалды рефлексия туралы мәліметтермен зерттеу және толықтыру қызықты болады деп санаймыз. Covid-19 пандемиясы және 2022 жылғы қаңтардағы Алматыдағы қайғылы оқиғалар контекстінде бұл зерттеу ерекше өзектілікке ие болады, ал онтогенетикалық рефлексия проблемасы ерекше мәнге ие болады деп санаймыз.

Түйінді сөздер: рефлексия, онтогенетикалық рефлексия, дифференциалды рефлексия, ересек буын, психологиялық ал-ауқат.

Актуальность. Понятие рефлексии в современной научной психологии изучается с середины прошлого века, и с разной интенсивностью. В результате большинства исследований феномена рефлексии в психологии дальнего и ближнего зарубежья сформировались несколько подходов к изучению данного понятия. Так, в англоязычных работах сложилась ситуация, в которой каждое научное направление, связанное с описанием рефлексии, дает этому понятию свое определение. В результате основными направлениями исследования рефлексии в англоязычных странах являются: 1) исследование склонности к самоанализу (psychological mindedness); 2) интеллектуальная рефлексия (metacognitions); 3) представления о психике других людей (theory of mind); 4) проблема осознаваемости разных процессов и видов деятельности (consciousness) [1, с.103]. Как следствие, появились разные виды рефлексии, имеющие в своей основе различную этимологию. На территории русскоязычного пространства в психологии также сложилось четыре подхода, истоки которых опираются на философско-методологические и историко-научные обоснования советской психологии, а также, на разработанные в рамках этих обоснований, теорию деятельности А.Н. Леонтьева и культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и их учеников. Это - 1) кооперативный; 2) коммуникативный; 3) когнитивный и 4) личностный подходы. Российские авторы, в рамках указанных выше подходов, рассматривают виды и типы рефлексии, исходя из этимологии теории, критериев, направленности процессов рефлексии [2, с.31]. Например, в последние годы одним из изучаемых видов рефлексии является онтогенетическая рефлексия. В научных работах это понятие исследуют, в основном, применительно к изучению детей, подростков и молодых людей [3, с.41]. В значительной степени ощущается недостаток существующего знания в области изучения взрослых людей, особенно, когда это касается изменений, связанных с возрастом. По мере взросления и перехода к зрелому и пожилому возрасту, изменения, происходящие в психике, во многом связаны с переосмыслением жизни, анализом опыта прошлого, настоящего и возможного будущего.

Способность к рефлексии является важным качеством личности, благодаря которому становится возможным осознание, осмысление и регуляция ею своей деятельности, а также ощущение и восприятие качества жизни. Под онтогенетической рефлексией мы понимаем механизм, обеспечивающий взаимосвязь зависимости жизни индивида от его прошлого опыта и индивидуального смысла будущего, включая такие компоненты будущей жизни, как благополучие и удовлетворенность. Применительно к зрелому возрасту представляет научный интерес исследовать взаимосвязь индивидуального понимания смысла текущего момента и будущего жизни индивида в зависимости от его способности к рефлексии. В связи с этим, мы провели анализ литературных источников, раскрывающих и исследующих подходы и механизмы формирования психологического феномена рефлексии.

Несмотря на то, что на протяжении последних нескольких десятилетий активно разрабатываются подходы, связанные с изучением рефлексии, до сих пор нет единых принципов к использованию и механизмов к исследованию данного понятия. Ощущается явная недостаточная исследованность проблемы онтогенетической рефлексии у зарубежных авторов, а в отечественной литературе она имеет ограниченный подход. Ограниченность подхода к изучению онтогенетической рефлексии у зарубежных (в том числе российских) авторов, как упоминалось выше, связана с изучением детей, подростков и молодежи постольку, поскольку изучение онтогенеза является задачей детской психологии. В процессе общения и социализации ребенок присваивает и интериоризирует атрибуты внешнего мира, благодаря чему формируется его психика, сознание и личность. В дальнейшем, по мере взросления субъекта и получения им жизненного опыта с одной стороны, и воздействия общества с другой, мы можем продолжать говорить об онтогенезе. В биологии онтогенез человека делят на эмбриональное и постэмбриональное развитие. Последнее

включает в себя периоды развития взрослого человека, включая юношеский, зрелый, пожилой, старческий возрасты и долгожителей. Поэтому, мы считаем, что онтогенетическая рефлексия - это феномен, который присутствует на протяжении всей жизни человека, и в связи с этим, мы считаем необходимым исследовать разные возрастные группы. Мы предполагаем, что результаты исследования разных возрастных групп покажут значимость и наличие онтогенетической рефлексии. Этим объясняются причины, которые побудили нас заняться исследованием обозначенной проблемы, в результате решения которой мы могли бы подойти ближе к пониманию роли рефлексии в психологическом онтогенезе человека, и расширению понимания смысла онтогенетической рефлексии.

Мы считаем, что нахождение путей ее решения будет важным не только для профессионального сообщества, но и для населения Казахстана в целом. Понимание проблемы тесно связано с современными реалиями жизни. Например, на формирование психологического благополучия в целом влияет увеличение продолжительности жизни населения на планете и формирование благополучного образа жизни, но, в частности онтогенетическая рефлексия переживания таких явлений как пандемия Covid-19 и трагические события в январе 2022 года в Алматы, могут повлиять на пересмотр представлений о психологическом благополучии. Благодаря меняющимся жизненным процессам, современная психология рассматривает различные подходы к исследованию таких понятий, как счастье, осмысленность, удовлетворенность жизнью и психологическое благополучие. В этой связи, для нас является актуальным изучение такого фактора, влияющего на достижение психологического благополучия, как онтогенетическая рефлексия.

Целью данной статьи является проведение теоретического анализа для выявления определений, общих подходов и закономерностей в изучении феномена рефлексии. Выбор направления, проведенный на основе изучения теории, позволит сформулировать концептуальную модель будущего эмпирического исследования онтогенетической рефлексии.

Для достижения цели исследования, нам необходимо последовательно ответить на следующие **исследовательские вопросы** по данной проблеме:

- Какова история развития понятия рефлексии?
- Какие подходы существуют к изучению рефлексии за рубежом?
- Какие виды рефлексии рассматривают в различных подходах?
- Какие исследовательские инструменты подойдут для изучения психологического онтогенеза?

На основании поставленных исследовательских вопросов, нами сформулирован **центральный тезис** для данной статьи: Анализ теоретических данных о феномене рефлексии в зарубежных психологических исследованиях позволит определить методологию, методы и аспекты исследования, а также обозначить и конкретизировать структуру онтогенетической рефлексии, и в соответствии с этим проанализировать исследовательские инструменты, подходящие для исследования онтогенетической рефлексии.

Рефлексия (от лат. reflexio «обращение назад» или reflectere «отражать») – это понятие, которое включает в себя широкий круг явлений и концепций, определяющих форму умственной деятельности человека, направленную на осмысление своих действий, всей человеческой культуры и ее основ [4].

Обсуждение. Изучение «рефлексии» берет свое начало в науках классической Греции и затем продолжает развитие в средневековой европейской философии, как обращение разума и духа человека к своим собственным действиям. Впервые о проблеме рефлексии заговорил Сократ, который считал, что предметом знания является собственно деятельность души. Платон связывал самопознание с благоразумием, как знанием самого себя [4]. Аристотель отмечал, что для высшего божественного ума справедливо то, что «...ум мыслит сам себя, если только он превосходнейшее и мышление его есть мышление о мышлении» [5, с.316]. Философы средневековья Августин и Фома Аквинский рассматривали рефлексиию как способ объяснить существование божественного разума и возможность объяснить движение духа на пути к вере. Они полагали, что человек, углубляясь в свое сознание, может постичь истину, заключенную в душе, и таким образом прийти к Богу.

В философии Нового времени трактовка рефлексии связана с двумя именами. Р. Декарт считал, что рефлексия – это автономный способ организации знания – добытое с помощью рефлексии знание о самом себе, единственное и достоверное, определяющее существование человека: «...идеи,

которые приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя.» [6, с.155]. Дж. Локк отвергает идею об опытном происхождении знания и отделяет чувственный опыт (ощущения) от рефлексии (внутреннего опыта), объясняя их взаимосвязь следующим образом: «Эти два источника (...) внешние материальные вещи, как объекты *ощущения* и внутренняя деятельность нашего собственного ума как объект *рефлексии*, по-моему, представляют собой единственное, откуда берут начало все наши идеи.» [6, с.155].

В XVIII-XIX вв. изучение рефлексии поднялось на значительную высоту, особенно в Германии. Это понятие развивалось от представителей немецкой классической философии И. Канта (трансцендентальная рефлексия), И.Г. Фихте (наукоучение – научное знание о самом себе), Ф.В. Гегеля (рефлексия как движущая сила развития духа) до представителей марксизма, которые считали рефлексией способом эмпирического познания [4].

Следует отметить, что историческим моментом возникновения научного интереса к изучению рефлексии в психологии является 1896 год. В этом году О. Кюльпе открыл в Вюрцбургском университете психологическую школу экспериментального исследования мышления, где вместе со своими учениками проводил эксперименты по изучению развития и формирования умозаключений. Считается, что во многом Вюрцбургская школа состоялась благодаря В. Вундту, который почти на 20 лет ранее, в 1875 году основал на базе Лейпцигского университета первую в мире психологическую экспериментальную лабораторию. Одним из методов, которыми пользовались ученые в лаборатории В.Вундта, был метод интроспекции. Метод интроспекции или самонаблюдения позволял психологам конца XIX века исследовать психические состояния и содержание сознания. Интроспективный взгляд или взгляд «вовнутрь» психической жизни давал психологам понимание рефлексивного анализа человека. О.Кюльпе и его ученики внесли новый и целостный взгляд на проблему мышления как с точки зрения процесса, так и с понимания его содержания. В Вюрцбургской школе был выработан метод систематической интроспекции, который позволял отслеживать основные стадии процесса мышления на основе ретроспективного отчета. Это положение имело большое значение и стало фундаментом для развития изучения рефлексии в XX веке.

А.Бузман (1925, 1926), по оценке Л.С. Выготского, предлагал выделять исследования по рефлексии и самопознанию в особую область и назвать ее психологией рефлексии, он трактовал рефлексией как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [7, с.227]. Однако молодые европейские психологические школы XX века склонялись к постепенному вытеснению изучения рефлексии из своей проблематики. Метод интроспекции был признан ненаучным. На американском континенте тенденция вытеснения рефлексии из психологии была еще более резкая. Причиной этому стало развитие таких направлений, как бихевиоризм и когнитивизм. [1, с.102].

В советской школе психологии проработка научных подходов к вопросам рефлексии тоже имела место, и ею занимались основоположники: И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. На теоретическом уровне с помощью понятия рефлексия ими был построен один из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и ее высшей формы – самосознания [8, с.92]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [9, с.260]. А.Н. Леонтьев определял сознание как «рефлексию субъектом действительности, своей деятельности, самого себя» [10, с.150]. Следует отметить, что при общем падающем интересе к изучению рефлексии в Европе и Америке, в советской психологии, она была включена как базовое понятие в основные разделы общей психологии, социальной психологии, дифференциальной психологии, психологии личности, психологии творчества, акмеологию и др.

Научное развитие рефлексии в XX веке имело противоречивый характер. С одной стороны интерес к ней снижался, и в философии даже была отмечена «девальвация рефлексии». С другой стороны рефлексия вышла за рамки только философской и психологической наук, и стала предметом изучения филологов, педагогов, политиков, экономистов и представителей других наук. В то же время, после десятилетий угасания, к середине XX века в Европе, и в 1970-х годах в англо-американской психологии происходит новый расцвет изучения рефлексии.

Современное положение дел с направлениями к изучению рефлексии удивляет разнообразием. В результате анализа зарубежных источников по вопросам изучения рефлексии были выделены четыре

основных направления проведения исследований [1, с.104-106]. Характерным для психологии дальнего зарубежья является тот факт, что авторы разных методов исследования рефлексии, касаясь изучения вопросов самоанализа, психического мира другого или размышления о себе, не используют термин «рефлексия», а предлагают использовать новые определения. Рассмотрим эти направления и определения.

1) Склонность к самоанализу (psychological mindedness). Данный подход возник в 1970-х годах как ответ для оценки эффективности психотерапии аналитического направления. Изучением этого направления занимались Boroto, 1972, Huebner, 1988, Hua et al., 2007, Allen et al., 2004 [11]. Данный подход предполагал, что эмпирическим путем можно изучить способность к самоанализу и выявить, каким образом склонность учитывать различные внутренние состояния в виде мыслей, эмоций, чувств влияет на поведение собственное и других людей. Важно отметить, что в рамках исследований данного подхода нет точного определения центрального понятия – склонности к самоанализу. По всей видимости, это связано с тем, что исследователи в большей степени интересуются взаимосвязью между склонностью к самоанализу и другими особенностями личности.

2) Метакогнитивный подход (metacognitive approach) или интеллектуальная рефлексия. Данный подход также, как и предыдущий, начал формироваться в 1970-х годах и получил свое начало с исследования, посвященного изучению когнитивного развития детей, который развивал Flavel, 1979 и др. [12]. Метакогнитивный подход подразумевает, что у человека формируется знание о себе, как о познающем субъекте, который может регулировать собственное познание. В рамках подхода рефлексия рассматривается как метакогнитивные знания, которые появляются у ребенка дифференцировано. Сначала появляются когнитивные способности различать понятные и непонятные ситуации, а затем рефлексивные – различать правильно и неправильно понятые ситуации.

3) Представления о психическом мире других людей (theory of mind). В данном направлении существует много определений, уточняющих центральное понятие – представление о психическом. В основном они зависят от угла постановки эмпирического вопроса. Общую формулировку дал Astington, 1998, которая звучит следующим образом: представление о психическом – это понимание того, что существуют психические состояния, отличные от внешних событий и действий [1, с.109]. В это понятие также входят способности личности представлять ситуацию с разных точек зрения (Пернер, 1991), понимать собственные и чужие психические состояния (Примак, Вудраф, 1978), а также способность разведения фактической ситуации и представлений о ней [1, с.109]. Несмотря на проведение большого количества исследований в данном направлении, тем не менее, многие вопросы еще остаются дискуссионными.

4) Проблема осознаваемости разных процессов и деятельностей (consciousness) возникла в 1980-х годах. В современной зарубежной психологии осознание психических процессов получило название «когнитивное бессознательное» (Килстром, 1987, Хассин, 2005) [13]. Представители данного подхода говорят о разделении понятий осознанности и контролируемости, что поднимает вслед за этим разделением вопросы неосознанности и автоматизмов. Автоматизмы должны характеризоваться как неосознаваемые, не требующие усилий процессы, а контролируемые процессы (когнитивные), выполняющие функции планирования, переключения, регуляции и др. требуют усилий и считаются осознанными. Суть данного подхода появилась в ранней когнитивной психологии с положения В. Вундта о том, что сознание человека ограничено. При этом, предполагается, что большинство психических процессов осуществляется осознанно – постановка целей, достижение, регуляция поведения, мыслительная деятельность, мотивация, обработка информации и т.д. Тогда возникает логичный вопрос, как при ограниченном сознании мозга в нем может происходить такое большое количество осознанной работы? Так, представители подхода когнитивного бессознательного, изучая вопросы осознанности, пришли к решению осуществить попытку диссоциировать контролируемые и осознаваемые процессы, которые традиционно считаются едиными. Кроме того, были поставлены вопросы о достоверности ощущения контроля, свойственного человеку: для чего оно нужно, если человеку свойственно ошибаться? Значит не все то, что поддается контролю, подвластно людям. И второй главный вопрос о функции сознания – существует ли оно для того, чтобы управлять сложными когнитивными процессами? На самом деле, что как не непосредственное управление личностными процессами является прямой функцией сознания. Рефлексия и осознание –

понятия одного порядка. Оба предполагают обдумывание и осознание какого-то личного опыта, но, данные понятия имеют и существенные различия только лишь потому, что рефлексия может быть ошибочной, а осознание – это процесс, когда человек узнает истинную правду о своих психических процессах. Так или иначе, оба понятия имеют взаимосвязь и больше сходств, чем различий. Утверждать какое-либо положение в отношении проблемы осознания еще пока рано, исследование данных вопросов только в начале пути и требует проведения большого количества экспериментальной работы.

В российской современной психологии также выделяют четыре глобальных подхода к изучению рефлексии, которые опираются на теории авторов советской классической психологии и философии А.Н. Леонтьева, Брушлинского А.В., Бодалева А.А., Андрееву Г.М., Мамардашвили М.К., Щедровицкого Г.П., Семенова И.Н. Мы говорим о следующих подходах [14, с.112]:

1) Кооперативный подход в изучении рефлексии связан с рассмотрением субъект-субъектных отношений. Анализируются виды деятельности, которые возникают между субъектами, а также между субъектами и коллективами. При данном подходе авторами Карповым А.В., Емельяновым Е.Н., Лефевром В.А., Щедровицким Г.П. рассматриваются роли и профессиональные позиции субъектов в процессе их совместной деятельности. В рамках данного подхода Карповым А.В. была разработана методика, предназначенная для измерения степени развития рефлексивности (2003), которую он понимает как одну из трех составляющих рефлексии наряду с процессуальным статусом и рефлексированием как особым психическим состоянием [2, с.410]. Таким образом, данная методика учитывает рефлексивность как психическое свойство, рефлекссию как процесс и рефлексирование как состояние. Опираясь на данную конструкцию следует держать во внимании, что рефлексия имеет критерий направленности, так как обозначается автором как процесс. В связи с этим он выделяет два типа рефлексии: интрапсихическую рефлекссию и интерпсихическую рефлекссию. Кроме того, он выделяет три вида рефлексии по временному критерию: ситуативная (актуальная) рефлексия, ретроспективная и проспективная рефлексии.

2) Коммуникативный или социально-психологический подход разрабатывался Бодалевым А.А. и Андреевой Г.А., в рамках теории общения, где рефлексия рассматривалась как специфическое качество познания человека человеком. В данном подходе рефлексия представляет собой составляющую развитого общения и межличностного восприятия в группе.

3) Когнитивный или интеллектуальный подход изучал рефлекссию с точки зрения теоретических механизмов мышления. В рамках когнитивного подхода рефлексия понимается как умение субъекта познавать, выделять, анализировать и соотносить свои собственные действия в связи с той ситуацией, в которой он находится. Можно говорить о том, что отдаленно работы Брушлинского А.В., развивающего научные положения в данном направлении, перекликаются с подходом «когнитивного бессознательного», развиваемого за рубежом, но не имеющего еще аналогичных исследований в российской и отечественной психологии.

4) Личностный или общепсихологический подход наиболее широко разработанный в российской психологии. К изучению рефлексии в данном направлении подходили такие ученые, как Аллахвердов В.М., Василюк Ф.Е., Леонтьев Д.А., Петренко В.Ф., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. В общем, если говорить о личностной рефлексии, то имеется ввиду работа такого психологического механизма, который позволяет изменять индивидуальное сознание. В зависимости от научных интересов автора, личностная рефлексия рассматривается как процесс самосовершенствования на пути развития личности. Благодаря личностной рефлексии, авторы говорят о построении новых образов «Я», выработке новых знаний об окружаем мире и «Другом», порождении новых смыслов и ориентаций, саморегуляции и формировании ответственности и свободы, как специфической формы активности, ведущей к новым возможностям в будущем. Наилучшим образом дает определение личностной рефлексии Россохин А.В., основываясь на «уникальной способности личности к осознанию бессознательного (рефлексия нерефлексивного) – внутренней работе, приводящей к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние» [15, с.21].

Помимо рассмотрения теоретико-методологических аспектов в проблеме изучения рефлексии важным является разработка и накопление эмпирических инструментов. В каждом подходе,

рассмотренном выше, разные авторы предлагают свои инструменты для исследования данного феномена. Авторы каждого подхода, посредством предложенных инструментов, исследуют структуру рефлексии с различных ракурсов:

- исходя из практических требований, например, психоанализа;
- с позиций изучения механизмов мышления, например, дифференциации формирования познания у детей или когнитивного бессознательного;
- с точки зрения взаимоотношений в группе;
- с точки зрения теории разума, в рамках которой сравнивается собственная психическая действительность с внешними событиями, а также восприятие фактической ситуации и представления о ней «Я» и «Другого».

Последнее нас интересует в отношении исследования онтогенетической рефлексии по методике, предложенной Н.П. Фетискиным «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» [16, с.171]. Автор считает, что оценка уровня онтогенетической рефлексии позволяет изучить то, как личность воспринимает и анализирует опыт своей жизни, а также оценивает его с точки зрения «ошибок прошлого» и успешной и неуспешной жизнедеятельности, сравнивает и анализирует собственную психическую действительность с теми событиями, которые имели место в его опыте. Например, инструмент включает такие вопросы, как «Рассказывали ли вы кому-либо из самых близких о своей самой большой жизненной ошибке?», «Если бы вы могли изменить важнейшие события, имевшие место в прошлом, построили бы вы иначе свою жизнь?» и др. Данная методика имеет три шкалы, которые автор обозначил как 1) полное отсутствие рефлексии прошлого опыта; 2) рефлексия со знаком «-» и 3) рефлексия со знаком «+». Интерес представляет последняя шкала, которая определяет перспективу планирования будущего на основе конструктивного анализа прошлого, что, по нашему мнению, имеет тесную связь с формированием представления о психологическом благополучии. В то время как вторая шкала определяет неконструктивную переработку прошлого, заикливание на ошибках, боязнь перед будущим и в меньшей степени связана с психологическим благополучием.

Опираясь на определения, разработанные в рамках подхода Theory of mind, которые выделяют рефлексивную природу человеческого разума и определяют ее как способность личности приписывать себе и другим различные психические состояния, в том числе переживание жизненного опыта, а затем использовать эти состояния для объяснения и предсказания поведения, мы можем позиционировать инструмент «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» внутри границ данного подхода. Такое понимание онтогенетической рефлексии позволяет использовать сравнительный аспект исследования, в котором интересно изучить самооценку онтогенетической рефлексии у разных возрастных групп испытуемых с позиции оценки рефлексии со знаком «+». Результатом данного исследования является возможность получить данные о том, как разные возрастные группы, а особенно испытуемые старшего (зрелого) возраста осознают и оценивают свой жизненный опыт и способны в дальнейшем регулировать свое поведение в перспективу благополучия по сравнению с группами более молодого возраста.

Если говорить о структуре рефлексии и рассматривать ее с точки зрения строения психики, как это делают авторы, работающие в рамках личностного подхода, то рефлексия – это психический процесс. В этой связи для нас представляет интерес другой авторский диагностический инструмент, разработанный Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным – «Дифференциальный тест рефлексивности» (ДТР). Данная методика как раз рассматривает рефлексивность как процесс и раскрывает роль этого процесса в саморегуляции личности [14, с.114,116]. Авторы полагают, что рефлексивные процессы дифференцированы и имеют два полюса – позитивный и негативный, а также две направленности – «во вне» и «во внутрь» психической деятельности. Сочетание этих четырех компонентов позволяют авторам разделить рефлексивность на четыре процесса: 1) системную рефлексивность, 2) квазирефлексивность, 3) интроспекцию и 4) арефлексивность, которые обозначены в методике ДТР одноименными шкалами:

- Шкала «системная рефлексивность» помогает определить насколько личность в состоянии самодистанцироваться и посмотреть на себя и ситуацию со стороны. По данным этой шкалы мы можем говорить о сформированном механизме самопознания и личностного развития.

- Шкала «квазирефлексия» определяет направленность «во вне», на объект, такой рефлексивный процесс отрывает личность от актуальной ситуации и уводит ее в мир эфемерных представлений в сослагательном наклонении о прошлом и будущем («что было бы, если бы»).

- Шкала «интроспекция», наоборот, показывает направленность «во внутрь», определяет насколько глубоко человек сосредоточен на своем внутреннем мире, на субъективных переживаниях, состояниях и мыслях (самокопание).

- Шкала «арефлексия» показывает действие механизма, при котором человек фокусируется только на внешних объектах и при этом у него полностью отсутствует рефлексивный процесс – возможность сосредоточиться на самопознании.

Мы считаем, что данная методика, созданная в рамках личностного подхода, разрабатываемого в России, по своим характеристикам также очень хорошо подходит к изучению проблемы осознанности жизненных процессов и деятельностей, разрабатываемых в рамках зарубежного подхода Consciousness. Осмысливая данный подход, мы принимаем, что рефлексия и осознанность – понятия одного порядка, которые показывают, что без рефлексии внутренней и внешней психической активности осознание жизненного опыта невозможно. Наше предположение заключается в том, что только при высокой степени осознанности, после того, как человек сделал рефлексивную самооценку и внес корректировки в свое поведение и взаимодействие с окружающим миром, путем саморегуляции и самодетерминации он способен сформировать представления и достигнуть состояния психологического благополучия.

Учитывая вышесказанное, в качестве результата мы планируем увидеть сравнительные данные взаимосвязи типов рефлексии (по ДТР) и способности к осознанию жизненного опыта (по методике «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии»), сочетание обоих инструментов в исследовании для разных возрастных групп испытуемых позволит сформулировать понимание дифференцированной функции рефлексии в зависимости от возраста.

Важно принять во внимание, что для более точного раскрытия механизмов и видов рефлексии, способствующих формированию представления, понимания, оценки и анализа смысла жизни, жизненных достижений, удовлетворенности и благополучия, требуется рассмотреть возрастные периодизации личности, принятые в психологии. Определение четких границ возраста испытуемых в эмпирическом исследовании поможет обнаружить наличие или отсутствие разницы во вспомогательной функции рефлексии для формирования представления о психологическом благополучии.

В заключение подчеркнем, что в результате теоретического анализа мы определились осуществлять научную работу в рамках следующих зарубежных подходов: 1) изучение проблем теории разума (theory of mind), 2) изучение осознанности жизнедеятельности (consciousness) и 3) личностный подход. Учитывая подходы, мы подобрали диагностические инструменты: 1) «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» Н.П. Фетискина и 2) «Дифференциальный тест рефлексивности» Д.А. Леонтьева и др., которые на наш взгляд лучше подойдут для изучения психологического онтогенеза человека. Мы считаем, что изучение онтогенетической и дифференциальной рефлексии имеет важное значение в понимании того, как возраст влияет на оценку и восприятие жизненных событий, раскрывает пути осмысления человеком своей жизни, позволяет принимать жизненные решения и влиять на представления о психологическом благополучии. Реалии современной жизни показывают, что население «зрелого» возраста увеличивается, границы старости значительно отодвинулись. По данным ВОЗ за период с 2015 по 2050 гг. число людей в возрасте 60 лет и старше возрастет с 900 миллионов до 2 миллиардов, что составит рост с 12% до 22% в общей численности населения мира [17]. Это позволяет сделать вывод, что у населения в мире открылась возможность продлить не только возраст активной и содержательной жизни, но и период психологического благополучия, что, на наш взгляд, является важной темой для изучения.

Выводы. Полученные результаты теоретического анализа литературных источников дают возможность подробно рассмотреть феномен рефлексии и сформулировать концептуальную модель исследования в виде сочетания двух диагностических инструментов, изучающих дифференциальную и онтогенетическую рефлексии. Проведенный анализ подтвердил дефицит научной информации,

касающейся исследования взрослых и пожилых групп населения, поэтому, мы считаем, что круг эмпирических исследований можно расширить, рассматривая и группы зрелого возраста.

Данные теоретического обзора дают возможность обозначить пробелы в отношении изученности рефлексивных процессов, которые сопровождают психологический онтогенез у взрослого населения. Необходимо прояснить влияние рефлексии жизненного опыта и осознанности на формирование представлений о будущей жизни. В этой проблеме мы видим перспективы для построения дальнейшего эмпирического исследования и изучения понятия онтогенетическая рефлексия.

Список использованной литературы:

1. Dudareva, V.U. Semenov, I.N. Fenomenologiya refleksii i napravleniia ee izucheniia v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii / V.U. Dudareva, I.N. Semenov // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* - 2008 – T.5. - № 1. – S. 101-120.
2. Karpov, A.V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deiatelnosti: monografiia* / A.V. Karpov – M.: Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, 2004. - 424 s.
3. Kaiasheva, O.I. *Ontogeneticheskie aspekty razvitiia refleksii cheloveka: teoreticheskii analiz problemy* / O.I. Kaiasheva // *Vestn. Mosk. Gos. Obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki*. - 2020 – 4. DOI 10.18384/2310-7235-2020-4-40-50.
4. *Novaia filosofskaia entsiklopediia: v 4-kh t. / In-t filosofii RAN; nats. obshchestv.-nauch. fond; Preds. Nauchno-red. soveta V.S. Stepin.* – M.: Mysl, 2000-2001.- ISBN 5-244-00961-3.
5. Aristotel. *Sochineniia* / Aristotel // *Sobr. Soch.:* v 4 t. – M.: Mysl, 1976.- T.1. – s.316.
6. Lokk, Dzh. *Ob ideiakh voobshche i ikh proiskhozhdenii* / Dzh. Lokk // *Sobr. Soch.:* v 3 t. – M., 1985. - T.1. – s.155
7. Vygotskii, L.S. *Detskaia psikhologiya* / L.S. Vygotskii // *Sobr. Soch.:* v 6 t. – M., 1984.- T.4. – s.227.
8. Grigorovich, M.V. *Lichnostnaia refleksii kak faktor razvitiia lichnosti podrostka* / M.V. Grigorovich // *Molodoi uchenyi.* – 2011. - №6 (29). – T.2. – S. 92-94.
9. Rubinshtein, S.L. *Bytie i soznanie* / S.L. Rubinshtein. - M.: Izdatelstvo AN SSSR, 1957, - 328 s.
10. Leontev, A.N. *Izbr. psikhologicheskie proizvedeniia* // *Sobr. soch.:* v 2 t. M.: Pedagogika, 1983. - 320 s.
11. Allen, J.R., Bennett, S., Kearns, L. *Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think* // *Transactional Analysis Journal*. 2004. 34 (1). 3-9.
12. Flavell, J.H. *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry* // *American Psychologist*. 1979. 34. 906-911.
13. Hassin, R.R. *Nonconscious control and implicit working memory* // R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.). *The New Unconscious*. Oxford university press, New York, 2005. P. 196-224.
14. Leontev, D.A., Osin, E.N. *Refleksiiia “khoroshaia” i “durnaia”:* ot obieiasnitelnoi modeli k differentsialnoi diagnostike / D.A. Leontev, E.N. Osin // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki.* – 2014. – T.11 - № 4. S.110-135.
15. Rossokhin, A.V. *Refleksiiia i vnutrennii dialog v izmenennykh sostoianiiakh soznaniia: Intersoznanie v psikhoanalize* // A.V. Rossokhin.- M.: “Kogito-TSentr”, 2010. – S. 21-31.
16. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaia diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp; ucheb. pos. dlia VUZov* / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. – M. Izd-vo Instituta Psikhoterapii. 2002. - 337 s.
17. 10 faktov o starenii i zdorove. Mai 2017. *Tematicheskii obzor o starenii.* - (<https://www.who.int/features/fastfiles/ageing/ru/>)

Жанәділ Д.М.^{1*} Өмірбек С.Ж.¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет,
Республика Казахстан, г. Алматы

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье теоретически раскрывается специфика речевой коммуникации детей дошкольного возраста с нарушением звукопроизводительной, лексической, грамматической, семантической сторон речи. Отмечены особенности вербального контакта, посредством которого происходит развитие коммуникативных способностей дошкольников в процессе коррекционно-учебной деятельности. Предполагается важность оказания всесторонней помощи в преодолении речевых трудностей в развитии. В статье описываются влияние психологического здоровья на дальнейшее развитие речи у детей. Раскрыты рекомендации по организации логопедической, специальной и психологической помощи.

Ключевые слова: коммуникационные навыки, дошкольник, вербальное взаимодействие, адаптация, коррекционно-учебная деятельность, способности дошкольников, межличностное общение, возрастные нормы.

Д.М. Жанәділ^{1*}, С.Ж.Өмірбек¹

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУІНІҢ ДАМУЫ БАР МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ КОМПАНИЯСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеудің дыбыстық, лексикалық, грамматикалық, семантикалық аспектілері бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу қарым-қатынасының ерекшеліктері теориялық түрде ашылады. Коррекциялық-тәрбиелік іс-әрекет процесінде мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті қабілеттерін дамыту арқылы вербальды байланыс ерекшеліктері көрсетілді. Дамудағы сөйлеу қиындықтарын жеңуге жан-жақты көмек көрсетудің маңыздылығы қарастырылады. Мақалада балалардың сөйлеуін одан әрі дамытуға психологиялық денсаулықтың әсері сипатталған. Логопедиялық, арнайы және психологиялық көмекті ұйымдастыру бойынша ұсыныстар ашылды.

Түйін сөздер: қарым-қатынас дағдылары, мектеп жасына дейінгі бала, сөздік өзара әрекет, бейімделу, түзету және оқу іс-әрекеті, мектеп жасына дейінгі балалардың қабілет-тері, тұлғааралық қарым-қатынас, жас нормалары.

Zhanadil D.M.^{1*} Omirbek S.Zh.¹

¹Kazakh National Women's Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF SPEECH COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

Abstract

This article theoretically reveals the specifics of speech communication of preschool children with impaired sound-producing, lexical, grammatical, semantic aspects of speech. The features of verbal contact,

through which the development of communication abilities of preschoolers in the process of correctional and educational activities, are revealed. The importance of providing comprehensive assistance in overcoming speech difficulties in development is assumed. The article describes the influence of psychological health on the further development of speech in children. Recommendations on the organization of speech therapy, special and psychological assistance are disclosed.

Keywords: *communication skills, preschooler, verbal interaction, adaptation, correctional and educational activities, abilities of preschoolers, interpersonal communication, age norms.*

Введение.

Вербальное и коммуникативное развитие ребенка является многосторонним сложным процессом, где ребенок повышает навыки взаимодействия с окружающим миром при помощи установления, а также поддержания необходимой связи между людьми. Взаимодействие и общение с обществом невозможно без освоения ребенком культурного опыта так, как только через коммуникацию возможно развитие высших психических функций и личности человека. Ведущей ролью в формировании речи дошкольников является коммуникация, благодаря которой ребенок изучает сверстников и взрослых людей, следовательно, и самого себя.

Каждый ребенок с особыми образовательными потребностями или без них равносильно имеет огромную потребность в общении со взрослыми и детьми. Однако при нарушениях в речевом развитии происходит влияние на взаимодействие с обществом, оно связано с когнитивными и речевыми отклонениями в развитии, что вызывает речевой негативизм и другие затруднения в повышении навыков коммуникации и социальной адаптации.

С каждым годом наблюдается популяция детей с ограниченным развитием речи, что приводит к 25-30% от численности общего количества детей, эти отклонения проявляются уже с раннего возраста, имея вероятность вызвать общее недоразвитие речи различных уровней. Данное нарушение характеризуется ограниченностью звуковой, смысловой сторон речи со здоровым физическим слухом и интеллектуальным развитием.

Обсуждение.

В исследованиях, таких ученых как: О.С. Павлова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина отмечается наличие затруднений в коммуникации у детей с общим недоразвитием речи на фоне мозаичных неречевых и речевых нарушений.

Характеризуя уровни рассматриваемого нарушения речевых возможностей, вытекают такие описания:

I уровень речевого недоразвития характеризуется скудным активным словарным запасом, который состоит из ограниченного количества неверно произносимых слов и звуковых подражаний. В основном, используются лепетные слова, обозначающие значение нескольких предметов и используемые в различных определениях и ситуациях. Речь, в большинстве случаев, сопровождается жестами и мимикой, исходя из этого, понять ее возможно лишь частично, в определенных ситуациях.

II уровень речевого недоразвития отличается использованием фразовой речи, однако не наблюдается правильного произношения звуков, где встречаются замены, перестановки и сокращения звуков. Проявляется значительная задержка развития речи, небольшой активный словарный запас, который определенно не соответствует возрасту ребенка. Грамматические формы детьми улавливаются в неполной мере, следовательно, восприятие речи окружающих людей не является целостным [1].

При III уровне речевого недоразвития активно используется экспрессивная речь, развернутые фразы, большой словарный запас. Однако, данная группа детей имеет проблемы в фонематическом, грамматическом развитии речи. Наблюдается стойкие нарушения звукопроизношения.

IV уровень речевого недоразвития приближен к норматипичной речи, но при этом присутствуют некоторые сложности и ошибки. Характерными признаками являются несколько невнятная речь с нечеткой артикуляцией. Заметны нарушения слоговой структуры, элизии, аграмматизмы, неполное понимание и использование определенных слов.

Понятие ОНР включает в себя отклонения в развитии всех компонентов речи, куда входит лексика, грамматика, фонетика, навыки звукопроизношения. Все вышеперечисленное имеет большое влияние на развернутые вербальные высказывания, что проявляется в недостаточности четкости и последовательности речи ребенка с отсутствием причинно-следственной связи. Следовательно, диалогическая речь дошкольников с ОНР отличается по ряду причин: дети не имеют потребности в получении информационного опыта вследствие сниженной познавательной деятельности, внимания, памяти, логического мышления; у детей нет мотивации вступать в контакт так, как критически оценивают собственные речевые особенности [2].

Принимая сказанное во внимание рекомендуется работать над диалогическим взаимодействием детей с недоразвитием речи в нескольких направлениях: расширение активного и пассивного словарного запаса; работа над пониманием значения слова; обогащение номинативного словаря, расширение семантики слова. Помимо основной логопедической помощи, необходимо предоставлять и психологическую, для всесторонней коррекции и поддержки ребенка, так как причиной всех вербальных нарушений, возможно, условно является психологическая детская травма, эмоциональная неустойчивость, самобичевание, зависимость от мнения сверстников и взрослых людей. Психологическое состояние здоровья имеет влияние на коммуникативное развитие ребенка с ОНР, проявляясь в недоразвитии средств общения, отставании от возрастных норм и пониженной мотивационной и потребительской сфер жизни, отсутствие в необходимости активного общения [5].

С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.Н. Мясищев рассматривали коммуникативное взаимодействие, как наиболее важный шаг на пути к здоровому психологическому и познавательному развитию человека, его индивидуализации, социальной адаптации в общественной жизни. Специалисты отмечают, что речевая коммуникация является весомым условием для развития всех сфер жизни дошкольников. Этим объясняется интерес педагогики и психологии к этому явлению, то есть стремление выявить роль коммуникативной взаимосвязи в воспитании и развитии будущего поколения.

Возможность речевого взаимодействия, изначально, зарождается в семейном кругу, который послужит дальнейшим примером межличностного общения для ребенка. Именно семья вводит ребенка в социальную жизнь, знакомя его с формами взаимодействия через прожитые жизненные ситуации, диалоги, сюжетные игры. Таким образом увеличивая круг социальных взаимодействий и предоставляя предпосылки для адаптации ребенка в обществе со взрослыми и сверстниками. Каждая единица семьи учит ребенка создавать новые отношения, где он наблюдает за бесконечными изменениями жизненных ситуаций. Многие ученые психологических наук выявили определенные трудности в речевом взаимодействии взрослых людей в следствии травм, полученных в детстве, живя в нездоровой, конфликтной среде, подвергаясь жестоким, безразличным методам воспитания [4].

В.С. Мухина отмечала, что только в общественной жизни происходит индивидуализация человека, к этому и относится речевое развитие. Так образуются несколько сфер социальных отношений между: ребенком-взрослым, ребенком-сверстником, ребенком-учителем. Эти социальные связи влияют на развитие ребенка, формирование его поведения и коммуникативных способностей.

На сегодняшний день, у большого количества детей по многочисленным причинам не получается обрести эти социальные связи, что приводит к недоразвитию познавательной, психической деятельности и всех сторон речи. Отсюда почти в каждой третьей семье встречается общее недоразвитие речи и проблемы с речевой коммуникацией детей.

Рассматривая процесс общения детей с общим речевым недоразвитием, можно выделить некоторые его особенности: ограниченный круг общения, дети малоактивны, медленно включаются в ситуацию общения, не слушают собеседников. Понимание обращенной к ним речи может быть затруднено из-за трудностей в построении и понимании логической цепочки общения, поэтому этим детям часто сложно ответить, задать несколько вопросов, договориться о чем-то и вообще поддерживать общение [3].

Т.Б. Филличева указывает на такие особенности детей с ОНР, как резкость и замкнутость в себе, зажатость, агрессивность, чувствительность, эмоциональная скованность, возбудимость так или иначе влияет на речевую коммуникацию в процессе взаимодействия с обществом. Для них

характерны резкие перепады настроения, иногда без причины. Из-за патологии речи они часто не уверены в себе и своих силах. У таких детей часто наблюдаются нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы.

Дети с ОНР резко реагируют на конфликт, часто выдавая неадекватное поведение относительно нормативных детей. В основном, наблюдаются две формы поведения: в первом случае ребенок перекладывает ответственность за свои поступки, действия на окружающих людей в различных формах от споров до истерик в агрессивной форме; во втором спокойно принимают ответственность на себя.

Ю.Ф. Гаркуша указывает, что у дошкольников с ОНР наблюдается значительное отставание в формировании соответствующих возрасту форм общения: вне ситуативно познавательной и личностной, поэтому процесс общения со взрослыми отклоняется от нормы. Дети предпочитают взаимодействовать в игровом процессе, который характеризуется не только малосодержательностью, но и недостаточной структурностью продукции используемой речи [6].

Исследователи отмечают, что дети с ОНР используют менее развернутое общение со взрослыми по содержанию и структуре языковых систем, чем при общении со сверстниками, что не соответствует нормальному онтогенезу средств взаимодействия. Наблюдая за процессом общения в режимных моментах и совместной деятельности со взрослым, можно отметить, что культура общения у дошкольников с речевым недоразвитием сформирована недостаточно: они фамильярны, не соблюдают субординации, у них отсутствует чувство дистанции, эти дети часто бывают назойливы в своих просьбах, шумны и резки [4].

Следовательно, у детей с ОНР недостаточность речевой коммуникации в сочетании с поведенческими установками и особенностями, эмоциональной неустойчивостью, что негативно влияет на усвоение коммуникативных навыков, а поддержание контакта со взрослыми сверстниками приводит к слабым паттернам общения [6].

Коррекционная помощь, в таком случае, должна быть комплексной и направленной на преодоление речевых нарушений, развитие познавательной деятельности, психических процессов ребенка, а также моторных функций организма.

Сложность логопедической работы при общем недоразвитии состоит в том, что происходит коррекция всех сторон речи, то есть специалист формирует навыки правильного звукопроизношения, расширяет словарный запас, работает над грамматическим строем и связной речью. Это комплексная работа включающая в себя множество направлений и одна из основных это коммуникативная направленность, где вызывают заинтересованность во взаимодействии с окружающим миром, инициативу в общении, умение вести диалог и включаться в различных ситуациях. В процессе коррекционно-развивающей работы специалисты используют различные методы работы практические: игры, упражнения; визуальные: демонстрация, иллюстрации; словесные: объяснения, пояснения, рассказ, инструкция, беседа. Логопедические занятия с детьми проводят индивидуально, а также в групповых, подгрупповых формах. При этом должна проводиться работа с родителями и специальными педагогами, включающая консультирование: дискуссию, рекомендации, беседы, собрания.

Следует отметить, что использование разнообразных методов и форм работы на коррекционно-развивающих занятиях приводит к желаемым результатам, дети легче выполняют задания и усваивают материал, нужно помнить, что комплексная работа полноценно раскрывает возможности каждого ребенка, улучшая социально-коммуникативные навыки дошкольников и обеспечивает психологическую экологичность здоровья ребенка.

Заключение.

В нашей статье мы придерживаемся позиции ученых, которые отождествляют, что речевая коммуникация связана с общением между индивидами в процессе их взаимодействия языка и деятельности, то есть общение есть коммуникативная деятельность - деятельное общение. Во взаимодействии посредством общения используется такое понятие, как «обратная связь», которая выражается в поведении человека и имеет как вербальную, так и невербальную формы, таким образом психологи выделяют такие стороны общения: восприятие - взаимное восприятие достигается за счет использования невербальных средств общения, таких как улыбки, выраже-

ния радости, страха, движение в пространстве и использование различных жестов; интерактивная сторона общения проявляется на уровне совместных действий, например, взятие игрушки у сверстника и передача ее другому ребенку. В процессе общения происходит не только обмен вербальной информацией, но и взаимодействие и взаимопонимание говорящих.

Для детей дошкольного возраста мы определяем речевую коммуникацию, как процесс общения, в котором коммуникаторы воспринимают и взаимодействуют друг с другом с целью передачи и получения информации. Таким образом, коммуникативно-речевое развитие детей раннего возраста представляет собой процесс формирования языковой деятельности, в котором ребенок, взрослые и сверстники используют способы и средства для выражения мыслей и собственного отношения к людям и ситуациям.

Следовательно, эта особенность способствует тому, что в процессе общения у детей с раннего возраста развиваются коммуникативные и языковые навыки. Язык является вербальным продуктом, но общение может носить и невербальный характер. Ребенок в раннем возрасте находится только на этапе активного речевого овладения, но в то же время он может общаться и взаимодействовать с другими людьми на невербальном уровне.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, большое значение в всестороннее развитие ребенка в процессе коррекции речевых нарушений, которые включает в себя работу с психологом, неврологом, если в этом есть потребность, а также специальным педагогом. Так как зачастую речевые нарушения связаны с психологическим здоровьем ребенка или недоразвитием тех или иных навыков познавательной деятельности. В дальнейшем изучение технологии развития коммуникативной речи детей дошкольного возраста с позиций психолингвистики может позволить выделить этапы и углубить выявление особенностей комплексного развития речевой деятельности ребенка.

Список использованных источников:

1. Bryuhovskih, L.A. *Diagnosticheskie metodiki dlya vyyavleniya osobennostej dialogicheskoy rechi u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi II urovnya* / L.A. Bryuhovskih, K.S. Rudkovskaya // *Logoped v detskom sadu*. – 2016. - №1.
2. Salagina N. N. *Specifika dialogicheskoy rechi u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi* // *Molodoj uchenyj*. – 2016. – №1.
3. Stateeva, I.A. *Korrekcionno-razvivayushchee zanyatie dlya detej s obshchim nedorazvitiem rechi* / I.A. Stateeva // *Logopediya*. – 2016. - №2.
4. SHiryaeva, M.A. *Formirovanie kommunikativno-rechevyh navykov u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi sredstvami syuzhetno-rolevoj igry* / M.A. SHiryaeva // *Logopediya*. – 2016. - № 4
5. Bodalev, A. A. *Psihologiya obshcheniya* / A.A. Bodalev. Moskva; Voronezh, 2002.
6. Muhina, V. S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlya vuzov* / V. S. Muhina. – M.: Akademiya, 2003.

Ахмуллаева З.А.¹, Оразаева Г.С.¹

Казахский национальный женский педагогический университет
г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация

В данной статье изучена научно исследовательская база и рассмотрены вопросы коррекции произвольного внимания у детей с ОНР. В статье описаны различные подходы и причины возникновения нарушения произвольного внимания, что в свою очередь несет за собой последствия нарушения речи детей дошкольного возраста.

Для повышения уровня развития речи ребенка необходимо развитие всех познавательных процессов, где не мало важную роль играет произвольное внимание. Повышение уровня познавательной активности детей дошкольного возраста - сложная задача, требующая системного воздействия, всех специалистов, а так же рассмотрения познавательной активности на каждом этапе.

Ключевые слова: произвольное внимание, дошкольники, развитие внимания, непроизвольное внимание, концентрация, переключение, устойчивость.

З.А. Ахмуллаева¹, Г.С. Оразаева¹

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

СТЖД БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЕРІКТІ ЗЕЙІНІН ТҮЗЕТУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада ғылыми - зерттеу базасы зерттеліп, СТЖД бар балалардағы ерікті зейінді түзету мәселелері қарастырылды. Мақалада ерікті назар аударудың бұзылуының әртүрлі тәсілдері мен себептері сипатталған, бұл өз кезегінде мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу қабілетінің бұзылуының салдары болып табылады.

Баланың сөйлеу тілінің даму деңгейін арттыру үшін барлық танымдық процестерді дамыту қажет, мұнда ерікті назар маңызды рөл атқарады. Мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық белсенділік деңгейін жоғарылату – бұл барлық мамандардың жүйелі әсерін, сонымен қатар әр кезеңде танымдық белсенділікті қарастыруды қажет ететін күрделі міндет.

Түйін сөздер: ерікті зейін, мектеп жасына дейінгі балалар, зейінді дамыту, еріксіз зейін, шоғырлану, ауысу, тұрақтылық.

Z.A. Akhmullayeva,¹ G.S. Orazayeva¹

Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CORRECTION OF VOLUNTARY ATTENTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR

Abstract

In this article, the research base is studied and the issues of correction of arbitrary attention in children with ONR are considered. The article describes various approaches and causes of the violation of arbitrary attention, which in turn entails the consequences of speech disorders in preschool children.

To increase the level of development of a child's speech, it is necessary to develop all cognitive processes, where arbitrary attention plays an important role. Increasing the level of cognitive activity of preschool children is a complex task that requires systemic influence, all specialists, as well as consideration of cognitive activity at each stage.

Keywords: arbitrary attention, preschoolers, attention development, involuntary attention, concentration, switching, stability.

Введение. Мировая система образования ориентирована на обеспечение высокого качества обучения и воспитания детей, и одно из актуальных направлений в педагогической науке и специальной психологии это обеспечение и создание всех педагогических условий для овладения детьми речи. Одним из толчком к формированию правильной речи является развитие произвольного внимания. Развитие всех высших психических функций и понятийного мышления прямо пропорционально зависит от развития речи ребенка. [1, с. 12]. При формировании речи ребенка, каждый специалист сталкивается с тем, что ему необходимо создать все педагогические условия для развития речевых навыков. Последние годы отмечается, что число детей с различными речевыми нарушениями растет, а поскольку речь является значимой для развития и деятельности и ребенка с нарушениями речи, и в целом актуальным является профилактика, и коррекция развития произвольного внимания ребенка в дошкольном возрасте, и это способствует обширному развитию высших психических функций.

Обучение ребенка должно происходить непрерывно, и самым главным и основным уровнем рассматривается дошкольное образование. Главным образом специалист и дошкольная организация создает условия для развития всех познавательных функций ребенка, и также развивает его творческую, эмоциональную и физическую сторону его личности тем самым ребенок полностью становится готов обучаться в школе. Толчком и управление деятельности, как мы знаем, является развитие произвольного внимания, по средствам которого развивается и речь ребенка с какими-либо нарушениями, помимо этого, для успешности дальнейшего обучения ребенка в школе положительно влияет высокий уровень развития свойств внимания.

Изучая труды великого психолога С.Л. Рубинштейна, мы знаем и полагаем на то, что внимание рассматривается – как сосредоточенность на тот или иной объект в виде выборочной направленности на самом объекте, направленную на объект углубленность в познавательную деятельность. [2, с.14]. Ребенок не заинтересован в объекте, пока его не заметит и не сосредоточит свое внимание на нем. Дошкольный возраст характеризуется, тем что отношение ребенка к предмету может меняться только с изменением фокуса и внимания ребенка. Ф.Н. Гоноболин [3] понимал, что понятие внимания, при котором свойство или особенность психической деятельности человека, обеспечивает наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других. С разных теоретических позиций рассматривалась проблема внимания в общей психологии развития ребенка, где основополагающим было то, что бы заинтересовать ребенка, прежде чем начинать деятельность по развитию речи или других психических функций ребенка.

При рассмотрении внимания как высшую психическую функцию приходит на ум имя великого психолога дефектолога Л.С. Выготского [4], где основополагающим значением его работы является культурно-историческая теория, в которой внимание рассматривает как позицию установки, но есть и другое мнение исследователей Ф.Н. Гоноболина, Н.Ф. Добрынина, С.Л. Рубинштейна, И.В. Страхова, которые определяют что в первую очередь это сосредоточенная и направленная деятельность, сюда же можно отнести и П.Я. Гальперина [5] где внимание, исходя из всех установок, является специальной контролирующей деятельностью человека.

При поиске нужной информации о свойствах произвольного внимания все больше информации публикуется о концентрации и устойчивости, которая необходима в школьном возрасте детям с нарушениями речи, что бы усваивать больше информации и не иметь проблемы в обучении. Наше государство позаботилось о том, что бы детям в дошкольном возрасте развивали высшие психические функции, в том числе и произвольное внимание, это все прописано в государственном стандарте дошкольного образования Республики Казахстан. [6, с.15] Это определяет развитие произвольного внимания старших дошкольников и является актуальностью нынешнего образования.

При обучении в дошкольном учреждении ребенок использует дополнительно следующие свойства внимания такие как сосредоточение распределение и переключаемость на один или несколько объектов, но все вышесказанное не будет развиваться в силу того что у ребенка с нарушениями речи внимание нарушено. Поэтому необходимо внедрение дополнительных педагогических условий в работе специалистов, а также междисциплинарной работы в дошкольном учреждении [7, с.67]

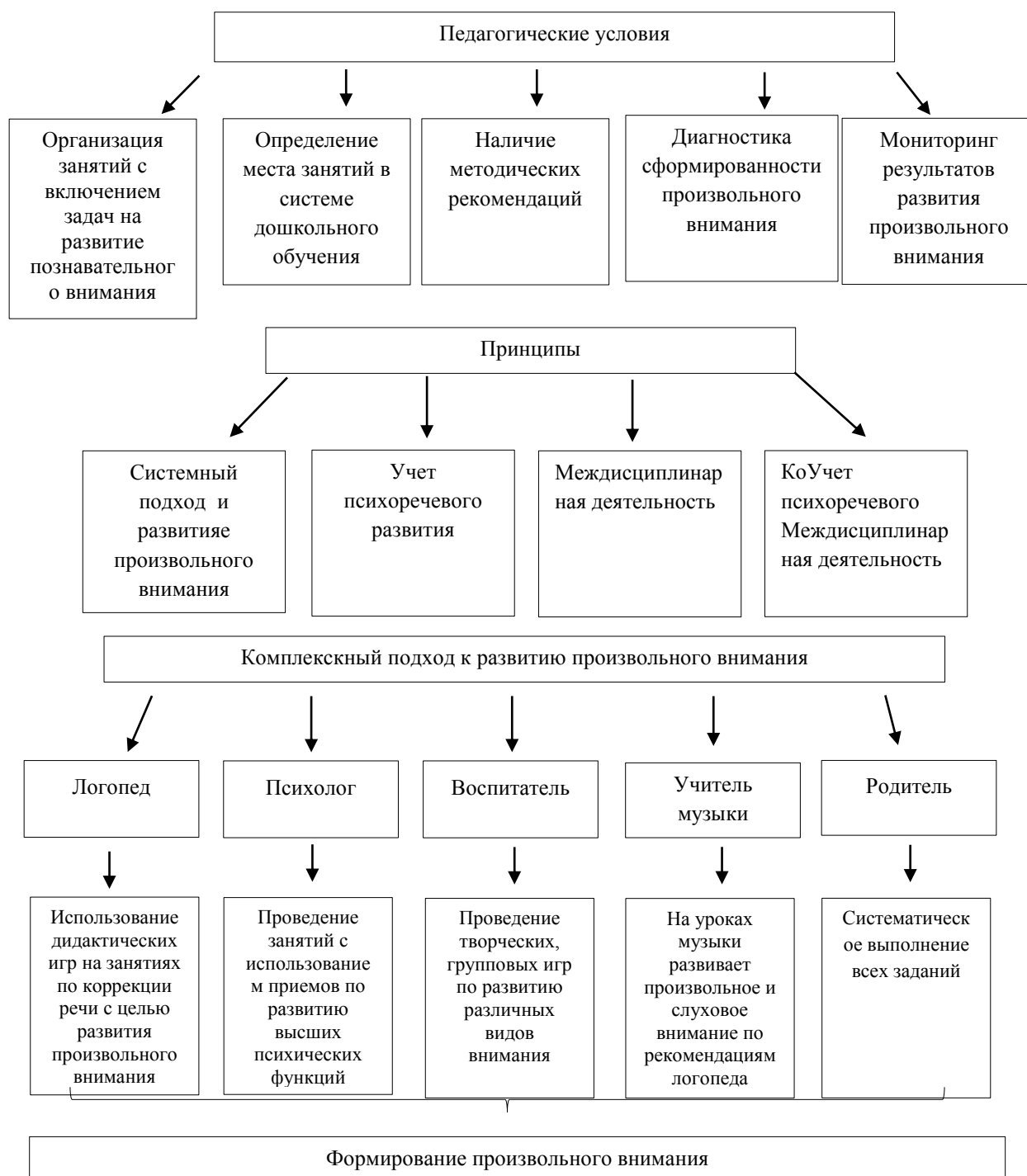
Урдабаева Л.Е. Рахматулина в книге психология развития упоминают Ю.Б. Гиппенрейтера где он рассматривает объем внимания, где например нужно одновременно рассмотреть или увидеть несколько объектов который может использовать человек, тем самым если у него не развито сосредоточенности и концентрации на нескольких объектах следовательно у него нарушен объем воспринимаемого внимания. [8, с. 23]. В его трудах отчетливо есть взаимосвязь предметов объединенных по смыслу и необъединенных. Ребенок, проходя каждый этап взросления, учится концентрации и начинает наращивать объем своего внимания, поэтому у взрослого человека объем внимания и концентрации больше, что доказывает, то что важно в дошкольном возрасте обучится концентрации для дальнейшего роста. Внимание состоит из концентрации, поэтому развитие концентрации начинается, когда ребенок наблюдает только за одним процессом или предметом, когда круг объектов, на которых обращаешь внимания меньше. Распределение внимания это наблюдение ребенка за несколькими процессами, например, собирать конструктор и в то же время отвечать на вопросы взрослого человека, когда внимание не рассеивается, а наоборот, распределяется по мере его необходимости, но самое главное это заинтересовать, без интереса не будет внимания концентрации и конечно распределяемости внимания [9, с.4] Устойчивость внимания признана основной характеристикой правильного произвольного внимания, но есть и обратная сторона устойчивости это отвлекаемость, когда ребенку дают задание на развитие речи и показываются артикуляционные упражнения, ребенок может отвлекаться на картинки или на свое отражение в зеркале. Развитие произвольного внимания основная часть в работе психолога и дефектолога на этапе развития ребенка, который находится в дошкольном учреждении, тем самым облегчив задачу в будущем специалистов школы. Развитие произвольного внимания это не односторонний процесс где основная задача стоит на специалистах, здесь играет огромную роль и работа родителей, и их

Дети в дошкольном возрасте отличаются рассеянным вниманием, следствием такого является то, что у них недостаточно развивается зрительное опознавание объекта. Для детей характерно длительное наблюдение за одним или несколькими предметами и частое отвлекание, поэтому специалисту необходимо при проведении своих занятий использовать «задания по образцу». Основной задачей коррекционных занятий является фиксирование ребенка на том или ином направлении, и самостоятельный контроль ребенка своих действий. При развитии произвольного внимания подключаются и умственные действия, все это необходимо проводить в игровой деятельности, так как ребенок будет чувствовать себя лучше в своей среде, и развиваться через игру. Дети с нарушениями речи отличаются тем, что не могут контролировать свои действия, поэтому им необходима помощь со стороны взрослого или специалиста, что бы корректно и правильно достигнуть своей цели в том или ином задании. При организации занятия развивается и фонематический слух ребенка, потому что специалист использует словесные подсказки и направляет ребенка. Основной задачей является, что бы ребенок в будущем мог озвучивать свои действия и обращать на них внимание, что бы достигнуть своей конечной цели в игре.

Таким образом, в коррекции развития речи ребенка дошкольного возраста необходим системный подход и создание педагогических условий формирования произвольного внимания.

В Схеме – 1. Предоставлена примерная схема необходимых педагогических условий для формирования произвольного внимания.

Схема – 1. Педагогические условия коррекции произвольного внимания



Таким образом, исходя из выше предложенной схемы педагогические условия по развитию произвольного внимания предусматривают:

- Первое организацию занятий с включением задач по развитию произвольного внимания. Одной из коррекционных задач на логопедических занятиях должно быть развитие произвольного внимания
- Второе, данное занятие с включением задач произвольного внимания должны быть predetermined воспитателем дошкольной организации.
- Третье для правильной организации занятий с целью развития произвольного внимания обязательное наличие методических рекомендаций.

- Четвертое мониторинг по результатам диагностики произвольного внимания.
- Пятое для эффективности работы с ребенком с нарушением речи дошкольного возраста необходима правильная диагностика сформированности произвольного внимания.

Обязательным является выделение принципов работы по развитию произвольного внимания. Нами выделено следующее:

- Системный подход - который подразумевает работу всех специалистов дошкольной организации, где стоит основная задача развитие произвольного внимания и поддержание системности каждого занятия ребенка дошкольного возраста с ОНР.

- Учет психоречевого развития ребенка так как, у нас дети с особенностями нарушения речи, мы должны учитывать развитие речи ребенка с ОНР и уровня развития его произвольного внимания.

- Междисциплинарная деятельность всех специалистов, которые используют общие цели, задачи и принципы для достижения общей идеи развития произвольного внимания

- Командная оценка а именно совместная работа всех специалистов дошкольной организации и оценивание зон ближайшего развития ребенка, где оценивается эффективность работы на основании диагностики развития произвольного внимания.

Следующим условием является комплексный подход в развитии произвольного внимания, то есть все специалисты дошкольной организации: логопед, психолог, воспитатель, учитель музыки, а также родители должны вносить необходимый вклад в развитии произвольного внимания ребенка с нарушениями речи.

Логопед осуществляет развитие произвольного внимания на занятиях по коррекции речи с использованием дидактических игр и специально разработанных приемов. Особо отметим, что дети отстают при воспроизведении двигательных заданий и пространственно-временных параметров, и могут делать ошибки в последовательности тех или иных действий. Сюда можно отнести такие игры как: «Зеваки», «Запретное слово», «Найди лишнее» и т.д.

Психолог проводит занятия по развитию всех высших психических функций и следуя рекомендациям других специалистов делает акцент на развитие произвольного внимания ребенка. Психолог через игровую деятельность держит ребенка в активном внимании на определенных действиях и предметах. Использует игры «Не зевай!», «Пишущая машинка», «Сова», «Волшебное слово».

Воспитатель является ключевым лицом в воспитании и обучении ребенка, так как большую часть времени ребенок проводит именно с ним, тем самым оказывает огромную роль не только в формировании произвольного внимания, но и личности ребенка в целом. На протяжении всего обучения ребенка в дошкольной организации воспитатель применяет игровой подход и развивает высшие психические функции на равне со всеми специалистами организации.

Учитель музыки следует рекомендациям психолога и логопеда, на уроках музыки развивает слуховое внимание ребенка по средствам песен и упражнений на развитие речевого выдоха и звукопроизношения.

Родители во всей этой системе развития произвольного внимания огромный вклад несут родители ребенка, так как должны выполнять все требования и рекомендации специалистов, воспитателя и учителя музыки дошкольной организации. Основная их задача это выполнение всех домашних, которые следует выполнять.

Выводы. Таким образом, исходя из вышесказанного, мы наглядно показали коррекционно-развивающий маршрут по развитию произвольного внимания, с учетом всех критериев для полной организации ребенка. Следуя вышперечисленным рекомендациям комплексного подхода в развитии произвольного внимания следует ожидать положительную динамику в развитии произвольного внимания ребенка с нарушением речи дошкольного возраста. Благодаря этому развитие произвольного внимания призвано помочь ребенку выполнять определенную работу, то есть научиться новому, и освоить правила общения, и проверить результат своей продуктивной деятельности в дальнейшем в обучении ребенка в школе

Список использованной литературы:

1. Vygotsky, L.S. *higher forms in childhood [Text] / L.S. // Textbook on attention.* – М., 2006. – 186 p.
2. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology - St. Petersburg: Publishing house "Peter", 2000.* – 712 p.
3. Gonobolin, N. F. *Psychological analysis of pedagogical abilities. - In the book: Abilities and interests.* – М., 1962. – P. 237
4. Uznadze D. N. *Psychological research /; Academy of Sciences of the Georgian USSR, Institute of Psychology named after D. N. Uznadze.* – Moscow: Nauka, 1966. – 450.
5. Galperin P.Ya. *To the study of the intellectual development of the child // Questions of psychology. - 1969. - № 1*
6. *Order of the Minister of education and science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 No. 604. Registered in the Ministry of justice of the Republic of Kazakhstan of November 1, 2018 № 17669.*
7. Marcinkowska, Etc. *Diagnosis of mental development of children [Text] / T. D. Martsinkovskaya.* – М.: Nauka, 1997. – 176 с.
8. Ordabayeva, L. E., Rakhmatullina A. R. *a LADY CHANGED. Developmental Psychology of Okukuraly / Training manual. Kostanay, 2018. UDC 159.9*

MPHTH 15.41.39

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.43>

G.T. Abitova¹, G.T. Abilbakieva¹, U.B. Toleshova¹

¹Kaz NPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan
abitova.64@mail.ru, galiya_turusbek@mail.ru, ulmeken.toleshova@bk.ru

MEDIA TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING THE FOUNDATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN'S INFORMATION CULTURE

Abstract

The personality information culture formation is of particular theoretical and practical importance in the modern information society epoch.

The authors emphasize that television; the Internet and the computer are becoming a more powerful factor in the impact of the modern information environment on the older preschool children. Before the media invasion into our lives, the most defenseless and dependent category is preschool children. The child is known to be poorly prepared to adequately perceive information from the screen at that age and can't be critical to this or that information. Accordingly the main teachers' and parents' task is to create the conditions allowing a preschooler to fetch up a personally significant meaning, independently develop the life knowledge, skills and meanings acting as guidelines while critically analysing the information.

Among the most essential facilities while forming the preschoolers' information culture foundations are media technologies that are able to present information to preschoolers in an accessible and easily perceptible game form, to develop children's creative activity and imaginative thinking

Keywords: a preschool child, information culture, information and educational activities, media technologies, modern technical facilities.

Г.Т. Әбітова¹, Г.Т. Абилбакиева¹, У.Б. Төлешова¹.

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

¹abitova.64@mail.ru, ²galiya_turusbek@mail.ru, ³ulmeken.toleshova@bk.ru

МЕДИАТЕХНОЛОГИЯ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ АҚПАРАТТЫҚ МӘДЕНИЕТІНІҢ НЕГІЗДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Қазіргі ақпараттық қоғам дәуірінде жеке тұлғаның ақпараттық мәдениетін қалыптастыру ерекше теориялық және практикалық маңызға ие.

Авторлар қазіргі ақпараттық мәдениеттің мектеп жасына дейінгі балаларға әсер етуінің неғұрлым күшті факторы теледидар, интернет және компьютер екенін айтады. Бұқаралық ақпарат құралдарының шабуылына дейін, мектеп жасына дейінгі балалар ең қорғансыз және тәуелді категория болып табылады. Бұл жаста бала ақпаратты экраннан дұрыс қабылдауға дайын емес. Баланың белгілі бір ақпаратқа сыни көзқараспен қарап, ақыл таразысына салуды білмейтіні анақ. Ақпараттың көптігінен баланы педагогтер мен ата-аналардың негізгі міндеті - баланың ақпаратқа сыни тұрғыдан қарап, мағынасын түсінуге үйрету. Ақпаратты мектеп жасына дейінгі баланың білім, білік, дағдылар мен өмірдің мағынасын дербес дамытуға мүмкіндік беретін жағдай жасау.

Мектеп жасына дейінгі балалардың ақпараттық мәдениетінің негіздерін қалыптастырудың маңызды құралдарының бірі медиатеchnология болып табылады. Медиатеchnология мектеп жасына дейінгі балаларға ақпаратты қол жетімді және оңай қабылдауға, балалардың шығармашылық белсенділігі мен балалардың ойлауын, зейінін дамытуға пайдалы.

Түйінді сөздер: мектеп жасына дейінгі бала, ақпараттық мәдениет, ақпараттық-білім беру қызметі, медиатеchnологиялар, заманауи техникалық құралдар.

Абитова Г.Т.¹, Абилбакиева Г.Т.¹, Төлешова У.Б.¹

¹КазНПУ им.Абая, г. Алматы, Казахстан

¹abitova.64@mail.ru, ²galiya_turusbek@mail.ru, ³ulmeken.toleshova@bk.ru

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация.

В эпоху современного информационного общества особую теоретическую и практическую значимость приобретает формирование информационной культуры личности. Авторы подчеркивают, что более мощным фактором воздействия современной информационной среды на детей старшего дошкольного возраста становятся телевидение, Интернет и компьютер. Перед вторжением СМИ в нашу жизнь наиболее беззащитной и зависимой категорией оказываются дети дошкольного возраста. Известно, что в данном возрасте ребенок не готов адекватно воспринимать информацию с экрана, не умеет критично относиться к той или иной информации. Соответственно, основная задача педагогов и родителей – создать условия, позволяющие понять дошкольнику личностно значимый смысл, самостоятельно выработать знания, умения и смыслы жизни, выступающие ориентирами в критическом отношении к информации.

Одним из важных средств в формировании основ информационной культуры дошкольников являются медиатеchnологии, которые обладают способностью представлять информацию дошкольникам в доступной и легкой для восприятия игровой форме, развивать творческую активность детей и образное мышление детей.

Ключевые слова: дошкольник, информационная культура, информационно-просветительная деятельность, медиатеchnологии, современные технические средства.

Introduction

At the modern stage of developing and upbringing of the preschooler interested in everything new (technology, video and media products, computer games), the forming of an information culture is a necessary condition for the personality formation.

The computer and multimedia are the information processing tools, which being a powerful technical facility while teaching and communicating are necessary for the teachers', parents' and children' mutual activity.

While forming the children's information culture foundations in preschool organizations, the application of modern information technologies in the organized educational activities process contributes to the creative imagination evolution, the desire for novelty and the children's cognitive activity strengthening. In such information and educational activities' process, children learn to put forward various ideas for solving problems and situations, applying knowledge, planning practical actions, comprehending and evaluating their own and others children results.

The advantage of these technologies is that they have the ability to present information to preschoolers in an accessible and easily perceived playful form; shift the emphasis from information methods to visual ones; develop children's creative activity and imaginative thinking; visualize objects and processes in all possible angles, in detail; demonstrate the internal relationships of the components, including those hidden in the real world. «The creation of a vivid audiovisual image, close to the subculture of a modern preschool child, occurs due to such properties of media technologies as interactivity, dynamism and multimedia.

In the formation of the foundations of the information culture of children in preschool organizations, the use of modern information technologies in the process of organized educational activities contributes to the development of creative imagination, the desire for novelty and the strengthening of cognitive activity of children. In the process of such information and educational activities, children learn to put forward various ideas for solving problems, situations, apply knowledge, plan practical actions, comprehend and evaluate the results - their own and others.

Interactivity as an important property of media technologies contributes to the active inclusion of participants in the educational process for the perception and ability to independently choose, plan, implement, evaluate the information presented [1]. As a result, it is interactivity that has an activating effect on preschoolers, encourages them to take independent actions and make important decisions.

Later the author goes on writing: "The notion should be made that we usually create dynamism to form children's knowledge concerning events and phenomena changeability, and all this happens during some period.

We also apply audiovisual, text, graphic information in a brighter and more colourful form acceptable to a child's perception using multimedia as a necessary feature of media technologies.

The teacher can present any audiovisual screen information using interactive features like graphics, animation, video images.

We can form the following skills by media technologies while developing the preschooler's information culture basics:

- skills in life and imaginary situations modelling in a game way;
- skills in synthesizing of various types of artistic activities comprising literary text and story-role-playing games, theatrical play and drawing, music and imitation games;
- capability of perceiving information while applying various media effects like sound, colour, action, and image combined;
- skills in creating a moderate artistic thing like photo collages, colouring books, albums accompanied by easy tasks under adults' assistance"[1].

Research methodology

The research is based on theoretical methods: a) theoretical analysis and synthesis of information contained in pedagogical, psychological, cultural, sociological literature concerning the research problem; b) empirical methods: pedagogical observation, discussions, survey.

Discussion

The contemporary technical teaching means play a specific role in the process of perceiving and analyzing the information obtained in preschoolers' process.

They, in the long run, promote the preschool children intellectual abilities and develop the children's cognition in the motivational - emotional sphere.

Modern well-known information technologies in the teacher's work area - presentations, slide shows, multimedia photo albums, computer games, etc. These modern tools allow the teacher to build their activities logically, scientifically and accessible to preschoolers.

Notion should be made that including of such types of information technologies as virtual excursions, multimedia presentations, slide shows into the organized educational activities contribute to the creation of an consistency, coherence and accessibility atmosphere into the learning process and forming the initiative, activity, curiosity among preschoolers.

Multimedia presentations are one of the potentially effective facilities of developing cognitive activity and preschoolers' activity in the information culture foundations information.

The presentation of cognitive material using computer tools, application of the Internet to get information, etc. enliven the educational process, making it vivid, memorable and interesting for children [2]. Simultaneously the computer's ability to reproduce information simultaneously in the form of text, graphics, sound, speech, video, memorizing and processing data with great speed allows teachers to successfully use multimedia presentations in their activities. In comparison with traditional forms of teaching preschoolers, multimedia presentations have a number of advantages: presentation teaches to concentrate information in a concise and logical form, while it carries a figurative type of information understandable to preschoolers: multimedia presentations assume multi-variance and provide a quick opportunity for further editing; presentations allows you to present training and developing material as a system of bright reference images filled with comprehensive structured information in algorithmic order. In this case, we involve various channels of perception, which makes it possible to put information into the memory of children not only in a factual, but also in an associative form.

Thus, thenotion should be made about the importance of information technology in the preschool organizations' prepared educational activities as a factor in the cognitive potential development in the forming of preschoolers' information culture foundations:

- multimedia is an important factor for perceiving, assimilating and using the necessary information;
- modern technical facilities in the educational process strengthen and expand the potential of the presented information while developing the child's creative abilities;
- the use of information technologies in teaching, including the explanation of many theoretical concepts, is extremely effective, since visual and figurative components of thinking play an extremely important role in the older preschool children's lives.

Our research practical section is represented by the 'Files' preschooler group program, which consists of three blocks and is aimed at the activity-practical information culture foundations formation. The main purpose of the preschooler group activity was to produce conditions when developing logical thinking, spatial representations of preschoolers, as well as the formation of computer elementary practical habits and skills.

The main objectives of the preschooler group program are:

- a) teaching basic computer skills;
- b) forming the skills and abilities to perform logical and creative tasks of various directions, independent activity skills using the computer;
- c) development of the need for creativity; stimulation of the processes of self-development and artistic and creative self-realization;
- d) improving the dialogic speech of children: the ability to listen to the interlocutor, understand questions and the meaning of tasks, ask questions;
- e) formation of preschool children's perception of the computer not only as a means for games, but as a multifaceted device with endless possibilities for the development of creativity.

Block I. Teaching the basic rules of running the computer.

At the initial stage, classes are aimed at studying device names, familiarization with the principles of computer operation, fixing the rules of behaviour in the computer classroom and safety when working at a computer. At the same time, great importance is attached to observing the correct posture, the position of hands when working with the mouse and keyboard, observing the necessary distance between the child's eyes and the screen plane. Topics of classes: 'Fixies. Dim Dimych learn to draw' (together with the heroes of

the cartoon children master the techniques of computer drawing), 'Simka and Nolik master computer' (cartoon characters become acquainted with the children with the devices of the computer and the rules of the computer), 'Gymnastics of little magicians' (the gymnastics for eyes 'hide and seek', which relieves eye fatigue; exercises for strengthening the eye muscles, for example, 'Visual reference points' - exercises with colour spots, etc.).

Block 2. Familiarity with the graphic editor tools.

Before you start getting acquainted with the graphic editortools, it is advisable to teach preschoolers to use the mouse manipulator. During the lessons, children get acquainted with the names and functions of the tools located on the panel of the graphic editor. With the help of educational tasks, they install elementary skills of drawing various lines on a computer, filling in contours, drawing geometric shapes, choosing colours, etc.

The effective use of competition, various test tasks, rules in practical work contributes to the intensifyingthe cognitive interest in the proposed set of toolsstudy. Topics of classes: "What happens round?"(drawings based on the cartoon 'Fixiki': 'Magnifying glass', 'Compass', 'Alarm clock', 'CD', 'Balloon'); 'Straight lines and curves' (drawings based on the cartoon 'Fixiki': 'Railway', 'Wires', 'Pipes'); 'Aquarium with fish', 'Houses for fixies', 'Balloon Shop', 'Flower fireworks', 'Magic friends of fixies'(creative drawing with learning the elements of copying).

Block 3. Images creation by computer graphics facilities.

The importance of the graphic literacy foundation formationis dictated by its huge role in the development of logical thinking, cognitive abilities, spatial representations and imagination ofpreschoolers. Children master the initial skills of working with all graphic programs, the knowledge of which can contribute to the implementation of creative initiatives of preschoolersin the process of studying the Paint graphic editortools. In our practical work, acquaintance with the graphic editor toolbar was carried out in an entertaining form, where during the game children learned to compare the image and the functions of tools in different graphic editors that help to perform drawing tasks [3]. In addition, they get acquainted with visual means and techniques in practice, learn such possibilities as copying, reproduction, reflection of a drawing or pattern. Mastering these techniques helped the child to create simple artistic images independently by means of computer graphics. The children summarized the knowledge gained in practice, which was consolidated by the creation of creative works according to the plan, where the children showed the ability to use different means of computer expressiveness to express their own ideas.

Topics of classes: 'Greeting card' (acquaintance with the design and decoration of postcards, creating your own greeting card); 'Little cooks' (choosing the drawing of a cake for mom, for a Toe and a Sim card, for a favourite holiday of Fixies); 'Logo' (creation by choice of the logo of the city, kindergarten, children's park for Fixies, cafe on wheels); 'Tunny designers' (production of colorful labels, fancy candy wrappers for chocolate), etc.

As we can see, "computer graphics" as a new kind of creativity m children that combines traditional values of art with new forms of its creation and perception with the help of expressive means of information technology" [4].

Results. The results of this work on the information culture foundations formation of preschoolers were the personal contribution of the authors in solving the stated problem: analysis of theoretical and methodological possibilities of information technologies in «information and educational activities, contributing to the development of cognitive interest in the information culture foundations formation of preschoolers;

substantiation of conditions for the development of logical thinking, spatial representations of preschoolers, as well as the formation of elementary practical skills and computer skills, drawing up a system of information procedures, technologies and means of creating an information product» [11].

Conclusions (summary)

Practical experience has led us to some conclusions. Currently, it is impossible to protect preschooler from television or a computer, since this is an integral part of his or her life. At the very beginning of mastering the computer, parents should be an example for the child. It is theywho should help them to create a personal computer environment and teach them to navigate online information resources. At the first stages, it is recommended to show the child family photos, play educational games with them, view

multimedia encyclopedias. In this respect it is important to select computer programs that match their age, limit the time of playing at the computer. When we choose computer programs, it is necessary to base on such components of the program as creativity and criticality of the presentation of information material, its flexibility, consistency, dialectic; the ability to develop search activity, the desire for novelty; the development of creative imagination. With the skillful use of the Internet, educational and developmental programs provide huge opportunities for learning about the world around us, introduce us to the traditions, customs, history and culture of different countries and people. As a result, the mass media contributes to the acquisition of their own life experience; stimulate the manifestation of initiative, the creation of universal values, from which the information culture of a preschooler is formed.

Bibliography:

1. Andreeva, A.D. *Features of psychological development of preschoolers in modern civilizational conditions [Electronic resource]. URL: <http://www.mininuniver.ru/> (12.02.2013).*
2. Polat E.S. *New pedagogical and information technologies in the education system: A textbook for students of higher education.* – Moscow: Publishing Center “Academy”, 2009. – P.48
3. Voronkova, O.B. *Information technologies in education: interactive methods.* Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. – P.74
4. Antoshin, M.K. *Learning to work on a computer.* – M.: Iris - press, 2007. – 128 p.
5. Dybina, O.V. *Formation of key competencies in preschool children.* Togliatti: TSU, 2009. – 114 p.
6. Kravtsova, E.E. *Wake up the wizard in the child: Book for the educator of kindergarten and parents.* M., Enlightenment, 2006. – 160 p.
7. *Development of computer skills in children of 4-7 years old. Lesson planning, recommendations, didactic material, consultations for parents, compiled by Z.M. Gabdullina.* – Volgograd: Teacher, 2008. – 139 p.
8. Abitova G. *Pedagogical aspects of socio-cultural activity in the context of the formation of information culture of preschool children.* ASTRA SALVENSIS - Review of the history of culture (Included in the Web of Science database (Citation Index in the field of arts and humanities and Scopus). - URL: <http://ip-science.thomsonreuters.com>). 2018. P.P. 481-495
9. Mariam K. Bapaeva, Laura K. Ermekbayeva, Zeynekul D. Utepbergenova. *Self-reflection as a tool for forming the foundations of the information culture of preschool children.* Journal of Mental Retardation - Diagnosis and Treatment (Included in the Web of Science database (Citation Index in the Field of Arts and Humanities and Scopus). - URL: <http://ip-science.thomsonreuters.com>). Volume 8, No. 2 (2020). – P. 181-187.
10. Mariam K. Bapaeva, Koksheyevazaini T. KapenovaAnar A. UtepbergenovaZeinekul D. *Psycho-emotional aspects of the development of creative potential within the information cultural environment of schoolchildren.* Journal of Mental Retardation - Diagnosis and Treatment, (Included in the Web of Science database (Citation Index in the Field of Arts and Humanities and Scopus). - URL: <http://ip-science.thomsonreuters.com>). Volume 8, No. 3 (2020). P.P. 406-412.
11. Abitova G.T. *The formation of the foundations of information culture of older preschool children by means of socio-cultural activities: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences.* S.P.: 2015. – 220 p.

Жакатаева А.А. ^{*1}, Ахтаева Н.С. ¹

¹КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан,
^{*}email: zhasema@mail.ru

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация

Стрессоустойчивость личности занимает ведущую роль в борьбе со стрессом и от степени ее развития зависит не только психическое здоровье человека, но и его профессиональная деятельность. Актуальность исследования стрессоустойчивости связана как с современным ритмом человека, так и с ситуацией затянувшегося локдауна и жесткими карантинными мерами, которые предъявили повышенный спрос к стрессоустойчивости каждого человека. Целью данной обзорной статьи является актуализация проблемы стрессоустойчивости в рамках психологии управления и исследование стрессоустойчивости как фактора эффективности деятельности у сотрудников организации. В публикации рассмотрены основные подходы к проблеме стрессоустойчивости, проанализированы синонимичные термины, их сходство и различия. Для разрешения противоречий авторы обращаются к теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина (2017) и рассматривают стрессоустойчивость как сложное интегральное образование, проявляющее себя на разных уровнях: как элемент системы индивидуальных свойств организма; как элемент системы индивидуальных психических свойств организма и как элемент системы социально-психологических индивидуальных свойств. При анализе стрессоустойчивости также важно рассматривать ее вне отрыва от ситуации, порождающей стресс и учитывать, что способность противостоять трудностям формируется в процессе жизненного пути и взаимосвязана с личной историей человека, его опытом разрешения аналогичных стрессовых ситуаций, с выбором способов совладания. Проведенный анализ обеспечивает синтез знаний по проблеме стрессоустойчивости в рамках психологии управления персоналом. Особый интерес феномен стрессоустойчивости и влияние его на эффективность сотрудников организации представляет в связи с ситуацией локдауна и последующих жестких ограничений и правил осуществления трудовой деятельности.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, адаптация, эффективность деятельности, профилактика стресса

A.A. Zhakataeva^{}, N.S. Ahtaeva*

¹ *al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan,*
^{*} *email: zhasema@mail.ru*

STRESS TOLERANCE AS ONE OF THE FACTORS OF EFFECTIVE EMPLOYEE PERFORMANCE: RESEARCH REVIEW

Abstract

The stress resistance of the individual plays a leading role in the fight against stress and not only the mental health of a person, but also his professional activity depends on the degree of its development. The relevance of the study of stress resistance is related both to the modern human rhythm and to the situation of prolonged lockdown and strict quarantine measures, which have put an increased demand on the stress resistance of each person. The purpose of this review article is to actualize the problem of stress tolerance within the framework of management psychology and to study stress tolerance as a factor of performance among employees of the organization. The publication discusses the main approaches to the problem of stress tolerance, analyzes synonymous terms, their similarities and differences. To resolve the contradictions, the authors turn to the theory of integral individuality by V.S. Merlin (2017) and consider stress resistance as

a complex integral formation that manifests itself at different levels: as an element of the system of individual properties of the organism; as an element of the system of individual mental properties of the organism and as an element of the system of socio-psychological individual properties. When analyzing stress resistance, it is also important to consider it in isolation from the situation that generates stress and take into account that the ability to withstand difficulties is formed in the course of life and is interconnected with a person's personal history, his experience of resolving similar stressful situations, with the choice of coping methods. The analysis provides a synthesis of knowledge on the problem of stress tolerance within the framework of personnel management psychology. Of particular interest is the phenomenon of stress resistance and its impact on the effectiveness of the organization's employees in connection with the situation of lockdown and subsequent strict restrictions and rules of employment.

Keywords: *stress, stress tolerance, adaptation, efficiency of activity, stress prevention*

А.А. Жақатаева^{}, Н.С. Ахтаева*

¹Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Қазақстан, Алматы қ.,

**email: zhasema@mail.ru*

СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІК – ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ТИІМДІ ҚЫЗМЕТ ЕТУ ФАКТОРЛАРЫНЫҢ БІРІ РЕТІНДЕ: ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ ШОЛУ

Аңдатпа

Жеке тұлғаның стресске төзімділігі стресске қарсы күресте жетекші рөл атқарады және адамның психикалық денсаулығы ғана емес, оның кәсіби қызметі де оның даму дәрежесіне байланысты. Стресске төзімділікті зерттеудің өзектілігі адамның қазіргі ырғағымен де, ұзаққа созылған локдаун жағдайымен және әр адамның стресске төзімділігіне жоғары сұраныс тудырған қатаң карантиндік шаралармен байланысты. Осы шолу мақаласының мақсаты басқару психологиясы шеңберіндегі стресске төзімділік мәселесін өзектендіру және ұйым қызметкерлері арасындағы тиімділік факторы ретінде стресске төзімділікті зерттеу болып табылады. Басылым стресске төзімділік мәселесінің негізгі тәсілдерін қарастырады, синонимдік терминдер, олардың ұқсастықтары мен айырмашылықтары талданады. Қарама-қайшылықтарды шешу үшін авторлар интегралды даралық теориясына жүгінеді. В.С. Мерлин (2017) және стресске төзімділікті әртүрлі деңгейлерде көрінетін күрделі интегралды форма ретінде қарастырады: дененің жеке қасиеттері жүйесінің элементі ретінде; дененің жеке психикалық қасиеттері жүйесінің элементі ретінде және әлеуметтік-психологиялық жеке қасиеттер жүйесінің элементі ретінде. Стресске төзімділікті талдау кезінде оны стрессті тудыратын жағдайдан тыс қарастырған жөн және қиындықтарға төтеп беру қабілеті өмір жолында қалыптасатынын және адамның жеке тарихымен, ұқсас стресстік жағдайларды шешу тәжірибесімен, күресу жолдарын таңдаумен байланысты екенін ескеру қажет. Талдау персоналды басқару психологиясы аясында стресске төзімділік мәселесі бойынша білім синтезін қамтамасыз етеді. Стресске қарсы тұру құбылысы және оның ұйым қызметкерлерінің тиімділігіне әсері локдаун жағдайына және кейінгі қатаң шектеулер мен еңбек ережелеріне байланысты ерекше қызығушылық тудырады.

Түйінді сөздер: стресс, стресске төзімділік, бейімделу, тиімділік, стресстің алдын-алу

Введение

Стресс – это нормальная часть повседневной жизни. В различные моменты жизни человек будет подвергаться воздействию стрессовых ситуаций, которые могут привести к общему снижению эффективной жизнедеятельности. События последних двух лет: локдаун, удаленная работа, страх связанный с риском заболеть, большое количество смертей, невозможность поддерживать привычный уровень общения и социальной активности, жесткие карантинные меры привели к не только к снижению уровня жизни, высокой конкуренции на рынке труда, сокращению рабочих мест и заработных плат, но и существенно повлияли на эмоциональное состояние: вырос уровень тревоги, агрессии, увеличилась частота депрессий. Человечество оказалось не готово к таким кардинальным изменениям ритма и стиля жизни и его способность противостоять стрессовым ситуациям ощутило снизилась. Современные люди, которые и так живут в состоянии хронического стресса, оказались в

ситуации неизвестности, в то время как СМИ постоянно сообщали информацию, касающуюся внешних угроз, акцентируя внимание на контекст болезней, смертей, отсутствие лекарств и высокой вирулентности вируса. Все это существенно увеличило нагрузку на психику людей и повысило тревожность настолько, что «привычным» обыденным фоном жизни стал страх, неуверенность в завтрашнем дне и агрессия, параноидные и обсессивно-компульсивные реакции, безрассудные формы поведения, которые снижают ресурсы стрессоустойчивости личности.

Проблеме стресса посвящено достаточное количество научных работ, однако публикаций, посвященных исследованию стрессоустойчивости как способности справляться со стрессом, не так много. Изучение и развитие стрессоустойчивости личности – серьезная теоретическая проблема и сложная область прикладных психологических исследований. В современном мире стрессоустойчивости личности придается очень большое значение, поскольку от степени ее развития зависит как психическое здоровье человека, так и его профессиональная деятельность. Высокий уровень стрессоустойчивости позволяет быстрее преодолевать профессиональный стресс, и человек сталкивается с меньшим количеством последствий от стрессовой ситуации (Никандрова, 2019: 5).

Стрессоустойчивость как феномен рассматривается в психологии с различных позиций: и как индивидуальная способность человека сохранять оптимальную работоспособность во время действия стресса, и как индивидуальный стиль совладания, формируемый защитными ресурсами личности. Регуляционные ресурсы принято рассматривать как функциональный потенциал, который обеспечивает высокий уровень достижений результатов; как физические и психические возможности (способности) человека, мобилизуя которые можно прийти к предотвращению стресса посредством выбранных стратегий поведения.

Развитие стрессоустойчивости является необходимым условием психического здоровья людей и важным фактором социальной стабильности, прогнозируемости и управляемости процессов, происходящих в социуме. Следовательно, эффективность и стабильность профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом обеспечиваются стрессоустойчивостью сотрудников организации (Киреева, 2011: 289).

Эффективность персонала зависит от ряда факторов: от наличия специальных знаний и профессиональных навыков; от опыта работы и способности к обучению и конечно от индивидуально-личностных характеристик личности, которые включают в себя саморегуляцию, жизненные ориентации, автономную мотивацию, стратегии преодоления стресса, навыки разрешения конфликтных ситуаций, все те качества, которые приобретают особую значимость в стрессовых ситуациях в рабочем пространстве (Зеленова, 2013: 69).

Таким образом, в психологии управления проблеме стрессоустойчивости и ее влияния на эффективность персонала придается большое значение, поскольку от этого зависит продуктивность работы не только отдельного сотрудника, но и коллектива в целом. Высокий уровень стрессоустойчивости позволяет не только быстрее преодолевать профессиональный стресс, но и сталкиваться с меньшим количеством последствий от стрессовой ситуации.

Целью данной статьи является обзор и актуализация темы стрессоустойчивости в рамках психологии управления и исследование стрессоустойчивости как фактора эффективности деятельности сотрудников организации.

Предмет исследования: стрессоустойчивость как фактор эффективности в профессиональной деятельности сотрудников.

Гипотеза исследования: Успешное формирование стрессоустойчивости обеспечивает повышение эффективности работы сотрудников, за счёт развития у них новых стратегий преодоления стресса и механизмов саморегуляции.

Проведенный анализ обеспечивает синтез знаний по проблеме стрессоустойчивости в рамках психологии управления персоналом. Особый интерес феномен стрессоустойчивости и влияние его на эффективность сотрудников организации представляет в связи с ситуацией локдауна и последующих жестких ограничений и правил осуществления трудовой деятельности.

Методология и методы исследований

Основным методом исследования выступает системный обзор, анализ и обобщение материалов исследования по проблеме стрессоустойчивости в сфере психологии управления персоналом.

В научной литературе понятия «эмоциональная устойчивость», «психологическая устойчивость», «устойчивость личности», «нервно-психическая устойчивость», «фрустрационная толерантность», «эмоционально-волевая устойчивость», «профессионально-психологическая устойчивость» являются синонимичными терминами для стрессоустойчивости.

Эмоциональная устойчивость – это способность эффективно осуществлять сложную, ответственную деятельность в стрессовой ситуации, без существенного негативного воздействия как на физическое и психическое здоровье, так и на работоспособность (Аболин, 1974: 104).

Психологическая устойчивость является базовой характеристикой личности, которую можно рассматривать как соразмерность стабильности и изменчивости личности (Дарвиш, 2008: 363).

Устойчивость личности – это способность к адаптации, позволяющая справляться с внутренним и внешним негативным факторам, гибко изменяться в постоянно меняющемся миру.

Нервно-психическая устойчивость – это состояние психической адаптации, при которой возникает адекватное личностное реагирование в условиях стрессовой ситуации (Будук-Оол, 2020: 7).

Фрустрационная толерантность – это способность субъекта отложить во времени реакцию на проблемную ситуацию.

Эмоционально-волевая устойчивость понимается как свойство личности, занятой достаточно опасной и напряженной работой, которое обеспечивает гармоническое сочетание психических компонентов и способствует успешному выполнению боевой задачи (Кислов, 2019: 29).

Стрессоустойчивость – это способность сохранять эффективность в условиях стресса.

Перечисленные виды устойчивости с одной стороны обладают определенной специфичностью, позволяющей вводить их в качестве отдельной терминологии, а с другой стороны в их основе находятся два важных объединяющих элемента: первый – это способность человека сохранять оптимальное психическое состояние при воздействии стресса, второй – это способность поддерживать оптимальную работоспособность и эффективность деятельности в напряженных ситуациях.

В зарубежной психологической науке с понятием стрессоустойчивость можно соотнести ряд терминов, таких как выносливость (Kobasa, Pucetti), сопротивляемость (Antonovsky, Carver), неуязвимость (Anthony), жизнестойкость (Maddi) и резильентность (Garmezy).

Такие понятия как выносливость и формирует у людей внутреннюю мотивацию, которая им необходима, чтобы использовать эффективные способы совладания со стрессом и включаться в социальное взаимодействие с целью получения необходимого уровня поддержки (Бохан, 2019: 33).

Из всех представленных понятий феномен «резильентности» самый молодой и его трактовка еще менее однозначная, его связывают с взаимодействием и балансом факторов риска и защитных механизмов, со способностью восстанавливать и поддерживать адаптивное поведение в неблагоприятных и непредвиденных обстоятельствах (Селиванова, 2020: 74).

В нашем исследовании важны методологические и теоретические подходы к пониманию стрессоустойчивости следующих авторов:

- теории стрессоустойчивости личности (П.Б. Зильберман, С.В. Субботин)
- концепция совладающего поведения личности Р. Лазаруса, С. Фолкмана;
- теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина;
- модель многоосевого копинга С. Хобфолла;
- практические исследования казахстанских авторов по проблеме стрессоустойчивости (О.Х. Мадалиева, А.А. Касымжанова, Бердибаева С.К., Н.С. Ахтаева, Б.Е., Б.Е. Смагулов, А.Р. Ризулла, Ф.С.Ташимова, А.Т. Атахан, Б.Т.Токарбаева, Н.Б. Токсанбаева, Б.Б. Аязбаева, І.Қ. Қайратова, К.Д. Серикова, А.К. Мынбаева, А.Т.Садыкова, Э.Т. Адилова) и копинг-поведения (Ж.К. Айдосова, А.М. Ким, Н.Н. Хон, Р. Абдуганиева, В.П. Трубников).

Перечисленные выше теоретические подходы и концепции обеспечили изучение предмета диссертационного исследования: стрессоустойчивость как фактор эффективности в профессиональной деятельности сотрудников.

В научной психологической литературе понятие «эффективность» рассматривается как многоплановое явление и ее сущность, технология оценки во многом зависит от целей организации. При оценке эффективности сотрудника большое значение придается экономическим показателям. Однако данных показателей недостаточно для понимания возможностей работников и тех рабочих

моментов, которые могут тормозить рабочий процесс. Таким образом оценка эффективности включает в себя два компонента: оценку результативности и оценку собственно эффективности – что сделано и сделано ли это в срок с надлежащим качеством, каково соотношение затрат к достигнутым результатам.

Оценка эффективности позволяет решать также ряд психологических задач, которые во многом являются «опорами» формирования стрессоустойчивости сотрудников: определить степень удовлетворенности и вовлеченности сотрудников, их лояльность целям и ценностям компании; выстроить эффективную систему мотивации (внутренней мотивации) и стимулирования труда; разработать способы сохранения ценных специалистов; изучить особенности психологического климата в коллективе и межличностных отношений, особенностей отношений с руководителем.

На данный момент в Казахстане в большинстве организаций в качестве способов оценки эффективности персонала используется система KPI (Key Performance Indicators, KPI) и аттестация персонала. Довольно часто оба метода используются в компаниях последовательно, поскольку не дают работодателю и руководителям всей полноты картины оценки эффективности работы сотрудников. Отметим, что единой общепризнанной методологии KPI не существует, каждая компания находит свой способ согласовывать цели компании и показатели сотрудников. Показатели KPI помогают контролировать эффективность сотрудников, видеть некоторые закономерности взаимосвязь факторов трудовой деятельности, определять зависимость результатов деятельности сотрудников от других показателей (условий труда, оплаты, дисциплины и т.п.). Методы оценки эффективности персонала постоянно трансформируются и идут вслед за запросом учитывать и мнение сотрудников о собственной эффективности. Performance review – современный метод оценки эффективности работы сотрудников за определенный период работы, который выстраивается на обсуждении результатов между сотрудником с его руководителем. Данный метод отличается от KPI в первую очередь тем, что используются критерии оценки самооценки, что делает подход к оценке эффективности более точным, двусторонним и позволяет оценить и личностные качества работника.

Перечисленные выше особенности оценки эффективности сотрудников компании позволили сформулировать основную гипотезу исследования: успешность процесса формирования стрессоустойчивости обеспечивает повышение эффективности работы сотрудников, за счёт развития у них новых стратегий преодоления стресса и механизмов саморегуляции.

Обзор литературы

На данном этапе развития психологической науки не существует единого общепринятого понимания стрессоустойчивости и ее компонентов и, как следствие, нет и ее единого определения. В этой связи возникает потребность в осмыслении и анализе основных подходов к понятию стрессоустойчивости и компонентов ее составляющих, в понимании того, как в различных психологических школах и прикладных исследованиях шло формирование представлений о стрессоустойчивости.

Во многих теоретических подходах и прикладных научных исследованиях, стрессоустойчивость понимается как многоуровневое системное явление, где личности принадлежит связующая роль между всеми включенными в нее компонентами. Вместе с тем, стрессоустойчивость как характеристика, влияет на эффективность деятельности, обеспечивает поддержание равновесия психики и представляет собой активный процесс личностных изменений и преобразования действительности.

В зарубежной психологии проблема стрессоустойчивости возникла в 1970-х годах в рамках масштабного исследования детей, способных к нормальному развитию, несмотря на наличие проблем и трудностей в их воспитании. В ранних зарубежных исследованиях рассматривались активные стратегии поведения, позволяющие сохранять стрессоустойчивость. N. Garmezy с соавторами (1984) изучали взаимосвязь между стрессом и психотравмирующими факторами, в то время как другая группа исследователей сосредоточили свое внимание на психологических ресурсах совладания со стрессом. Независимо друг от друга несколько групп зарубежных исследователей выявили психосоциальные факторы, которые способствуют формированию стрессоустойчивости:

просоциальное поведение (Staub, 2008: 267), когнитивная переоценка (Farchi, 2010: 382), активное копирование (Hanton, 2013: 97) и социальная поддержка (Cai, 2017: 71).

В 90-х годах прошлого века происходит смещение фокуса исследований стрессоустойчивости – с изучения влияния защитных механизмов и факторов совладания на способность к саморегуляции, к изучению психосоциальных детерминант устойчивости к травматическим заболеваниям (Цейликман, 2019: 92).

Концепция «динамического биопсихологического гомеостаза» в современной науке продолжает вызывать большой интерес ученых. В рамках данной концепции стрессоустойчивость определяется как состояние динамического равновесия, в котором физические, психологические и духовные компоненты, а также неблагоприятные и защитные факторы находятся в фазе динамического баланса. Этот подход показывает, что на стрессоустойчивость влияют индивидуальные особенности личности, такие как экстраверсия, невротизм, чувство юмора, социальная поддержка (умение и возможность ее получить), личная история и т.д. И то, как быстро люди восстанавливаются после стрессовых событий, зависит от сложного переплетения различных факторов (Bonanno, 2008: 369).

Довольно часто стрессоустойчивость рассматривают как однонаправленный вектор, где нулевая точка отсчета – уязвимость к стрессу. И таким образом, человек с низкой уязвимостью к стрессу будет обладать достаточно высокой устойчивостью к трудным жизненным ситуациям, однако и у него есть свои пределы выносливости. В рамках данного подхода стрессоустойчивость связывают с осознанием различных вариантов «выигрышного» реагирования к условиям стресса (Campbell, 2011: 57). Таким образом, стрессоустойчивость проявляется в способности адаптироваться к новым изменяющимся условиям, сохранять самообладание в напряженных ситуациях взаимодействия, сохранять способность регулировать и восстанавливать самочувствие и работоспособность, не давать негативным переживаниям занимать доминирующее положение в сознании.

В современной российской научной литературе проблему стрессоустойчивости разрабатывали такие ученые, как Л.А. Китаев-Смык, А.В. Либина, А.В. Либин, А.А. Реан, Л.М. Аболин, С.В. Субботин, Б.Х. Варданян, В.А. Бодров, А.Ю. Маленова, А.А. Баранов, М.Ю. Денисов, Л.В. Куликов и др.

Наиболее цитируемое в научной литературе определение стрессоустойчивости в своей работе дает П.Б. Зильберман (1974), отождествляя ее с эмоциональной устойчивостью и рассматривая как «...интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимально успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке». Автор также подчёркивает, что в некоторых ситуациях стрессоустойчивость может быть напротив показателем отсутствия тестирования реальности, ее адекватного отражения изменившихся обстоятельств жизнедеятельности и свидетельствовать о ригидности, недостаточной адаптивности.

Стрессоустойчивость как некий своеобразный момент сопротивления, проявляемый человек к внешним воздействиям, рассматривается в рамках системно-структурного подхода В.М. Генковской (1990). В рамках данного подхода устойчивость видится как система, которая переходя из одного состояния в другое, сохраняет при этом свои основные внутренние взаимосвязи. Предполагается, что при воздействии стресса человек не будет ощущать, что он «рассыпается», теряет контакт с действительностью, перестает понимать происходящее, его адаптивные способности и защитные механизмы психики сохраняют целостным его Я и представления о себе и мире.

Позиции понимания стрессоустойчивости как интегрального системного явления С.В. Субботина, Н.И. Бережной, О.В. Лозгачевой, А.А. Баранова, Н.В. Суворова, Ю.Н. Гурьянов, Р.М. Шагиева близки с теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина.

Стрессоустойчивость как «комплексную индивидуальную психологическую особенность», включающую частные отдельные составляющие устойчивости рассматривается в работе С.В. Субботин (1992). Она включает в себя следующие компоненты: психологическую устойчивость к стрессу, фрустрационную толерантность, эмоциональную устойчивость, стресс-резистентность и т.д.

Н.И. Бережная (2003) в свою очередь описывает стрессоустойчивость как качество личности, состоящее из совокупности нескольких компонентов: психофизиологического (тип, свойства

нервной системы), эмоционального опыта личности, мотивационного, волевого, профессиональной подготовленности и интеллектуального компонентов. Выделенные ей компоненты соотносятся с двумя уровнями интегральной индивидуальности – уровнем свойств организма и уровнем индивидуально-личностных свойств. Близкое понимание стрессоустойчивости встречается в работах Н.В. Суворова, Ю.В. Гурьянова, Р.М. Шагиева и А.А. Баранова.

В работе О.В. Лозгачевой (2004) стрессоустойчивость определяется как «комплексное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных и/или кумулятивных внешних и внутренних факторов в процессе жизнедеятельности, обусловленное уровнем активации ресурсов организма и психики индивида, проявляющееся в показателях его функционального состояния и работоспособности».

Ю.В. Клочко (2009) отмечает, что в развитие представлений о стрессоустойчивости проникают социально-философские идеи гуманизации и онтологизации, что привело выявлению противоречий в понимании стрессоустойчивости:

- с одной стороны, представления о стрессоустойчивости опираются на принцип гомеостаза,
- с другой стороны, стрессоустойчивость рассматривают субъектную активность,
- но и сам механизм устойчивости человека, его особенности.

Н.Е. Водопьянова (2009) считает, что стрессоустойчивость показывает, насколько субъект способен противостоять стрессу и совладать с ситуациями, вызывающими стресс, активно ли он их преобразовывает или приспосабливается к ним без существенного ущерба для своего психофизического здоровья и эффективности выполняемой деятельности. Большое значение Н.Е. Водопьянова придавала ресурсам стрессоустойчивости, мобилизация которых обеспечивает трансформацию поведения в стрессовой ситуации.

Б.Б. Величковский (2010) вводит термин «индивидуальная устойчивость к стрессу», которое так же рассматривается как системное свойство личности, обеспечивающее успешную адаптацию человека к влиянию различных психосоциальных факторов и условий среды обитания. Автор подчеркивает, что при оценке стрессоустойчивости необходимо учитывать влияние как устойчивых черт личности, так и ситуативных компонентов, связанных с различными состояниями личности, а также краткосрочные и долгосрочные последствия воздействия стресса.

В свою очередь А.Л. Церковский (2011) считает, что стрессоустойчивость стоит рассматривать с двух сторон: 1 – как свойство личности, напрямую связанной с эффективностью деятельности, и 2 – как характеристику личности, обеспечивающую ее стабильность (гомеостаз). Структура стрессоустойчивости, согласно автору, включает два компонента: внешний (деятельностный) и внутренний (личностный). «Внутренний» личностный компонент стрессоустойчивости проявляется при несоответствии усилий субъекта условиям конкретной деятельности. Личностный компонент играет роль в выработке системы защиты личности от стрессорных факторов, которая обеспечит устойчивость (защищенность) от дистресса.

Б.Х. Варданяна (2013) несколько другой взгляд на понимание стрессоустойчивости, которую он понимает, как «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности».

А.П. Катунин (2012), анализируя проблему стрессоустойчивости отмечает, что стрессоустойчивость частный случай психической устойчивости и не стоит сводить ее к поддержанию определенных состояний, она отличается активным характером и охватывает сохраняемость процесса жизнедеятельности.

В рамках теории фиксированных форм поведения Г.В. Залевский (2020) вводит понятие континуума «ригидность – гибкость», который понимается им как личностные свойства и состояния, характеризующее степень «открытости-закрытости» личности новому опыту. Соответственно, как чрезмерная ригидность, так и чрезмерная не позволяют системе приобрести собственную устойчивость и оба крайних варианта указывают на нежизнеспособность системы, ее уязвимость.

Проблему стресса и стрессоустойчивости в различных аспектах изучают и современные казахстанские ученые. Так, например, Е.Барабанова, Е.Жумагалиева, А.Т. Атахан, Б.Т. Токарбаева,

Н.Б. Токсанбаева, Б.Б. Аязбаева, И.К. Кайратова (2020) занимаются изучением профессионального стресса и стрессоустойчивости, проблемой совладающего поведения в стрессовой ситуации развода занимаются такие авторы, как М.П. Кабакова, Г.К. Сланбекова (2016). Негативные последствия, как суицидальное поведение, невозможности пережить стресс, изучают Г. Касен, Р. Абдуллаева (2014), этнические аспекты переживания стресса у казахов являются предметом изучения таких авторов, как Н.С. Ахтаева, В.Е. Смагулов (2015).

Обращает на себя внимание работа А.Р. Ризуллы и Ф.С. Ташимовой (2018), которые рассматривают стресс как двигатель адаптации. А выбор копинг-стратегий как условия стрессоустойчивости. Позитивное восприятие (переоценка) стресса, социальная поддержка и рефрейминг являются основой продуктивной позитивной адаптации и стрессоустойчивости.

Проблемами стрессоустойчивости студентов занимаются многие казахстанские авторы (Мадалиева О.Х., Садвакасова З.М., Мынбаева А.К., Темирболат и др.). Из последних работ в этой сфере важно отметить исследования:

- А.Т. Садыкова, Э.Т. Адилова, А.А. Касымжанова (2017) исследовали взаимосвязь типов темперамента и уровня стрессоустойчивости у студентов;
- К.Д. Серикова, А.К. Мынбаева (2019) выделили условия и принципы профилактики стресса и развития стрессоустойчивости у студентов креативными методами.

Важно отметить, что в 2019 году прошла международная научно-практическая конференция «Стресс-менеджмент: теория и практика управления стрессом», которая позволила собрать вместе многие исследования казахстанских авторов, посвящённых проблеме стресса.

Профессиональному стрессу и его влиянию на эффективность профессиональной деятельности посвящено исследование А.Х. Кукубаевой, С.С. Досановой (2019).

Достаточно большое количество исследований среди казахстанских авторов в этой области означает, что проблема стрессоустойчивости является актуальной и востребованной на данный момент в казахстанской психологической науке.

Краткий анализ основных подходов к стрессоустойчивости и компонентов ее составляющих, показывает, что стрессоустойчивость не является простым линейным образованием психики, скорее речь идет об интегральном образовании, достаточно большой системе, которая складывается из различных уровней организации, не входящих в друг друга подсистем. Для понимания специфики стрессоустойчивости необходимо обратиться к теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина (2017) и рассматривать ее проявления на разных уровнях:

- как элемент системы индивидуальных свойств организма:
 - а) биохимические (гормональная регуляция),
 - б) общесоматические (пол, возраст, конституция),
 - в) нейродинамические свойства (свойства нервной системы, сила, лабильность, межполушарная асимметрия);
- как элемент системы индивидуальных психических свойств организма:
 - а) психодинамические свойства (темперамент, сензитивность, общие способности),
 - б) психические свойства личности (мотивация, система ценностей, волевые качества, адаптивность, совладающий интеллект и т.п.);
- как элемент системы социально-психологических индивидуальных свойств:
 - а) в социальной группе (личная история, социальная поддержка, рабочий стресс),
 - б) в социально-исторических общностях (этнические особенности стрессоустойчивости, ее проявление в связи с историческими событиями – войны, голод, экономический кризис, пандемия и локдаун).

При анализе стрессоустойчивости также же важно на наш взгляд рассматривать ее не как абстрактную характеристику приспособления к любому гипотетическому стрессу, но и уделять внимание особенностям стрессовой ситуации – ее силе, интенсивности, продолжительности, специфичности, степени неопределенности с которой пришлось столкнуться человеку и т.д. Это важный момент поскольку стрессоустойчивость сама по себе не существует в отрыве от ситуации, порождающей стресс и соответственно механизмы совладания во многом будут определяться контекстом ситуации, а не только индивидуально-психологическими особенностями личности.

Также важно помнить, что оценка эффективности сотрудников, какими бы методами она не проводилась является стрессовой ситуацией и позволяет оценивать стрессоустойчивость сотрудников не только по результатам тестирования, но и «видеть ее проявление воочию».

Результаты и обсуждение

Одним из важных факторов удовлетворенности человеком своей жизни и самореализации потенциала является его профессиональная деятельность. В этой связи на всех уровнях профессиональной реализации личности, начиная с момента выбора профессии и по мере карьерного роста или смены сферы деятельности, эффективность профессиональной деятельности, ощущение собственной компетентности как специалиста становится важной проблемой, требующей детального рассмотрения. Проблема эффективности деятельности сотрудников важна не только на индивидуальном уровне самореализации, но и для развития общества в целом, поскольку ставит перед обществом ряд задач: подготовки профессионалов, рационального использования профессиональных кадров, мотивации профессионального развития, стрессоустойчивости персонала (Золотоверхова, 2008: 97).

Научная разработка психологических способов саморегуляции профессиональных состояний в целях профилактики стресса, эмоционального выгорания и повышения уровня стрессоустойчивости сотрудников открыла большие возможности в предотвращении широкого спектра рабочих стрессовых состояний, которые устраняются путем изменений условий труда.

Цели (мишени) профилактического вмешательства можно объединить по 4 основаниям – по признакам стрессоров, по местонахождению источника стресса и по структурам задач, характерных для ситуации перегрузки:

- неконтролируемые стрессоры;
- внутренние контролируемые когнитивные стрессоры;
- внутренние контролируемые эмоциональные стрессоры;
- внешние контролируемые когнитивные стрессоры.

И исходя из выбранной мишени выстраивать программу профилактического вмешательства с целью повышения адаптивности и стрессоустойчивости сотрудников организации. То есть, выбору мишеней воздействия предшествует анализ стрессов рабочего пространства, преобладающего профессионального стресса (информационный, коммуникативный, эмоциональный), уровней несоответствия между личностью и организационной средой, а также субъективные причины возникновения стресса (страх допустить ошибку, не справится с работой, потерять работу). Вместе с тем, выбор мишени профилактического вмешательства опосредован как спецификой самой организации, так и ее отдельных отделов. Например, для развития стрессоустойчивости в отделе продаж в качестве мишени выбираются внутренние контролируемые эмоциональные стрессоры и неконтролируемые стрессоры, тогда как в IT-отделе предпочтение отдается для работы с внешними и внутренними контролируемыми когнитивными стрессорами. Важно отметить, что редко речь идет об одной мишени для профилактики стресса, обычно разрабатываются комплексные программы формирования стрессоустойчивости, включающие эмоционально-ориентированные, проблемно-ориентированные и когнитивно-поведенческие методы (Бердибаева, 2017: 253). Выбор в пользу комплексного подхода обусловлен сложными многоплановыми задачами, которые необходимо решить при формировании стрессоустойчивости сотрудников в организации.

Таким образом проведенный обзор и анализ основных подходов к проблеме стрессоустойчивости показал:

1. Терминологическое пространство феномена «стрессоустойчивости» наполнено достаточно большим количеством схожих терминов, чья специфика носит прикладной характер и сводится к различным уровням и аспектам процесса саморегуляции в изменяющейся среде.

2. Стрессоустойчивость рассматривается и как способность, и как свойство личности и как психическое состояние.

3. В последних исследованиях отмечаются две разноплановые тенденции: с одной стороны, к выделению специфических свойств и качеств личности, которые являются «вершиной» стрессоустойчивости, красной линией ее определяющей, а с другой стороны прослеживается потребность к рассмотрению феномена «стрессоустойчивости» как системного явления.

4. При анализе стрессоустойчивости важно рассматривать ее совместно с особенностями стрессовой ситуации: силой стрессора, интенсивностью стресса, продолжительностью стрессового воздействия на психику, специфичностью и степенью неопределенности, с которой пришлось столкнуться человеку. Учитывать контекст стрессовой ситуации в первую очередь необходимо в прикладных исследованиях, поскольку «вызовы» к стрессоустойчивости человека будут различаться в зависимости от того являются ли стрессоры специфическими рабочими факторами, либо они не входят в профессиональные обязанности человека.

Заключение

Изучение проблемы эффективности профессиональной деятельности включает в себя разные взаимосвязанные аспекты: организационные, экономические, технические, психофизиологические и социально-психологические. В-первую очередь рассматривают аспекты престижности и востребованности профессии, ее экономическую обеспеченность. Далее акцент рассмотрения ставится на корпоративную культуру труда, уровень отлаженности бизнес процессов, напряженность труда, конфликтность и текучесть кадров. Каждый из данных аспектов и их совокупность определяют интерес человека к профессии, его отношение к работе, к коллегам, потребность в профессиональном развитии и самореализации и выступают устойчивыми детерминантами стрессоустойчивости и эффективности труда.

Оценка эффективности работы сотрудников, выбор технологии и методологии оценивания один из актуальных вопросов организационной психологии и психологии управления. Данный аспект связан как с оценкой результативности сотрудника, так и собственно эффективности и включает экономические и психологические критерии. Единой общепринятой методологии оценки эффективности сотрудников организации не существует, она меняется и подстраивается под цели и ценности компании и во многом определяется существующими трендами в сфере HR. На данный момент в Казахстане в большинстве организаций в качестве способов оценки эффективности персонала используется система KPI (Key Performance Indicators, KPI) и аттестация персонала. Оценка эффективности сотрудников, какими бы методами она не проводилась является стрессовой ситуацией и позволяет оценивать стрессоустойчивость сотрудников не только по результатам тестирования, но и «видеть ее проявление воочию».

Как в казахстанской, так и в российской и зарубежной психологической науке проблема стрессоустойчивости актуальна как никогда, ей посвящено достаточно большое количество исследований. Однако единства мнений относительно определения стрессоустойчивости не наблюдается, отметим неоднозначность теоретических и практических подходов к рассмотрению этого психологического феномена, составляющих его компонентов и сопутствующих процессов.

Для понимания специфики стрессоустойчивости мы считаем необходимым обратиться к теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина (2017) и рассматривая ее проявления на разных уровнях: как элемент системы индивидуальных свойств организма; как элемент системы индивидуальных психических свойств организма и как элемент системы социально-психологических индивидуальных свойств.

При анализе стрессоустойчивости также же важно рассматривать ее вне отрыва от ситуации, порождающей стресс и учитывать, что способность противостоять трудностям формируется в процессе жизненного пути и взаимосвязана с личной историей человека, его опытом разрешения аналогичных стрессовых ситуаций, с выбором способов совладания. Таким образом, выбор мишени воздействия при разработке программы профилактического вмешательства с целью повышения стрессоустойчивости будет определяться спецификой стрессовых ситуаций присутствующих организации.

Список использованной литературы

References

1. Bonanno G.A. (2004) *Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? Am Psychol.*, no. 59, pp. 20-28.
1. Bonanno G.A., Mancini A.D. (2008) *The human capacity to thrive in the face of potential trauma. Pediatrics*, no 121, pp. 369–375.

2. Cai W.-P., Pan Y., Zhang S.-M., Wei C., Dong W., Deng G.-H. (2017) Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: exploring multiple mediation model. *Psychiatry Res.*, no 256, pp. 71–78.
3. Campbell J.E. (2011) *Teachers and mental health: the art of accurate speech and other ways to help students (children) not become psychiatric patients.* Bloomington, AuthorHouse, 112 p.
4. Farchi M., Gidron Y. (2010) The effects of “psychological inoculation” versus ventilation on the mental resilience of Israeli citizens under continuous. *J. Nerv. Ment. Dis.*, no 198, pp. 382–384.
5. Garmezy N., Masten A.S., Tellegen A. (1984) The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Dev.*, no 55, pp. 97-111.
6. Hanton S., Neil R., Evans L. (2013) Hardiness and anxiety interpretation: an investigation into coping usage and effectiveness. *Eur. J. Sport Sci.*, no 13, pp. 96–104.
7. Hu T., Zhang D., Wang J., Mistry R., Ran G., Wang X. (2014) Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychol. Rep.*, no 114, pp. 341–362.
8. Rizulla A.R., Tashimova F.S. (2018) The way to become a friend with stress. *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*, no 2 (65), pp.64-72.
9. Serikova K.D., Mynbayeva A.K. (2019) Diagnostics of Stress and Development of Students` Stress Resistance by Creative Methods. *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*, no 2(69), pp.103-110.
10. Staub E., Vollhardt J. (2008) Altruism born of suffering: the roots of caring and helping after victimization and other trauma. *Am. J. Orthopsychiatry*, no 78, pp. 267–280.
11. Troy A.S., Wilhelm F.H., Shallcross A.J., Mauss I.B. (2010) Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, no 10, pp. 783–795.
12. Abolin L.M. (1974) Sootnoshenie psihologicheskikh i fiziologicheskikh korrelyatov emocional'noj ustojchivosti sportsmenov [The ratio of psychological and physiological correlates of emotional stability of athletes]. *Voprosy psihologii*, no1, pp.104-115.
13. Atahan A.T., Tokarbaeva B.T., Toksanbaeva N.B., Ayazbaeva B.B., Kajratova I.K. (2020) Balalardy tyzetu mekemeleri mamandarynyñ kәsibi қызметінде stresske tәzimdilikti қалыптастыру [The Formation of Stress Resistance in the Professional Activities of Specialist of Children`s Correctional Institutions]. *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*, no 1(72), pp.34-43.
14. Ahtaeva N.S., Smažyl B.E. (2015) Қазақ әдет-ғұрыптарының кұјзелiske әсер etui [Influence of Kazakh folk customs and traditions on stress]. *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*, no 55(4), pp.10-15.
15. Berdibaeva S.K., Garber A. I., Nusipzhanova B.N., Kozhahmetov D. SH. Berdibaev S.K. (2017) Teoreticheskij obzor sovremennyh koncepcij stressoustojchivosti v Germanii [Theoretical overview of modern concepts of stress in Germany]. *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*, no 1, pp.253-263.
16. Berezhnaya N.I. (2003) Stressoustojchivost' operativnyh sotrudnikov tamozhennyh organov [Stress resistance of operational customs officers]. *Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva: Materialy 3-go Vserossijskogo s"ezda psihologov.* 25-28 iyunya 2003 g., SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, pp.453-457.
17. Bohan T.G. (2019) *Psihologiya stressa: sistemnyj podhod: ucheb. posobie [Psychology of stress: a systematic approach: studies. stipend.].* Tomsk: Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 140p.
18. Vardanyan B.H. (2013) Mekhanizmy samoregulyacii emocional'noj ustojchivosti [Mechanisms of self-regulation of emotional stability]. *Psihologicheskij zhurnal: kategorii, principy i metody psihologii. Psihologicheskie process*, M.: Eksmo, p.24.
19. Vodop'yanova N.E. (2009) *Psihodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress].* SPb.: Piter, 337p.
20. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. *Teoriya integral`noj individual`nosti V.S. Merlina: istoriya i sovremennost` [V.S.Merlin's Theory of integral Individuality: History and Modernity].* Obrazovanie i nauka, no 2, pp.145-160.
21. Genkovskaya V.M. (1990) Osobennosti samoregulyacii kak normy psihicheskoy ustojchivosti lichnosti v stressovyh situacijah [Features of self-regulation as norms of mental stability of a person in stressful situations]. *Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk.* Kiev, 18p.

22. Darvish O. B. (2008) *Psihologicheskaya ustojchivost' kak bazovaya harakteristika lichnosti [Psychological stability as a basic characteristic of personality]*. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, no 7, pp.362-370.

23. Zalevskij G.V. (2020) *Psihologiya lichnosti: fiksirovannye formy povedeniya: uchebnoe posobie dlya vuzov [Personality psychology: fixed forms of behavior: a textbook for universities]*. Moskva: Izdatel'stvo YUrajt, 306p.

24. Zvereva E.V. (2019) *Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt ispol'zovaniya metodov ocenki rezul'tatov deyatel'nosti personala organizacii v kontekste effektivnosti truda [Domestic and foreign experience in the use of methods for evaluating the results of the organization's personnel in the context of labor efficiency]*. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*, no10-1, pp.148-151.

25. Zil'berman P.B. (1974) *Emocional'naya ustojchivost' operatora [Emotional stability of the operator]*. *Ocherki psihologii truda operatora*. M.: Nauka. pp.138-172.

26. Zolotoverhova YU.S. (2008) *Gendernyj podhod k izucheniyu effektivnosti professional'noj deyatel'nosti v sovremennom obshchestve [Gender approach to the study of the effectiveness of professional activity in modern society]*. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, no2, pp.97-99.

27. Kasen G.A. Abdullaeva P.T. (2014) *K voprosu razrabotki nauchno-obosnovannih principov profilaktiki problem suicida sredi molodeji [To the question on elaboration of evidence-based principles of prevention at the problem of suicide among young people]*. *Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki»*, no1 (41), pp.73-74.

28. Katunin A.P. (2012) *Stressoustojchivost' kak psihologicheskij fenomen [Stress resistance as a psychological phenomenon]*. *Molodoj uchenyj*, no 9, pp.243-246.

29. Kislov V.R. (2019) *Formirovanie emocional'no-volevoj ustojchivosti budushchih oficerov [Formation of emotional and volitional stability of future officers]*. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, no 2, pp. 23-29.

30. Klochko V. E., Luk'yanov O.V. (2009) *Lichnostnaya identichnost' i problema ustojchivosti cheloveka v menyayushchemsya mire: sistemno-antropologicheskij rakurs [Personal identity and the problem of human stability in a changing world: a systemic-anthropological perspective]*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, no324, pp.333-336.

31. Kukubaeva A.H., Dosanova S.S. (2019) *Vliyanie stressa na effektivnost' professional'noj deyatel'nosti [The impact of stress on the effectiveness of professional activity]*. *Psihologiya zhylymdarynyh doktory, professor Sveta Kydarbekkyzy Berdibaevanyh 60 zhylidygyna arnalzan «Ruhani zhaңgyru» baǵdarlamasy aýasynda «Stress-menedzhment: Stressti basqaru teoriyasý zháne praktikasy» atty halyqaralyq zhylymi-praktikalýq konferenciyanýn materialdary*, Almaty: Qazaq universiteti, pp.73-76.

32. Lozgageva O.V. (2004) *Formirovanie stressoustojchivosti na etape professionalizacii: Na primere yuridicheskogo vuza [Formation of stress resistance at the stage of professionalization: On the example of a law school]*. Dis. ...kand. psihol. nauk, Ekaterinburg, 158p.

33. Sadykova A.T., Adilova E.T., Kasymzhanova A.A. (2017) *Issledovanie vzaimosvyazi tipov temperamenta i urovnya stressoustojchivosti u studentov [The study of the relationship between the types of temperament and the level of stress resistance in students]*. *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*, no1 (60), pp.95-101.

34. Selivanova O.A., Bystrova N.V., Derecha I.I., Mamontova T.S., Panfilova O.V. (2020) *Izuchenie fenomena rezil'entnosti: problemy i perspektivy [Studying the phenomenon of resilience: problems and prospects.]*. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. no1, pp.72-82.

35. Subbotin S.V. (1992) *Ustojchivost' k psihicheskomu stressu kak harakteristiki metaindividual'nosti uchitelya [Resistance to mental stress as characteristics of a teacher's meta-individuality]*. Dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Perm', 152p.

36. Cejlikman V.E., Gluhova V.A. (2019) *Koncepciya dinamicheskogo psihobiologicheskogo gomeostaza i polimorfizm stressoustojchivosti kak novyj vzglyad v psihologii stressa [The concept of dynamic psychobiological homeostasis and stress tolerance polymorphism as a new perspective in stress psychology]*. *Psihologiya. Psihofiziologiya*, no 1, pp.92-96.

С.С. Букешова¹, Ш.Б. Буйембаева², Ш.О. Сәлімбаева², А.Т. Абдрахманова²

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы, Қазақстан, bukeshovas@mail.ru

²М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті
Тараз, Қазақстан, buyembaeva@mail.ru, salimbayeva32@mail.ru, aigul_isafina@bk.ru

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ КҮЙІНЕ ҰЛТТЫҚ ОЮ-ӨРНЕКТІ МАНДАЛА ТЕРАПИЯСЫ АРҚЫЛЫ ӘСЕР ЕТУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Ғылыми мақаланың мазмұны жасөспірімдердің эмоциялық күйін сипаттап, оны жақсарту мақсатында изо терапия әдісі саналатын мандала терапиясының мәні мен мағынасын ашуға бағытталған. Бұл мақаланың ерекшелігі мандала терапиясының жаңа үлгісі – ұлттық нақышта ұсынылуы. Терапияда қолданылатын дөңгелекті негізге ала отырып, ондағы белгілер мен таңбаларды қазақтың ұлттық ою-өрнектерімен алмастыру ұсынылады. Себебі ұлттық оюлардың мағынасы тым терең және оның психологиялық көмегі болары анық. Ұлттық ою-өрнектердің сакральды құндылығын тиімді пайдаланып, жасөспірімдердің эмоциялық күйін жақсарту барысында ұлттық мұра мен мәдениетке деген сүйіспеншілікті арттыру көзделген. Ғылыми мақала этнопсихология саласындағы тың жаңалықтың болуын көздейді. Мандала терапиясының эмоциялық күй мен тұлғалық дамуға әсер ететіні белгілі, ал онда ұлттық оюлардың тиімді пайдаланылуы қазіргі қазақ психологиясындағы жаңалық бола білмек. Тұрмыста пайдаланылатын ою-өрнектердің әрқайсысының өзінің мағынасы және мәні бар. Оны жасөспірімдерге түсіндіріп, терапиялық бағытта пайдаланған дұрыс.

Түйін сөздер: эмоциялық күй; жасөспірімдер; мандала терапиясы; ою-өрнектер; этнопсихология.

Букешова С.С.¹, Буйембаева Ш.Б.², Сәлімбаева Ш.О.², Абдрахманова А.Т.²

¹Казахский Национальный Университет имени Аль-Фараби
Алматы, Казахстан, bukeshovas@mail.ru

²Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати
Тараз, Казахстан, buyembaeva@mail.ru, salimbayeva32@mail.ru, aigul_isafina@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ МАНДАЛОТЕРАПИИ С ЭЛЕМЕНТАМИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОРНАМЕНТА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

Содержание научной статьи направлено на описание эмоционального состояния подростков и раскрытие сущности, смысла терапии мандалой, которая считается методом изо-терапии с целью ее улучшения. Особенностью данной статьи является представление новой модели мандалотерапии в национальном стиле. На основании круга, используемого в терапии, рекомендуется заменить на нем знаки и символы казахским национальным орнаментом. Потому что национальный орнамент слишком глубок в своем смысле, и очевидно, что он окажет психологическую помощь. При эффективном использовании сакральной ценности национального орнамента, улучшении эмоционального состояния подростков предусматривается привитие любви к национальному наследию и культуре. Научная статья предполагает наличие новых знаний в области этнопсихологии. Мандалотерапия влияет на эмоциональное состояние и личностное развитие, а эффективное использование национального орнамента в ней, как известно, является новшеством современной казахской психологии. Каждый из орнаментов, используемых в быту, имеет свое значение и смысл. Лучше объяснить это подросткам и использовать его в терапевтическом направлении.

Ключевые слова: эмоциональное состояние; подростки; мандалотерапия; декорации; этнопсихология.

Bukeshova S.S.¹, Buyembaeva Sh.B.², Salimbayeva Sh.O.², Abdrakhmanova A.T.²

¹ Al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan, bukeshovas@mail.ru

² Taraz Regional University named after M.H. Dulati

Taraz, Kazakhstan, buyembaeva@mail.ru, salimbayeva32@mail.ru, aigul_isafina@bk.ru

THEORETICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF MANDAL THERAPY WITH ELEMENTS OF NATIONAL ORNAMENT ON THE EMOTIONAL STATE OF ADOLESCENTS

Abstract

The content of the scientific article is aimed at describing the emotional state of adolescents and revealing the essence, meaning of mandala therapy, which is considered a method of iso-therapy to improve it. A feature of this article is the presentation of a new model of mandal therapy in the national style. Based on the circle used in therapy, it is recommended to replace the signs and symbols on it with the Kazakh national ornament. Because the national ornament is too deep in its sense, and it will provide psychological help. With the effective use of the sacred value of the national ornament, improving the emotional state of adolescents, it is planned to instill a love for the national heritage and culture. The scientific article assumes the presence of new knowledge in the field of ethnopsychology. Mandalotherapy affects the emotional state and personal development, and the effective use of the national ornament in it, as is known, is an innovation of modern Kazakh psychology. Each of the ornaments used in everyday life has its meaning and meaning. It is better to explain this to teenagers and use it in a therapeutic direction.

Keywords: emotional state; teenagers; mandal therapy; scenery; ethnopsychology.

Кіріспе: Тақырыптың өзектілігі жүйелі түрде жасөспірімдердің эмоциясынан бастап, эмоциялық күйіне дейін сатылай талдау жұмысы жасалды. Жеткіншектердің эмоциялық күйін тұрақтандыру мақсатында мандала терапиясын, нақтылай келгенде ұлттық ою-өрнектермен қанықтырылған мандала терапиясын пайдалану көзделіп отыр. Қазіргі жасөспірімдердің эмоциялық күйі тұрақты еместігі және оларға кешенді көмек қажеттігі бүгінгі күннің жас ерекшелік психологиясында өзекті мәселе болып отыр. Алмандала терапиясы кеңес беру психологиясын және арт терапиялық мақсатта эмоция әсер ете отырып пайдаланылатыны жаңалық емес. Мақаланың негізгі жаңалығы ондағы элементтерді ұлттық ою-өрнектермен алмастыру болып отыр. Қазақ халқының әрбір өрнегі терең мағынамен астарланған. Сол мәнділікті этнопсихология саласында ұтымды пайдала білу де өзектілікті айқындай түспек.

Ғылыми жұмыс мәнділігі психологияның бірнеше тармақтарын қамтып өтпек. Атап айтқанда: кеңес беру психологиясы, арт терапия, жасерекшелік психологиясы. Жасөспірімдердің эмоциялық күйін жақсарту мақсатында қолданылғалы тұрған ұлттық өрнекті мандала терапиясы этнопсихология саласындағы жаңалық әрі психология саласындағы ерекшелік бола білмек.

Ғылыми жұмысты жүргізудегі мақсат эмоциялық күй турасындағы теориялық мәліметтерді ұсына отырып, ұлттық ою-өрнектерді тереңнен зерттеп, қазақ ұлтына тән эмоциялық күйді жақсартуға арналған құрал ұсыну.

Негізгі бөлім: Жасөспірімдік шақты еске алғанда сол жастағы адамдардың тезқозып, ашуланып, көңіл-күйі құбылып, эмоцияға тез беріліп кететін кезеңі екені еске түседі. Эмоциялық реакциялардың кейбір ерекшеліктері гормондық және физиологиялық үрдістерге тікелей байланысты. Физиологтар жасөспірімдердің психикалық тұрақсыздығы мен көңіл-күйінің бірден құбылуын пубертантты кезеңдегі шартты тежелудің жалпы қозуы және бәсеңдеуімен байланыстырады.

Алайда, эмоциялық реакциялар мен жасөспірімдердің мінез-құлқын тек гормондық тұрғыдан түсіндіру аздық етеді. Сонымен қатар, әлеуметтік факторлар мен тәрбиелеу шарттары өз әсерін тигізеді.

Эмоциялық құбылудың алғашқы себертерінің бірі отбасындағы эмоциялық-психологиялық жай-күй болып табылады. Ол неғұрлым тұрақсыз және шиеленісті болса, соғұрлым жасөспірімнің эмоциялық тұрақсыздығы жарқын байқалатын болады. Көңіл-күй құбылуы мен жүйке бұзылыстары амплитудасы қаншалықты көп болса, соншалықты тұлғалық мінез акцентуациясының дамып,

психопатияға ұласу ықтималдығы жоғарылайды. Есеюдің психологиялық қиындықтары және «Мен» бейнесінің ығыстырылуы салдарынан болған эмоциялық шиеленістің жасөспірімдік шақтан жастық шақта да қалып қоюы мүмкін екендігін көрсетеді [1, б.54].

Эксперименттік нәтижелерге сүйенсек жасөспірімдерде болатын мазасыздықтың артуы қатарластарымен қарым-қатынастың салдарынан орын алады. Жоғары сынып оқушылары ата-анасы немесе өздері тәуелді болған ересектермен қарым-қатынасқа түскенде жиірек мазасызданатыны байқалды.

Жасөспірімдік кезеңде адамдар өздерін ерекше санап, өзгелермен болған келеңсіздіктер оларды айналып өтетіндей болып көрінеді. Сондықтан да, олар ештеңеден қорықпайтын және тәуекелшіл болып келеді.

Жеткіншектерге тән қырлардың қатарында тітіркенгіштік және қозуға бейімділік бар. Физиологтар мұны жыныстық жетілумен жиі байланыстырады. Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы ерекшеліктердің бірі әлсіз стимулдарға эмоциялық тұрғыда жауап беріп, күшті стимулдарды жауапсыз қалдыру болып табылады [2, б.98].

Осы кезеңде қыздардың бойында көңілшектік және көз жасына ерік беру, реншігіштік байқалады. Ал ұлдардың бойында қозғалыс кезіндегі белсенділік байқала бастайды. жасөспірімдердің бойында болатын эмоциялық өзгерістер осындай. Тіпті олар бір орында отырса да қолы, аяғы немесе денесі мен басы үнемі қозғалып тыныштық таппайды.

Ағзаның физиологиялық қалыптасу кезінде қажу байқалады. Бір қарағанда белсенді болғанымен, бірденнен шаршап, ұйқыға тартатын өзгерістері пайда болады.

16 жасқа келгенде жүйке жүйесі тұрақтала бастайды. Ережеге сәйкес, ересектер жасөспірімдерге қарағанда аз тітіркенетін және оптимисті болып келеді [3, б.110].

Жасөспірімдердің өмірінде эмоционалды тұрғыда маңызды көрсеткіш олардың сырт келбеттері екендігі анықталып отыр. Олар өздерінің вербалды емес мимикаларын және пантомимикаларын тексеріп, зерделеп қарау мақсатында айнаның алдында тым көп уақытын өткізеді. Жасөспірімдер өздерінің кім екендерін біліп, өмірден өз орындарын табуға ұмтылу мақсатында ересектерге еліктей бастайды. Ал мұның барлығы олардың эмоциялық күйіне едәуір әсерін тигізеді [4, б.15].

Эмоциялық күйдің пайда болу механизмдерін зерттеу психология саласының өзекті мәселелерінің бірі болып саналады. Себебі эмоциялық күй тұлғаның өмірде өз орнын табу және өмір сүру сапасын арттыру үшін маңызды аспект болып саналады. Дәлосы тақырыпта зерттеу жұмыстарын жүргізген Е.П. Ильин, В.Виллюнас, А.О. Прохоров, Л.В. Куликов, Н.Д. Левитов сынды ғалымдар эмоциялық күйді тек ақпараттық-эмоциялық алмасу көзі ретінде ғана емес, адамның мінез-құлқының бағыты ретінде де сипаттайды.

Жасөспірімдердің эмоциялық күйі мынадай ерекшеліктермен сипатталады: эмоциялық кернеу мен шиеленістің, психологиялық стресстің жылдам пайда болуы, көңіл-күйдің өзгергіштігі, аффективті күйдің жиі көрініс табуы, олар құштарлықтың еркіне тез беріледі, жеткіншек өз эмоцияларын жібермей ұстап шексіз «эмоциялық шеңбердің» ішінде қалып қояды. Ал жоғары сынып оқушыларының бойында мазасыздық деңгейі өзгелермен салыстырғанда өте жоғары, өздерін жиі кінәлай бергендіктен фрустрация сынды эмоциялық күйге душар болады. Соған қарамастан олар негативті эмоцияларға қарағанда, қуанышты сезінуге жиі бейім болады [5, б.22].

Жасөспірімдердің эмоциялық күйін анықтау мақсатында Алматы қаласының №133 орта білім беру мектебінің 9 сынып оқушыларымен Айзенктың «Психикалық күйлердің өздік бағалауы» тесті және қай эмоция жетекші екенін білу үшін К.Изардтың «Дифференциялық эмоциялар шкаласы» жүргізілді. Қатысушылар саны 25 оқушыны құрайды.

«Психикалық күйлердің өздік бағалауы» тесті бойынша нәтижелер төмендегі көрсеткіштерді береді.

Белгісіз бір қауіпті сезініп күдіктенетін, ұйқысы тыныш емес, тек санасында ғана орын алатын үрейге бейім, көңілсіздік, сенгіштік, қиындықтардан қорқатын оқушылар қобалжудың жоғары деңгейінде екені анықталды. Мұндай оқушылардың пайыздық көрсеткіші – 44%.

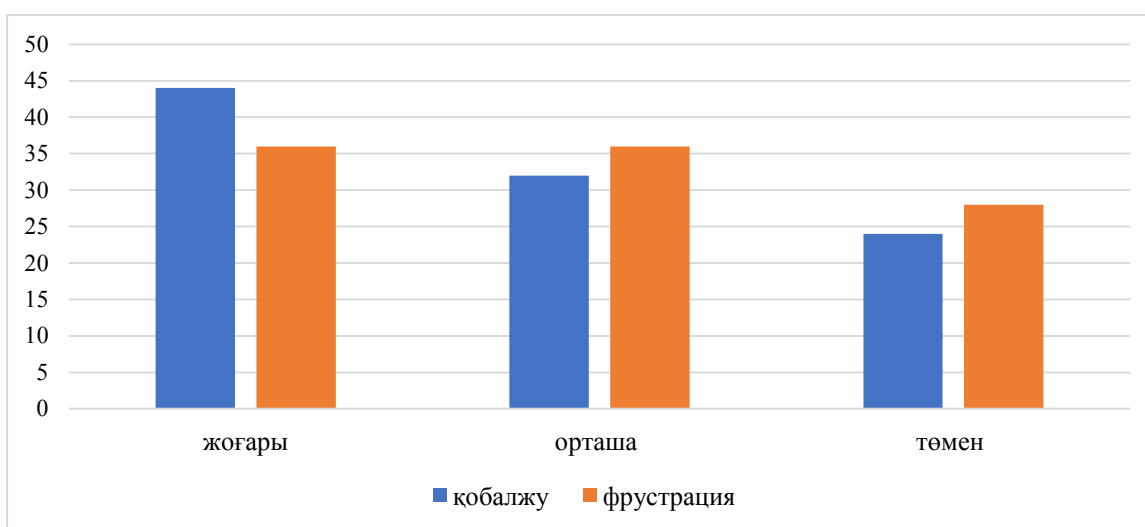
Орташа қобалжудеңгейін – 8 (32%) оқушы көрсетіп отыр. Олар қалыпты деңгейде сабырлы және қажет кезінде белсенді бола білетін оқушылар. Алайда, жағдайға қатысы жоқ кенеттен болатын уайымшылдық пен мазасыздыққа бейім келеді.

Эмоцияларын және сезімдерін тежеп ұстайтын, белсенді, көңілді оқушылар саны – 6. Бұл қобалжудың төмен деңгейін көрсеткен сыналушылар. Олар жалпы көрсеткіштің 24%-ын құрап отыр.

Фрустрацияның жоғары деңгейін көрсеткен сыналушылар үлесі - 36%. Фрустрацияның жоғары деңгейін көрсететін жасөспірімдер көп жағдайды көңілі қалушылық, мазасыздану, тітіркену және шарасыздық күйлерін бастан кешіреді. Олар көбінесе өздерін қорғансыз сезініп, сәтсіздіктерде көңілі түсетінін, қиын сәттерде оларды аяп, қолдау көрсетуді қалайтындарын жеткізді.

Орташа деңгейлі фрустрациялық күйді бастан өткеретін жасөспірімдер өздерін кейде әдейі бала секілді ұстап, сәтсіздік кезінде көңілі түсіп, өзгелердің оларды мүсіркегенін қалайды. Мұндай күйдегі оқушылар саны – 9.

Өзіндік бағалауы жоғары, сәтсіздіктер мен келеңсіздіктерден қорқатын оқушылардың пайыздық көрсеткіші – 28%. Бұл фрустрацияның төменгі деңгейін көрсетушілер.



1-сурет. «Психикалық күйлердің өздік бағалауы» тестінің нәтижелері

К.Изардың «Дифференциальдық эмоциялар шкаласы» бойынша жасөспірімдер төмендегі эмоцияларды жиірек сезінетіні анық болды: көңілсіздік, қобалжу, зейіннің тұрақсыздығы, жинақылық, ләззат алу, бақыт, қуаныш. Ал керісінше тандану, тамсану, жеңіліс, ашу, ессіздік, ұнамсыздықты сезіну, жиіркеніш, жексұрындық, қорқыныш, шошыту, дүрбелеңдік, ұялы және ұяндық, өкініш, кінә, шоғырланушылық, қайғы сезімдік күйлерін сирек сезінеді.

Жасөспірімдердің мәселесі бойынша үш негізгі топты бөліп көрсетуге болады.

Бірінші топ – жоғары мазасыздық деңгейін көрсеткен жеткіншектер, олар көңілсіздік, ұялшақтық және мәселеден қорқу сынды эмоциялық күйде жиі болады. Мұндай топпен өзіндік бағалауды жоғарылату, эмоциялық тұрақтылық деңгейін жоғарылату, өзіне сенімділікті қалыптастыру, жараттану кезінде өзімен жұмыс жасай білу дағдылары, қорқынышты төмендету бойынша жұмыстар жүргізілуі тиіс. Екінші топ – фрустрация деңгейі жоғары топ, олардың бойында қозу, ашу, кінә, қорқу, көңілсіздік, сыну сияқты эмоциялық күйде болады. Мұндай топ өкілдерімен қиындықтарды дұрыс түсіну және қабылдау, фрустрацияның пайда болуының негізгі себептері және оны жасөспірімдерге түсіндіру бойынша, мінездің ерік-жігер күші, төзімділік және өзін-өзі басқара білу бойынша жұмыстар жүргізілуі қажет. Үшінші топ – фрустрациялық күй және жоғары деңгейдегі мазасыздық көрсеткен жасөспірімдер. Олар ұялу, көңілсіздік, қиындықтардан қорқу, өзіне деген сенімсіздік, шарасыздық күйін сезінеді. Бұл топпен мынадай профилактикалық жұмыстар жүргізілуі керек: жеке және ситуациялық мазасыздық деңгейін төмендету, эмоциялық тұрақтылықты жоғарылату, өзіне сенімділікті дамыту, өзіндік бағалауды жоғарылату, қорқынышты төмендету, өзіндік анализді қалыптастыру, бұлшық еттік және эмоциялық кернеуді төмендету.

Жасөспірімдердің эмоциялық күйі туралы зерделей келе, оны жақсарту үшін арт терапиядағы танымал әдіс мандала терапиясын пайдалану ұсынылады.

«Мандала» сөзі көне үнді тілінен аударғанда «шеңбер» деген мағынаны береді. Бұл символдың өзі сакральды болып келеді. Тіпті символдың өзіне тән ерекшелігі және сиқыры бар деп сенеді. Шеңбер мистикалық, рухани және шынайы әлеммен байланыстырушы белгідеп сипатталған. Мандала шамамен 3000 жыл бұрын Үндістанның солтүстік аймағында дінге сенушілердің көмегімен ойлап табылған [6, б.36].

Мандала жасай отырып, біз өзіміздің жеке басымыздың символын жасаймыз, ол қазіргі уақытта өзімізді және нені сезінетінімізді түсінуге көмектеседі.

Біз сипаттайтын шеңбер біздің жеке басымызға тән барлық қайшылықтарды көрсетеді. Қақтығыстардың бұл көрінісі мен қабылдауы шиеленістен арылуға және тұтастыққа қол жеткізуге мүмкіндік береді [7, б.69].

Шеңбердің өзі – іргелі белгі, басы мен аяғы жоқ идеалды геометриялық фигура. Сонымен қоса, барлық халықтардың мәдениетінде кездесетін жан-жақты белгі.

Батыспсихологияға мандала терапиясы – тұлға психологиясын терең зерттеген швейцариялық психолог Карл Густав Юнгтің себепші болуымен келді. Ол өзінің психоанализімен айналыса отырып, осы әдісті пайдалана бастады. Юнг шеңбер ішіндегі суреттер оның психологиялық эмоциялық күйімен бірге өзгеріп отырғанын байқады, демек бұл терапия адамның ішкі жан дүниесін көрсете алатын әдіс болып саналады.

К.Г. Юнг мандала терапиясына ғылыми көзқараспен қараған алғашқы ғалым болып саналады. Ол алғашқы мандаланы 1916 жылы жасап, кейінгі екі жыл бойы оны барынша жетілдіруге тырысты. Мандалаларды зерттей келе, ондағы суреттер адамдардың сол суретті салу кезіндегі эмоциялық күйін анық көрсете алатынын байқады. Ғалым бұл әдіс арқылы адамның қорқыныштарын жеңіп, оның ішкі «әлеміне» үңілуге болатынын анықтады. Дөңгелек ішіндегі белгілер мен түстердің алуан түрлілігі терапия ретінде көмек беріп, тұлға ретінде қалыптасып, өсуіне әсер ететіні белгілі болды [8, б.41].

Ғылыми тұрғыда алғашқы мандаланың жасалып, ұсынылғанынан 100 жылдан астам уақыт өтті. Араға бір ғасыр салып мандалалардың жаңа сериясын жасап шығару идеясы туындады. Бұл мандалалардың ерекшелігі ұлттық нақышта болатындығы. Ондағы элементтер ұлттық ою-өрнектермен алмастырылмақ. Қазақ халқының күнделікті тұрмысында, әшекейлерінде және киімдерінде, жиһаздарында пайдаланатын оюлары өткен мен бүгінді байланыстыратын таңбалар болып табылады.

Қазақ ою-өрнектерінде ескі мифтер, аңыз-ертегілердегідей сан ғасырлық тарих пен сырды айқындайтын мән мен белгілер жасырылған. Бұл өрнектердің негізгі мағынасы сән беру ғана емес, қазақ халқы табиғатпен тығыз байланыста болған кезеңдерде осы ою-өрнектер қиындықтар мен қайғы-қасіреттен сақтайтын тұмар секілді қызмет атқарып, иесіне сәттілік пен бақыт әкеледі деп сенген. Демек, біз білетін оюлардың функциялық қызметі тым тереңде және оны жандандыру әлі де мүмкін болып табылады.

Ою-өрнектер латын тілінен аударғанда сәндік бұйым, әсемдік мағынасын береді. Қазақ ою-өрнектерінде әлемнің барлық халықтары үшін өзінің қайта тағайындалған және өзінің мәдениетіне бейімделген күн, жер және жұлдыздарға табынуымен байланысты шеңбер, спираль және крест түріндегі ғалам элементтерін білдіретін архетиптік мотивтер мен нышандардың әмбебап кешені бар. Сонымен қатар, біздің халқымызға ғана тән ерекше белгілер бар. Фон мен өрнектің өзара үйлесуі, карама – қайшылықтар принципіне негізделген түс схемасы – бұл қазақ ою-өрнегінің ерекшелігі. Көбінесе оны сырмақтар мен түскиіздердің ою-өрнектерінен – аппликация әдісімен құрастырылған жүннен жасалған кілемдерден табуға болады [9, б.23].

Ежелгі уақытта ою-өрнек салттық мәнге ие болды. Мысалы, қазақтарда күн, ай, аспан символдары бар күн шеңберлері бар қола және күміс тұмарлар болды. Әшекейленген тұмар сиқырдың белгісі, бақыт пен өркендеудің символы, діни идеялардың нышаны болды. Барлық дерлік ою-өрнектер өз уақытында белгілі бір жолмен «оқылды». Кестелерге қолөнершілер белгілі бір мағына берді.

Әр түрлі мотивтер бойынша ою-өрнектердің жіктелуі арнайы шартты белгілерге сүйене отырып жасалды. Космогониялық, зооморфты және гүлді әшекейлер бір-біріне оңай икемделіп, әр түрлі болады және өзгереді, олардың қолөнершілерінің қиялының арқасында ырғақ, айна симметриясы және көптік заңдарына бағынады.

Зооморфтық ою-өрнектер: мысалы, «қошқар мүйіз» - қазақтың кең тараған ою-өрнектерінің бірі. Бұл әртүрлі жолдармен түсіндіріледі: 1) көшпелі тайпалардың жетекші саласы – мал шаруашылығы болды, ал қошқар, жылқымен қатар көшпенділер арасында ерекше құрметке ие болды; 2) Исламның адамдардың бейнесіне тыйым салуы; 3) пұтқа табынушы тайпалар мен олардың мәдениеттерінің санасын біріктіретін архетиптік бейнелер. Скиф және түркі мифологиясында мүйізді жануарлар – арқар мен қошқар, жылқымен бірге ғаламның жоғарғы бөлігін бейнелейтін аспан кереметімен байланысты болды. Осылайша, жануарлардың мүйіздері Құдайдың жоғарғы бастамасын бейнелей алады. Жануарларда доғалы және спираль тәрізді мүйіздердің болуы аспан адамдарға қызмет ету үшін жіберген бейбітшілік сүйгіш жануарлар ретінде олардың таңдауының Құдайдың белгісінің тағы бір дәлелі ретінде қабылданды.

Космогониялық- қазақ ою-өрнегінің космогониялық мотивтері, бәлкім, ежелгі тайпалар мен халықтардың мәдениеттерінде пайда болған ең ежелгі өрнектердің қатарында шығар. Оларға күнді бейнелейтін «дөңгелек» – күн шеңбері; «төрт құлақ» – айқастырма, әлемнің төрт бұрышын бейнелейді; «шимай» – ежелгі сақтар заманынан бері әлемдік кеңістік пен мәңгілік қозғалысты бейнелейді және т.б.

Өсімдік тектес ою-өрнектерге: жапырақ тәріздес, жауқызын, үшжапырақты, бүршік түріндегі элементтер жатады. Гүлдер мен олардың өрімдері қазақ ою-өрнегінде бірлік, даму және өзара байланыс ұғымдарын ашады. Өсімдікті-гүлді өрнектер құнарлылық, мәңгілік жаңару және өсу, жаңғырған өмір, молшылық идеяларымен тығыз байланыстырылған. Олар көбінесе түскиздегі кесте өрнектерінде, киімде және тұрмыстық заттарда қолданылады.

Геометриялық оюлар: Марат Сәбитұлы Мұқанов өзінің әйгілі және беделді «Қазақ киіз үйі» кітабында қазақ ою-өрнектерінің геометриялық түрлері, әсіресе мейандр тәрізді және көп қырлы фигуралы, мысалы: ромбтар, зигзагтар, тұмарша үшбұрыштары тоқылған және өрілген бұйымдарда жетекші болып табылады деп жазады. Ою-өрнектің бұл түрі осы бұйымдарды жасау технологиясымен байланысты. Әр түрлі сызықтар: түзу, толқынды, спираль тәрізді, тізбек түрінде, сым, олардың көмегімен сәндік композициялары жасалады. Олар сәулет декорында, кілемде, ағаш пен тастан жасалған оюларда, былғарыдан жасалған өрнектерде кеңінен қолданылады. Осылайша, өнімнің материалы мен технологиясы ою-өрнектің стилі мен үлгісіне әсер етеді [10, б.46].

Жоғарыда көрсетілген ою-өрнектер классификациясы қазақ ұлтының бай мәдениетінің кішігірім бөлшегі ғана. Ал толықмазмұнда оны мандала терапиясында пайдалану жасөспірімдердің эмоциялық күйін жақсартуға әсерін тигізе алары сөзсіз.

Қорытынды: Ғылым да технология да тіпті тұлғаның даму ерекшелігі де заман талабына сай өзгеріске ұшырап отырады. Соған сәйкес ғасыр бұрын пайда болған әдістерді ұлттық нақышта икемдеу және оны қолданысқа енгізу этнопсихологияның да қатарласа дамуына өз септігін тигізеді. Ұлттық ою-өрнектердің терең мағынасын және мәдениетіміздің киесі мен мәнін психология саласында өз ұрпақтарымыздың эмоциялық күйін жақсарту мақсатында пайдалану ұтымды болмақ. Эмоциялық күйін жақсарту барысында өскелең ұрпақтың бойында ұлттық мәдениет пен қазақ халқының өмірі мен құндылықтарына ерекше махаббатты оятып, ата текке деген құрметті қалыптастыру ықтималдығы жоғары.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

[1] Kellog D. *Mandaly v art-terapi* // *Diagnostika v art-terapi: Metod «Mandala»*. 3-e izd. / pod red. A.I. Kopytina. M.: *Psihoterapiya*, 2011. 144 s.

[2] Kellog D., Mak Re M., Bonni H., Di Leo F. *Ispolzovanie mandaly v psihodiagnostike i psihoterapi* // *Diagnostika v art-terapi: Metod «Mandala»*. 3-e izd. / pod red. A.I. Kopytina. M.: *Psihoterapiya*, 2011. 144 s.

[3] Kopytin A.I. *Teoriya i praktika art-terapi*. SPb.: *Piter*, 2002. 368 s.

[4] Kellog D. *Ritýalnoe ispolzovanie mandal v drýgih kýltýrah* // *Diagnostika v art-terapi: Metod «Mandala»*. 3-e izd. / pod red. A.I. Kopytina. M.: *Psihoterapiya*, 2011. 144 s. № 45 *Sibirsku psihologichesku jýrnal* 2012 g. 54

[5] Nemov R. S. *Psihologua (slovar- spravochnik) tom 2 M.*, «Vlados» - 2003g.

[6] Fallowfield L., Ford S., Lewis S. No news is not good for news: information preferences of patients with cancer // *Psycho-oncology*. 1995. № 4. R. 197–202.

[7] Greer S., Baruch J.D.R. et al. Adjuvant psychological therapy for patients with cancer: a prospective randomized trial // *British Medical Journal*. 1992. № 304. R. 675–680.

[8] Vilyūnas V. *Psichologua emotsu: hrestomatua*. – Sankt-Peterbýrg: Piter, 2004. – 496 s.: il. – (Hrestomatua po psihologu).

[9] Ilin E.P. *Emotsu i chývstva*. -SPb: Piter, 2001. - 752 s: il. - (Serua «Mastera psihologu»).

[10] Kazanskaia V.G. *Podrostok: trýdnosti vzrosleniia: kniga dlia psihologov, pedagogov, roditelei*. – 2-e izdanie, dopolnennoe. – Sankt-Peterbýrg: Piter, 2008. – 283 s.

МРНТИ: 15.81.70

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.46>

Б.А. Касимбекова.^{1*}, З.А. Зубайраева², А.З. Әліпбек³, А.Н. Сейдаева³

¹Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар Достығы университеті
Шымкент қ. (kasimbekova-b@mail.ru)

²А.Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ.

³Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент

ПСИХОСОМАТИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРДА ГЕШТАЛЬТ ТЕРАПИЯСЫНЫҢ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Бұл мақалада Гештальт терапиясы арқылы психосоматикалық бұзылыстарды терапия арқылы түзету. Гештальт терапиясы адамға шекарасын қалпына келтіруге көмектеседі. Түсініксіз қарым-қатынастар және жетілмеген әрекеттер адам бойында қалған қорқынышпен күресудегі ең қолайлы терапиялардың бірегейі екенін атап кеткен. Психотерапияда ақыл-ойдың өзгеруіне терапиялық жағдай жасау. Психосоматикалық бұзылуларда адамның өз-өзіне көмек беруі. Психосоматикалық ауру дене мен ой дихотомиясын бұзуға, назардың денеге ауыстыруымен кателесуі. Фриц Перлс әдістерін қолдана отырып адамның ақыл-ойынның өзгеруіне мүмкіндік жасау. Ф.Перлз бойынша психологиялық есеюге жету үшін жүйке төзуының бес қабатын алып тастау. Емделушінің шешім қабылдауға және таңдау жасауға дайындығын дамытуға ерекше көңіл бөлінеді. Терапиялық процесстің негізгі аспектісі адамның өзімен және қоршаған ортамен қарым-қатынасын сезіну.

Мақалада гештальт терапияның негізгі ұғымдары қарастырылған. Қажеттіліктерді қанағаттандыру және даму үшін қажетті энергия шашыраңқы немесе дұрыс бағытталмаған адам мен оның қоршаған ортасы арасындағы өзара әрекеттесудегі бұзылыстың ең көп таралған бес түрін сипаттайды.

Түйін сөздер: Гештальт терапиясы, психосоматикалық ауру, өз-өзіне көмек беруі, терапиялық процестер, ақыл-ой, психология, әдістер жүргізу терапиясы.

Б.А. Касимбекова.^{1*}, З.А. Зубайраева², А.З. Әліпбек³, А.Н. Сейдаева³

¹Международный гуманитарно-технического университета

²Южно-Казахстанский государственный университет

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ ПРИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ

Аннотация

В этой статье речь пойдет о коррекции психосоматических расстройств с помощью гештальт-терапии. Гештальт-терапия помогает человеку восстановить свои границы. Он отметил, что непонятные отношения и незрелые действия являются одними из наиболее подходящих методов терапии в борьбе со страхами, которые остаются у человека. Создание терапевтических условий для изменения интеллекта в психотерапии. Самопомощь человека при психосоматических расстрой-

ствах. Психосоматическое заболевание ошибочно связано с нарушением дихотомии тела и мысли, смещением внимания к телу. Создание возможностей для изменения интеллекта человека с помощью методов Фрица Перлса. Снятие пяти слоев нервной выносливости для достижения психологического взросления по Ф.Перлзу. Особое внимание уделяется развитию готовности пациента принимать решения и делать выбор. Основным аспектом терапевтического процесса является осознание человеком своих отношений с самим собой и окружающей средой. Основные понятия гештальт-терапии. Энергия, необходимая для удовлетворения потребностей и развития, характеризуется пятью наиболее распространенными типами нарушений во взаимодействии человека и его окружения, рассеянными или неправильно направленными.

Ключевые слова: Гештальт-терапия, психосоматические заболевания, Самопомощь, терапевтические процессы, умственная деятельность, психология, методы терапия.

B.A. Kassimbekova^{1}, Z. Zubairaeva², A.Z. Alipbek³, A.N. Seidaeva³,
¹International Humanitarian and Technical university Shymkent, Kazakhstan
²South Kazakhstan State University Shymkent, Kazakhstan*

APPLICATION OF GESTALT THERAPY METHODS IN PSYCHOSOMATIC DISORDERS

Abstract

In this article we will talk about the correction of psychosomatic disorders with the help of gestalt therapy. Gestalt therapy helps a person to restore their boundaries. He noted that unexplained relationships and immature actions are one of the most appropriate methods of therapy in the fight against fears within a person. Creating therapeutic conditions for changing intelligence in psychotherapy. Self-help of a person with psychosomatic disorders. Psychosomatic illness is associated with a disorder of the dichotomy of the body and thought, focusing on the body. Fritz Perls using methods of human intelligence to change the possibilities of creation. Removal of five layers of nervous endurance to achieve psychological maturity F. Perls. Special attention is paid to the development of the patient's willingness to make decisions and make choices. The main aspect of the therapeutic process is a person's awareness of their relationship with themselves and the environment. Basic concepts of gestalt therapy. The energy needed to meet needs and development is characterized by the five most common various disorders in the interaction of a person and his environmen

Key words: Gestalt therapy, psychosomatic diseases, Self-help, therapeutic processes, mental activity, psychology, methods of therapy.

Кіріспе. Гешталь терапиясының негізін қалаушысы Фриц Перлс өзінің «Гештальттерапиясының теориялары» атты еңбегінде психосоматикалық ауруларды талқылай отырып, қазіргі адамзат мәдениетіндегі «дене» мен «ақылдың» айқын невротикалық дихотомиясы ретінде қарастырған. [1, 57 б.]

Гештальт терапия адам зат баласына не береді? Деген сұраққа келетін болсақ.

Гештальт терапиясы адамға шекарасын қалпына келтіруге, қоршаған ортамен саналы қарым-қатынас жасауға көмектеседі. Басқаша айтқанда басты қажеттілік өзіңнің қажеттіліктеріңді білуге және қанағаттандыру процесінің, өзін-өзі блоктау тетіктеріне немесе байланыс цикілінің бұзылуы деп аталатын механизмдерге аударылады. Ренішті жұтып өзін-өзі қорғауға және қарсы күресуге батылы бармай зардап шегеді, бірақ басқаларға зиян келтірмеу үшін, қорқынышты немесе ауыртпалығын көрсетпейді. Өйткені ортада орынсыз деп санайды. Алайда, басылған сезімдер, түсініксіз қарым-қатынастар және жетілмеген әрекеттер жылдар бойы адам бойында өмір сүре береді. Мұндай аяқталмаған жағдайларды табуға назар аударатын Гешталь терапия деп айтуға негіз бар екен Ф.Перлздің ойлары.

Адам баласының ақыл-ойдың кеңеюі мен қатар ішкі жан үйлесімі қатар дамиды. Бұл терминдер психология саласында психотерапияның басқа да түрлерінде кең таралады, тіпті философиялар мен педагогикада кездесіп жатады. Оның мәнідері келушінің шешілмеген жағдаяттарын басқа қырынан (немесе әр түрлі жолдармен), сонымен қатар одан шығу жолын көруге мүмкіндік туғызу болып табылады. Психотерапияда ақыл-ойдың кеңеюі адамның өз өміріне және өмірдегі өз-өзіне

тұтастай басқаша қарауға, кедергілерді төтеп беру жолдарын ғана емес, сонымен бірге толық өзін-өзі іске асыру мүмкіндігін көруге жағдай туғызады. [2].

Психосоматикалық симптом психотерапевтер үшін дәстүрлі емдеу қажеттігін білдіреді. Психотерапия ағзаның өзімен ғана емес, организм мен қоршаған орта арасындағы байланыспен айналысатындығы бар. Ф.Перлс пен П.Гудманның осыған қатысты мәлімдемесі белгілі болған: "тәжірибе жасау барысында организм мен оның қоршаған ортасы арасындағы шекарада өтетіндігі мәлім. Тәжірибе осы шекараның функциясы болып табылады, ал психологиялық тұрғыдан алғанда бұл функцияның" тұтас " конфигурациясы, белгілі бір мағынасы, белгілі бір аяқталған әрекеті болып табылады. Тәжірибенің "тұтастығы" " бәрін "емес, тек белгілі бір құрылымдарды қамтиды; психологиялық деңгейде дененің және қоршаған ортаның барлық басқа сипаттамалары абстракция болып табылады немесе басқа тәжірибенің тәжірибесі болуы мүмкін. Біз қоршаған әлеммен байланысатын организм туралы айтамыз, бірақ бұл қарапайым және алғашқы шындық екені айтылған деп Перлс, Хефферлайн, Гудман, еңбектерінде көрсеткен. [3, 227 б.].

Психосоматикалық бұзылулардың адам болмысындағы рөлі мен дамуын түсіндіре отырып, Ф.Перлс «өзінің жақсы көретін немесе жек көретін ақыл-ойында сақталып қалған ойларымен адам өз денесін өз еркімен басқаратынын түсінбейтіндігін айтап өткен. Адам өзінің денесі мен онымен белгілі бір сыртқы байланыстар бар екенін, бірақ бұл ойларды; ол сезбейді. Адамның жадындағы әсерлерге оның жылауға көптеген себептері бар екенін атап өтейік. Дегенмен, кейбір адамдар болады көз жасының шығуы оңай бола қоймайды ренжіткендерге, ол ешқашан «жыламайды» және жылауға мүмкіндік бермейді: өйткені ол ұзақ уақыт бойы бұл функцияны бұлшықет күштерімен қалай басатынын түсінуден бас тартады және сезімдерді ұмытады, кейін уақыт өте келе көз жасына еркік беріп есіне түсе бастағанда жылау мүмкіндігіне ерік береді. Сондада жылау ұят немесе тіпті ұрып-соғуға ғана кездесетін жағдай деп сезінеді.[1, 57 б.].

Жылаудың көрінісі мен сезілуін болдырмау үшін бұл адамда, диафрагма, көз бұлшықеттерін қозғалтпайды, бұл өз кезегінде тек қозуды арттырады және ол оны басып, жасыруға көбірек күш салады. Осындай қарқынды және созылмалы қозуды басудың нәтижесінде адам демікпе, бас ауруы және т.б. өз денсаулығына зиян тигізеді, дәрігерден көмек сұрайды, бірақ дене ол үшін әлі де жат дүние болып қала береді. Нәтижесінде назар аудару керек барлық басқа нәрселерді ығыстырып, адамның жаңа өмірлік қызығушылығы пайда болады. Оның жеке басының қалдықтары барған сайын өз денесіне деген қызығушылықтың фонына айналады. Сана мен денені ақыры таныстық біріктіреді де, адам: «бас ауруым, демікпем, т.б.» деп айта бастайды, осылайша бұл бұзылулардың себебі өзі екенін түсінеді.

Ф.Перлс ауруды аяқталмаған жағдай деп мәлімдейді, оны тек өлім немесе емдеу арқылы аяқтауға болады деп нақтылап айтқан. Ф.Перлс идеяларын қорытындылай келе, қазіргі мәдениеттегі тәндік пен сананы иеліктен шығару, тек санаға біржақты қызығушылық сияқты макрофакторларға байланысты адам өзінің патогендік жағдайларға тап болатынын атап өтуге болады. Өз сезімдерін білдіру және сезінуі басылады, бұл ақыр соңында психосоматикалық азапқа әкеледі.

Зерттеу әдістері мен материалдары: Психосоматикалық ауру дене мен ой дихотомиясын бұзуға, назардың денеге ауыстыруға бағытталған және хабардарлық пен интеграция арқылы ғана шешілетін созылмалы, төмен қарқынды жағдай болып қалады. [1] Осындай жағдайларда адамның өз-өзіне көмек беретін тұстарын гештальт терапиясы арқылы емдеуге болатындығын өз тәжірибесінде нақтылады.

Гештальт терапиясы (нем. *Gestalt – форма, бейне, құрылым*) кең ауқымды интрапсихикалық және тұлғааралық конфликттермен жұмыс істеудегі тиімді терапия әдістерінің бірі ретінде дәстүрлі түрде қарастырылады.

Бұл бөлімде мен гештальт терапиясын үйренуші терапевтердің алдында тұрған міндеттерге толығырақ тоқталғым келеді қолданылатын бағдарламалар мен әдістер оқу процесінде қолдана алуына.

Гештальт терапевтерді даярлаудың кәсіби бағдарламасы жүзеге асыру арқылы құрылады оның бірнеше негізгі компоненттері бар. Атап өтер болсамжеке терапия блогы, тақырыптық семинарлар, супервизиялар, мамандандыру, практикумдар, клиникалықгештальт терапевт ретінде тәжірибе, қарқынды, конференциялар ұйымдастыруға болады. Алайда, кәсіби бағдарламаларды құрудың

жоспарлары мен педагогикалық логикасы әр түрлі болатындығын атап өткен жөн. Жеке терапия (450 сағат 4). Гештальт терапевттерін даярлау бағдарламасы, әдетте, үміткердің жеке және топтық терапиясынан басталады.

Оның мақсаты: тыңдаушының сезімталдығын қалыптастыру, оның хабардар болу қабілетін, сондай-ақ басқа адамдармен қарым-қатынаста икемділікті және қазіргі байланыс жағдайына шығармашылық бейімделу қабілетін дамыту. Кандидаттың барлық жанжалдары мен проблемаларын шешу қажеттілігі жеке терапияның назарында емес. Шын мәнінде, бұл мақсат түзету емес, даму жобасы ретінде әрекет ететін гештальт терапиясына мүлдем сәйкес келмейді. Үміткердің жеке терапиясына қойылатын негізгі талаптардың бірі оның жүйелілігі болып табылады. Жеке терапияның ең көп таралған форматы аптасына 1 рет (және бұл оның жеке және топтық формасына байланысты). Жеке және топтық терапияны жүргізу үшін оқу ұйымы ең тәжірибелі гештальт терапевтерінің белгілі бір санын аккредиттейді. Айта кету керек, жаттықтырушы тыңдаушы үшін бірнеше рөлде өнер көрсетпеуі керек, сондықтан бағдарламадағы функциясы тек осы тапсырмамен шектелген басқа адам бағдарламаға қатысушының терапевті болып табылады. Сонымен қатар, жеке және топтық терапияны, әрине, әртүрлі терапевттер де жүргізеді. Гештальт тәсілінің теориясы мен әдіснамасы бойынша тақырыптық семинарлар (600 сағат) болуы қажет. Бұл оқу формасы 3 күндік оқу сессияларының тізбегі, олардың әрқайсысы келесі тізбедегі бір тақырыпқа арналған: "гештальт терапиясының тарихы, негізгі түсініктері мен принциптері", "дене/орта өрісі теориясы", "өзін-өзі тану теориясы", "гештальт терапиясындағы Эксперимент", "гештальт терапиясындағы шығармашылық әдістер", "терапевтік қатынастар", "терапия құралы ретінде диалог", "гештальт терапиясының феноменологиялық негіздері", "гештальт терапиясының клиникалық аспектілері", "гештальт әдісі тұрғысынан даму", "топтық гештальт терапиясы", "отбасымен жұмыс жасаудағы гештальт тәсілі", "Гештальт денеге көзқарас", "гештальт тәсіліндегі дағдарыстар мен жаракаттармен жұмыс", "жүйелермен және ұйымдармен жұмыс жасаудағы гештальт тәсілі", "терапевт гештальт тәжірибесінің этикалық аспектілері" және т.б. тақырыптық сессиялар процесінде қолданылатын әдістер болып табылады.

Сондай-ақ дәрістер, жеке және топтық сессияларды талдаумен терапевтік демонстрациялар, жаттығулар, эксперименттер және бақылаулар (оқытудың кейінгі кезеңдерінде) жүргізіледі. Тақырыптық семинарлардың жиілігі – 1,5-2 айда 1 рет қолданады. Дәріс курстары (60-100 сағат). Жоғарыда айтылғандай, оқу бағдарламаларын тыңдаушылардағы академиялық дайындықтың айырмашылықтарын түзету үшін Даму психологиясы, тұлға психологиясы, клиникалық теория бойынша қосымша дәрістер қажет. Шағын топтардағы семинар (250 сағат) құрайды. Семинарлар арасындағы үзілістерде қатысушылар практикалық мақсаттар үшін қалыптасатын 3-4 адамнан тұратын шағын топтарда өз бетінше жұмыс істеу үшін кездеседі терапевт гештальт дағдыларын оқыту барысы. Бірінші оқу кезеңдерінде бағдарламаға қатысушылар арнайы, құрылымдық тапсырмаларды алады белгілі бір терапиялық дағдыларды дамыту немесе саналы жаттығулар жүргізіледі. Оқытудың келесі кезеңдерінде қатысушылар бір-біріне тұрақты қолдау көрсететін шағын топтарда терапевт ретінде жұмыс істейді сыртқы шақырылған супервизор (кемінде әрбір 3 кездесу) жасалады. Шағын топтардың құрамы бүкіл оқу уақытында тұрақты болып қала беретінін атап өткен жөн, бұл ұзақ терапевтік қатынастардың жағдайын модельдеу қажеттілігімен анықталады. Шағын топтарда жұмыс барысында туындауы мүмкін қарым-қатынастардағы қиындықтар, қақтығыстар мен шиеленістер, бұл жағдайда қатысушылар өмір сүріп, жеке терапевтік тәжірибеге біріктірілуі мүмкін. Шағын топтардағы динамикалық процестерді қолдау үнемі қадағалаумен қамтамасыз етілетінін тағы бір рет атап өтеміз. Осындай оқытулардан кейін психосоматикалық бұзылыстары бар тұлғалармен жұмыс жүргізудің бірнеше әдістерін құрастырып, терапевтік жұмыстарын жүргізе бастайды. [4, 58 б.]

Жүйкенің төзу деңгейлері – Ф.Перлз шығарған ұғым. Жеке тұлға құрылысын метафоралық түрде пиязға теңестірген Ф.Перлз бойынша психологиялық есеюге жету үшін жүйке төзуының бес қабатын алып тастау керек деген:

- 1) *жалған рөлдік мінез-құлық қабаты (әдеттегі стереотиптер, ойындар, рөлдер;*
- 2) *қалыптар қабаты, онда клиент өзінің аурушаң күйзелістерімен кездесуден қашуға тырысады;*
- 3) *«тұйық және ашыну» қабаты – өзіндік жеке шарасыздық күйзелісімен байланысты сәттер;*

4) өзіндік «МЕН» оңай кіру қабаты (адам ренжіген сәттерде өз табандылығын сынап, өзі жағдаятпен күресуге бел буады;

5) эмоциональдық жарылыс қабаты, клиент өзінен жалған және қоқысталғанды шешіп тастап, өзінің шынайы «МЕНІНЕН» өмір сүріп әрекет ете бастайды.

Энергия және энергияның қоршалуы – психологиялық талдаудан енген “энергия” ұғымы, оның кернеуде айқындалатын орналасуы мен қоршалуы (ең алдымен денелік – күйі, қимылы, көзқарасы, дауыс үні) гештальт-терапияда түсіндірмелі терминология және оқыту құралы ретінде қолданылады. [2].

Гештальт терапиясында қолданылатын бірнеше әдістерге тоқтала кетсек.

Әдіс. «Денедегі ауырсыну сезімін сезіну»

1. Әдістер.

Мен диванда жатқанымды сезінемін. Қазірмеген саналы түрде тәжірибие жасайтындығын сезініп толыққанды өзімді жинақтай бастаймын. Маған қойылған сұрақтарға неден бастау керектігін білмей, сұрақтарға жауап беруден тартынатынымды білемін.

Менің түсінгенім қабырға артында радио естіліп тұрғанын байқаймын.

Бұл ақпараттарды жеткізіліп тұрғаны еске түсіреді ... Жоқ, мен қазір ненің жеткізіліп жатқанын тыңдай бастағанымды түсіндім ... Мен қыдырудан қайтып келе жатқанымды түсінемін. Мен сыртқы оқиғаларды ұстануға кеңес беремін. Енді мен аяғымды айқастырып жатқанымды сеземінде жәнеде түсіндім. Мен белім ауыратынын білемін. Мен өз позициямды өзгерткім келетінін түсінемін. Қазір мен мұны істеп жатырмын ...» және т.б.

2. Әдістер.

Алдымен тек сыртқы оқиғаларға назар аударуға тырысыңыз: көрген, естіген, иіс сезетін заттарды. Енді, керісінше, ішкі процестерге назар аударыңыз: бейнелер, физикалық сезімдер, бұлшықеттің жиырылуы, эмоциялар, ойлар. Енді осы әртүрлі ішкі процестерді ажыратуға тырысыңыз, олардың әрқайсысына мүмкіндігінше толық назар аударыңыз. Кескіндерге, бұлшықет кернеулеріне және т.б. Барлық туындайтын объектілерге, әрекеттерге, драмалық көріністерге және т.б. назар аударыңыз.

3. Әдістер.

Жалпы дене сезімдеріңізге назар аударыңыз. Сіздің назарыңызды денеңіздің әртүрлі бөліктеріне аударыңыз. Мүмкін болса, назарыңызды бүкіл денеге «беріңіз». Өзіңіздің қандай дене мүшелеріңізді сезінесіз? Сіздің денеңіз сіз үшін қаншалықты және қандай жағдайда қажеттігі бар екенін түсінесіз? Сіз әдетте байқамайтын ауырсынулар мен қысылуларға назар аударыңыз. Сіз қандай бұлшықеттегі ауырсынды сезінесіз? Оларға назар аударып, оларды мерзімінен бұрын босаңсуға тырыспаңыз, оларды жалғастыруға рұқсат етіңіз. Олардың нақты орналасқан жерін анықтауға тырысыңыз. Теріңіздің сезіміне назар аударыңыз. Сіз өз денеңізді тұтастай сезінесіз бе? Сіз басыңыз мен денеңіздің арасындағы байланысты сезінесіз бе? Сіздің ағза мүшелеріңізге қандай көмек қажет екенін сезесіз бе? Сіздің кеудеңіз қайда? Аяқтарыңызды сезінесіз бе? Деген сұрақтар арқылы пациентті емдеудің әдістеріне тоқталу.

4. Әдістер.

Жаяу жүру, сөйлесу немесе отыру. Бұл сезімдерге ешқандай кедергі жасамай, проприоцептивтік бөлшектерді білу әдістерін қолдануға болады. Адамның психологиялық, биологиялық және әлеуметтік болмысының бірлігін ұсына отырып, оның парадигмасы психосоматикалық бұзылыстарды түсіну және емдеу үшін өте қолайлы терапия болып шығады. Терапевтік жұмыстың мақсаты - ішкі қолдау көзін құру және өзін-өзі реттеу процестерін оңтайландыру арқылы адамның даму процесін, оның мүмкіндіктері мен ұмтылыстарын жүзеге асыруға кедергілерді жою және ынталандыру болып табылады. [5]

Зерттеу нәтижелері және талқылау. Гештальт терапияның негізгі теориялық қағидасы - жеке адамның өзін-өзі реттеу қабілетін ештеңемен адекватты түрде алмастыруға болмайды деген сенім. Сондықтан емделушінің шешім қабылдауға және таңдау жасауға дайындығын дамытуға ерекше көңіл бөлінеді. Терапиялық процестің негізгі аспектісі адамның өзімен және қоршаған ортамен қарым-қатынасын сезіну және тәжірибесі болып табылады. Терапевттің назары мен белсенділігі пациентке олардың сыртқы және ішкі әлемімен байланысын сезіну қабілетін кеңейтуге және байытуға көмектесуге бағытталған. Бұрынғы уақытта қалыптасып қалған әртүрлі көзқарастар мен мінез-

құлық, ойлау тәсілдері туралы хабардар етуге көп көңіл бөлінеді. Сондай-ақ қазіргі уақытта олардың мағыналары мен функцияларын ашу маңызды екені қарастырылған.

Психотерапевтік жұмыстарында көрсетіледі танымдық және мінез-құлық әдістерінің тек белгілерге ғана емес, сонымен қатар мінез-құлықты басқаратын танымдық "схемалар" немесе нанымдар туралы Когнитивті психотерапевттер екі деңгейде жұмыс істейді – симптом құрылымы (проблемалардың көрінісі) және оның негізіндегі схемалар (болжалды құрылымдар) психотерапиялық практиканы зерттеудің көпшілігі пациенттердің әдетте негізгісі немесе "терең" проблемалары бар екенін көрсетеді, олар орталық және танымдық бұзылулары үшін қарастырып отырады. [6, 23 б.]

Гештальт терапияның негізгі ұғымдарына мыналар жатады:

- фигура және жер,
- хабардар болу және қазіргі уақытқа назар аудару,
- полярилықтар, қорғаныс және жетілу.

Барлық бұзушылықтар жеке адамның қоршаған ортамен оңтайлы тепе-теңдікті сақтау қабілетін шектеуге, организмнің өзін-өзі реттеу процесін бұзуға негізделген. Қажеттіліктерді қанағаттандыру және даму үшін қажетті энергия шашыраңқы немесе дұрыс бағытталмаған адам мен оның қоршаған ортасы арасындағы өзара әрекеттесудегі бұзылыстың ең көп таралған бес түрін сипаттайды: интроекция, проекция, рефлексия, дефлексия және біріктіру.

Құнсыздандудың бұл формалары көбінесе қарсылық немесе қорғаныс механизмдері деп аталады.

Гештальт терапиясының негізгі процедураларына мыналар жатады:

- танымын кеңейту;
- қарама-қарсылықтарды біріктіру;
- сезімге зейінді арттыру;
- армандармен жұмыс (фантазия);
- өзіне жауапкершілік алу;
- қарсылықты жеңу

Емханадағы психотерапевтік жұмыс үшін ең маңыздысы гештальттық тәсілдің келесі принциптері болып табылады

1. Тұтастық принципі – адам өзінің биологиялық, психологиялық, әлеуметтік және рухани аспектілерінің бірлігіндегі интегралды организм (бірі гештальт), сонымен бірге ол өзін қоршаған ортамен біртұтас гештальт (далалық организм) қоршаған орта).

2. Тепе-теңдік принципі – дені сау организм қоршаған ортамен гомеостатикалық тепе-теңдікті сақтай алады, яғни қоршаған ортаны пайдалана отырып, маңызды қажеттіліктерді қанағаттандыра алады.

3. Шығармашылық бейімделу принципі – дені сау организм қоршаған ортаның өзгермелі жағдайларына бейімделеді, өз қажеттіліктерін қанағаттандыру мүмкіндіктерін табады.

Тиісінше, психикалық немесе физикалық денсаулығы бұзылған жеке тұлғада жеке физиологиялық және психикалық процестер арасындағы координацияның бұзылуы, гомеостаздық тепе-теңдіктің бұзылуы (ағзаның өмірлік қажеттіліктері сыртқы немесе ішкі себептерге байланысты қанағаттандырылмайды) және шығармашылық бейімделу қабілетінің бұзылуы (өз мүмкіндіктерін және қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін қоршаған ортаның мүмкіндіктерін пайдалану) [7].

Қосылу (немесе біріктіру) кезінде адам мен әлем арасындағы шекара жойылады, айырмашылық сезімі жоғалады. Бұл дүниеден әлі ажырай алмаған сәбидің күйі. Экстаз, медитация сәтінде адам өзін әлеммен біріктірілгендей сезіне алады. Алайда, егер адамның өзі мен қоршаған орта арасындағы шекаралардың мұндай қосылуы және жойылуы үнемі орын алса, адам өзінің кім екенін, оның бар-жоғын түсінуді тоқтатады және әлеммен, өзімен нақты байланыс орнату мүмкіндігін жоғалтады.

Мысалы, соғыс қимылдарына қатысушылар соғыс қимылдарына да қатысқандармен араласуымен сипатталады. Бұған олардың жеке басынан өткен оқиғаларына келгенде «біз» есімдігінің қолданылуы дәлел. Көбінесе олар өз тәжірибесін әріптестерінің тәжірибесінен ажырата алмайды. Бұл жағдайда адамды қоршаған әлемнен айыру бағытында жұмыс жүргізілуі керек.

Рефлексия (өзін-өзі ұстау) қажеттіліктерді әлеуметтік орта бұғаттап, қанағаттандыру мүмкін болмаған кезде (тікелей немесе жанама) байқалады. Содан кейін сыртқы ортаны басқаруға арналған энергия ішке бағытталады. Көбінесе бұл қажеттілік агрессия болып табылады. Яғни, ретрофлексияның мәні - адамның басқа адамдарға бағытталған нәрсені сақтауы.

Сонымен қатар, Мен сізден басқаруды өз қолыңызға алуды сұраймын, өйткені адамдар жиі кездеседі олар кеңесшілерге, психологтарға және психотерапевтерге барғысы келмейді, өйткені олар болады деп қорқады "талдау" немесе қандай да бір жолмен моральдық тұрғыдан бас тарту. [8, 11 б.].

Қорытынды. Гештальт терапиясының әдістері арқылы психосоматикалық бұзылысы бар адамдарды емдеу барысында жақсы жақтарын қарауға болады. Адамның өзін-өзі жинауына көмектеседі, түрлі сезімдер мен эмоцияларды басқара алады. Адамның қалауы мен өзгенің қалауының арасында мәселелерді шешуге тырысып өзінің қабілетін жоғалта бастайды. Соның нәтижесінде өзінің нені қалайтындығына тоқталып адам бойындағы интеллектуалдық қасиетін оята алады. Сипатталған, қабылдау деңгейінде орналасқан құбылыс тәжірибенің барлық қырларын да қамтиды. Бізді алаңдататын қазіргі сәтте орналасқан кейбір жағдайлар, проблема немесе оны туындатқан қажеттілік жоғалып кететін, маңызды емес жағдайларда, содан кейін фонға ауысатын басқа сәттерге осылай айналуы мүмкін.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. *Psixosomatičeskie rasstroystva s pozici geštalt-terapi.* <https://www.b17.ru/article/80341>
2. <https://www.referat911.ru/Psihologiya/geshtalt-terapiyasi/321208-2710582-place1.html>
3. Perls, F.S., Hefferline, R.E., Goodman, P. *Gestalt Therapy.* N.Yu.: Delta kitabi, 1951.-227 b
4. Pogodin I.A. *Features of psychotherapeutic education: training of gestalt therapists Training of personnel No. 2(27) April-June 2011-58 b.*
5. *Texniki psixoterapi pri PTSR Nataliya Dzerwjinskaya |Stropyatov O.G.* https://bookap.info/book/dzeruzhinskaya_tehniki_psihoterapii_pri_ptsr/gl7.shtm
6. *Kognitivnaya psixoterapiya rasstroystv ličnosti» Artwr Frimen, Aaron Bek Piter SPb 2019. – 23.*
7. <https://kafedrapsihologii.ru/geštalt-terapiya-pri-lečenii-psixoso>
8. Svīt K. *Sam sebe psixoterapevt. Kak izmenit svoyu jizn s pomoščyу kognitivno-povedenčeskoj terapi / K. Svīt — «Pretekst», 2010. – 11.*

МРНТИ:15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.47>

Н.С. Жумашева¹, Ж.А. Ақылбаева¹

¹*Х.Досмухамедов атындағы Атырау университеті
Атырау қ., Қазақстан*

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕРДЕГІ ИНКЛЮЗИВТІ МӘДЕНИЕТ ПСИХОЛОГИЯСЫ

Аңдатпа

Мақалада студенттер арасында инклюзивті мәдениетті қалыптастыру мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді теориялық талдау және жалпылау қарастырылған. Әдебиеттерге теориялық-әдіснамалық шолу негізінде "инклюзивті мәдениеттің психологиясы" ұғымы ашылды. Қазіргі әлемдегі инклюзивті мәдениеттің психологиясын қалыптастырудың маңызы талданады. Тәжірибе көрсеткендей, инклюзивті тәсіл білім беру процесінің барлық қатысушыларының (балалар, ата-аналар, мұғалімдер және қызметкерлер) толық өзара әрекеттесуіне бағытталған. Бірлескен ынтымақтастық ерекше орта мен мәдениетті қалыптастырады, онда бәрі бірдей деңгейде болады. Бірлесіп жұмыс істеу және әлеуметтену практикасы оқушылар мен мектеп қызметкерлерінің ортақ құндылықтарына негізделеді. Бұл құндылықтар мектеп қызметкерлерінің балаларға деген қарым-қатынасына ғана емес, ересектердің өзара қарым-қатынасына, әр адамның таланты мен ерекшеліктеріне шынайы қуанышқа да әсер етті. Осылайша мақалада инклюзиялық мәдениетті талдауға қадам жасалады.

Кілттік сөздер. инклюзия, инклюзиялық мәдениет, инклюзиялық мәдениет психологиясы.

Жумашева Н.С.¹, Акылбаева Ж.А.¹
¹ Атырауский университет им. Х.Досмухамедова

ПСИХОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация

В статье рассматривается теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме формирования инклюзивной культуры среди обучающихся. На основе теоретико-методологического обзора литературы раскрыто понятие «психология инклюзивной культуры». Анализируется значение формирования психологии инклюзивной культуры в современном мире. Как показывает опыт, инклюзивный подход направлен на более полное взаимодействие всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов и персонала). Совместное сотрудничество создает особую среду и культуру, в которой абсолютно все будут равноценны и причастны. Практика совместной работы и участия основывается совместно разделяемыми ценностями учеников и персонала школы. Эти ценности отражались не только на том, как персонал школ относится к детям, но и на взаимодействии взрослых, искренней радости талантам и особенностям каждого человека.

Таким образом, в статье сделана попытка к анализу инклюзивной культуры.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, психология инклюзивной культуры.

Zhumasheva N.S.¹, Akylbayeva Zh.A.¹
¹ X.Atyrau University named after Dosmukhamedov
Atyrau, Kazakhstan

PSYCHOLOGY OF INCLUSIVE CULTURE IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

Abstract

The article deals with the theoretical analysis and generalization of psychological and pedagogical literature on the problem of the formation of inclusive culture among students. On the basis of a theoretical and methodological review of the literature, the concept of "psychology of inclusive culture" is revealed. The importance of the formation of the psychology of inclusive culture in the modern world is analyzed. Practice shows that an inclusive approach is aimed at the full interaction of all participants in the educational process (children, parents, teachers and staff). Joint cooperation creates a special environment and culture in which everyone is equal and participates. The practice of teamwork and participation is based on the shared values of students and school staff. These values influenced not only the attitude of school staff to children, but also the relationships of adults, sincere joy from the talent and characteristics of each person.

Thus, the article attempts to analyze inclusive culture.

Keywords: inclusion, inclusive culture, psychology of inclusive culture.

Кіріспе. Мектептердің өзіндік ерекше мәдениеті бар инклюзивті білім беру жақында ғана пайда болды. Бұл мүмкіндігі шектеулі балалардың мінез-құлқын өзгертуге көмектесетін қуатты құрал. Инклюзивті ортаның мақсаты балаларға мүмкіндік беретін білім беру ортасын мектеп аясында құру болып табылады. Барлық баланың танымдық, тұлғалық, әлеуметтік (мәдени, рухани-адамгершілік) және дене дамуын қамтамасыз етуді қанағаттандыру болып саналады.

Инклюзивті мәдениетті құру мектеп қауымдастығы мүшелерінің жалпы құндылықтарына, көзқарастарына және дәстүрлеріне байланысты. Білім беру ұйымында «жұмсақ инклюзивті мәдениет» жүйесін құру маңызды іс болып табылады.

Инклюзия (франц. *inclusif*-лат. *include*- қосу кіріктіру деген мағынаны береді). Қоғамдағы ерекше адамдар және олардың әлеуметтік ортадағы өзара әрекеттестігін сипаттауда қолданылатын термин. Көбінесе бұл термин ерекше балалардың физикалық денсаулығы сау балалармен білім беру саласында және күнделікті әлеуметтік ортада бірлескен өзара әрекеттесу және оқыту жүйесіне қатысты қолданылады.

Зерттеу нәтижелері. Жалпы мәдениеттің мағынасы әр түрлі болып келеді. Мәдениет бұл белгілі бір нәрсені меңгерудің ең жоғарғы дағдысы. Бұл жерден шығатын қорытынды инклюзивті мәдениеттің негізі ойлау. Инклюзивті ойлаудың дамуына әсер ететін факторлар:

- Отбасы (тәрбие, орта)
- Әлеуметтік және тұрмыстық дағдыларды меңгерудегі жеке тәжірибе.
- Нақты тұрғылықты жері:

1. Өз үйі.
2. Балалар үйі.

Баланың мүгедектігі ситуациясына ата-ананың көзқарасы

1. Тұрмыстық дағдыларды меңгеруге баланың үй тапсырмасын орындауға мүмкіндігіне қол жетімді көмекті ұйымдастыру,

2. Шамадан тыс қамқорлық.

3. Болдырмау

Білім беру жүйесі

1. Түзету

2. Үйде жеке оқыту

3. Жалпы мектепте оқыту (интеграциялық жүйе – инклюзия элементі).

4. Инклюзивті білім беру

Мотивация тудыратын сыртқы факторлар

Мүгедектігі бар адамдар үшін (Өзі сияқты басқа адамдар өмірлік кедергілерден шығу мысалдары)

2. Физикалық сау адамдар үшін оптимизмді, ішкі жан дүниенің мықты рухын сақтау мысалдары.

Осы факторлардың топтары мүгедектігі бар адамдар және мүгедектігі жоқ адамдарда инклюзивті ойлауды дамытуға әр түрлі әсер етеді. Факторлардың әсерін қарастырайық. Мүмкіндігі шектеулі адамдардың диагноздары бірдей болса да, ойлауы әр түрлі болуы мүмкін. Балаға арналған білім жүйесін таңдау әрқашан ата-ананың баланың заңды өкілінің қолында болады.

1. Қазіргі таңда білім беру жүйесі ерекше білім алу қажеттіліктері бар білім алушылармен қатысты өзгеріске ұшырап отыр. Оларды басқа балалармен бірге қарапайым мектепке дейінгі, жалпы білім беретін және басқа да білім беру мекемелерінде оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру қарастырылуда. Инновациялық алаңның қызметінің бағыттарының бірі білім беру кеңістігінде әлеуметтік-мәдени ортаны қалыптастыру болып табылады.

2. Денсаулыққа байланысты шектеулі мүмкіндіктері бар тұлғаларды оқытуда негізгі рөл оқытушыларға беріледі. Мамандардың психологиялық көзқарастары және олардың дайындықтары кәсіби құзыреттілігіне байланысты болады. Білім беру үдерісін кешенді сапалы ұйымдастыру үшін инклюзиялық мектептердегі барлық оқытушылар өз құзыреттілік деңгейлерін үнемі көтеріп отырады. Педагогтар қауымы өздігінен білім алумен айналысады. Сонымен қатар әр түрлі деңгейдегі іс-шараларға да қатысады. Бұдан байқағанымыз біз инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуде, қалыптасқан стереотиптер емес, жаңа білім беру кеңістігін құрастыратын және инклюзиялық мәдениеттің психологиясын меңгерген ерекше педагог болуы шарт.

- Мықты ақпараттық дайындық.
- Педагогикалық және психологиялық технологияларды меңгерген.
- Психология және түзету педагогикасын меңгерген.
- Білім алушылардың жеке дара ерекшеліктерін білу.
- Сабақты моделдеу және оқу процесінде қолдана алуы.

Түзету-дамыту жұмыстарына аса көп назар аудару. Оқушыларға түзету көмегін тікелей сабақ оқу құрылымына енгізу. Оны сабақтан тыс іс-әрекет режиміне қосу. Оқушыны сүйемелдеудің жеке бағытын құру (педагог-психологпен және пән мұғалімдерімен бірге) негізінде ұйымдастырылады. Бұл жерде білімнің проблемалары көрсетіледі және оларды жою жолдары белгіленеді. Сонымен қатар жұмыс істеу қарқынын ескере отырып оқу материалын ұсыну тәсілдері анықталады. Мүмкіндігі шектеулі оқушылармен одан әрі түзету жұмыстарын жасайды. Бұл әдіспен мұғалімнің бағалау қызметі білім алушының оқу жұмысының нәтижелерін бағалауды емес, жұмыстың сапасын бағалауды қамтиды. Оқу процесін және білім алушылардың оқыту нәтижелерін бағалау үшін негіз

салыстырмалы табыстылық критерийі болып табылады, яғни оқушының бүгінгі жетістіктерін оны кешегі нәтижесімен сипаттай отырып салыстыру. Бұл жерде өз-өзімен салыстыру. Инклюзияның негізінде баланың жеке басының теңдігі мен құндылығы жатыр, әркім пайдалы бола алады және бүгіннің бір бөлігі бола алады.

Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты – барлық білім алушылар үшін белгілі бір әлеуметтік мәртебеге қол жеткізу және олардың әлеуметтік маңыздылығын бекіту. Инклюзивті білім берудің міндеті – мүмкіндігі шектеулі балаларға өз-өзіне сенімділік беру. Болашақта инклюзивті білім беру жүйесінен өткен балалар басқалармен жылдам қарым-қатынасқа түседі.

Инклюзияның 8 негізгі тұжырымы бар:

1. Адам құндылығы оның қабілеттері мен жетістіктеріне байланысты емес;
2. Әр адам сезінуге және ойлауға қабілетті;
3. Әр адам қарым-қатынас жасауға және естуге құқылы;
4. Барлық адамдар бір-біріне қажет;
5. Шынайы білім беру тек нақты қатынастар аясында жүзеге асырылуы мүмкін;
6. Барлық адамдар құрдастарының қолдауы мен достығына мұқтаж;
7. Барлық білім алушылар үшін прогреске қол жеткізу мүмкін емес нәрселерден гөрі олар жасай алатын нәрсе болуы мүмкін;
8. Әр түрлілік адам өмірінің барлық аспектілерін күшейтеді.

Бірақ инклюзивті тәжірибе өзара әрекеттесудің жаңа мүмкіндіктерін ашады. Ерте жастан бастап балалар барлық адамдар әртүрлі екенін түсінеді және бұл қалыпты жағдай. Ұжымның бір бөлігі болу өте маңызды, егер біреу математикада күшті болса, ал біреу гуманитарлық ғылымдарда болса, мүгедектікке қарамастан, бәрі басқа адамға көмектесе алады. Балалар өзара көмек, жауапкершілік, мейірімділік, жанашырлықты үйренеді. Атап айтқанда аяушылық емес, жанашырлыққа бейімделеді. Инклюзивті білім беруде мұғалімнің ұстанымы шешуші рөл атқарады. Балалар командасындағы психологиялық климат, әр баламен жұмыс істеу және командада дұрыс қарым-қатынас орнату қабілеті оның құзыреттілігі мен инклюзивті ойлауды дамыту деңгейіне байланысты. Біз инклюзивті білім беру туралы айтатын болсақ, онда мұғалім, әрине, психологиялық тұрғыдан қабылдауы керек және кез-келген оқушының даму әлеуетін объективті бағалауы керек.

Қорытынды.

Қосылу яғни инклюзия процестің әр қатысушысына әсер етеді. Адамның қарым-қатынастағы рөлі туралы идеяны өзгертеді. Бұл өте маңызды, өйткені бәріміз бір кеңістікте өмір сүреміз, ол қандай да бір жолмен бір-бірімен өзара әрекеттесудің әртүрлі формаларын қамтиды.

Әрине, инклюзивті ойлаудың дамуы тек тәрбиеге ғана емес, сонымен бірге мүгедектігі бар адамдармен жеке қарым-қатынас тәжірибесіне де байланысты. 21-ғасырда да мұндай теріс үрдіс сақталып отыр. Адамдар мүгедектігі бар адамдармен қарым-қатынастан қорқады, зиян келтіремін деп те ойлайды. Осылайша көбінесе олармен қалай қарым-қатынас жасау керектігін білмейді. Бұл қарым-қатынасты жақсы меңгеру үшін барлық адамда инклюзиялық мәдениет болу керек. Инклюзиялық мәдениет ол адамның ішкі санасына, ортасына алған білім тәжірибесіне байланысты болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ahutina, T. V. *Nejropsiholog v shkole. Individual'nyj podhod k detyam s trudnostyami obucheniya v usloviyah obshchego obrazovaniya* / T. V. Ahutina, I. O. Kamardina, N. M. Pylaeva. – M.: MGPPU, 2013. – 56 s. – ISBN 978-5-88923-357-2.
2. Batalov, A. S. *Ispol'zovanie inklyuzivnyh pedagogicheskikh tekhnologij v diagnostike rechevogo razvitiya uchaschihsya nachal'nyh klassov* / A. S. Batalov // *Nachal'naya shkola*, 2010. - №7.
3. *Inklyuzivnoe obrazovanie: idei, perspektivy, opyt* / Avt.-sost. L. V. Golubeva. – Volgograd: Uchitel', 2011. – 96 s. – ISBN 978-5-7057-2823-7.
4. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ: ucheb.-metod. posobie* / M. S. Staroverova, E. V. Kovalev, A. V. Zaharova. – M.: Vlados, 2014. – 168 s. – ISBN 978-5-691-01851-0.
5. *Inklyuzivnoe obrazovanie: idei, perspektivy, opyt* / Avt.-sost. L. V. Golubeva. – Volgograd: Uchitel', 2011. – 96 s. – ISBN 978-5-7057-2823-7.

6. *Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ: ucheb.-metod. posobie / M. S. Staroverova, E. V. Kovalev, A. V. Zaharova. – M.: Vlados, 2014. – 168 s. – ISBN 978-5-691-01851-0.*

7. *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami. FGOS / Avt.-sost. T. V. Kalabuh, E. V. Klejmenova; pod red. L. E. Grinina, N. E. Volkovoj-Alekseevoj. – Volgograd: Uchitel', 2014. – 100 s. – ISBN 978-5-7057-3702-4.*

МРНТИ:15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.48>

Б.Д. Жигитбекова¹

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

МІНЕЗ АКЦЕНТУАЦИЯСЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада толық емес отбасындағы жасөспірімдер акцентуациясын эксперименттік зерттеудің нәтижелері талданады.

Деструктогендік, ажырасқан, сәтсіз және қатаң авторитарлы отбасындағы балаларда невродардар көп пайда болады. Үйлесімді емес отбасы акцентуациялық мінездің шамадан тыс бой алуына әсер етеді. Мұндай отбасында ата-аналардың біреуі шамадан тыс доминантты жағдайға ие, ал екіншісі тым тәуелді позицияға ие болуымен сипатталады. Шынайы серіктестік жоқ.

Ата-ана тәрбиесі стилінде эмоционалды қарым-қатынас маңызды элемент болып саналады. Ата-ананың екеуінің де позициясы бірдей болуы шарт. Толық емес отбасында балада ер азаматтық идентификацияның болмауынан мінез ерекшелігінде өзгерістер болуы ықтимал. Осы мәселеге байланысты толық емес отбасындағы жасөспірімдер акцентуациясын талдауға эксперимент жүргізілген.

Зерттеуде К.Леонгард - Н.Шмишек сауалнамасы және Айзенк тестісі бойынша нәтижелер көрсетілген.

Диагностиканың мақсаты: мінез-акцентуациясының көріну түрі мен дәрежесін анықтау.

Зерттелушілер: 13-15 жас аралығында толық емес емес отбасында тәрбиеленген жасөспірімдер.

Кілттік сөздер: акцентуация, мінез акцентуациясы, толық емес отбасы.

Жигитбекова Б.Д.¹

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА.

Аннотация

В статье анализируются результаты экспериментального исследования акцентуации подростков в неполной семье. У детей в деструктогенной, неблагополучной и строго авторитарной семье возникает много невродов. Несовместимая семья влияет на чрезмерное развитие акцентуационного характера. В такой семье одному из родителей свойственно чрезмерно доминирующее положение, а другому - слишком зависимое положение. Нет подлинного партнерства.

В стиле родительского воспитания эмоциональный контакт считается важным элементом. Позиция обоих родителей должна быть одинаковой. В неполной семье возможны изменения в особенностях характера из-за отсутствия у ребенка мужской идентичности. В связи с этим был проведен эксперимент по акцентуации подростков в неполной семье.

В исследовании представлены результаты по опроснику К. Леонгарда - Н.Шмишека и тесту Айзенка.

Цель диагностики: определить вид и степень проявления акцентуации поведения.

Объект исследования: подростки, воспитывающиеся в неполной семье возрасте от 13 до 15 лет.

Ключевые слова: акцентуация, акцентуация характера, неполная семья.

B.D. Zhigitbekova¹

¹Abay Kazakh National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL STUDY OF CHARACTER ACCENTUATION

Abstract

The article analyzes the results of an experimental study of the accentuation of adolescents in a single-parent family.

Children in a destructive, dysfunctional and strictly authoritarian family have many neuroses. An incompatible family affects the excessive development of an accentuational character. In such a family, one of the parents is characterized by an excessively dominant position, and the other is too dependent. There is no genuine partnership.

In the style of parenting, emotional contact is considered an important element. The position of both parents should be the same. In a single-parent family, there may be changes in the characteristics of the character due to the lack of a male identity in the child. In this regard, an experiment was conducted on the accentuation of adolescents in a single-parent family.

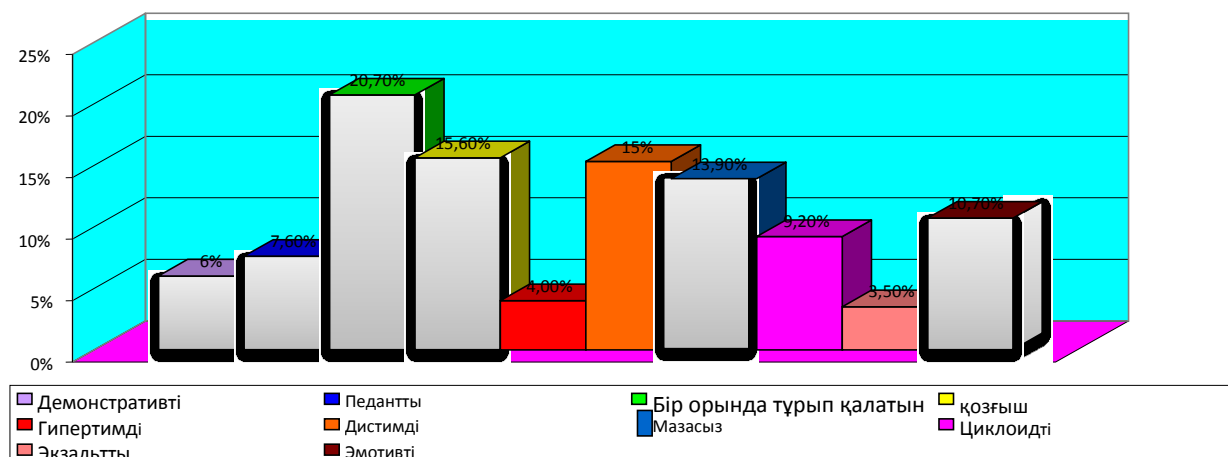
The study presents the results of the K. Leonhard - N. Shmishek questionnaire and the Eysenck test.

The purpose of the diagnosis: to determine the type and degree of manifestation of the accentuation of behavior.

Subject of the study: adolescents raised in single-parent families aged 13 to 15 years.

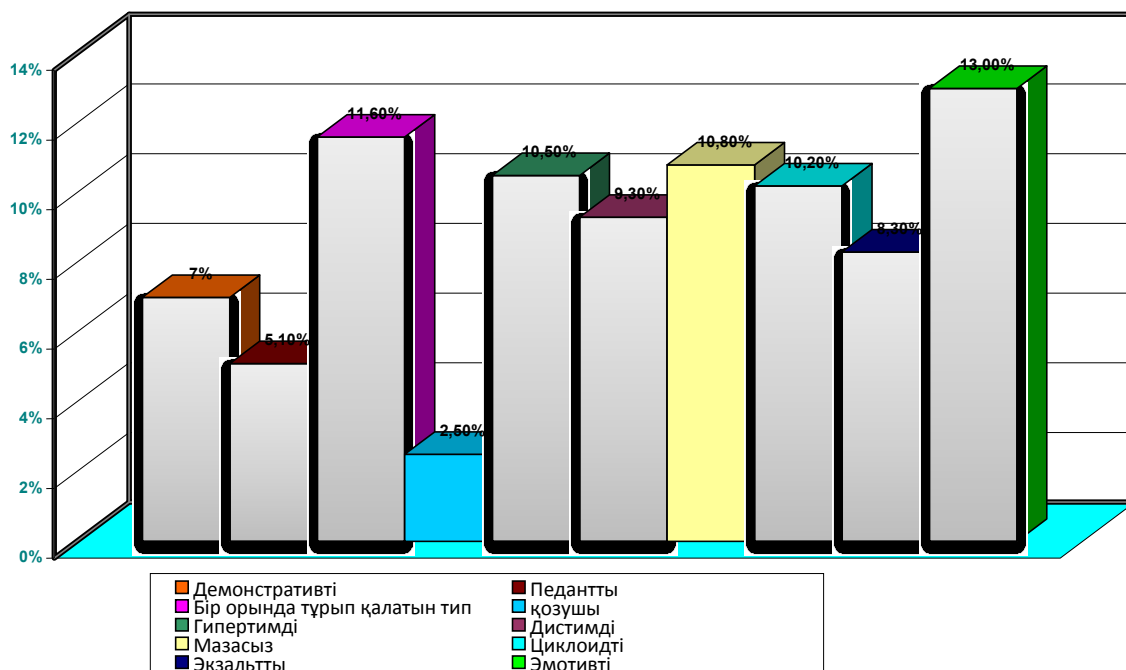
Keywords: accentuation, accentuation of character, incomplete family.

Толық емес отбасынан шыққан жасөспірімдерінің К.Леонгард және Н.Шмишек сауалнамалары бойынша зерттеу нәтижелерінің көрсеткіштеріне тоқталамыз.



Сурет-1. Толық емес отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдердің К.Леонгард - Н.Шмишек сауалнамасы бойынша көрсеткіші.

Тұлғаның акцентуациясы» ұғымын неміс ғалымы К.Леонгард ұсынды және оны тұлғаның жекелеген қасиеттерінің шектен тыс артуы ретінде түсіндірілді. Бұл қасиеттер нақты адамға тән жекелеген кейбір ерекшеліктерінің «ушығуы» болып табылады десе де болады. Тұлғаның акцентуациясы патология емес, бірақ ол басқалардың жақсы, тіпті өте жоғары тұрақты ықпалындағы белгілі бір психогендік факторлардың әсерімен тұлғаның сезімталдығына алып келеді. Осылайша, акцентуация патологиямен шектелетін норманың ең соңғы нұсқасы болып табылады. Жасөспірімдік жасқа өте отырып, акцентуациялардың көбісі уақыт өте келе білінбей кетеді, орны толтырылады.



Сурет-2. К.Леонгард - Н.Шмишек сауалнамасы бойынша көрсеткіш

Тұлғаның акцентуациясы даму үшін, өзін-өзі белсендіру үшін, жоғары әлеуметтік жетістіктерге жету үшін үлкен потенциалдық мүмкіндіктерге ие болады. Тек күрделі психогендік жағдайларда ғана, мінездің «әлсіз звеносына» ұзақ ықпал ететін келеңсіз факторлардың ықпалымен акцентуациялар өткір аффективті реакциялардың, невроздардың көзі, психопатияның қалыптасуына жағдай жасауы мүмкін.

Акцентуацияның көрінуінің түрлері мен деңгейінің психологиялық диагностикасы жұмыс кестесін ұйымдастыру үшін, қызығушылығын таңдау, отбасылық тәрбие беру стратегиясын дайындау және т.с.с. үшін, адамның қақтығыстық жағдайларға әрекетінің механизмдерін түзету бойынша мүмкін ұсыныстар үшін өте маңызды. Акцентуацияның осы типтерінің ішіндегі демонстративті, педантты, қозушылық пен «бір орнында тұрып қалушылықты» мінездің ерекшеліктерінің акцентуациясына жатқызуға болады. Зерттеуде толық емес отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдер. Осы балалар үшін жетімдіктің өзі-ақ тұлғаның акцентуациялық ерекшеліктерінің қалыптасуы үшін «қолайлы жағдай». Акцентуацияның бір орында тұрып қалушылық, экзальті және эмотивті типтерінің басым болуы темпераменттің ерекшеліктеріне жатады, сонымен бірге аффективті реакцияның күш-қуатын, мәнері мен тереңдігін білдіреді. Тағы да бір ескеретін жайт, акцентуацияның бір орнында тұрып қалушы, қозушы, демонстративті, педантты типтерінің жиынтығы (жасөспірімдердің өзінде акцентуацияның бірнеше типтері басым болады).

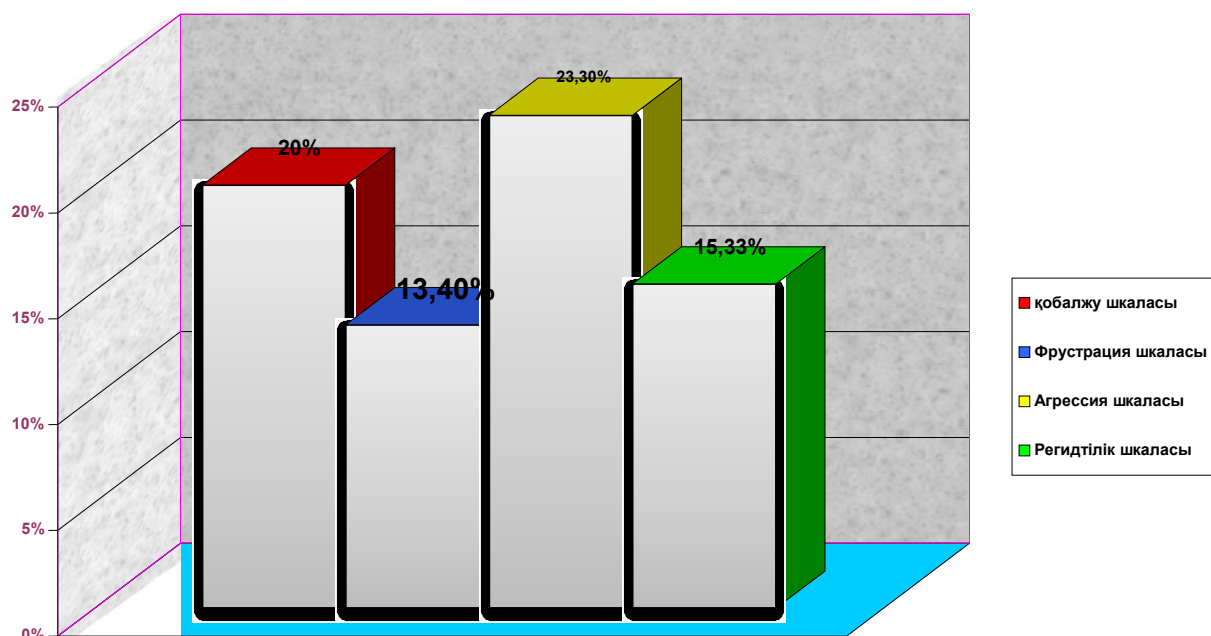
Акцентуацияланған жасөспірімдерді келесідей факторлар ұрындырады: еріншектік, таңдаудың шектеулігі, жалғыздық, әрекеттің шектеулігі, эмоционадық жауапкершілік, қатаң бақылау, көпшілік алдында ореолдан айыру, сұрғылт өмір, жақындарының бас тартуы, жоғалтулар, эмоционалдық жылылықтың болмауы, қаталдық, эгоистік қызығушылықтарын таптау және т.б.

Психологиялық түсініктеме бойынша ұсыныстар: әрекет пен байланыстың әр түрлілігі. Ұжымдағы әрекет. Қарым-қатынастың демократиялық үлгісі, экзальтті жасөспірімдермен дос-мұғалім позициясын, сонымен қатар құптау және эмоционалдық қолдау көрсетуді ұстануы керек. Демонстративті жасөспіріммен ата-ана немесе көрермен позициясында болу қажет. Демонстративті мінез-құлықты жоққа шығару, «көрініс» көрсетілімі. Бір орнында тұрып қалушы типтегі балалармен -

ұқыптылыққа көмектесу, қол өнеріне бейімділік, коммерцияға бейімділік, әдептілік. Педантты балалармен - рационалды сендіру, шынайы әрекетке ынталандыру, жарыссыз спортпен шұғылдану.

Сондай-ақ, жағдайды өзгерту мен түзету мақсатында, жасөспірімдік жастың балалық, ата-аналық байланыс жүйесінен тыс тұлғаның онтогенезінің көрінісі мен квинтэссенциясы ретінде болып отырып, отбасынан тыс қалыптасулардағы барлық кемшіліктерді жинақтайтынын ескереген жөн. Дәл осы жасөспірімдік жаста көбінесе қалыпты мінездің шектен тыс нұсқаларын көрсететін мінез акцентуациясы көріне бастайды. Әдеттегі жағдайларда сол немесе басқа да акцентуацияның болуы үнемі қоршағандарға белгілі бола бермейді және ұнамды әлеуметтік адаптацияға кедергі келтірмейді. Дегенмен, жасөспірімдерде жиі кездесетін стресстердің, психологиялық әсер ететін жағдайлардың, өмірлік қиындықтардың ықпалымен мінез акцентуациясы бар адамдар девиантты болуы мүмкін. Сонымен әрбір акцентуацияның әрбір түрінің «әлсіз жағы» болады және арнайы ықпалдарға сезімтал болып келеді.

Мінездің акцентуациясының түрлерін дер кезінде танып білу жасөспірімдердің мінез-құлқының бұзылудың, эмоционалдық бұзылулардың немесе жүйкелік-психикалық ауытқулардың алдын алу мен түзету үшін аса қажет. Түрлі психикалық жағдайларды анықтауға арналған Г.Айзенктің сауалнамасы бойынша зерттеудің нәтижелері талдау жасалады.

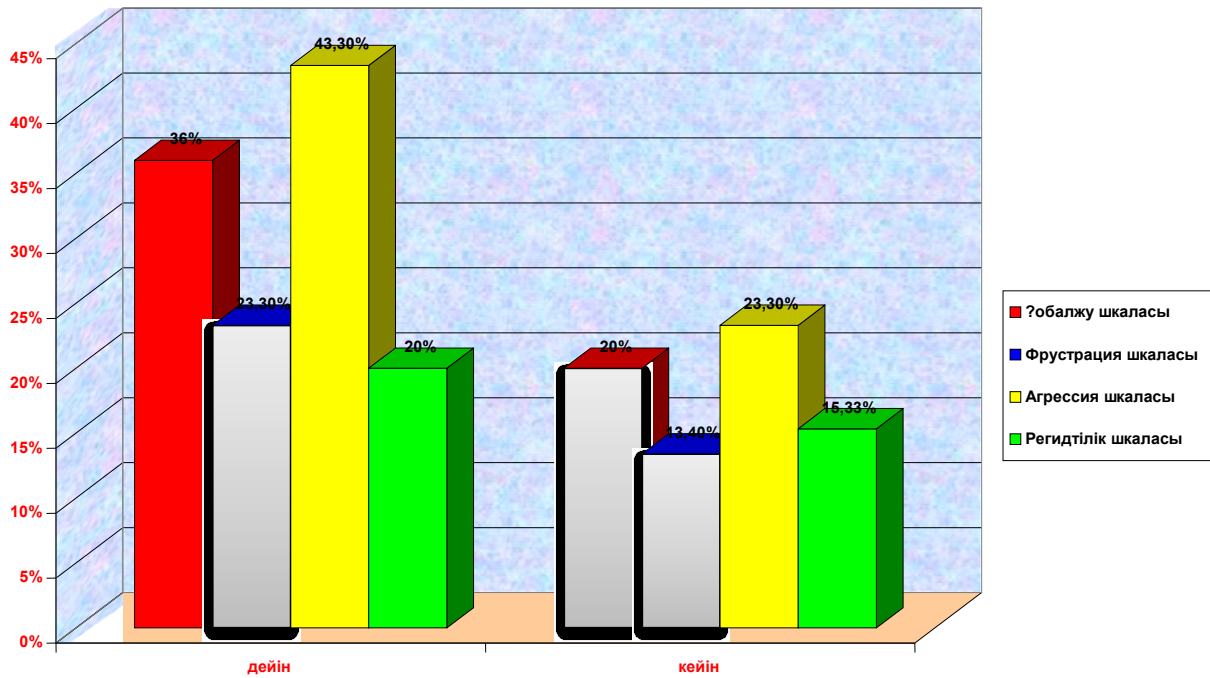


Сурет 3. Айзенк тестісі бойынша көрсеткіш

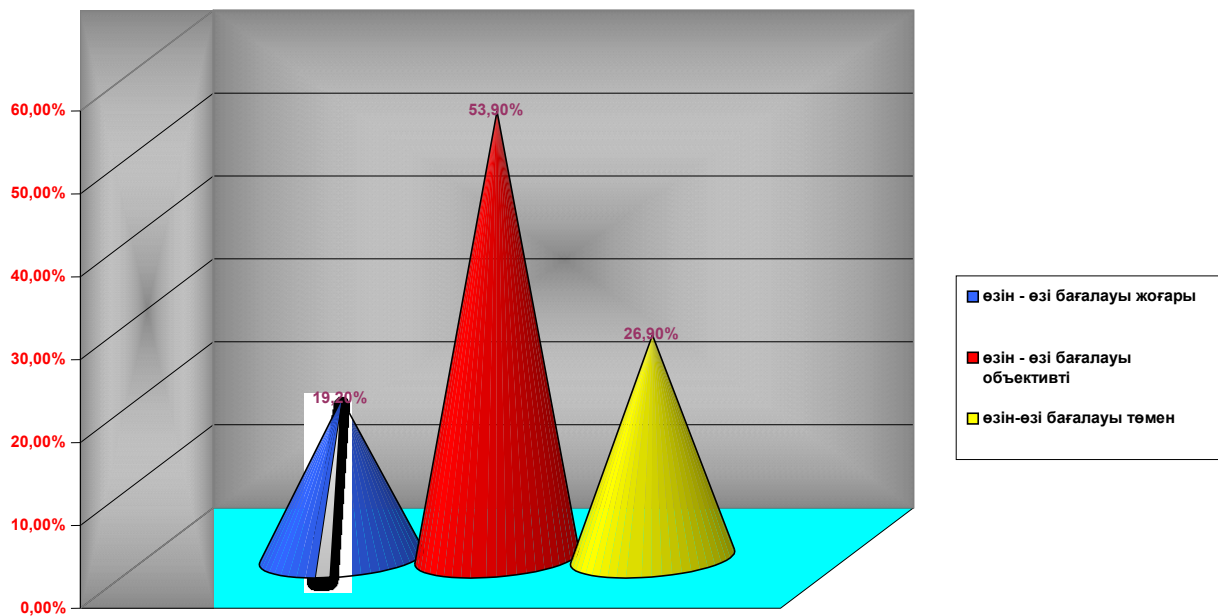
Зерттеу нәтижелерін қорыта келе, мынандай пікірге келуге болады: педагогикалық ұжымдардың әдіс-тәсілдері, тұлғаны тәрбиелеу мәселесіндегі бағдарлары (өзара қатынас мәдениетіне талаптардың, балалар мен ересектер арасындағы қатынастардың, бала мен жасөспірімге қойылатын талаптардың деңгейі, оқу және тәрбиелеу процестері арасындағы қолжетімділіктің бірдей болуы) бірдей, ортақ болған жағдайда ғана сәтті болмақ. Психологиялық өзара ықпалдың бірлігі бірігіп тренингтер, әдістемелік жиындар өткізіліп отырса қалыптасады.

Толық емес отбасында тәрбиеленген жасөспірімдер акцентуациясы толық отбасында өскен құрбыларының олардың сыртқы әлеммен әлеуметтік байланысын кеңейтуіне жағдай жасайтыны белгілі. Тәрбиешінің жұмысында басымдық үйлестірілген педагогикалық ықпал ету тәсіліне беріледі. Тікелей әдістерден, ұран мен үндеулерден бас тарту, артық, жағымсыз эмоционалдық - сөздік ықпалдардан шектелу, ақиқатты бірге іздеу, тәрбиелеуші жағдайлар жасау арқылы, әрекеттің бірқатар

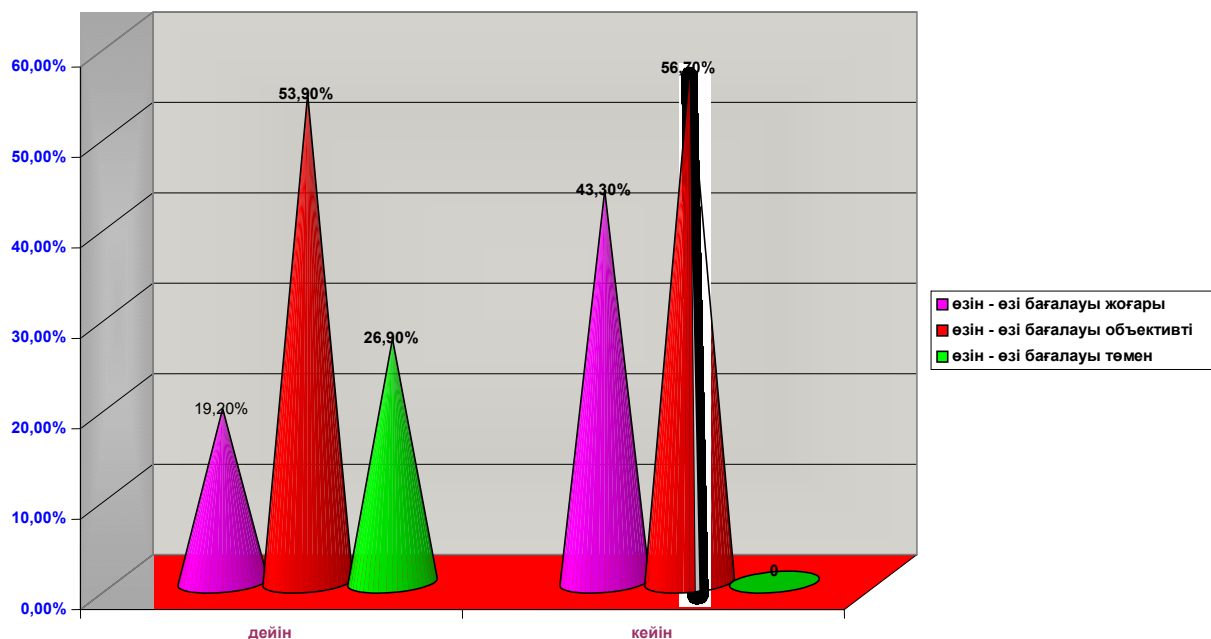
түрлеріне - танымдық, еңбектік, көркем, рухани, құндылық-бағдарлық, дене шынықтыру-сауықтыру, қоғамдық және т.с.с. тарту арқылы дамытуға болады.



Сурет 4. Айзенк тестісі бойынша салыстырмалы көрсеткіш.



Сурет 5. Толық емес отбасында тәрбиеленген жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейі.



Сурет 6. Толық емес отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауын салыстырмалы көрсеткіші

Г.Айзенк сауалнамасы бойынша психологиялық зерттеулердің нәтижелерінде балалардың 74 пайызында мазасыздықтың орташа деңгейі көрінсе, 16 пайызы өте мазасыз, ал 10 пайызы мазасыз емес болып шықты. Ал фрустрацияның орташа деңгейі 56 пайызында, жалпы 76 пайызында фрустрация орын алған, тек 24 пайызы сәтсіздіктерге мойымайды, қиындықтардан қорықпайды. Кейін балалардың 64 пайызы агрессивтіліктің орта деңгейі байқалса, 20 пайызы салмақты, ұстамды, 16 пайызы-агрессивті, ұстамсыз және адамдармен қарым-қатынаста, жұмыста қиындықтарға кездесетіндер. Ригидтіктің орташа деңгейі балалардың 60 пайызында, күшті көріну 24 пайызында байқалса, 16 пайызында ригидтілік жоқ.

Қорытынды. Жасөспірімдердегі мінез акцентуациясы жасөспірім кезеңде мінездің құрылымында тұрақты орын ала бастайды. Бұл біршама алаңдаушылық тудырады. Егер бұрын жасөспірімнің мінезіндегі белгілі бір жағдайлар аномалия болып саналса, қазір оларды мамандар норма ретінде қарастырады. Жасөспірімдердің тоқсан пайызға жуығында мінездің акцентуациясы анықталды. Қазіргі уақытта ғалымдар бұл мәселені егжей-тегжейлі зерттеу өзекті деп санайды. Жасөспірім кезіндегі дағдарыстың негізі нейроэндокриндік жүйені қайта құру процесі болып табылады. Дағдарыс өткір түрде жүреді және өте ұзақ болады. Бұл жасөспірімдердің бойында болатын бірқатар соматикалық факторлардың, сондай-ақ психикалық және әлеуметтік факторлардың әсерімен байланысты болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ақазханова А.Т. *Deviantologiya / Оқи құралы.* – Almati: Заң әдебиеті 2009. – 114 s.
2. Burlachuk, L. F. *Psichodiagnostika / L. F. Burlachuk.* – SPb.: Piter, 2002. – 352 s.
3. Karvasarskii, B.D. *Klinicheskaya psihologiya: ucheb. posobie / B.D. Karvasarskii* – SPb.: Piter, 2011. – 864 s.
4. Leongard, K. *Akcentuirovannii cherti haraktera: monogr. / K.Leongard.* – Rostov-na-Donu: Feniks, 2000. – 517 s.
5. Lichko A. E. *Psichopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov. Izdatelstvo: Rech, 2009 g.* – 256 str.

Біздің авторлар????????????????