

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

# **ХАБАРШЫ**

# **ВЕСТНИК**

# **BULLETIN**

**«Психология» сериясы**  
**Серия «Психология»**  
**Series of «Psychology»**  
**№4(73)**

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

# **ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN**

**«Психология» сериясы  
Серия «Психология»  
Series of «Psychology»  
№4(73), 2022**

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,  
№4 (73), 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 26.12.2022 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 26.75 е.б.т.  
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 786.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ  
СОДЕРЖАНИЕ  
CONTENT

|  |    |
|--|----|
| Мухаметкаиров А.Е., Аплашова А.Ж., Кудышева А.А. Аяпбергенова Г.С., Кенжебаева Ж.Т. Жоғары сынып оқушыларының икемді дағдыларын (soft skills) дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттары.....  | 7  |
| Мухаметкаиров А.Е., Аплашова А.Ж., Кудышева А.А., Аяпбергенова Г.С., Кенжебаева Ж.Т. Психолого-педагогические условия развития гибких навыков (soft skills) старшекласников Mukhametkairov A., Aplashova A., Kudysheva A., Ayapbergenova G., Kenzhebaeva Zh. Psychological and pedagogical conditions for the development of soft skills of high school students |    |
| Айнакулов Ж.Ж., Богачева М.А., Сулейманова Е.С., Бейсенбаева А.К., Кошек К.Т., Курманкулова Г.Е. Азаматтық авиациядағы профайлер-инспекторлардың жұмыс ерекшеліктерін талдау.....  | 14 |
| Айнакулов Ж.Ж., Богачева М.А., Сулейманова Е.С., Бейсенбаева А.К., Кошек К.Т., Курманкулова Г.Е. Анализ специфики работы инспекторов-профайлеров в гражданской авиации Ainakulov Zh.Zh., Bogacheva M.A., Suleimanova E.S., Beisenbayeva A.M., Koshekov K.T., Kurmankulova G.E. Analysis of the specific work of inspectors-profilers in civil aviation           |    |
| Асылханова М.А., Сабирова Ж.Н., Қуанәлі М.А. Мектепке дейінгі балалардың танымдық процестері дамуының психологиялық аспектілері.....   | 18 |
| Асылханова М.А., Сабирова Ж.Н., Қуанәлі М.А. Психологические аспекты развития познавательных процессов дошкольников Asylkhanova M., Sabirova Zh., Kuanali M. Psychological aspects of development cognitive processes of preschoolers  |    |
| Тукбаева С.А., Ордагулова Д.И., Мухаметжанова Н.А. ЖОО студенттерінің эмпатиялық тенденциялары деңгейін зерттеу.....   | 27 |
| Тукбаева С.А., Ордагулова Д.И., Мухаметжанова Н.А. Исследование уровня эмпатических тенденций студентов вузов Tukebaeva S.A., Ordagulova D.I., Mukhametzhanova N.A. Research of the level of empathic tendencies of university students  |    |
| Шадырова А.Б., Абаева Ғ.Ә., Бутабаева Л.А. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің қалыптасуы және қазіргі жағдайы.....   | 35 |
| Шадырова А.Б., Абаева Г.А., Бутабаева Л.А. Становление и современное состояние инклюзивного образования в Республике Казахстан   |    |
| Shadyrova A.B., Abayeva G.A., Butabayeva L.A. Formation and current state of inclusive education in the Republic of Kazakhstan   |    |
| Еркинбекова М.А. Құмар ойындардан зардап шегетін адамдардың психологиялық ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу.....  | 43 |
| Еркинбекова М.А. Эмпирическое исследование психологических особенностей людей, страдающих азартными играми Yerkinbekova M.A. An empirical study of the psychological characteristics of people suffering from gambling   |    |
| Тажигаев Т.Б., Уакасова М.Б., Кулымбаева А.К. Уақытша ұстау орнында тәрбиеленуші жеткіншектер психологиясындағы эмоционалдық ерекшеліктер.....   | 51 |
| Тажигаев Т.Б., Уакасова М.Б., Кулымбаева А.К. Эмоциональные особенности в психологии подростков в перформате Tazhibayev T.B., Uakasova M.B., Kulymbayeva A.K. Emotional peculiarities in the psychology of adolescents in performance  |    |
| Ауельбекова Н.Ж., Ахтаева Н.С. Взаимосвязь самооценки с саморегуляцией и способы управления эмоциями.....  | 55 |
| Әуелбекова Н.Ж., Ахтаева Н.С. Өзін-өзі бағалаудың өзін-өзі реттеумен байланысы және эмоцияларды басқару тәсілдері. Auylbekova N., Akhtayeva N. The relationship of self-esteem with self-regulation and ways to manage emotions.   |    |
| Жұбаназарова Н.С., Өтепберген К., Тленчиева Н.С., Төлегенова А.А. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды қиындықтарын ойын терапиясы арқылы психологиялық түзету.....  | 61 |

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология», №4(73), 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. Сагова 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 Педагогика и психологии Московского государственного педагогического университета Григорович Л.А., д.психол.н., профессор кафедры Общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби Дуйсенбеков 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 26.12.2022. Формат 60x84 1/8. Объем 26.75 уч.-издл. Тираж 300 экз. Заказ 786.

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

Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета имени Абая

|   |     |
|---|-----|
| Жубаназарова Н.С., Отепберген К., Тленчиева Н.С., Төлегенова А.А. Психологическая коррекция эмоциональных трудностей дошкольников с помощью игровой терапии<br>Zhubanazarova N.S., Utepbergen K., Tlenchiyeva N., Tolegenova A. Psychological correction of emotional difficulties of preschool children through play therapy |     |
| Шакирова А.Д., Алимбаева С.К., Сматава К.Б. Әлеуметтік-психологиялық тренинг арқылы студенттердің педагогикалық қабілеттерін дамытудың алғышарттары.....  | 71  |
| Шакирова А.Д., Алимбаева С.К., Сматава К.Б. Предпосылки для развития педагогических знаний студентов через социально-психологический тренинг  |     |
| Shakirova A.D., Alimbaeva S.K., Smatova K.B. Prerequisites for the development of students' pedagogical abilities through socio-psychological training  |     |
| Токсанбаева Н.К., Үсенова С.М., Мырқасымова М.А., Сәлімбаева Ш.О. Мектеп оқушыларының оқу барысындағы эмоциялық күйін тұрақтандыруда арт-терапияны пайдалану.....   | 81  |
| Токсанбаева Н.К., Үсенова С.М., Мырқасымова М.А., Салимбаева Ш.О. Использование арт-терапии в стабилизации эмоционального состояния школьников в процессе обучения  |     |
| Toxanbayeva N.K., Ussenova S.M., Myrkassymova M.A., Salimbaeva Sh.O. The use of art therapy in stabilizing the emotional state of schoolchildren in the learning process  |     |
| Төлеген Э., Морозова Т.А., Мартыненко Т.С. Социально-психологическое влияние фальсеоинтеракции на подростков: социологический анализ.....   | 85  |
| Төлеген Э., Морозова Т.А., Мартыненко Т.С. Жасөспірімдерге фальсеоинтеракцияның әлеуметтік-психологиялық әсері: социологиялық талдау  |     |
| Tolegen E., Morozova T.A., Martynenko T.S. The socio-psychological impact of false interaction on adolescents: a sociological analysis  |     |
| Алимбаева Р.Т., Джумагельдинов М.Н., Лазарева Е.А., Капбасова Г.Б. Отношение молодежи к религиозной вере.....   | 93  |
| Әлімбаева Р.Т., Джумагельдинов М.Н., Лазарева Е.А., Капбасова Г.Б. Жастардың діни сенімге көзқарасы   |     |
| Alimbayeva R., Jumageldinov M., Lazareva E., Kapbasova G. Attitude of youth to religious faith  |     |
| Васько Т.П., Асимов М.А., Дуплякин Е.Б., Ахметжанова М.Б. Психологические аспекты глобальной информатизации современного общества.....  | 99  |
| Васько Т.П., Асимов М.А., Дуплякин Е.Б., Ахметжанова М.Б. Қазіргі қоғамды жаһандық ақпараттандырудың психологиялық аспектілері  |     |
| Vasko T.P., Asimov M.A., Duplyakin E.B., Akhmetzhanova M.B. Psychological aspects of the global informatization of modern society   |     |
| Жұбаназарова Н.С., Дайрабай Н.Д., Төлегенова А.А. Жасөспірімдердің өзіндік бағалауына отбасылық қарым-қатынастың әсері.....   | 105 |
| Жұбаназарова Н.С., Дайрабай Н.Д., Төлегенова А.А. Влияние семейных отношений на самооценку подростков   |     |
| Zhubanazarova N.S., Dairabay N.D., Tolegenova A.A. Influence of family relations on self-estimation of adolescents  |     |
| Бейсеналина А.А., Ахтаева Н.С. Характеристика эмоциональной сферы матерей детей с расстройством аутистического спектра.....   | 112 |
| Бейсеналина А.А., Ахтаева Н.С. Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалар аналарының эмоционалдық сферасының сипаттамасы   |     |
| Beisenalina A.A., Ahtaeva N.S. Characteristics of the emotional sphere of mothers of children with autism spectrum disorder   |     |
| Жұбаназарова Н.С., Койшыман Г., Төлегенова А.А. Мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін психологиялық әдістердің тиімділігін зерттеу.....  | 123 |
| Жұбаназарова Н.С., Койшыман Г., Төлегенова А.А. Исследование эффективности психологических методов профориентации выпускников при выборе профессии  |     |

Kazakh National Pedagogical National University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»  
№4 (73), 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 26.12.2022.

Format 60x84 1/8

Volume 26.75 teaching and publishing lists

Number of copies 300, Order 786.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,

KazNPU named after Abai

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

**Zhubanazarova N.S., Koishyman G., Tolegenova A.** Study of the effectiveness of psychological methods of vocational guidance of graduates during the choosing a profession

**Mussina Zh.A., Aubakirova Zh.K., Hasan Bacanli** Features of ethnic identity of design students..... 128

**Мусина Ж.А., Аубакирова Ж.К., Хасан Баканлы** особенности этнической идентичности студентов специальности «Дизайн»

**Мусина Ж.А., Аубакирова Ж.К., Хасан Баканлы** "Дизайн" мамандығы студенттерінің этникалық сәйкестік ерекшеліктері

**Ташимова Ф.С., Султаналиева Ш.А.** Феномен прощения как фактор преодоления трудных жизненных ситуаций у женщин..... 137

**Ташимова Ф.С., Султаналиева Ш.А.** Әйелдердің қиын өмірлік жағдайларын шешуін анықтаушы факторы ретінде кешірім феномені

**Sultanaliyeva Sh.A., Tashimova F.S.** The phenomenon of forgiveness as a determinative factor of overcoming hard life situation for woman.

**Aubakir A., Nurkatova M., Amirbekova M.** Influence of the emotional intelligence of a social worker on professional compatibility..... 146

**Аубәкір А.С., Нуркатова М.М., Амирбекова М.А.** Әлеуметтік қызметкердің эмоционалды интеллектісінің кәсіби үйлесімділігіне ықпалы

**Аубәкір А.С., Нуркатова М.М., Амирбекова М.А.** Влияние эмоционального интеллекта социального работника на его профессиональную совместимость

**Қонысбай Т.Е., Аймаганбетова О.Х.** Теоретический обзор социально-психологических феноменов проявлений эмоционального благополучия (неблагополучия) лиц пожилого возраста в интра-

культурном аспекте..... 155

**Қонысбай Т.Е., Аймаганбетова О.Х.** Егде жастағы адамдардың эмоционалдык әла-ауқаты (күйзелістері) көріністерінің әлеуметтік-психологиялық құбылыстарына мәдениеттілік аспектегіде теориялық шолу

**Konysbai T.E., Aimagambetova O.Kh.** The oretical review of socio-psychological phenomena of manifestations of emotional well-being (distress) of the elderly in the intra-cultural aspect

**Аймаганбетова О.Х., Адилова Э.Т., Садыкова Н.М., Баймолдина Л.О.** Исследование психологических характеристик и структуры религиозной идентичности студенческой молодежи..... 160

**Аймаганбетова О.Х., Адилова Э.Т., Садыкова Н.М., Баймолдина Л.О.** Студент жастардың психологиялық мінездері мен діни сәйкестілік құрылымын зерттеу

**Aimagambetova O.Kh., Adilova E.T., Sadykova N.M., Vaimoldina L.O.** Research of psychological characteristics and structure of religious identity of student youth

**Байбалаева А.Е., Пономарев Р.Д., Тапалова О.Б.** Состояние выученной беспомощности как предиктор мотивационных и поведенческих нарушений..... 169

**Байбалаева А.Е., Пономарев Р.Д., Тапалова О.Б.** Мотивациялық және мінез-құлық бұзылыстарының болжаушысы ретінде үйренген дәрменсіздік жағдайы

**Baybalayeva A.Ye. , Ponomarev R.D. , Tapalova O.B.** The state of learned helplessness as a predictor of motivational and behavioral disorders

**Кульшарипова А.Б., Куатбеков А., Тапалова О.Б.** Особенности проявления панических состояний у студентов..... 176

**Кульшарипова А.Б., Куатбеков А., Тапалова О.Б.** Студенттердегі дүрбелең жағдайларының көріну ерекшеліктері

**Kulsharipova A.B., Kuatbekov A., Tapalova O.B.** Features of the manifestation of panic states in students

**Гауриева Г.М., Адильшинова З.У., Садуахасова А.Б., Васич Б.К.** Гиперактивті, назар жетіспеуші бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілетін психотерапия түрлері, ерекшелігі..... 184

**Гауриева Г.М., Адильшинова З.У., Садуахасова А.Б., Васич Б.К.** Специфика и виды психотерапии с гиперактивными, невнимательными учащимися начальных классов

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gauriyeva G.M., Adilshinova Z.U., Saduakhassova A.B., Vasic B.K.</b> Specifics and types of psychotherapy with hyperactive, inattentive primary school students                     |     |
| <b>Чажабаета И.М., Абдрахманов А.Э., Абдрахманова Р.Б., Сарсенбаева Л.О.</b> Субъективное благополучие личности студентов в условиях образовательной среды вуза.....                   | 193 |
| <b>Чажабаета И.М., Абдрахманов А.Э., Абдрахманова Р.Б., Сарсенбаева Л.О.</b> Университеттің білім беру ортасы жағдайындағы студенттердің субъективті амандығы                          |     |
| <b>Чажабаета И.М., Абдрахманов А.Э., Абдрахманова Р.Б., Сарсенбаева Л.О.</b> Subjective well-being of students in the conditions of the educational environment of the university      |     |
| <b>Сардарова Ж.И., Шунайбекова К.М., Утемисова Э.К., Шамгонова Р.Г.</b> Гиперактивті бастауыш сынып оқушыларын мектепке бейімдеуді зерттеудің психологиялық сипаты.....                | 201 |
| <b>Сардарова Ж.И., Шунайбекова К.М., Утемисова Э.К., Шамгонова Р.Г.</b> Психологический характер исследования адаптации гиперактивных младших школьников к школе                       |     |
| <b>Sardarova Zh.I., Shunaibekova K.M., Utemissova E.K., Shamgonova R.G.</b> The psychological nature of the study of the adaptation of hyperactive primary school children to school   |     |
| <b>Нұғыманова М.Н., Жигитбекова Б.Д.</b> Особенности развития критического мышления в подростковом возрасте при проведении тренингов.....  | 210 |
| <b>Нұғыманова М.Н., Жигитбекова Б.Д.</b> Тренинг жүргізу барысында жасөспірімдерде сыни ойлауды дамыту ерекшеліктері   |     |
| <b>Nugumanova M., Zhigitbekova B.</b> Features of the development of critical thinking in teenagers during trainings   |     |
| <b>Жумашева Н.С., Мағауина А.У.</b> Психологиялық менеджменттің білім беру процесіндегі ерекшеліктері.....   | 217 |
| <b>Жумашева Н.С., Мағауина А.У.</b> Особенности психологического менеджмента в образовательном процессе  |     |
| <b>Zhumasheva N.S., Magauina A.U.</b> Features of psychological management in the educational process  |     |
| <b>Баймухамет Р.Б. Омірбек С.Ж., Туребаева К.Ж.</b> Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамытуда АВА – терапияны қолданудың педагогикалық шарттары.....               | 221 |
| <b>Баймухамет Р.Б., Омірбек С.Ж., Туребаева К.Ж.</b> Педагогические условия применения АВА-терапии в развитии словарного запаса детей с расстройствами аутистического спектра          |     |
| <b>Baimukhamet R.B., Omirbek S.Zh., Turebayeva K.Zh</b> Pedagogical conditions for the use of AVA-therapy in the development of vocabulary in children with autistic spectrum disorder |     |

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 Министерсва образования и науки Республики Казахстан (дополнение к приказу №52 от 12 июля 2021 г. №568)

МРНТИ: 15.41.21

10.51889/8916.2022.73.41.001

А.Е. Мухаметкаиров<sup>1</sup>, А.Ж. Аплашова<sup>1</sup>, А.А. Кудышева<sup>2</sup>, Г.С. Аялбергенова<sup>1</sup>, Ж.Т. Кенжебаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> А.Бөкейханов атындағы педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан,

<sup>2</sup> Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,

Шымкент, Қазақстан.

mukhametkairov95@mail.ru, aplashova.arna@mail.ru, a.a.kudysheva@gmail.com, gulsumas@mail.ru, zhumagul\_1981@mail.ru.

## ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ИКЕМДІ DAҒДЫЛАРЫН (SOFT SKILLS) ДАМУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

### Аңдатпа

Мақалада жоғары сынып оқушыларында soft skills-ті дамыту мәселелері қарастырылған. Жұмсақ дағдылар-бұл әмбебап жеке дағдылар. "Жұмсақ дағдылар" ұғымын жеке дамудың жалпы тенденцияларымен сипаттауға болады. Бұл үшін дамудың белгілі бір шарттары бар. Soft skills қалыптастырудың шарттары отбасындағы қолайлы жағдай, оқу процесін ұйымдастыру, цифрлық құзыреттілік, дамыған коммуникация дағдылары болып табылады. Soft skills-тұлғаның академиялық және кәсіби қызметінің тиімділігінің критерийлерінің бірі. Дамыған дағдылардың болуы көбінесе адамның жетістігін анықтайды. Бұл ақпаратты мектепте оқу процесінде қолдану көбінесе оқушының жеке басының дамуына оң әсер етуі мүмкін. Эксперимент барысында жоғары сынып оқушыларынан soft skills даму деңгейі туралы мәліметтер алынды. Алынған мәліметтер soft skills-ті дамыту бойынша жұмысты ұйымдастыру қажеттігін көрсетеді. Soft skills дамыту бағдарламасы ұсынылып, сыналды. Нәтижелер ұсынылған бағдарламаның тиімділігін көрсетеді. Жоғары мектеп жасындағы балалардағы жұмсақ дағдыларды дамыту шарттарының ерекшеліктері туралы қорытынды жасалды.

**Түйінді сөздер:** soft skills, әмбебап дағдылар, жоғары сынып оқушылары, мектеп, құзыреттілік, креативтілік, коммуникация.

Мухаметкаиров А.Е.<sup>1</sup>, Аплашова А.Ж.<sup>1</sup>, Кудышева А.А.<sup>2</sup>, Аялбергенова Г.С.<sup>1</sup>, Кенжебаева Ж.Т.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Павлодарский педагогический университет им А.Бөкейханова,

Павлодар, Казахстан,

<sup>2</sup> Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) СТАРШЕКЛАССНИКОВ

### Аннотация

В статье рассмотрены вопросы развития soft skills у учеников старших классов. Soft skills представляют собой универсальные навыки личности. Понятие «soft skills» может быть описано общими тенденциями к развитию личности. Для этого существуют определенные условия развития. Условиями для формирования soft skills является благополучная ситуация в семье, организация учебного процесса, цифровая компетентность, развитые навыки коммуникации. Soft skills являются одним из критериев эффективности академической и профессиональной деятельности личности. Наличие развитых навыков во многом определяет успешность личности. Использование данной информации в процессе обучения в школе во многом может оказать положительное влияние на развитие личности ученика. В ходе эксперимента были получены сведения об уровне развития soft skills у учеников старших классов. Полученные данные указывают на необходимость организовать работу по развитию soft skills. Была предложена и апробирована программа развития soft skills. Результаты указывают на эффективность предложенной программы. Сделаны выводы об особенностях условий развития soft skills у детей старшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** soft skills, универсальные навыки, старшекласники, школа, компетенции, креативность, коммуникация.

<sup>1</sup>Pavlodar Pedagogical University named after A.Bokeikhanov  
Pavlodar, Kazakhstan

<sup>2</sup>South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

### Abstract

The article discusses the development of soft skills in high school students. Soft skills represent universal personality skills. The concept of "soft skills" can be described by general tendencies towards personal development. There are certain development conditions for this. The conditions for the formation of soft skills are a prosperous situation in the family, the organization of the educational process, digital competence, developed communication skills. Soft skills are one of the criteria for the effectiveness of an individual's academic and professional activities. The presence of developed skills largely determines the success of a person. The use of this information in the process of learning at school can have a positive impact on the development of the student's personality in many ways. During the experiment, information was obtained about the level of development of soft skills in high school students. The data obtained indicate the need to organize work on the development of soft skills. A soft skills development program was proposed and tested. The results indicate the effectiveness of the proposed program. Conclusions are drawn about the peculiarities of the conditions for the development of soft skills in children of high school age.

**Keywords:** *soft skills, universal skills, high school students, school, competencies, creativity, communication.*

**Кіріспе.** Икемді дағдылар (Soft skills) – бұл кез-келген ортада, мейлі ол мамандық, жеке өмір және т.б. іске асырылуы мүмкін әмбебап дағдылар. Егер бір шеберлікті өмірдің көптеген салаларында жүзеге асыруға болатын болса, бұл оның тиімділігін едәуір арттырады, бұл қазіргі уақытта қала ортасында өмір сүру қарқынын ескере отырып, үлкен сұранысқа ие [1]. Икемді дағдылар жоғары сынып оқушысы тап болуы мүмкін көптеген мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Өзінің әмбебаптығына байланысты икемді дағдылар көптеген жылдар бойы өзектілігін жоғалтпайды. Жоғары сынып түлектері жоғары білім беру ұйымдарында өз оқуын жалғастыруды жоспарлаған кезде икемді дағдылардың болуы талапкердің сәтті түсу ықтималдығына жағымды әсер етеді. Икемді дағдылары дамыған жоғары сынып оқушыларының ҰБТ-да жоғары балл жинау ықтималдығы жоғары [2].

Жоғары сынып оқушыларының икемді дағдыларын дамыту тиімді оқытудың басым міндеттерінің бірі болып табылады. Жоғары сынып оқушыларының материалды меңгеруінде психологиялық-педагогикалық жағдайлар маңызды рөл атқарады. Дұрыс құрылған оқу процесі жоғары сынып оқушыларына қажетті дағдыларды жеткілікті түрде ыңғайлы игеруге мүмкіндік береді. Зерттеудің мақсаты-жоғары сынып оқушыларында икемді дағдыларды дамыту үшін оңтайлы психологиялық-педагогикалық жағдайларды анықтау және soft skills дамыту бағдарламасын жүзеге асыру.

### Зерттеу әдістері ретінде:

1. Ғылыми әдебиеттерді теориялық-әдіснамалық талдау;
2. Эксперимент әдісі;

Эксперименттік зерттеу барысында келесі әдістер қолданылады: Гилфорд-Саливанның әлеуметтік интеллект деңгейін диагностикалау, П.Торренс креативтілік диагностикасы, Томас-Килман қақтығысындағы мінез-құлық стратегиясын диагностикалау (Н.В.Гришинаның бейімделуінде).

**Әдеби шолу.** «Soft skills» ұғымы айтарлықтай көлемді және бірқатар негізгі сипаттамаларды қамтиды:

Әлеуметтік дағдылар. Дамыған әлеуметтік интеллект жеке тұлға басқа адамдардың сезімдерін түсіну, өз эмоцияларын бақылау, өзара әрекеттесудің ең тиімді стратегиясын таңдау үшін өз ортасының ықтимал мінез-құлқын болжау қабілетінде көрінеді. Әлеуметтік дағдылар дені сау адамның маңызды аспектілерінің бірі болып саналады. Әңгімелесуші үшін өз позициясын психологиялық қысым жасамай және дамыған әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдысын пайдаланудың негізгі мүмкіндіктерінің бірі өзін жайлы сезінбейтін жағдай туғызбай білдіру мүмкіндігі. Бұл жағдайда әңгімелесушінің барлық психологиялық ерекшеліктері ескеріледі және қарым-қатынас дағдыларының жоғары деңгейін талап етеді. Тұлғааралық қарым-қатынастың дамыған дағдылары адамның барлық салаларында қолданылатын әмбебап дағдылар



болып табылады. Өз ортаңызбен тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті көбінесе бірлескен қызметтің сәттілігін қамтамасыз етеді. Жоғары сынып оқушыларының қарым-қатынас дағдыларын дамыту өте өзекті. Белсенді тыңдау дағдылары, топпен достық қарым-қатынасты сақтау, пәндік әңгіме жүргізу және өз ойларын мүмкіндігінше нақты жеткізе білу өмір бойы өзекті болып қала береді және олардың жоғары мектеп жасындағы дамуы жоғары сынып оқушыларының жеке басының дамуына және оның болашақ кәсіби құзыреттеріне айтарлықтай жағымды әсер етуі мүмкін. Ішінде әлеуметтік дағдылар кәсіби, академиялық немесе жеке салаларда туындайтын жанжалды жағдайларды шешу мүмкіндігін қамтиды [3,4,5].

Дамуға ұмтылу. Soft skills-ті дамытудың айрықша қабілеті-алған дағдыларын дамытуға деген тұрақты ұмтылыс. Бұл жеке тұлғаның тұрақты өсуіне, адамның өзін-өзі толықтай көрсете алатын орынды іздеуге ұмтылуы мүмкін. Бұл процесс өте ұзақ, бірақ оның басталуы орта мектеп жасында жоғары сынып оқушысының өзін-өзі бағалауына және өзінің мотивациясын түсінуіне пайдалы әсер етуі мүмкін. Өз ұмтылыстарын түсіну және белсенді мақсат қою үнемі дамуға ұмтылатын жеке тұлғаның ажырамас бөлігі болып табылады. Икемді дағдылар әмбебап болғандықтан, олар адам өмірінің барлық салаларында жүзеге асырылуы мүмкін, бұл оған мақсаттарды тиімді анықтауға және оларды маңыздылық деңгейіне қарай құрылымдауға мүмкіндік береді. Жоғарыда айтылғандай, мотивация ішкі және сыртқы қажеттіліктерге байланысты алға жылжитын ерекше құрылым болып табылады. Дамыған икемді дағдылар танымға немесе іс-әрекетте өзін-өзі жүзеге асырудың жаңа қажеттіліктерін тудырады, бұл мотивацияны бірнеше, ерекше жолдармен кез-келген мәселені шешуге саналы және бағытты болуға мүмкіндік береді [6, 7, 8].

Soft skills қалыптасатын жағдайлар бірқатар ерекшеліктерге ие:

1. Отбасының өз баласын тәрбиелеуге және оқытуға қатысуы. Икемді дағдыларды дамыту бұл дағдыларды үнемі нығайтуды талап етеді, оны отбасы жағдайында жүзеге асыруға болады. Отбасы жоғары сынып оқушысына жан-жақты қолдау көрсете алады, өйткені икемді дағдылар кез-келген мамандандырумен байланысты емес, бірақ әмбебап. Тұрақты отбасылық байланыстарды сақтау оқушыға белгілі бір жағдайда мінез-құлықтың қажетті заңдылықтарын білуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, осы жүйеде мұғалім мен психолог модератор ретінде әрекет етеді, оның мақсаты отбасылық өзара әрекеттесуді тиімді ұйымдастыруға көмектесу болып табылады [9].

2. Оқытуды ұйымдастырудың ерекшеліктері. Кез-келген оқу процесі мамандандырылған оқу материалымен бірге жүреді. Soft-skills-тің дамуы жоғары сынып оқушысы қажетті қорытынды жасап, қажетті білім ала отырып, материалға қойылатын мамандандырылған талаптарға ие. Soft-skills оқытуды іске асыру үшін материалдардың негізгі ерекшеліктерінің бірі қойылған мәселенің ашықтығы болып табылады. Егер мәселе ашық түрде шешілсе, онда студенттер өздерінің жеке тәжірибелері мен біліміне негізделген ерекше шешімдерді іздеуге тырысады. Шешім табу барысында олар ынтымақтасуға тырысады, өйткені олар нәтижеге мүдделі. Ашық істер проблемаларды шешуге шығармашылық көз-қарасты дамытуға айтарлықтай ықпал етеді. Мәселені тікелей шешумен қатар, көлемді жобалар немесе тапсырмалар жағдайында топтық жұмысты ұйымдастыру, әзірленген өнімді ұсыну, рефлексия ерекше рөл атқарады [10].

3. Сандық технологияларды қолдану. Цифрлық технологиялардың оқыту процесіне қосылуы ХХІ ғасырдағы өмірдің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Техникалық құрылғыларды пайдалану дағдыларын soft-skills-ке жатқызуға болады, өйткені олардың қажетті цифрлық құрылымы бар аймақта тұратын адам өміріндегі әмбебаптығы. Бұл технологияларды оқытуда қолдану өте маңызды болумен қатар, техникалық оқыту құралдары материалды игеру процесін айтарлықтай жеңілдетеді. Олар қарастырылып отырған тақырыпты елестетуге, оны интерактивті етуге мүмкіндік береді. Сондай-ақ, А.С. Рылеева мен бірлескен авторлардың зерттеулері технологиялар қатысушыларға soft-skills игеруге көмектесетін білім беру процесінің құралы бола алатындығын көрсетеді [11].

4. Қарым-қатынас және ынтымақтастық дағдыларын дамыту. Жоғарыда айтылғандай, әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдылары soft skills-тің негізгі элементтерінің бірі болып табылады. Ынтымақтастық процесінде студенттер әр түрлі жағынан проблемалық жағдаймен танысып, мәселені талқылау негізінде шешім таба алады. Байланыс ережелеріне ерекше орын беріледі. Мәселені шешу мәселені тікелей шешіп қана қоймай, топтың барлық мүшелерін қанағаттандыруы керек [12, 13].

Теориялық шолуға сүйене отырып, жоғары сынып оқушыларының икемді дағдыларын дамыту үшін арнайы жағдайлар жасау керек деген қорытынды жасауға болады. Hard skills-ті оқытудан айырмашылығы, мұндай оқыту қатысушылар арасындағы өзара іс-қимыл дағдыларын дамыту және шығармашылық әлеуетті іске асыру төңірегінде құрылатын болады. Soft skills-тің дамуы орта мектеп оқушыларына кең ауқымды міндеттерді шешуге және өз орталарымен тиімді қарым-қатынас жасауға мүмкіндік береді.

Зерттеу аясында жоғары сынып оқушыларында soft skills-тің қалыптасу деңгейін диагностикалау міндеті қойылды. № 35 ЖББОМ КММ зерттеу базасы болып табылады. Зерттеуге 10-11 сыныптардың 52 оқушысы қатысты. Үлгі ішіндегі гендерлік қатынас 50/50% құрайды. Алдын ала оқушылардың ата-аналары мен сынып жетекшісінен рұқсат алынды.

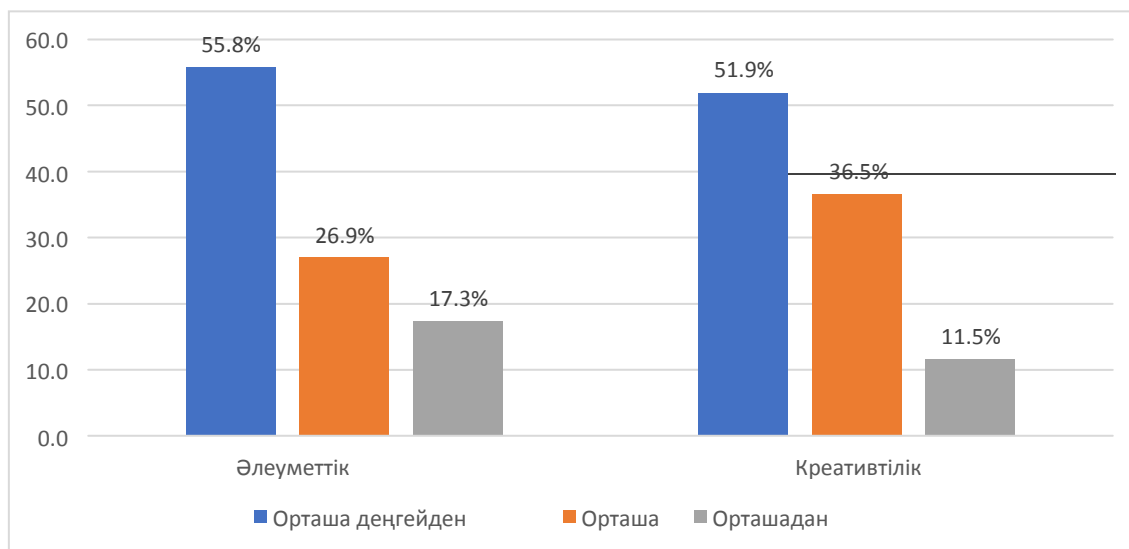
**Зерттеу нәтижелері.** Жүргізілген диагностика барысында зерттеуге қатысушылардан икемді дағдылардың даму деңгейі туралы мәліметтер алынды (1-кестені қараңыз).

Кесте 1. Жоғары сынып оқушыларының soft skills даму көрсеткіштерін статистикалық талдау нәтижелері

| Шкала        | Орташа балл | Интерпретация          |
|--------------|-------------|------------------------|
| Субтест 1    | 2,1         | Орташа деңгейден төмен |
| Субтест 2    | 3,0         | Орташа деңгей          |
| Субтест 3    | 2,3         | Орташа деңгейден төмен |
| Субтест 4    | 1,9         | Орташа деңгейден төмен |
| Креативтілік | 37,8        | Орташа деңгей          |

Барлық қатысушылардың нәтижелері икемді дағдылардың даму деңгейіне қарай бөлінді. Қатысушылардың жартысынан көбі әлеуметтік интеллект дамуының жеткіліксіз деңгейіне ие және шығармашылық көрінісінің төмен мәндерімен сипатталады (1-суретті қараңыз).

Зерттеу тақырыбын теориялық талдау барысында soft skills дамуының педагогикалық шарттары туралы қажетті мәліметтер алынды. Бұл ақпаратты пайдалану жоғары сынып оқушыларының икемді дағдыларын дамытудың тиісті психологиялық-педагогикалық бағдарламаларын жасауға мүмкіндік береді. Осы зерттеу жұмысының мақсатына сәйкес даму бағдарламасы әзірленді және сыналды.



Сурет 1 – Жоғары сынып оқушыларында soft skills даму деңгейін диагностикалау нәтижелері

Soft skills дамыту бағдарламасы 15 сессиядан тұрады, оның мақсаты білім алушылардың коммуникативтік саласын, олардың алдына қойылған міндеттерді шешуге шығармашылық тұрғыдан келу қабілетін дамыту болып табылады. Бағдарлама сабақтан тыс, жоғары сынып оқушыларына арналған факультативті сабақтар ретінде ерікті түрде жүзеге асырылды. Осы бағдарламаны іске асыруға 2 ай (аптасына 2 сабақтан) бөлінді.

Әр сессияның ұзақтығы 60 минут және 4 негізгі бөлімнен тұрды: кіріспе, негізгі, қорытынды, үй тапсырмасы. Кіріспе бөлімде сабақтың негізгі әңгімесі берілген. Кооперативтік қызметке неғұрлым тиімді қосылу үшін психологиялық жаттығулар өткізілді. Кіріспе кезеңге дайындық барысында оқушылардың күні бойы қандай сабақ түрлерімен жұмыс істегені міндетті түрде ескерілді. Оқушыларға топтық өзара әрекеттесуді ынталандыруға бағытталған жаттығулары кіріспе бөлімінде ұсынылды.

Негізгі бөлімде жоғары сынып оқушыларына кейстер ұсынылды-проблемалық жағдай. Әрбір іс күрделі және ерекше шешімді қажет ететін күрделі мәселені ұсынды. Мысал ретінде келесі іспен танысу ұсынылады: «Сіздің командаңыз-оқытушылар. Сіз жұмыс істейтін мектепте 14 жастағы оқушы бар, ол жүйелі түрде сабақтарды өткізіп жібереді және үй тапсырмасын дайындамайды. Оның толық отбасы бар екендігі белгілі, жеткілікті материалдық жағынан қамтамасыз етілген. Студенттің айтуынша, оқу оған ешқандай қызығушылық тудырмайды, өйткені бизнесмен болу үшін география, химия, биология және басқа пәндерді білудің қажеті жоқ. Оның ата-анасы мәселемен таныс. Анасы оқушының болашағы үшін қатты алаңдайды. Әкесі немқұрайдылық танытады. Оқу процесіне деген көзқарасының оң динамикасына жету үшін осы оқушымен жұмысты қалай ұйымдастыру керек? Оқушының қозғалмайтын мінез-құлқының ықтимал факторларын анықтаңыз». Кейстерді таңдау критерийлерінің бірі-бұл проблемалық жағдайдың жоғары сынып оқушыларының өмірлік тәжірибесіне жақындығы. Барлық қатысушыларға цифрлық технологияларды пайдалануға рұқсат етілді.

Қорытынды бөлімде сессияның рефлексиясына ерекше назар аударылды. Қатысушыларға жүргізілген жұмыс туралы өз пікірлерін айтуға, мүмкін болатын кемшіліктер мен артықшылықтарды көрсетуге, өзара әрекеттесудің жаңа стратегияларын ұсынуға шақырылды. Бұл кезең арнайы релаксация жаттығуларымен аяқталды.

Барлық қатысушылар міндетті түрде үй тапсырмасын алды және оны орындау ұсынылды. Үй тапсырмаларының тізіміне топ ішіндегі өзара әрекеттесу стратегиясын әзірлеу, зерттеуге қатысушылар үшін қажетті ақпаратты қамтитын шағын шығармаларды немесе астарлы әңгімелерді оқу кірді.

Ата-аналардың баланың іс-әрекетіне қатысты ұстанымы ерекше рөл атқарады. Зерттеуге қатысушылардың ата-аналарымен жеке және топтық түрде консультативтік- түсіндіру жұмыстары жүргізілді. Ата-аналармен барлығы 5 топтық кеңес және 17 жеке кеңес өткізілді.

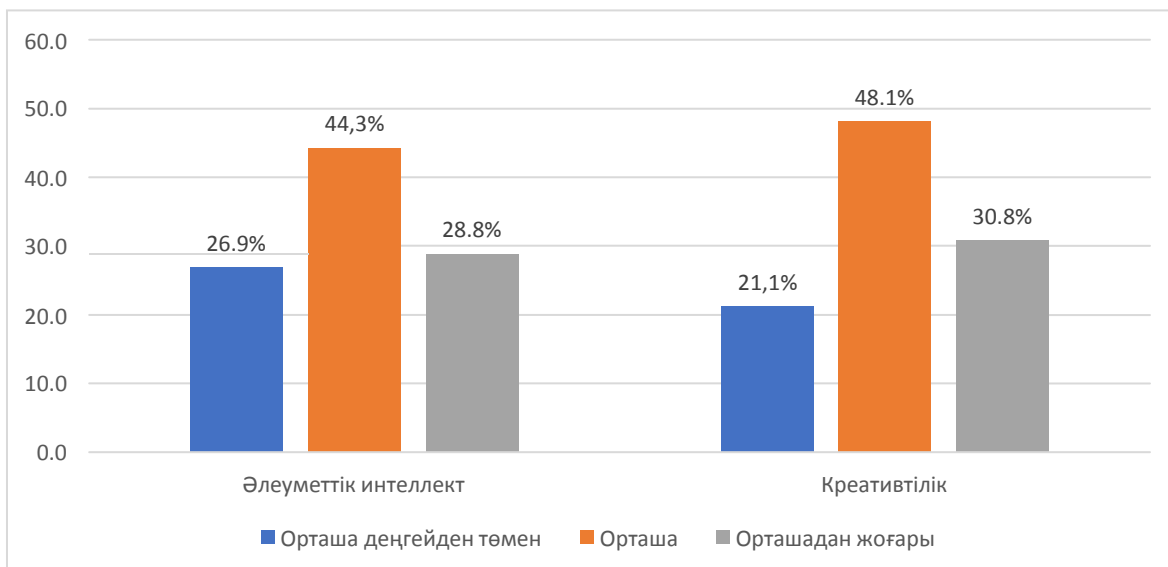
Оқушылардың жұмысын ұйымдастыру үшін олар 6 қатысушыдан аспайтын топтарға бөлінді. Қатысушылардың бұл саны топтық жұмысты жүзеге асыру үшін ең қолайлы. Барлық қатысушылар әр тапсырмада өздерін көрсетуге мүмкіндік алады. Егер топ мүшелерінің саны асып кетсе, топтық талқылаудан бірнеше қатысушының кету қаупі артады. Оқушылармен тікелей сабақтармен қатар оқушылардың ата-аналарымен тиісті жұмыстар жүргізілді. Ата-аналармен жұмыс істеудің мақсаты-баламен қарым-қатынастың оңтайлы әдісін оқыту және таңдау, оның соңында баланың шығармашылық әлеуетін арттыру және оның коммуникативтілігін ынталандыру жоспарланған.

Барлық түзету-дамыту іс-шаралары өткізілгеннен кейін зерттеуге қатысушылармен қайта тестілеу өткізілді. Қайта тестілеу барысында зерттеуге қатысушылардың икемді дағдыларын дамытудың орташа көрсеткіштерінің оң динамикасы туралы мәліметтер алынды (2-кестені қараңыз)

Кесте 2. Жоғары сынып оқушыларымен жүргізілген түзету-дамыту жұмысының тиімділігін талдау

| Шкала        | 1 тестілеудің орташа балы | Тестілеудің орташа балы 2 | P    |
|--------------|---------------------------|---------------------------|------|
| Субтест 1    | 2,1                       | 3.4                       | 0.01 |
| Субтест 2    | 3,0                       | 3.8                       | 0.1  |
| Субтест 3    | 2,3                       | 3.4                       | 0.05 |
| Субтест 4    | 1,9                       | 3.1                       | 0.05 |
| Креативтілік | 37,8                      | 49.7                      | 0.05 |

Жүргізілген түзету-дамыту іс-шаралары зерттеуге қатысушылардың икемді дағдыларын дамытуға пайдалы әсер етті. Soft skills даму деңгейі орташадан төмен зерттеуге қатысушылардың саны азайды (2-суретті қараңыз).



Сурет 2 – Жоғары сынып оқушыларымен жүргізілген түзету-дамыту іс-шараларынан кейін soft skills даму деңгейі

Мұның бәрі 10-11 сынып оқушыларымен жүргізілген түзету-дамыту жұмысы өзінің тиімділігін көрсететіндігін көрсетеді. Зерттеуден кейін барлық қатысушылармен сұхбат жүргізілді. Алынған тәжірибеден белгілі бір жағымсыз тәжірибені білдіретін адамдар анықталған жоқ. Ата-аналар мен сынып жетекшісі жүргізілген жұмысқа қатысты ескертулер айтқан жоқ. Зерттеудің барлық қатысушыларынан оң кері байланыс алынды.

**Нәтижелерді талқылау.** Зерттеу бірнеше маңызды қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

1. Soft skills-тің даму шарттары дұрыс анықталып, түсіндірілді. Теориялық талдау барысында икемді дағдылардың мәні және олардың оқу, ал болашақта аға буын оқушыларының кәсіби қызметіндегі пәндік көрінісі ашылды. Қалыптастырушы эксперимент кезеңінде жүргізілген жұмыс барысында алынған барлық ақпарат тиісті түрде пайдаланылды, бұл жоспарланған нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік берді.

2. Жоғары сыныптарда оқытын адамдар үшін топ ішіндегі жұмысты ұйымдастырудың әртүрлі стильдерін таңдау қажет. Классикалық форманы қолдануға болады, онда қатысушылар жұмысты өз бетінше ұйымдастырады, бірақ бұл жағдайда осындай топтардың бір немесе бірнеше қатысушыларында теріс әлеуметтік бейімделу қаупі бар. Проблемалық жағдайдың эмоционалды субтекстіне назар аударып, топтар қолдайтын белгілі бір баяндауды жасауға болады. Әр түрлі эмоционалды түстердегі әңгімелердің ауысуы жағдайға топтың барлық мүшелерін қосуға мүмкіндік береді және жеке тұлғаның әлеуметтік интеллектінің дамуына пайдалы әсер етеді.

3. Эксперимент барысында біз зерттеуге қатысушылар арасында қақтығыс жағдайларына тап болдық. Жанжалдың себептерін анықтау ең тиімді әдіс екендігі анықталды. Егер себептер тақырыпты талқылауға қатысты болса, бірақ психолог-мұғалімнің медиатор ретінде сыртқы көмегі қажет. Оның мақсаты-топқа осы мәселені шешуге көмектесу. Егер қақтығыс жеке сипатта болса, оның ушығуының алдын алу үшін қатысушыларды әртүрлі топтарға бөлу ұсынылады. Жанжалдың осы түріне қатысушылармен медитацияны басқа қатысушылардан бөлек жүргізу қажет.

4. Топ ішіндегі жұмыс процесінде психолог пен мұғалімнің әсерін азайту қажет. Араласуға тек жанжал туындаған жағдайда ғана рұқсат етіледі. Психолог-мұғалім қатысушылардың дұрыс емес жауаптары жоқ деген ұстанымды ұстануы керек екенін түсіну керек. Барлық жауаптар топтың көзқарасын көрсетеді. Оқушылардың жеке даму процесіне ерекше назар аудару оңтайлы ұстаным болып табылады.

**Қорытынды.** Ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау барысында жоғары сынып оқушыларында soft skills қалыптастырудың шарттары анықталды: отбасы, оқытудың ерекшеліктері мен нысандары, оқыту процесінде технологияларды пайдалану, коммуникация мен ынтымақтастыққа баса назар аудару. Барлық жағдайлар өздігінен әмбебап болып табылады және жоғары сынып оқушысының оның өмірі мен қызметіне деген көзқарасына жеткілікті әсер етуі мүмкін. Осы аспектілердің барлығын ескере отырып, икемді дағдылардың қажетті психологиялық-педагогикалық жағдайларын құруға болады. Диагностика барысында жоғары сынып оқушыларының жартысынан көбі олардың даму деңгейінің жеткіліксіздігіне байланысты икемді дағдыларды жүзеге асыруда қиындықтарға тап болатыны анықталды. Soft skills даму

шарттары туралы алынған мәліметтер түзету-дамыту бағдарламасында сәтті қолданылды. Статистикалық әдістер арқылы ұсынылған іс-шаралардың толық тиімділігі және жоғары мектеп оқушыларында soft skills дамуының психологиялық-педагогикалық жағдайлары проблемасын қарастыруға теориялық көзқарастың дұрыстығы дәлелденді.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

*References*

- [1] Sardarova Zh.I., Adil'shinova Z.U., ZHangozieva M.S. *Bilim alushylardyң ikemdi daғdysyn қалыптастыру маңыздылығы және оның психологиялық негізі // Хабаршы «Психология» сериасы, 2020. № 2 (63). DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-7847.13>.*
- [2] Riklefs V.P., Umurkulova M.M., Bukeeva A.S., Riklefs V.V. *Psihologo-pedagogicheskoe obosnovanie neobhodimosti razvitiya navykov konvergentnogo obucheniya u studentov na primere medicinskogo i mnogoprofil'nogo universitetov Kazahstana // Хабаршы «Психология», 2021. №3 (68). doi: 10.51889/2021-3.1728-7847.19.*
- [3] Volkova M.E. *Formirovanie soft-skills u studentov pedagogicheskikh special'nostej: teoreticheskij analiz // Studencheskaya nauka i XXI vek. 2017. No 15. – S. 224-226.*
- [4] Grigoryan N.M., Bystrova N.V. *Lichnostnoe razvitie pedagoga v sisteme professional'nogo obrazovaniya // V sbornike: Social'nye i tekhnicheskie servisy: problemy i puti razvitiya sbornik statej po materialam V Sserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. Minina. 2018. – S. 35-38.*
- [5] Bacunov S.N, Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. *Sovremennye determinanty razvitiya softskills // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2018. No 4. – S. 198- 207.*
- [6] Ivonina A.I., CHulanova O.L., Davletshina YU.M. *Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hardskills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov // Internet-zhurnal Naukovedenie, 2017. Tom 9 No 1. – S. 90.*
- [7] Cyplakova S.A., Bystrova N.V., Tyumina N.S., Sergeeva D.S. *Proektirovanie uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza // SHkola budushchego. 2018. No 1. – S. 97-103.*
- [8] Hizhnaya A.V., Bystrova N.V., SHarygina E.N. *Razvitie soft skills ("gibkih navykov") dlya uspeшной kar'ery vypusknikov vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2019. №65-2. S. 261-264.*
- [9] Voloskov I. V. *Innovacionnye tekhnologii formirovaniya navykov soft skills starsheklassnikov // Matrica nauchnogo poznaniya, 2022. № 2-1. – S. 109-117.*
- [10] Pahar' V.V., Pahar' E.I., Pahar' V.A. *Formirovanie soft skills v shkol'noj srede // Gumanitarnye nauki i obrazovanie, 2021. №3 (47). T.12. S. 96-101. DOI 10.51609/2079-3499\_2021\_12\_03\_96.*
- [11] Ryleeva A.S., Homutnikova E.A., Emanova S.V. *Razvitie soft skills u starsheklassnikov s primeneniem cifrovyyh instrumentov // Science for Education Today, 2022. № 1. DOI 10.15293/2658- 6762.2201.04..*
- [12] Apunevich O.A., Gulyaeva O.A. *Razvitie navykov soft skills u odarennyh podrostkov, zanimayushchihsya razlichnymi vidami proektnoj deyatel'nosti // Teoreticheskij i prakticheskij potencial sovremennoj nauki : sbornik nauchnyh statej. – M.: "Pero", 2019. – S. 17-22.*
- [13] Muhina M.V., Muhina E.S. *Problema razvitiya soft-skills u sovremennogo shkol'nika // Sovremennoe tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i resheniya : Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii, M.: «Diona», 2020. – S. 93-96*

МРНТИ :15.81.31

10.51889/9612.2022.74.43.002

Ж.Ж. Айнакулов<sup>1\*</sup>, М.А. Богачева<sup>2</sup>, Е.С. Сулейманова<sup>2</sup>, А.К. Бейсенбаева<sup>2</sup>,  
К.Т. Кошеков<sup>2</sup>, Г.Е. Курманкулова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университеті, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup> АҚ «Азаматтық авиация академиясы», Алматы қ., Қазақстан

## АЗАМАТТЫҚ АВИАЦИЯДАҒЫ ПРОФАЙЛЕР-ИНСПЕКТОРЛАРДЫҢ ЖҰМЫС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ТАЛДАУ

### Аңдатпа

Қазіргі уақытта авиация саласы Қазақстан Республикасы экономикасының өсуінің перспективалы бағыттарының бірі болып табылады, Қазақстан аумағы арқылы әуе тасымалының жыл сайынғы өсуі әлемнің түкпір-түкпірінен, соның ішінде ықтимал қауіпті аймақтардан жолаушылар ағынының артуына алып келеді. лаңкестік қауіп-қатерге қарсы әлемнің.

Күрделі қоғамдық-саяси жағдай азаматтық авиацияда және басқа да маңызды стратегиялық объектілерде заңсыз араласу актілері мен кез келген теріс қылықтардың алдын алу үшін қауіпсіздіктің біріктірілген жүйесін енгізуді талап етеді.

Бұл мәселені шешудің ең перспективалы жолдарының бірі авиациялық қауіпсіздік қызметінің жұмысына профильдеу технологиясын енгізу болып табылады - 20 ғасырдың 70-жылдарынан бастап батыс қауіпсіздік қызметтері қолданып келе жатқан авиациялық қауіпсіздіктің маңызды бағыты. Қазақстан Республикасының әуежайларында қолданылатын әуе қозғалысын қорғаудың заманауи технологиялары қауіпті объектілер мен заттарды анықтауға бағытталған, бірақ адамның заңсыз ниетін анықтауға мүмкіндік бермейді. Әуе компаниясының қауіпсіздік жүйесіне профильдеу технологияларын енгізу адамның мінез-құлқын және қоршаған ортаны мұқият бақылауға, талдауға, күдікті сигналдарды іздеуге және әртүрлі оқиғалар арасындағы себептік байланыстарды орнатуға, мәселелерді шешуге стандартты емес тәсілдеме жасауға, сол арқылы қауіпсіздікті арттыруға мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** авиациялық профайлинг, эмоцияны тану, сөйлеу сигналы, нейрондық желі, профильші инспекторы.

Айнакулов Ж.Ж.<sup>1\*</sup>, Богачева М.А.<sup>2</sup>, Сулейманова Е.С.<sup>2</sup>, Бейсенбаева А.К.<sup>2</sup>,  
Кошеков К.Т.<sup>2</sup>, Курманкулова Г.Е.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Казахский национальный аграрный исследовательский университет, г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup> АО «Академия гражданской авиации», г. Алматы, Казахстан

## АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ РАБОТЫ ИНСПЕКТОРОВ-ПРОФАЙЛЕРОВ В ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

### Аннотация

В настоящее время авиационная отрасль является одним из перспективных направлений роста экономики Республики Казахстан, ежегодный рост авиаперевозок через территорию Казахстана приводит к увеличению потока пассажиров со всего мира. Сложная общественно-политическая ситуация требует внедрения комплексной системы обеспечения безопасности для предотвращения актов незаконного вмешательства и любых правонарушений в гражданской авиации и других важных стратегических объектах.

Одним из наиболее перспективных путей решения этой проблемы является внедрение в работу служб авиационной безопасности технологии профилирования – важного направления авиационной безопасности, которое используется западными службами безопасности с 70-х годов 20 века. Современные технологии охраны воздушного движения, применяемые в аэропортах Республики Казахстан, направлены на выявление опасных объектов, но не позволяют выявить противоправные намерения человека. Внедрение технологий профилирования в систему безопасности авиакомпании позволяет тщательно отслеживать поведение человека и окружающую среду, анализировать ее, искать

подозрительные сигналы и устанавливать причинно-следственные связи между различными событиями, создавать нестандартный подход к решению задач, тем самым повышая безопасность.

**Ключевые слова:** авиационный профайлинг, распознавание эмоций, речевой сигнал, нейронная сеть, инспектор-профайлер.

Zh.Zh. Ainakulov<sup>1\*</sup>, M.A. Bogacheva<sup>2</sup>, E.S. Suleimanova<sup>2</sup>, A.M. Beisenbayeva<sup>2</sup>,  
K.T. Koshekov<sup>2</sup>, G.E. Kurmankulova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kazakh National Agrarian Research University, Almaty, Republic of Kazakhstan

<sup>2</sup> JSC «Civil Aviation Academy», Almaty, Republic of Kazakhstan

## ANALYSIS OF THE SPECIFIC WORK OF INSPECTORS-PROFILERS IN CIVIL AVIATION

### Abstract

Currently, the aviation industry is one of the promising areas of growth of the economy of the Republic of Kazakhstan, the annual growth of air traffic through the territory of Kazakhstan leads to an increase in the flow of passengers from all over the world, including potentially dangerous regions. of the world against terrorist threats.

The complex socio-political situation requires the introduction of an integrated system of security to prevent acts of illegal interference and any misconduct in civil aviation and other important strategic objects.

One of the most promising ways to solve this problem is the introduction of profiling technology into the work of aviation security services - an important area of aviation security that has been used by Western security services since the 70s of the 20th century. Modern air traffic protection technologies used at the airports of the Republic of Kazakhstan are aimed at identifying dangerous objects and objects, but do not allow to identify illegal human intentions. The introduction of profiling technologies into the security system of the airline allows to carefully monitor human behavior and the environment, analyze it, search for suspicious signals and establish causal relationships between various events, create a non-standard approach to solving problems, thereby increasing security.

**Keywords:** aviation profiling, emotion recognition, speech signal, neural network, inspector-profiler.

### Кіріспе

Қазіргі уақытта авиация саласы Қазақстан Республикасы экономикасының өсуінің перспективалы бағыттарының бірі болып табылады, Қазақстан аумағы арқылы әуе тасымалының жыл сайынғы өсуі әлемнің түкпір-түкпірінен, соның ішінде ықтимал қауіпті аймақтардан жолаушылар ағынының артуына алып келеді. Лаңкестік қауіп-қатерге қарсы әлемнің.

Күрделі қоғамдық-саяси жағдай азаматтық авиацияда және басқа да маңызды стратегиялық объектілерде заңсыз араласу актілері мен кез келген теріс қылықтардың алдын алу үшін қауіпсіздіктің біріктірілген жүйесін енгізуді талап етеді.

Бұл мәселені шешудің ең перспективалы жолдарының бірі авиациялық қауіпсіздік қызметінің жұмысына профильдеу технологиясын енгізу болып табылады - 20 ғасырдың 70-жылдарынан бастап батыс қауіпсіздік қызметтері қолданып келе жатқан авиациялық қауіпсіздіктің маңызды бағыты. Қазақстан Республикасының әуежайларында қолданылатын әуе қозғалысын қорғаудың заманауи технологиялары қауіпті объектілер мен заттарды анықтауға бағытталған, бірақ адамның заңсыз ниетін анықтауға мүмкіндік бермейді. Әуе компаниясының қауіпсіздік жүйесіне профильдеу технологияларын енгізу адамның мінез-құлқын және қоршаған ортаны мұқият бақылауға, талдауға, күдікті сигналдарды іздеуге және әртүрлі оқиғалар арасындағы себептік байланыстарды орнатуға, мәселелерді шешуге стандартты емес тәсілдеме жасауға, сол арқылы қауіпсіздікті арттыруға мүмкіндік береді. Қазақстан Республикасының әуежайлары [1-2].

### Зерттеу әдістемесі

Профильдеу жолаушыны, оның багажын және қол жүгін тексеру үшін әртүрлі техникалық құралдарды пайдаланудан бас тартуды білдірмейді. Авиациялық қауіпсіздік қызметтерінің арсеналында бар лаңкестік шабуылдардан қорғаудың барлық дәстүрлі әдістері мен әдістерін профильдеу технологиясын қолданумен сәтті үйлестіруге болады.

Профильдеу құралдары адамдардың шынайы ниеті мен мақсаттарын жақсырақ түсінуге мүмкіндік береді. Қателік ықтималдығын азайту жолаушылар мен авиакомпания қызметкерлерінің жұмысында таптырмас құрал болып табылатын қауіпсіздіктің кілті болып табылады.

Әуежайдың авиациялық қауіпсіздік жүйесінің жалпы концепциясындағы профильдеу технологиясы «әлеуетті және жасырын террористер», лаңкестік әрекеттің ықтималдығын көрсететін «күдікті белгілер» туралы деректерді жинау және одан әрі талдау және оларды әртүрлі деректер бойынша жүйелеу үшін жақсы платформа болып табылады. Елдің тиісті арнайы қызметтеріне азаматтық авиацияда терроризмнің алдын алу бойынша профилактикалық іс-шараларды қолдануға мүмкіндік беретін критерийлер (жол жүру құжаттары, сыртқы түрі, мінез-құлқы), бұл ақпарат тиісті қорғаныс деңгейлері бар бірыңғай ақпараттық-талдамалық деректер базасына енгізілген жағдайда.

Еліміздің әуежайларында профильдеу технологиясын белсенді енгізу осы салада айтарлықтай пайда әкелуі керек, өйткені бұл технология көптеген елдерде өте жақсы практикалық нәтиже ретінде дәлелденді, егер профильді енгізу тек сәнге құрмет немесе жасалынған жағдайда ғана емес. ресми түрде [3-4].

Қазақстандағы профиль жасаушылардың біліктілік деңгейі әлі жоғары емес. Профиль еліміздегі дамудың алдыңғы қатарында.

Қазақстан Республикасы Инвестициялар және даму министрлігінің 2015 жылғы 26 наурыздағы № 322 бұйрығына сәйкес бейіндік инспектордың жоғары негізгі психологиялық білімі немесе жоғары медициналық білімі болуы тиіс «Ұйымдардың басшылары мен мамандары лауазымдарының тізбесі. азаматтық авиация авиациясының қауіпсіздік қызметі. Қазақстан Республикасының авиациялық ұйымдары, сондай-ақ олардың білікті қызметкерлерінің» (психиатр, психотерапевт) мамандығы бойынша кемінде бір жыл жұмыс өтілі болуы тиіс.

Бірқатар елдердің тәжірибесін және профильдеу технологиясын тиімді пайдаланатын профессорлардың біліктілік талаптарын, сондай-ақ қазақстандық профессорлардың жұмысын зерттеп, сараптай келе, зерттеу тобына «Бейіндік инспектор болып кім жұмыс істей алады?» деген сұрақ қойылды.

Профиль жасаушының негізгі психологиялық білімі болуы керек пе деген сұрақ біржақты жауап емес. Әрине, қызметтің бұл түрі «қарым-қатынас» және «басқару» сияқты психологиялық категориялармен тікелей байланысты, сондықтан тиісті саладағы білім мүлдем артық емес.

Екінші жағынан, бұл салада тікелей жұмыс істеуге қажетті психологиялық білімді университетке қарағанда қысқа мерзімде алуға болады.

Инспектордан міндетті психологиялық білім беруді талап ету мүлде дұрыс емес, өйткені бұл қызметтің мазмұны психологиялық құрамдас бөліктің төрттен бірінен аспайды, қалғаны оның қызметін авиациялық қызметтер, ұшу алдындағы скрининг технологиялары ретінде реттейтін заңнамалық базаны білу болып табылады, сондай-ақ осы саланың мақсаттары мен міндеттері.

Бұл жерде бейінді инспектор лауазымына үміткердің бұрынғы жұмыс тәжірибесіне ерекше назар аудару қажет. Психолог әдетте авиация саласының ерекшеліктерін, сондай-ақ криминалистикалық құрамдас бөлігін көрсетпейді (осыған байланысты ол жиі күдіктілермен араласудан қорқады). Авиациялық қауіпсіздік, құқық қорғау және басқа органдарда жұмыс істейтін немесе тәжірибесі бар адамдарға артықшылық беру керек.

### **Зерттеу нәтижелері**

Барлық бейінді инспекторлар теориялық білімдерін бекіту және қызметтің ерекшеліктерін зерделеу үшін белгілі бір уақыт аралығында тікелей авиациялық қауіпсіздік қызметінде немесе скрининг қызметінде инспекторларды дайындаудың бастапқы курсы және инспекциялық дайындық курсы өтуі керек.

Авиациялық оқиғалар, инциденттер, лаңкестік актілер, алдын ала келіссөздер жүргізу және оларға авиация персоналының тартылуы бойынша статистикалық мәліметтерді зерделеу және талдау кеңінен таралған, сондықтан бейінді инспекторлардың жеке және кәсіби даярлығына және қайта даярлығына ерекше назар аударғым келеді. Қызметкерлердің «сенімділігін», сондай-ақ олардың кәсіби құзыреттілігін анықтау үшін тестілеу кадрларды іріктеудегі маңызды міндет деп санаймыз.

Маңызды фактор – бұл жұмыс түріне оң мотивацияның болуы, яғни орындалатын функциялардың маңыздылығы мен жауапкершілігін нақты сезіне отырып, қауіпсіздік саласында жұмыс істеуге ұмтылу. Іріктеу процесіндегі маңызды талап кандидатты сот-медициналық деректер базасынан міндетті түрде тексеру болып табылады, өйткені профиль қауіпсіздік аймағына жатады және сәйкесінше «кездейсоқ» адамдардың ағыны өте теріс.

Құрылған профиль жұмысының ерекшелігі – авиацияда уақыттың аздығы – қысқа мерзімде үлкен көлемдегі ақпаратты жедел талдауды және дұрыс логикалық қорытындылар жасауды талап етеді. Бейінді инспекторлардың жұмысында жедел шешуді талап ететін кез келген стандартты емес жағдайлардың



болуы стандартты емес ойлауға бейімділік пен жақсы реакция жылдамдығын көрсетеді. Алдын ала бақылаусыз сыртқы түрі мен мінез-құлқының күдікті белгілерін анықтау мүмкін емес.

Жолаушылармен қарым-қатынас жоғары кәсіби деңгейде жүргізілуі керек, сондықтан профильші инспектордың сұхбат алушыны қызықтыратын сауатты сөйлеуі, анық дикциясы, жағымды мінез-құлқы және т.б. Мұндай коммуникативті қасиеттерді меңгерумен қатар, оларға әсер етуді де үйрену керек. Әңгімелесушілерден және олардың манипуляцияларынан қорғану дағдыларын меңгеру.

Жұмыстағы жанжалды жағдайлардың және басқа да стресстік жағдайлардың болуы инспектор-профилдерді стресске төзімді етеді және маңызды кәсіби сапаға ие болады. Маманға тән білім мен дағдының ішінде құжаттарды қарау әдістерін меңгеру қажеттілігі туындайды.

### **Талқылау (нәтижелерді талқылау)**

Сондай-ақ белсенді лаңкестік ұйымдарға қатысты мәселелер бойынша белгілі бір білім деңгейі және халықаралық желілерде жұмыс істеу үшін жолаушылармен тіл табыса алатындай деңгейде ағылшын тілін білу талап етіледі.

Бейінді инспектордың мінез-құлқы сабырлы және сыпайы болуы керек. Бір жағынан дөрекілік, өркөкіректік, немқұрайлылық, екінші жағынан жағымды және бейтаныс интонациялар болмауы керек. Кейде жолаушының табиғи теріс психологиялық реакциясын тудыратын стандартты емес жағдай (жауап алу, қол жүгін тексеру) инспектордан қажетті нәзіктік пен сыпайылықты талап етеді.

Террорлық актке қатысқан әрбір жолаушының (келушінің) профилін анықтаудың негізгі ережелеріне қарамастан, ол кәсіби қарым-қатынасқа әсер етпеуі керек. Әлеуетті қылмыскер өз күдігінен хабардар болмауы керек, «қарапайым» кінәсіз адамға ашық сенбеуі керек, өйткені бұл профильдің жалпы нәтижелеріне теріс әсер етуі мүмкін.

«Авиациялық профиль» курсы авиациялық қауіпсіздік және скринингтік тексеру үшін, сондай-ақ Қазақстан Республикасы Ішкі істер министрлігінің қазіргі қызметкерлері үшін міндетті болып табылады. Тәжірибе көрсеткендей, күзет қызметкерлерін бейіндік оқыту олардың кейінгі тікелей қызметтік міндеттерін орындауға деген көзқарасына оң әсер етеді, өйткені олардың санасында жұмысқа деген көзқарасы бірден өзгереді.

Профильдеу қоршаған ортаны, адамның мінез-құлқын тереңірек бақылауға және талдауға, күдікті белгілерді іздеуге және әртүрлі оқиғалар арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды орнатуға, жұмыстағы мәселелерді шешудегі стандартты емес тәсілге ықпал етеді. Бұл қауіпсіздік саласында жұмыс істейтін адам үшін мамандық таңдауда ескеру қажет өте маңызды дағдылар мен дағдылар [5, 6].

Профиль жасаудың ең қиын бөлігі - сұхбат. Бұл әдіс респонденттердің жауаптарының ақиқат/жалғандығын талдайды. Бұл кезеңде жалпы жауаптарға да, жалтаруға да назар аудару қажет. Бұл процесс қолданбалы психология саласындағы арнайы білімді, нейролингвистикалық бағдарламалаудың практикалық білімін, өмірлік тәжірибені, интуицияны, еріксіз әңгімелесу үшін коммуникативті дағдыларды, әңгімелесушіге әсер ету әдістерін, бақылауды, ақпаратты талдауды, стандартты емес қабылдау процестерін меңгеруді талап етеді. нәрселер маңызды. Жағдайға байланысты өнерлі болу керек, өз эмоциясын тізгіндей білу және өзіңізді басқаруға жол бермеу керек [7, 8, 9].

### **Қорытынды**

Зерттеу барысында зерттеу тобы инспектор-профессорлардың «әңгімелесу» рәсімінің жетілмегендігімен және заңдылықты сақтаумен байланысты нақты проблемалары мен қиындықтарын анықтады.

Дегенмен, барлық профильдерді «көрпе» жасауға болмайды. Бұл жерде кадрларды даярлау мен біліктілігін арттыру жүйесіне баса назар аудару қажет.

Ғылыми жоба аясында «Авиациялық профиль» бағдарламасы әзірленді. Бұл курс заманауи профильдеу әдістерінің теориялық біліміне ғана емес, сонымен қатар практикалық жаттығуларға – тренингтерге де бағытталған. Оқыту бағдарламасы еліміздің бірқатар әуежайларында жұмыс істейтін қызметкерлердің сауалнамасы негізінде әзірленді және тұрақтылықты шоғырландыру және дамыту, бейсаналық реакцияларды бақылау және «сауалнама», бет әлпетін оқи білу дағдыларын қамтиды. , ым-ишара, поза және манипуляцияның типтік белгілерін анықтау.

Бұл курс бейіндік инспекторлардың міндетті бастапқы даярлығына, сондай-ақ екі жыл сайын біліктілігін арттыру курсына енгізілуі керек.

**Алғыс:** Жұмыс Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Ғылым комитетінің гранттық қаржыландыру жобасы аясында жүзеге асырылды. ЖТН: AP09258659 «Жасанды интеллект арқылы Қазақстан Республикасының авиациялық қауіпсіздік жүйесінде профильдеу технологиясын зерттеу және енгізу».

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

Refereces:

1 Pervyj Prezident Kazahstana - Elbasy N.A. Nazarbaev. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan – Lider nacji Nursultana Nazarbaeva narodu Kazahstana «Strategija «Kazahstan-2050»: novyj politicheskij kurs sostojavshegosja gosudarstva». Astana. Akkorda, 2012 god.

2 Prezident RK Kasym-Zhomart Tokaev. Poslanie Glavy gosudarstva narodu Kazahstana. Konstruktivnyj obshhestvennyj dialog – osnova stabil'nosti i procvetanija Kazahstana. Astana. Akkorda, 2019 god.

3 Plan nacji «100 konkretnyh shagov po realizacii 5 institucional'nyh reform» N. Nazarbaeva.

4 Chalenko N. V. Razvitie social'no–psihologicheskoj kompetentnosti sotrudnikov sluzhby profajlinga: dissertacija kandidata psihologicheskikh nauk. – M., 2010. – 232 s.

5 Profajling: Tehnologii predotvrashhenija protivopravnyh dejstvij / pod red. Ju.M. Volynskogo–Basmanova. – M.: Juniti, 2012. – 224 s.

6 Profajling. K probleme vyjavlenija lic s protivopravnymi namerenijami: Ucheb. posobie. – M.: NUC «ABINTEH», 2012. – 311 s.

7 Jekman P. Psihologija lzhi. – SPb.: Piter, 2019. – 270 s.

8 Jekman P. Psihologija jemocij. – SPb.: Piter, 2020. – 240 s.

9 Fraj O. Tri sposoba vyjavlenija. Kak chitat' mysli lzheca, kak obmanut' detektor lzhi. - SPb. - 2006. – 284 s.

10 K.T. Koshekov, A.A. Savostin, B.K. Seidakhmetov, R.K. Anayatova, I.O. Fedorov. Aviation profiling method based on deep learning technology for emotion recognition by speech signal // Transport and Telecommunication, 2021, volume 22, no. 4, P.383-393. <https://doi.org/10.2478/ttj-2021-0037>

МРНТИ 15.31.31

10.51889/8617.2022.63.58.003

М.А. Асылханова<sup>1</sup>, Ж.Н. Сабирова<sup>2</sup>, М.А. Қуанәлі<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті  
Атырау қ., Қазақстан

<sup>3</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан

## МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРІ ДАМУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

### Аңдатпа

Мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық аумағы дамуының психологиялық ерекшеліктері мен механизмдері қарастырылған. Отандық және шетелдік ғалымдардың балалардың түрлі танымдық процестерінің даму спецификасы жөніндегі зерттеулері мен тұжырымдары талданып, жүйеленіп, көрсетілді. Баланың танымдық процестері ересектермен қарым-қатынас жасау негізінде жақсы дамып жетілетіні жөнінде тұжырым жасалып, балалардың алғашқы сөздік қорының артуына маңызды алғышарт болып табылатыны ескеріледі. Сонымен қатар бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың қабылдау, зейін, ес, сөйлеу, ойлау және қиял сияқты танымдық процестерін эксперименттік тұрғыдан қалыптастыру бойынша жүзеге асырылған тәжірибелік зерттеудің нәтижелері талданып, көрсетілген. Жалпы баланың танымдық аумағы дамуында барлық танымдық процестердің интеграциясы маңызды рөл атқаратыны ерекше көрсетілген.

**Кілтті сөздер:** мектепке дейінгі жастағы балалар, танымдық аумақ, даму, танымдық процестер, қабылдау, зейін, ес, сөйлеу, ойлау, қиял, мектептегі оқуға дайындық.

Асылханова М.А.<sup>1</sup>, Сабирова Ж.Н.<sup>2</sup>, Куанәлі М.А.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет им.Абая  
г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Атырауский университет имени Х.Досмухамедова  
г. Атырау, Казахстан

<sup>3</sup>Казахский национальный педагогический университет им.Абая  
г. Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКОВ

### *Аннотация*

В статье рассмотрены психологические особенности и механизмы развития познавательной сферы детей дошкольного возраста. Проанализированы, обобщены и продемонстрированы исследования и выводы отечественных и зарубежных ученых по специфике развития различных познавательных процессов детей. Делается вывод о том, что познавательные процессы ребенка хорошо развиваются на основе общения со взрослыми, что является важной предпосылкой к увеличению первоначального словарного запаса детей. Также в данной статье проанализированы и показаны результаты проведенного экспериментального исследования по экспериментальному формированию познавательных процессов детей дошкольного возраста, таких как восприятие, внимание, память, речь, мышление и воображение. Особо показано, что интеграция всех познавательных процессов играет важную роль в развитии познавательной сферы ребенка в целом.

**Ключевые слова:** дошкольники, познавательная сфера, развитие, познавательные процессы, восприятие, внимание, память, речь, мышление, воображение, подготовка к школьному обучению.

*M.Asylkhanova<sup>1</sup>, Zh.Sabirova<sup>2</sup>, M.Kuanali<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>*Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan*

<sup>2</sup>*Atyrau University named after H. Dosmukhamedov, Atyrau, Kazakhstan*

<sup>3</sup>*Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan*

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT COGNITIVE PROCESSES OF PRESCHOOLERS

### *Abstract*

The article considers the psychological features and mechanisms of the development of the cognitive sphere of preschool children. The research and conclusions of domestic and foreign scientists on the specifics of the development of various cognitive processes of children are analyzed, summarized and demonstrated. It is concluded that the cognitive processes of a child develop well on the basis of communication with adults, which is an important prerequisite for increasing the initial vocabulary of children. Also, this article analyzes and shows the results of an experimental study on the experimental formation of cognitive processes of preschool children, such as perception, attention, memory, speech, thinking and imagination. It is especially shown that the integration of all cognitive processes plays an important role in the development of the cognitive sphere of the child as a whole.

**Keywords:** preschoolers, cognitive, development, cognitive processes, perception, attention, memory, speech, thinking, imagination, preparation for school.

**Кіріспе.** Адам танымдық үрдістер арқылы қоршаған ортаны танып, біледі және алғашқы ақпарат алады. Танымдық үрдістер нәрестелік шақтан бастап дамып, жетіледі. Танымдық үрдістердің ішінде дәм сезу түйсігі туа қалыптасатын болса, ал қалғандары эволюция барысында кешірек қалыптасады. Есту және көру түйсігі нәрестелік шақтың алғашқы екі аптасынан бастап жақсы жетіліп, дами бастайды.

Балалық шақта танымдық үрдістер айналадағы заттар әлемін танып білуден, олардың түрлі қасиеттерін (пішінін, салмағын, түсін және т.б.) танудан тұрады. Ал мектепке дейінгі жаста балалардың танымдық үрдістері ойын барысында құрдастармен қарым-қатынас жасауға бағытталады. Сонымен қатар баланың жоғары психикалық функциялары да – зейін, ес, ойлау, сөйлеу, қиял жақсы дами бастайды.

Себебі балалардың сөйлеуі ересек адамдардың сөйлеуіне ұқсас бола бастайды, олар күрделі сөйлемдерді құра отырып, ересектер және құрдастармен диалогқа түседі.

Балалық шақта танымдық үрдістер оның мінез-құлқын реттеуіне әсер етіп, танымдық үрдістердің көбісі ырықты бола бастайды. Алайда мектепке дейінгі жаста әлі де болса, ырықсыз ес пен зейін басым болады. Балалар өздеріне эмоционалды әсер қалдырған немесе өте ашық түспен және ырғақты әуенмен ерекшеленген заттар мен құбылыстарға бірден зейін аударып, есте жақсы қалдырады.

Әрине мектепке дейінгі жаста баланың танымдық саласы оның мектептегі оқуға дайындалуына бағыттанып, жетіле түседі. Ал бұл үрдіс тиімді жүзеге асу үшін, тәрбиешілер мен ата-аналар баланың танымдық үрдістерін дамытуға ерекше зейін аудауы шарт. Мысалы, ес үрдісін дамыту үшін түрлі тақпақтар, мақал-мәтелдер, жұмбақтар мен ертегілерді жаттатқызуы керек, ал сөйлеуді дамыту үшін әңгіме айтқызу керек, ал қиялын дамыту үшін сурет салдырып, жапсырма жасатып, сазбалшықпен жұмыс істету қажет.

**Материалдар.** Г.И. Вергелестің, Е.Е. Кравцова еңбектерінен байқағанымыздай мектепке дейінгі кезде балалардың іс-әрекетінің күрделенуіне және ақыл-ойының дамуына байланысты зейін тұрақты шоғырланып, тұрақтылыққа ие болады. Баланың сөйлеуінде оның логикалық құрылысы мен сөздердің сыртқы жағын меңгеруінде тұрақты айырмашылық болады деген пікірін Ж.Пиаже сөйлеу мен ойлаудың ерекшеліктерін ашып көрсетуге пайдаланады. Ж.Пиаженің пікірінше сөйлеу ойдың әлеуметтенуі, ол өз тәжірибесінде балалардың ойлауы сөйлеуімен қатар дамып отырады деп қорытынды жасады [1,2].

Баланың танымдық үрдістері ересектермен қарым-қатынасы арқылы дамиды. Балалардың алғашқы сөздік қорының молайып, сөйлемді дұрыс айтуына үлкендердің қарым-қатынасы ықпал етеді. Егер үлкендер дұрыс қарым-қатынас жасамаса, онда баланың баланың сөйлеу әрекеті нашар дамиды. Сөйлеуді меңгеру үрдісі нәрестелік шақтан басталады. Мектепке дейінгі жастық шақ тілді қарқынды дамыту үшін сензитивтілік кезең болып табылады, себебі ол бала тілінің дамуына қолайлы кезеңі.

С.М. Жақыповтың пікірінше, баланың сөйлеу үрдісін дамытуда, бірлескен-диалогтық таңымдық іс-әрекет барысында алған әсерлері өте мәнді болып табылады [3]. Өйткені осының арқылы ересектің айтқан сөзінің мән-мағынасын жүзеге асады.

Сонымен қатар, мектепке дейінгі жаста контекстік сөйлеу дамиды. Бұл да ересектердің сөздерін жағдайға сәйкес түсінуге мүмкіндік береді. Бала орынды сөйлеуге үйренеді.

Сөйлеудің жетілуі негізінде бала мінез-құлқында сапалы өзгерістер пайда болады. Белсенді сөйлеуін дамыту арқылы біз баланы мектепке дайындаймыз.

Баланың психикалық дамуын зерттеуде әр түрлі тәжірибелерді американдық психологиясында көп қолданып, зерттеген Н.Е. Вераканың жұмыстары жатады [4]. Н.Е. Веракса баланы төрт когнитивтік іс-әрекеттің дамуы, заттық манипулятивтік іс-әрекет, бейнелер, сондай-ақ түсініктер арқылы іске асады деп тұжырымдайды.

Мектепке дейінгі балалардың танымдық процестерінің дамуын зерттеу барысында осы балалардың жас ерекшеліктеріне сай түрлі зерттеу әдістемелері құрастырылған. Кеңестік дәуірдегі психолог ғалымдар балалардың танымдық процестерін іс-әрекет тұрғысынан теориялық-әдіснамалық түрде зерттеп, кейіннен түрлі эксперименттік жағдаяттар тудыру арқылы зерттеген. Қазақстандық ғылымда танымдық процестерді зерттеушілердің қатарында С.М. Жақыпов, М.А. Асылханованы ерекше атап көрсетуге болады. Олар мектепке дейінгі балалардың танымдық үрдістерін дамыту механизмдері мен технологиялық әдіс-тәсілдерін құрастырып шығарған.

Шетелдік ғылымда Дж.Брунердің, Р.Вудвортс, Д.Хеллб, Н.Е. Веракса [2,4], ағылшын психологиясында М.Вернон, О.Зангвин, Ж.Пиаже, Р.Олфильдтің және Г.Гельмгольцтің, Н.Лангенің, Л.С. Выготскийдің таным үрдістерін, баланың жеке-даралық психологиялық ерекшеліктерін зерттеген еңбектерін талдау арқылы меңгеріледі [5].

П.П. Блонский өзінің “Танымдық психологиясы” деген еңбегінде, балалық шақтағы түсініктерін дамуын зерттеді. Оның айтуы бойынша интеллектінің даму процесін зерттеуде ең маңыздысы түсініктер болды. Түсініктер белгілі бір жағдайда туады, әрекеттер арқылы түрлі оқиғалар беріледі, олар көріністер формасында сөзбен, символдармен байланысты. Оқиғалар жайлы түсініктер таңдамалы сипатқа ие, нәрселердің моделін құра отырып, затқа қатысты барлық информациялар бірдей қосылмайды. Өзінің сипатына байланысты түсініктер берілетін материалдан ырықты болмаған жағдайда ғана жүйелі болады. Берілетін жүйелердің үш түрі бар, олар адамзат интеллектісінің дамуында әрекет етеді және дамудың негізгі кезеңі болып табылады. Әрекет пен бейнелер тіл құралына айналады, олар түсініктердің үшінші жүйесін құрайды. Түсініктердің үш тәсілі әрекеттік, бейнелі және символдық тәсілдердің әрқайсысы оқиғаны ерекше бейнелерімен бейнелейді. Олардың әрқайсысы баланың психикалық дамуындағы әртүрлі

кезеңдерінде іздер қалдырады. Сонымен П.П. Блонский түсініктердің үш түрін - әрекеттік, бейнелі және символдық түсініктер деп көрсетті. П.П. Блонский «Біздің түсінуіміз бойынша әрекеттік түсініктердің көзі - әрекетпен көру өрісінің қасиеттерінің арасындағы байланысты орындатуды қамтамасыз ететін референтацияда болып отыр» - деп жазды. Бейнеден символға өту ерекшеліктерін П.П. Блонский анықтады [6]. Оның пікірінше, адамда туғаннан бастап символдауға деген кейбір алғашқы қабілеттің болуы. Мысалы, бала қатты суықта қолын қалтасына салуы.

С.М. Джакуповтың зерттеу жұмыстары оқыту барысында танымдық іс-әрекеттерді қалыптастыру мәселесіне арналған. С.М. Джакупов өз зерттеулерінде, біріккен диалогты іс-әрекет нәтижелері мен мағыналарының, мақсаттарының арасындағы байланыстар мен қатынастар барысында жүзеге асады деп көрсетеді [3].

Ойлаудың: анализ, синтез және абстракция тәсілдерін зерттеуде қолданған С.М. Жақыпов, Ф.Бизақованың кешенді әдістемелер жинағындағы методикалық-әдістерді басшылыққа алу арқылы ойлаудың даму деңгейін анықтады [7].

Сонымен қатар тілді ойлау құралы ретінде қолдану тек баланың тікелей тәжірибесі мен символизация принципі бір-бірімен сәйкес ұйымдасқанда ғана мүмкін деп көрсетті. Баланың дамуы тек сатыдан сатыға өтуден құралмайды, ол түсініктердің үш сферасын меңгеруімен де байланысты. Революцияға дейінгі орыс психологиясында бейне мен ұғым арасындағы арақатынас, ойлаудағы бейне құрылымы мен оның функциясы жайлы мәселелер қаралды. В.Н. Белкина күрделі түсініктердің кейбір қырлары алға шығып, негізгіге қалғандары екінші дәрежелі қосымшаға айналады деп жазды [8].

Қазіргі уақытта танымдық процестердің дамуы балалардың психикалық дамуының маңызды компоненттерінің бірі ретінде қарастырылады. Болашақ мектепте оқытудың нәтижелері ересек мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық процестерін дамыту мәселелерін шешумен байланысты. Сонымен қатар, барлық алты-жеті жастағы балалар мектепке дайын емес. Бастауыш мектепте жаңа стандарттарды енгізу салдарынан мектепке дайындық деңгейін арттыру өзекті мәселе болып отыр.

Танымдық процестердің дамуының психологиялық аспектілерін көптеген отандық зерттеушілер нәтижелі зерттеді. Алайда айта кету керек, көптеген зерттеулердің болуына қарамастан, танымдық процестерді дамыту мәселесі өзекті болып қала береді.

Аз зерттелгендердің бірі – балаларды мектепке дайындау кезеңінде 6-7 жастағы балалардың жан-жақты дамуы. Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл проблема танымдық процестерді қалыптастырудың тиімді құралдарын іздеуде маңызды. Мақаланың мақсаты-бірінші сыныпқа барар алдында танымдық процестерді зерттеу. Мақаланың ғылыми жаңалығы-бірінші сыныпқа барар алдында ересек мектеп жасына дейінгі балаларда мектепке психологиялық дайындық компоненттерінің танымдық процестерінің дамуы зерттеледі.

Адамның дамуы өте күрделі, ұзақ және қарама-қайшы процесс екендігі атап өгілді. Түйсіктердің жекелеген түрлерінің дамуы олардың жеке белгілерді, қасиеттер мен объектілерді неғұрлым нәзік ажыратуды қажет ететін жаңа мәселелерді шешуге қосылатындығымен анықталады. Нақты өмірде жеке қасиеттердің, заттардың көрінісі түйсік әрқашан қабылдау процесіне енеді [1, 129-135 бб.].

Ал мектепке дейінгі жастағы қабылдау бастапқы аффективті сипатын жоғалтады: перцептивті және эмоционалды процестер сараланады. Қазіргі уақытта баланың сөйлеу қабілеті қабылдауды дамытуда маңызды рөл атқарады, оны бала қасиеттер, белгілер, әртүрлі объектілердің күйлері және олардың арасындағы қатынастар атауларында белсенді қолдана бастайды. Ерте балалық шақпен салыстырғанда, мектеп жасына дейінгі баланың сөздік қоры үш есе артады. 6-7 жастағы балалардың лексикасы 4-5 мың сөзге жетуі мүмкін [2].

Ересек мектепке дейінгі жаста балалар шаманың кейбір өлшемдері туралы білімді дамытады: ұзындығы, ені, биіктігі, сондай-ақ объектілер арасындағы кеңістіктік қатынастар. Балалар заттардың орналасуын бір-біріне қатысты орната бастайды (артында, алдында, үстінде, астында, арасында, сол жақта, оң жақта және т.б.). Балалардың көзге көрінетін әрекеттерді үйренуі де маңызды. Бұл мектеп жасына дейінгі балалар заттардың енін, ұзындығын, биіктігін, пішінін, көлемін өлшеу қабілетін игерген кезде пайда болады. Осы қабілеттердің дамуы сөйлеудің дамуымен, сондай-ақ балаларды сурет салуға, моделдеуге, жобалауға, яғни өнімді іс-әрекетке үйретумен тығыз байланысты. Баланың сурет пен шындықты дұрыс байланыстыру және онда не бейнеленгенін нақты көру дағдысы біртіндеп қалыптасады. Сонымен, мектепке келу кезінде қабылдау процестері өте дамыған (көру және есту қабілеті жоғары, әртүрлі пішіндер мен түстерде жақсы бағдарланған), бірақ олардың оқу іс-әрекетінде қабылдау тек пішін мен түстерді тануға және атауға дейін азаяды. Әлемді тану қабылдаудан басталады. Қабылдау құрылыс материалын береді, оның негізінде есте сақтау, ойлау және қиял дамиды [3].

5-7 жастағы балалардағы еріксіз есте сақтауды зерттеді және балаға тапсырма тек пассивті қабылдауды ғана емес, сонымен қатар материалдағы белсенді бағдарлауды, ақыл-ой операцияларын орындауды қажет ететін кезде еріксіз есте сақтаудың өнімділігі арта түсетінін анықтады [4, 47 б.]. 6-7 жасында баланың өмірінде маңызды психологиялық жаңақұрылым пайда болады. Мектеп жасына дейінгі балалар мнемоникалық белсенділікті түсінеді, олар еркін есте сақтайды.

5-7 жастағы балаларда еркін есте сақтау қабілетінің даму дәрежесін үш деңгейге бөлуге болады. Бірінші деңгей-есте сақтау немесе еске түсіру мақсатын оқшаулаудың болмауы; екіншісі – нақты мақсаттың болуы, бірақ оны жүзеге асыруға бағытталған қандай да бір әдістерді қолданбау; үшіншісі-мнемоникалық әдістерді қолдана отырып, есте сақтау немесе есте сақтау мақсаттарының болуы. 6-7 жастағы балалар есте сақтау қабілетінің дамуының екінші және үшінші деңгейлерін түсінеді.

П.Блонский балалар ең алдымен олар жасаған қозғалыстарды есте сақтайды, содан кейін олар бастан кешкен сезімдер мен эмоционалды жағдайларды есте сақтайды деп санайды [6].

Мектеп жасына дейінгі балаларда зейіннің дамуы - бұл жалпы органикалық даму функциясы және, ең алдымен, орталық жүйке жүйесінің құрылымдық және функционалды дамуы [6, 521 б.].

Баланың қызығушылығы үнемі қоршаған әлем бейнесін игеруге және қалыптастыруға бағытталған. Бала ойнайды, зерттейді, себеп-салдарлық байланыстар мен тәуелділіктерді орнатады. Ж. Пиаже өз еңбектерінде баланың мектепте бастауыш білім алу кезіндегі ойлауы эгоцентризммен, нақты проблемалық жағдайларды дұрыс шешу үшін қажет білімнің болмауынан туындаған ерекше ақыл-ой ұстанымымен ерекшеленетінін атап өтті. 5-6 жастағы балаларда қоршаған ортаны зерттеуге, заттардың қасиеттерін талдауға ықпал ететін Дағдылар мен дағдылардың қарқынды дамуы байқалады. Ақыл-ой дамуының бұл деңгейі, атап айтқанда, визуалды-тиімді ойлау дайындық болып табылады. Психологтардың пікірінше, визуалды-бейнелі ойлау тұжырымдамаларды қолдану мен түрлендірумен байланысты логикалық ойлауды қалыптастырудың негізі болып табылады. Демек, 6-7 жасқа дейін балалар проблемалық жағдайды үш жолмен жоя алады: визуалды-тиімді, визуалды-бейнелі және логикалық ойлауды қолдану.

Л.С. Выготский еңбектерінде, мектепке дейінгі ересек балалардың ақыл-ой дамуының жақын даму аймағын анықтағандай, логикалық ойлаудың қарқынды қалыптасуын негізгі жаңа құрылым ретінде қарастырған жөн. Мектеп жасына дейінгі кезеңнің аяғында жалпылау, байланыс орнату тенденциясы пайда болады. Мектепке дейінгі жастағы көрнекі бейнеден ауызша-логикалық ойлауға көшу аяқталады. Оны Ж.Пиаже нақты деп атады, өйткені оларды тек нақты, көрнекі материалға қолдануға болады. Мектепте оқыту ауызша-логикалық ойлау қабылдағыш дамуға ие болатындай етіп құрылады. Демек, оқу іс-әрекетінің жетістігі көбінесе ойлаудың даму ерекшеліктеріне байланысты. Арнайы зерттеулер көрсеткендей, бастауыш мектеп жасында дерексіз логикалық ойлау жеткілікті түрде қарқынды дамуы керек [5, 2-4 б.].

Мектепке дейінгі жас – Бұл "жеке тұлғаның бастапқы нақты қоймасының кезеңі". Дәл осы кезеңде негізгі жеке механизмдер мен формациялардың қалыптасуы жүреді. Бір-бірімен тығыз байланысты эмоционалды және мотивациялық салалар дамып, өзін-өзі тану және өзін-өзі бағалау қалыптасады. Ал өзін-өзі танудың дамуының қозғаушы күші - "адамның қарым-қатынасының өзгеруінде көрінетін өсіп келе жатқан нақты тәуелсіздігі".

6 жасында бала әлдеқайда тәуелсіз болады, ересек адамға тәуелсіз болады, кеңейеді, басқалармен қарым-қатынасы қиындайды. Шынында да, Н.Ф. Виноградова дұрыс атап өткендей, баланың өзіндік бағалауы әсіресе тәрбиешілер тарапынан оған деген бағалау қатынастарымен үнемі байланысты" [9].

Танымдық саланың құрылымы және процестердің дамуының қысқаша сипаттамасы

Олардың барлығы бір-бірімен тығыз байланысты болғаны соншалық, барлығы бір қысқа уақыт ішінде бірден бірінен екіншісіне ауысады.

Аталған психикалық процестердің соңғысы ерекше функцияға ие-ол қандай да бір реттеуші ретінде әрекет етеді және ми орталығында қандай нысан өңделетінін анықтайды. Бала затқа немесе оның бөлшектеріне, табиғи құбылысқа немесе дыбысқа зейін аударады және сол секундта бір нәрсені бөліп алады, есте сақтайды, елестетеді, ойлайды.

Танымдық саладағы және қабылдаудағы ерекше салмағымен ерекшеленеді. Бұл мектепке дейінгі жастағы жетекші танымдық процесс, өйткені ақыл-ой дамуы сезім мүшелерінің көмегімен сенсорлық ақпаратты алудан басталады. Біртіндеп қабылдау мағыналылыққа ие болады және танымдық іс-әрекеттің негізіне айналады. Сол процестен жад бөлініп, танымның тәуелсіз функцияларын алады.

Баланың психикалық даму процесі қабылдау арқылы басталады. Заттармен және сезім мүшелерімен манипуляциялардың арқасында сенсорлық ақпарат балалардың миына енеді. Бала түрлі-түсті фигура-

ларды көреді, жұмсақ ойыншықтарға қол тигізеді, пластикалық сақинаның дәмін татады, сондықтан визуалды және тактильді қабылдау белсенді қатысады.

Алынған сезімдер жинақталады, сенсорлық стандарттар ретінде одан әрі қолдану үшін сақталады.

Жыл сайын сезім мен қабылдауды дамыту мектеп жасына дейінгі баланы маңызды жетістіктерге жетелейді: айналадағы объектілерді зерттеу негізінде маңызды белгілерді анықтау; сенсорлық стандарттарды қалыптастыру және оларды пайдалануда игеру; кеңістіктік бағдарды, тереңдік, биіктік және т.б. ұғымдарын қалыптастыру; уақыт аралығында уақыт пен бағдарды қабылдау, көркем шығармаларды қабылдау мүмкіндігі.

3 жасқа дейін баланың күрделі құбылыстар мен тұтас объектілерді тануға, еске түсіруге, қабылдауға мүмкіндік беретін белгілі бір ақпараттық базасы бар.

Кіші мектеп жасына дейінгі бала әлі де объектілерді кездейсоқ тексереді – ойында, ең қызықты қасиеттер. Бірақ 5 жасында бала ол туралы мүмкіндігінше көбірек білу, ерекшеліктері мен қасиеттерін анықтау үшін белгілі бір тақырыпты мұқият қарастыра алады.

Үлкен мектепке дейінгі жаста қабылдауды интеллектуализациялау жүреді. Мектеп жасына дейінгі бала объектіні тексеру немесе оның қасиеттерін анықтау міндетін қояды. Қажет болса, ол қажетті бөлшектермен қабылданатын сөйлеудің сипаттамасын береді.

Мектепке дейінгі балалық шақ кезеңінде көптеген ақпарат жинақталады және өңделеді. Бұл есте сақтауды дамытуға көмектеседі. Мектеп жасына дейінгі балада есте сақтаудың келесі түрлері дамиды:

- 1) бейнелі;
- 2) қозғалтқыш;
- 3) ауызша.

Алғашқы естеліктер эскизді, белгілі бір тақырып туралы Жеке идеялар түрінде болады. Бірақ бұл дискретті идеялар балаға бұрын көрген заттарды немесе таныс адамдарды еске түсіруге және білуге мүмкіндік береді.

Кіші мектеп жасына дейінгі балалар ең көрнекті белгілерге бағытталған, олар есте қалады. Көбінесе бұл белгілер маңызды емес. Доптың қызыл болуы маңызды емес. Ең бастысы, ол серпімді және секіре алады.

Бірақ үш жасында талдау қабілеті әлі де пайда болады және бала өзі ойнаған қызыл допты табанды түрде таңдай алады.

Ең алдымен, мектеп жасына дейінгі баланың бейнелі жады дамиды. Ойыншықтармен айналысқанда немесе затты зерттегенде, ол көбірек сипаттамаларды байқайды, соның арқасында кескін қалыптасады. Ересек адам баланың бейнелі есте сақтау қабілетін дамытуға маңызды көмек көрсетеді, егер ол оның зейінін маңызды белгілерге аударып, айтса: мысалы, шәйнектің мұрны, гүлдің жапырақшалары бар [10].

5 жасар баланың есте сақтау қабілеті баланы мағыналы санауға үйретуге болатын даму деңгейінде. Ол қазірдің өзінде сандардың атауларын да, олардың сандық қатардағы ретін де есте сақтай алады.

Үлкен мектеп жасына дейінгі балалар ақпаратты жақсы есте сақтау үшін сөйлеуді қолданады. Есте сақтаудың бейнелі түрі ауызша толықтырылады. Біріншіден, балалар көбірек сөздерді үйренеді, екіншіден, олар біреуін де, екіншісін де мидың тиісті бөлімдеріне жылжыту арқылы сөзбен байланыстырады.

Тікелей эмоционалды есте сақтау және кейіннен еске түсіру мектеп жасына дейінгі бала біртіндеп ауызша форманы қолдана отырып, жадыны ерікті түрде қолданумен толықтырылады. Ол өз әрекеттерін белгілі бір мақсаттарға бағындыруды үйренеді. Сол сияқты, қажет болған жағдайда көбейту үшін конструкторды құрастырудың тарихын немесе тәртібін есте сақтау міндетін қояды.

Ересек мектепке дейінгі жаста ерікті есте сақтау қалыптасады және логикалық жады қосылады, бұл басқа танымдық процестердің дамуына ықпал етеді.

Қиялдың психикалық процесі, ең болмағанда, ұғымдар мен бейнелердің минималды қоры жадта жинақталған кезде дами бастайды. Кішкентай құрсауды руль ретінде қарапайым пайдалану нәрестеден көлікті еске түсіруді және осы "рульді" қалай өңдеу керектігін елестетуді талап етеді.

Кішкентай мектепке дейінгі жаста қиял тек репродуктивті сипатта болады. Бала бұрын көргенін немесе естігенін есіне алады, қолайлы заттарды-алмастырғыштарды табу, оларды ойын әрекеттерінде пайдалану үшін минималды қиялды көрсетеді.

Егер мектеп жасына дейінгі бала өзіне белгілі бейнені немесе сюжетті жаңа бөлшектермен толықтыруға үйренсе, балалардың қиялы сапалы өзгереді. 5 жасында балалар кәмпит ағашы мен ертегі елін салады, сиқыршылар мен перілердің бейнелерін сынап көреді, рөлдік ойынның сюжеттерін ойлап табады.

Алты жасар бала батыл қиялдайды. Тек белгілі бейнені еске түсіретін ойдан шығарылған кейіпкер жасай алады. Үлкен мектеп жасына дейінгі баланың қиялы оның идеясын ойлап тауып, содан кейін оны

жүзеге асырудың құралын іздеуімен сипатталады: сурет салу, мүсіндеу, тарих жасау. Қиял процесі шығармашылық әрекетке айналады.

Мектеп жасына дейінгі баланың ойлауының қалыптасуы шындықты білудің басым формалары арқылы жүреді. Бала ойлау формаларын қолдана отырып, практикалық әрекеттерден логикалық тұжырымдарға дейін жүреді:

- 1) көрнекі тиімді;
- 2) көрнекі бейнелі;
- 3) ауызша логикалық.

Бастапқы кезеңде баланың ақыл-ой әрекеті оның практикалық әрекеттерімен тығыз байланысты. Заттарды зерттей отырып, нәресте олардың қасиеттері туралы ақпарат алады. Тұрмыстық техниканы қолдануды үйрену олардың функцияларын игеріп қана қоймай, сонымен қатар көптеген қосымша ақпарат алады. Балалар шыныаяқтың сынғанын, қағаздың жарылғанын және сүлгі қанша тартылса да, бүтін күйінде қалғанын көргеннен кейін белгілі бір қорытынды жасайды.

Қарапайым әрекеттер бала есте сақтайтын және ақыл-ой операцияларында қолданатын көптеген ақпарат береді. Мысалы, текшелер мен конустардан мұнара салу арқылы нәресте текшені конусқа қоюға тырысуы мүмкін, бірақ бірінші әрекеттен кейін ол мұндай конфигурацияның мүмкін уәдестігіне көз жеткізеді және конустарды тек соңғы бөліктер ретінде пайдаланады [11].

Көрнекі бейнелі ойлау мектеп жасына дейінгі балаға іс-әрекетке жүгінбей, талдауға, салыстыруға, қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Бала бейнелер негізінде ойлана бастайды, ол заттар мен құбылыстар туралы жалпыланған идеяларды қалыптастырады.

Ойындарда, шығармашылық іс-әрекетте, құрылыста, сөйлеу әрекетінде тәжірибе жинақтай отырып, үлкен балалар логика мен объективті заңдылықтарды түсіне бастайды. Логикалық ойлауды дамытудың алғышарттары қалыптасады. Бастапқыда логикалық ойлау дауыстап ойлар ретінде көрінеді, көбінесе іс-әрекетті сүйемелдейді. Бала барған сайын ұғымдарды үйренеді, бақылайтын немесе ұсынатын нәрселер туралы өз пікірін айтады. Ауызша логикалық ойлау теориялық тұрғыдан өтпелі ретінде дамиды. Бірте-бірте рефлексия ішкі жоспарға ауысады және мектеп жасына дейінгі бала дайын жауап немесе ұсыныс жасайды.

Ақыл-ой әрекетінің тәсілдері-ойлау операциялары. Мектеп жасына дейінгі балалардың соңына қарай талдау, салыстыру және жалпылау дамиды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың зейінін дамыту көлемді кеңейту және маңызды қасиеттерді қалыптастыру болып табылады:

- 1) бөлу;
- 2) тұрақтылық;
- 3) ауыстыру.

Кіші мектеп жасына дейінгі бала бір уақытта екі пәнге зейін аудару алады. Әсіресе, егер бұл процесті ересек адам басқарса және екі нысанды бір уақытта тексеруді ұсынса (бұқа қызыл, ал алмұрт сары; екі сүйек үлкен және кішкентай). Балаға зейін аудару керек, ал алдымен тек екі нысанды зейін аударуға болады.

3-4 жасында нәресте бір іспен жарты сағатқа дейін айналыса алады. Бірақ зейіннің тұрақтылығы Қызмет түріне байланысты. Ол суретке 5 минуттан аспайды, ал ол 20 минут ойнай алады. Зейіннің тұрақтылығы үлкен мектепке дейінгі жасқа айтарлықтай артады және бала үшін тартымды әрекеттерден байқалады.

Ең қиыны-мектеп жасына дейінгі балаға ерікті түрде зейін аудару. Еріксіз оның зейіні бір объектіден екінші объектіге өтіп, қызығушылық бар болғанша кешіктірілуі мүмкін.

Мектеп басталғанға дейін бала зейінді сигнал бойынша ауыстыруды үйренуі керек. Мұндай жаттығуларды 6 жастан бастау маңызды, өйткені бұл осы қасиеттің дамуына қолайлы жас.

Зейін мектеп жасына дейінгі балалардағы барлық танымдық процестердің қалыптасуымен бірге жүреді. Ол қабылдауды, қиялды, ойлауды бастау үшін сигнал функциясын орындайды, сонымен қатар процестің ұзақтығын қамтамасыз ететін шарт болып табылады.

Балалық шақта зейін еріксіз болады, яғни көп жағдайда ол байқаусызда, қызығушылыққа, мектеп жасына дейінгі баланың танымдық белсенділігіне негізделген. Ересектердің міндеті-баланы бағыттау, зейінді сақтауға үйрету, бұл процесті ерікті басқаруға әкеледі.

Сөйлеудің танымдық процестердің дамуына әсері өте зор. Баланың эмоционалды аумағының дамуы психиканың реттеуші функциясының қалыптасуымен байланысты. Қарастырылған жас кезеңінде балалар тәжірибеге бейім, жүйке процестерінің икемділігіне байланысты сезімдердің тез өзгеруі орын алады.



Осылайша, мектепке дейінгі балалық шақ-бұл адами қатынастар әлемін білу кезеңі. Мектепке дейінгі балалық шақ кезеңі-баланың сыртқы қасиеттерінде, заттар мен құбылыстардың қатынастарында, кеңістік пен уақытта бағдарлануын жетілдірудің қарқынды сенсорлық даму кезеңі. Демек, үлкен мектепке дейінгі жаста мектепке дейінгі балалық шақтағы психикалық дамудың маңызды нәтижелерінің бірі пайда болады - бұл баланың мектепке психологиялық дайындығы. Баланың мектептегі оқуға психологиялық дайындығы оның мектепке кірген кезде баланы ерекшелейтін психологиялық ерекшеліктері бар екендігінде емес. Олар тек мектеп барысында өзіне тән өмір сүру жағдайлары мен іс-әрекеттің әсерінен дами алады. Мектепке дейінгі балалық шақтағы психикалық дамудың маңызды нәтижелерінің бірі-баланың мектепке психологиялық дайындығы.

Танымдық процестердің дамуындағы сапалы серпіліс сөйлеу қосылған кезде пайда болады. Сөйлеу дағдыларын қолдану қабылдауды қалпына келтіреді, танымдағы ойлау мен іс-әрекеттің арақатынасын өзгертеді [12].

Үш жасар бала сөздердің көмегімен өз әрекеттерінің нәтижесін түсіреді және оларды сана мен жадқа бекітеді. Содан кейін сөйлеу әрекеттердің басталуына, олардың алдында қозғалады. Сөйлеу жоспарлау функциясын алады және нәресте іс-әрекетке бағыттайтын сөздер түрінде қолданады: "мен үй саламын", "мен күн саламын".

Бұл сөйлеу психологияда эгоцентрилік деп аталады. Бұл балаға іс-әрекеттерді орындауға шоғырлануға көмектеседі, сонымен қатар қиялды ынталандырады. Сөз сөйлей отырып, мектеп жасына дейінгі бала нәтижесінде не алғысы келетінін елестетеді.

Айналадағы әлемді қабылдай отырып, балалар көргендерін, естігендерін және сезімдерін хабарлайды. Олар байқаған белгілерді сөзбен белгілеу белгілі бір тақырыптан абстракциялауға және жалпылауға келуге мүмкіндік береді.

Баланың үлкен көлемді көлігін көріп, бала танданыспен: "үлкен машина!" бірақ ол мұны ойыншықтың атауы ретінде емес, үлкен заттың белгісі ретінде қабылдайды. Мектеп жасына дейінгі бала өзіне қол жетімді деңгейде пайымдайды, фактілерді байланыстырады, белгілерді байқайды және қорытынды жасайды.

Есте сақтау қабілетін дамытуда сөйлеу маңызды көмекші болады. Заттардың немесе құбылыстардың белгілерін сипаттай отырып, бала абстрактілі сипаттамадан гөрі есте сақтау оңайырақ болатын оған түсінікті бейнені жасайды.

Жеке жетістік-бұл ауызша-логикалық есте сақтау, оны игеру мектеп жасына дейінгі балаға жаңа мүмкіндіктер ашады: өлеңдер мен әдеби шығармаларды есте сақтау, өз сөздерімен әңгімелер шығару. Ес ойлаумен тығыз байланысты. Мектепке дейінгі жастағы механикалық есте сақтау есте сақтау керек нәрсені түсінумен ауыстырылады.

Сөйлеу байланыстары ойлау процесін құруға көмектеседі. Көрнекі ойлаудың тиімді түрінен бейнелі түрге ауыса отырып, мектеп жасына дейінгі бала алдымен өз іс-әрекетінің тәсілдерін дауыстап айтуды үйренеді, содан кейін мұндай тізбек ой деңгейіне ауысады. Ішкі сөйлеу қалыптасады-іс-әрекеттің ішкі жоспары, практикалық және логикалық ойлаудың негізі.

Осылайша, сөйлеу танымдық іс-әрекетке енеді, соның арқасында психикалық процестерді интеллектуализациялау жүреді.

Сөйлеудің өзі интеллектуалды қызметке айналады: мектеп жасына дейінгі балаларға әңгімелер, пайымдаулар, әңгімелер мен ертегілер жазуға болады. Бір нәрсе туралы әңгімелесу немесе әңгіме ойлап табу үшін көп нәрсені есте сақтау, бейнелі түрде ұсыну, ойлар мен пайымдаулар тізбегін құру, себеп-салдарлық байланыстар мен әртүрлі сипаттамаларды ескеру қажет. Ия, және мәнін дұрыс көрсететін нақты сөздерді таңдау-бұл ақыл-ой операцияларының жұмысы [13].

**Зерттеудің әдістемесі.** Зерттеудің мақсаты - ересек топтағы мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық аумағын зерттеу.

Зерттеу нысаны - ересек мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық аумағы. Зерттеуге Алматы қаласының № 9 балабақшасының ересек топ балалары қатысты. Зерттелушілер саны – 25 бала.

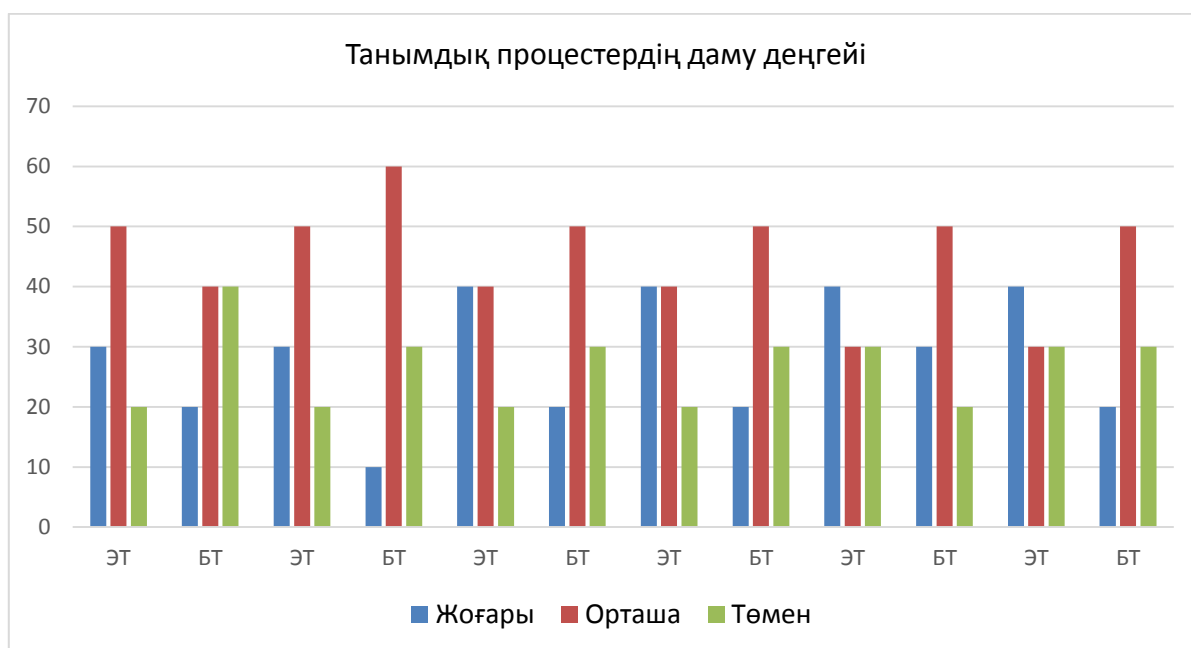
Зерттеудің анықтаушы және қалыптастырушы кезеңдерінде балалардың танымдық аумағын диагностикалау үшін бізбен Р.С. Немовтың [14] әдістемелер кешені қолданылды.

**Зерттеу нәтижелері.** Тәжірибелік зерттеу кезеңінде бізбен эмпирикалық зерттеу жүргізілді және алынған нәтижелер талданды. Төмендегі 1-кестеде ересек мектепке дейінгі балалардың танымдық процестерін дамытушы эксперименттен кейінгі зерттеу нәтижелері келтірілген.

Кесте 1. Балалардың танымдық процестерінің қалыптасу деңгейлері (балалар саны %-бен көрсетілген)

| Әдістемелер                                | Танымдық процесс | Топ | Деңгейлер |        |       |
|--|------------------|-----|-----------|--------|-------|
|  |                  |     | Жоғары    | Орташа | Төмен |
| «Суретте не салынған?»<br>(Р.С. Немов)     | Қабылдау         | ЭТ  | 30        | 50     | 20    |
|  |                  | БТ  | 20        | 40     | 40    |
| «Тауып, сыз»<br>(Р.С. Немов)               | Зейін            | ЭТ  | 30        | 50     | 20    |
|  |                  | БТ  | 10        | 60     | 30    |
| «Суреттерді есте сақта»<br>(Р.С. Немов)    | Ес               | ЭТ  | 40        | 40     | 20    |
|  |                  | БТ  | 20        | 50     | 30    |
| «Артығын тап»<br>(Р.С. Немов)              | Ойлау            | ЭТ  | 40        | 40     | 20    |
|  |                  | БТ  | 20        | 50     | 30    |
| «Сурет бойынша әңгіме құр»<br>(Р.С. Немов) | Сөйлеу           | ЭТ  | 40        | 30     | 30    |
|  |                  | БТ  | 30        | 50     | 20    |
| «Аяқталған фигуралар»<br>(О.М. Дьяченко)   | Қиял             | ЭТ  | 40        | 30     | 30    |
|  |                  | БТ  | 20        | 50     | 30    |

Бұл нәтижелерді біз диаграммада келтірдік (1-суретті қараңыз).



Сурет 1. Қалыптастырушы эксперименттен кейінгі танымдық процестердің даму деңгейлері

1-суреттен байқағанымыздай, қалыптастырушы тәжірибелік жұмыстардан кейін мектепке дейінгі балалардың танымдық процестерінің даму деңгейлері алғашқы кезеңдегіге қарағанда, біршама жоғарылаған.

### Қорытынды

Осылайша, танымдық процестер баланың психикалық дамуының негізгі көрсеткіштері болып табылады. Олар баланың қоршаған дүниені танып-білуінде маңызды орын алады. Танымдық процестер мектепке дейінгі жаста қарқынды дамып, баланың мектептегі оқуға дайындығының алғышарттары болып табылады.

Біздің тәжірибелік зерттеуімізде қалыптастырушы эксперименттен кейінгі нәтижелер көрсеткендей, бізбен ұйымдастырылған қалыптастырушы іс-шаралар ересек мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық процестерінің даму деңгейінің жоғарылауына тиімді әсер еткенін көрсетті.

Сонымен, теориялық талдау көрсеткендей, мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық процес-терінің сөйлеу мүмкіндіктерімен біріктірілуі толыққанды интеллектуалды дамуды қамтамасыз етеді және мектеп жасына дейінгі баланың ақыл-ой әрекетінің еріктілігін қалыптастырады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

*References*

1. Vergeles G.I. *Junior schoolboy. Help him learn: a book for teachers and parents.* – St. Petersburg, 2017.
2. Kravtsova E.E. *Psychological problems of children's readiness to study at school.* – M., 2018.
3. Zhakypov S.M. *Psychology of cognitive processes.* - A., 2006
4. Veraxa N.E. *Cognitive development in preschool childhood: a textbook. Grif UMO on classical university education.* M., Mosaic-Synthesis, 2018.
5. Vygotsky L.S. *Psychology.* - M., Publishing House: ESMO-Press, 2019.
6. Blonsky P.P. *Memory and thinking.* - St. Petersburg, 2019.
7. Zhakypov S.M., Bizakova F. *Bilim beru zhuyesindegi psychodiagnostics.* – Taraz., 2005.
8. Belkina V.N. *Psychology of early and preschool childhood: studies. handbook for universities.* – M., 2017.
9. Vinogradova N.F. *Is your child ready for school? Tips from a teacher and psychologist: a book for parents.* - M" 2017.
10. Zinchenko P.I. *The problem of involuntary memorization.* – Kharkiv, 2018.
11. Petrovsky A.B. *Age and pedagogical psychology.* – M., 2018.
12. Zaporozhets A.B. *Psychology of preschool children.* - M., 2020.
13. Istomina Z.M. *Development of memory: educational and methodical manual.* – M., 2019.
14. Nemov R.S. *Psilogiya.* – M., 2017

**МРНТИ 15.41.39**

**10.51889/1300.2022.49.88.004**

*С.А. Тукебаева<sup>1</sup>, Д.И. Ордагулова<sup>1</sup>, Н.А. Мухаметжанова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан*

<sup>2</sup>*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан*

## **ЖОО СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЭМПАТИЯЛЫҚ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ ДЕНГЕЙІН ЗЕРТТЕУ**

### *Аңдатпа*

Мақалада психология ғылымындағы адамдар арасындағы қарым-қатынастар мен әлеуметтік шарттарда орталық көрсеткіш болып табылатын эмпатияны зерттеу бағыттары қарастырылады. ЖОО студенттері арасында эмпатия деңгейін және оның әртүрлі аспектілерін салыстырмалы талдау нәтижелері көрсетілді, сонымен қатар зерттелушілердің, екі тобындағы эмпатикалық тенденциялардың ерекшеліктері анықталды және талданды. Зерттеудің екі кезеңі ұсынылған: теориялық және эксперименттік. Зерттеудің теориялық кезеңінде "эмпатикалық қабілеттер" ұғымының мәні ашылады, оны түсіндіруге әртүрлі авторлық көзқарастар талданады. Зерттеудің эксперименттік кезеңінде диагностикалық зерттеу нәтижесінде эмпатияның даму деңгейі төмен студенттер – эксперименттік топты құрған үшінші курс студенттері анықталды. Жалпы зерттеуге 40 ерікті сыналушы студенттер қатыстырылды. Эмпатикалық тенденциялар деңгейін эксперименттік зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Психология мамандығы мен Ақпараттық жүйелер мамандығының 3 курс студенттерімен жүргізілді. Эксперименттің мақсаты, міндеттері таныстырылды. *Зерттеудің мақсаты:* студенттердің эмпатиялық тенденциялары деңгейін зерттеу. *Зерттеудің болжамы:* студент-психологтар мен студент-программистердің эмпатиялық тенденциясы деңгейі арасында айырмашылықтар көрінеді. Қойылған болжам Манн-Уитнидің U-критерийі көмегімен расталды. Психолог студенттері мен программист студенттердің эмпатия деңгейінде айырмашылықтар бар, атап айтқанда: психология бағытында оқитын студенттердің эмпатия деңгейі программист студенттердің эмпатия деңгейінен біршама жоғары.

**Түйін сөздер:** эмпатия, эмпатия деңгейі, сезім, жылулық, эмоционалды жағдай.

Тукебаева С.А.<sup>1</sup>, Ордагулова Д.И.<sup>1</sup>, Мухаметжанова Н.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева Астана, Казахстан

## ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

### *Аннотация*

В статье рассматривается изучение эмпатии в психологии, которая является центральным показателем межличностных отношений и социальных условий. Были представлены результаты сравнительного анализа уровня эмпатии и ее различных аспектов среди студентов вузов, а также выявлены и проанализированы особенности эмпатических тенденций в обеих группах изучаемых. Представлены два этапа исследования: теоретический и экспериментальный. На теоретическом этапе исследования раскрывается сущность понятия «эмпатические способности», анализируются различные авторские взгляды на его трактовку. На экспериментальном этапе исследования в результате диагностического исследования были выявлены студенты с низким уровнем эмпатии - студенты третьего курса, составившие экспериментальную группу. Всего в исследовании приняли участие 40 студентов. Экспериментальное исследование уровня эмпатических тенденций провели студенты 3 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая по специальности «Психология» и «Информационные системы». Представлены цель и задачи эксперимента. Цель исследования: изучить уровень эмпатических тенденций студентов. Гипотеза исследования: существуют различия между уровнем эмпатических тенденций студентов-психологов и студентов-программистов. Поставленная гипотеза была подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни. Имеются различия в уровне эмпатии студентов-психологов и студентов-программистов, в частности, уровень эмпатии студентов-психологов значительно выше, чем уровень эмпатии студентов-программистов.

**Ключевые слова:** эмпатия, уровень эмпатии, чувства, теплота, эмоциональное состояние.

*S.A. Tukebaeva<sup>1</sup>, D.I. Ordagulova<sup>1</sup>, N.A. Mukhametzhanova<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*KazNPU named after Abai Almaty, Kazakhstan*

<sup>2</sup>*L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan*

## RESEARCH OF THE LEVEL OF EMPATHIC TENDENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS

### *Abstract*

The article examines the study of empathy in psychology, which is a central indicator of interpersonal relationships and social conditions. The results of a comparative analysis of the level of empathy and its various aspects among university students were presented, as well as the features of empathic tendencies in both groups of students were identified and analyzed. Two stages of research are presented: theoretical and experimental. At the theoretical stage of the study, the essence of the concept of "empathic abilities" is revealed, various authors views on its interpretation are analyzed. At the experimental stage of the study, as a result of a diagnostic study, students with a low level of empathy were identified - third-year students who made up the experimental group. A total of 40 students took part in the study. An experimental study of the level of empathic tendencies was conducted by 3rd year students of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay, majoring in Psychology and Information Systems. The purpose and objectives of the experiment are presented. The purpose of the study: to study the level of empathic tendencies of students. Research hypothesis: there are differences between the level of empathic tendencies of psychology students and software students. The hypothesis was confirmed using the Mann-Whitney U-test. There are differences in the level of empathy of students-psychologists and students-programmers, in particular, the level of empathy of students-psychologists is much higher than the level of empathy of students-programmers.

**Keywords:** empathy, level of empathy, feelings, warmth, emotional state.

## Кіріспе

Қазіргі уақытта басқалардың проблемаларына, олардың сезімдеріне, тәжірибесіне немқұрайлы қарайтын адамдарды кездестіру жиі кездеседі. Кейбіреулер жылап жатқан баланың, ауру қарттың немесе азап шеккен жануардың жанынан жай ғана өтіп кете алады. Эмпатия көптеген адамдар арасындағы қарым-қатынастар мен әлеуметтік шарттарда орталық көрсеткіш болып табылады. Қазіргі психологияда эмпатия адамның басқа адамның орнында өзін таныстыру, басқа адамның сезімдерін, тілектерін, идеялары мен әрекеттерін еріксіз деңгейде түсіну, көршісіне оң көзқараспен қарау, оған ұқсас сезімдерді сезіну, оның қазіргі эмоционалдық жағдайын түсіну және қабылдау қабілетін білдіреді. Әңгімелесушіге жанашырлық таныту дегеніміз - жағдайға оның көзқарасымен қарау, оның эмоционалдық күйін «тыңдай» білу.

Эмпатия әдетте бір адамның басқа адамның сезімдері мен тәжірибесін білу қабілеті ретінде түсініледі. Бұл басқа біреудің жеке басын және оның өмірлік қиындықтарының ерекшеліктерін түсінудің негізгі кілттерінің бірі. В.В. Бойко эмпатияны басқа адамның психоэнергетикалық кеңістігіне «кірудің» тазартылған құралы болып табылатын басқа адамның рационалды-эмоционалды-интуитивтік рефлексиясының нысаны ретінде анықтайды [1].

Жоғары оқу орындарында білім алатын студенттер эмпатияның әртүрлі даму деңгейімен бітіреді. Көптеген адамдар басқалармен байланыс орнатуда қиындықтарға тап болады, әдетте, олар адамдармен жұмыс жасаудан гөрі белгілі бір кәсіппен айналысуды жөн көреді. Білім беру психологиясы бойынша бакалавр дәрежесін алу "адам-адам" принципіне әсер етуді білдіреді, сондықтан эмпатикалық қабілеттер болашақ психологтардың кәсіби дайындығы қалыптасатын өзек болып табылады [2]. Дәл осы эмпатия, адамның басқа адамның эмоционалды жағдайларын түсіну қабілеті, оған деген жанашырлық, өзін жақсы түсіну үшін объектімен уақытша саналы түрде сәйкестендіру, бакалавр үшін өзінің тұтастығын, ізгі ниетін сақтау құралы болып табылады, бірақ ол үшін гуманитарлық бағыттағы адамның жоғары дамыған және тұрақты жеке қасиеті болуы керек [3]. Сондықтан, басқа адамдармен қарым-қатынаста эмпатияның көрінісін дамыту және жетілдіру жоғары білім беру жағдайында жеке тұлғаны қалыптастырудың маңызды міндеті болып табылады, оны біз драмалық терапия көмегі арқылы шешуге тырысамыз. Дәл осында қатысушылардың тұлғалық және кәсіби маңызды қасиеттері объективтіленеді, сондықтан студенттер тобында драмалық терапияны қолдану олардың эмпатикалық қабілеттерінің дамытуға көмектеседі [4].

Психологиядағы эмпатия тұжырымдамасына шағын талдау жасаймыз. "Эмпатия" терминін психологияға Э.Титченер ішкі әрекетті білдіру үшін енгізген, оның нәтижесі басқа адамның жағдайын интуитивті түсіну болып табылады. Психологиялық сөздікте осы терминнің келесі анықтамасы ұсынылған: "Эмпатия (грек тілінен. *empathia*-эмпатия) - қазіргі психологияның категориясы, ол адамның өзін басқа адамның орнында елестету, басқа адамның сезімдерін, тілектерін, идеялары мен әрекеттерін түсіну, көршісіне жағымды қарау, оған ұқсас сезімдерді сезіну, оның эмоционалды жағдайын түсіну және қабылдау қабілетін білдіреді" [5]. Орыс психологиясында эмпатия мәселесі 70-жылдардың ортасынан бастап зерттелуде. Эмпатияның бірқатар маңызды құбылыстары зерттелді және ашылды. Көптеген ресей зерттеушілері эмпатия мәселесімен айналысты: И.В. Климова [6], Т.П. Гаврилова [7], Л.П. Стрелкова [8], И.М. Юсупов [9]. және т.б.

Біздің ойымызша, эмпатия – бұл адамдардың сәтті өзара әрекеттесуіне көмектесетін әлеуметтік дағдыларға жауап беретін "эмоционалды мәдениеттің" бөлігі, эмпатия-адамзаттың көрсеткіші.

Біздің әрқайсымыз үнемі басқа адамды тыңдау, қолдау және түсіну қажеттілігіне тап боламыз. Кейбіреулер бұл оңай және қарапайым, ал кейбіреулер үшін бұл өте қиын міндет. Бұл әсіресе әлеуметтік мамандық адамдарының қарым-қатынас дағдылары мен қарым-қатынастарында айқын көрінеді.

## Ғылыми зерттеу әдіснамасы

Біздің зерттеуімізге 40 ерікті сыналуды студенттер (орташа жастары - 21, SD=5,5) қатысты. Эмпатикалық тенденциялар деңгейін эксперименттік зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Психология мамандығы мен Ақпараттық жүйелер мамандығының 3 курс студенттерімен жүргізілді. Эксперименттің мақсаты, міндеттері таныстырылды. Эксперименттік зерттеудің талабына сәйкес студенттерден шынайы жауап берулері сұралды.

Іріктеу төмендегі негіздер бойынша өткізілді:

1) зерттелетіндер бір жас тобында, студенттер болып табылады.

2) пәндер ретінде екі түрлі мамандық студенттері (психологтар мен бағдарламашылар) алынды.

*Зерттеудің мақсаты:* студенттердің эмпатиялық тенденциялары деңгейін зерттеу.

*Зерттеудің болжамы:* студент-психологтар мен студент-программистердің эмпатиялық тенденциясы деңгейі арасында айырмашылықтар көрінеді.

Зерттеу үшін мынандай әдістер қолданылды:

I. Эмпирикалық:

1) обсервациялық (қадағалау);

2) психодиагностикалық (И.М. Юсуповтың «Эмпатия деңгейінің диагностикасы» әдістемесі).

II. Деректерді талдаудың математикалық-статистикалық әдістері (U- Манна-Уитни өлшемі).

Зерттеу келесідей жүргізілді: біраз уақыт біз алдымен психология мамандығы бойынша білім алып жатқан студенттерді, содан кейін ақпараттық жүйелер мамандығы бойынша білім алушы студенттерді бақыладық. Студенттердің мінез-құлқынан кейбір айырмашылықтар байқалды. Сабақ үрдісі арасындағы үзілісте психологтардың студенттер басқа студенттерге қарағанда бір-бірімен тығыз қарым-қатынаста болғаны байқалды. Программистердің мінез-құлқы әлдеқайда ұстамды болды.

Бұдан кейін, студенттердің эмпатиялық тенденциялары деңгейін зерттеу үшін И.М. Юсуповтың «Эмпатия деңгейінің диагностикасы» әдісі жүргізілді. Бұл әдіс әмбебап болып табылады, өйткені ол эмпатияның жалпы деңгейін ғана емес, сонымен қатар адам өмірінің әртүрлі салаларындағы оның деңгейін де анықтауға мүмкіндік береді. Алты диагностикалық шкаланың көмегімен анықталады. Тестте сондай-ақ жазылған көрсеткіштерді сенімді түрде бағалауға мүмкіндік беретін сенімсіздік, сенімділік және психологиялық қорғаныс шкалалары да бар. Тесттің сенімділік, валидтілік және дискриминативтілік көрсеткіші жоғары.

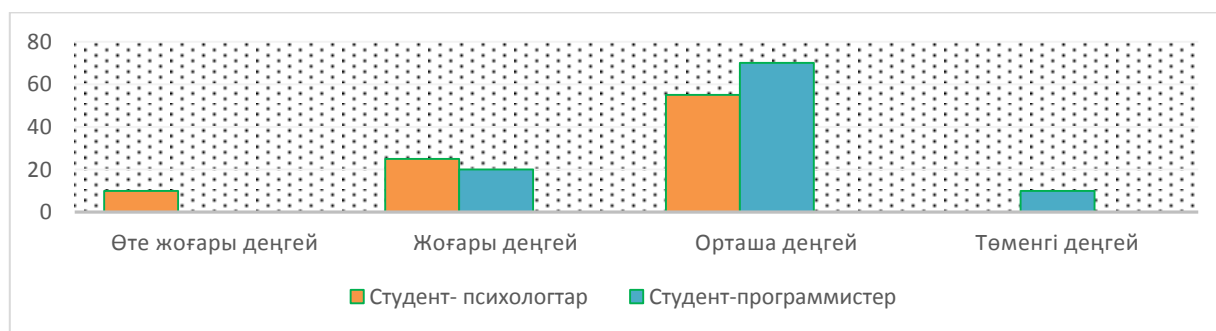
Енді осы әдістеме бойынша алынған нәтижелердің сенімділігін растау үшін біз Манн-Уитнидің U-критерийін пайдалана отырып, зерттелуші топтардың қалыптастырушы эксперименттен кейінгі нәтижелері арасындағы айырмашылықтардың статистикалық мәнділігін анықтадық. Ол үшін эмпирикалық зерттеу болжамдарын құрдық.

H0 болжам: студент-психологтар мен студент-программистердің эмпатиялық тенденциясы деңгейі арасында айырмашылықтар жоқ.

H1 болжам: студент-психологтар мен студент-программистердің эмпатиялық тенденциясы деңгейі арасында айырмашылықтар бар.

**Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау**

И.М. Юсуповтың "Эмпатия деңгейін диагностикалау" әдісінің нәтижелері бойынша келесі қорытынды жасауға болады. Сауалнаманың қажетті мәлімдемелеріне сәйкес барлық пәндердің жауаптарын есептей отырып, біз барлығы жеткілікті түрде шын жүректен жауап берді деп айта аламыз, шкаламен зерттелген көрсеткіштердің қосындысы: сенімсіздік, сенімділік және психологиялық қорғау қалыпты жағдайға енді (0-3-ке дейін), сондықтан біз алған мәліметтер сенімді. Сонымен, біз әр диагностикалық шкала бойынша қорытынды жасаймыз:



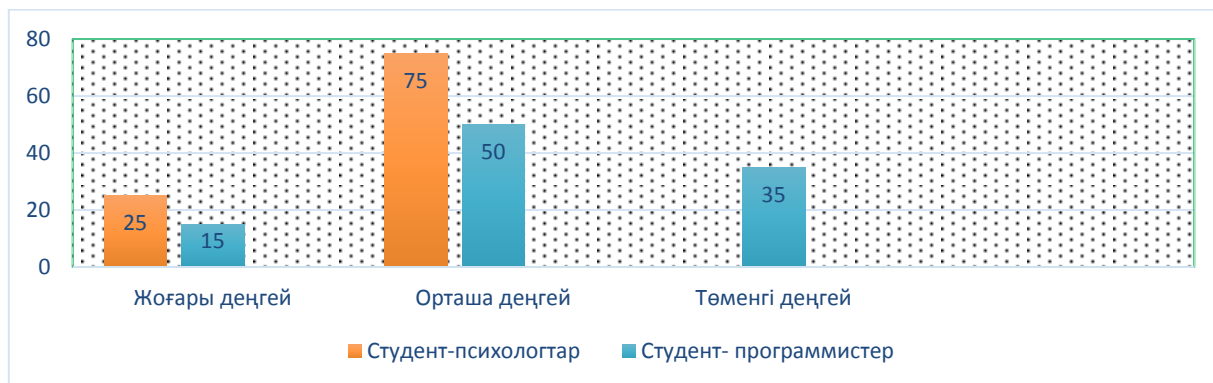
Сурет 1. Шкала бойынша эмпатикалық тенденциялардың пайызы «Ата-ана мен эмпатия» («Эмпатия деңгейін диагностикалау» әдістемесі) И.М. Юсупов

Студент-психологтардың нәтиже көрсеткіштерін талқылаймыз. Аталған шкала бойынша психологтардың 10%-ы эмпатияның өте жоғары деңгейіне ие, бұл респонденттердің жауаптылығын, өз ата-аналарына деген жанашырлығын көрсетеді, келтірілген ренішті кешіру, олардың өміріне, сезімдеріне, көңіл-күйіне терең қызығушылық танытады. Жоғары көрсеткіш 25%-да анықталды. Орташа коэффициент зерттелгендердің 55%-ынан алынды, бұл жақын адамдарға жанашырлық, түсіну және кешіру мүмкіндігі туралы айтады. 10% төмен нәтиже көрсетті.

Студент-программистердің нәтиже көрсеткіштері. Осы шкала бойынша зерттелгендердің 10%-ы эмпатияның жоғары деңгейіне ие, бұл ата-аналарға деген жанашырлықтың, оларды түсінудің, ренішті кешірудің, олардың өміріне, сезімдері мен тәжірибелеріне немқұрайдылықтың дамыған қабілетін көрсе-

теді. Орташа көрсеткіш 70%-да анықталды, бұл отбасы мүшелеріне жанашырлық танытуға, олардың проблемаларына бей-жай қарамауға бейімділікті көрсетеді.

Келесі шкала бойынша алынған нәтиже мәліметтерді көрсетеміз. (Сурет 2)



Сурет 2. «Жануарларға эмпатия» шкаласы бойынша эмпатиялық тенденциялардың пайызы («Эмпатия деңгейін диагностикалау» әдістемесі И.М. Юсупов)

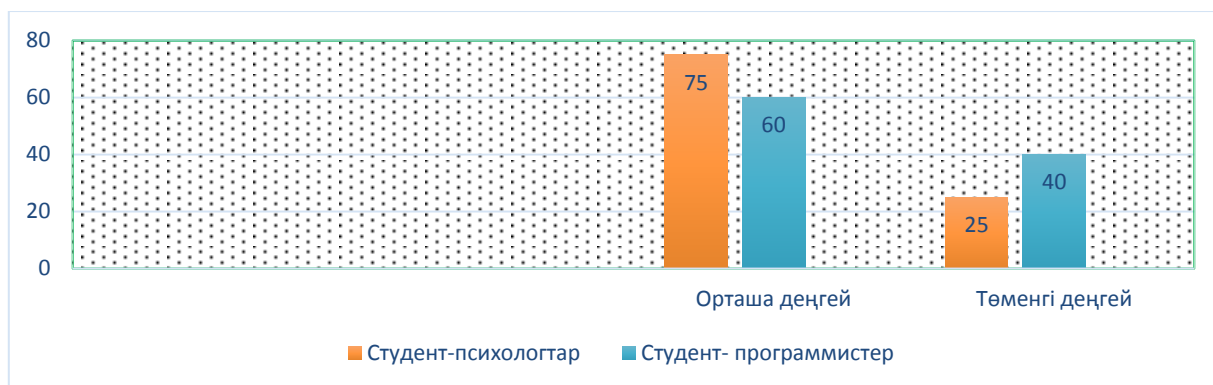
Студент- психологтардың алған нәтижелері (сурет 2):

Бұл шкала бойынша респонденттердің 25%-ы эмпатияның жоғары деңгейіне ие, бұл субъектілердің жанға деген жанашырлығын, оларға деген терең қызығушылығын, қаңғыбас жануарды үйге алып кету және жәбірленушіге көмек көрсету мүмкіндігін көрсетеді. 75% орташа нәтиже көрсетті. Бұл деңгей адамдарға жануарларға жанашырлық, көмектесуге деген ықылас, немқұрайлылық таныту үрдісі туралы айтуға мүмкіндік береді.

Енді, студент - программистердің алған нәтижелерін қарастырамыз (сурет 2.):

Орташа эмпатия зерттелген студенттердің 50%-ында анықталған, бұл жануарларға, олардың жағдайына, қиындықтарына, жанашырлыққа бейімділікті көрсетеді. Төмен коэффициент-субъектілердің қалған 15%. Бұл көрсеткіш жануарларға деген жанашырлықтың, оларға немқұрайдылықтың, көмек көрсетуден бас тартудың төмен дамыған қабілетін көрсетеді.

Келесі «Қарт адамдарға эмпатия» шкаласы бойынша алынған нәтиже мәліметтерді көрсетеміз. (сурет 3)



Сурет 3. "Қарттарға эмпатия" шкаласы бойынша эмпатиялық тенденциялардың пайыздық қатынасы ("Эмпатия деңгейін диагностикалау" әдісі И.М. Юсупов)

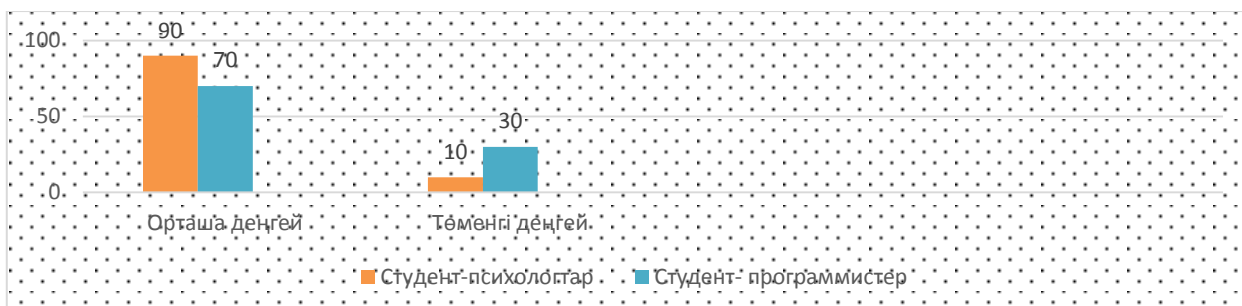
Студент- психологтардан алынған нәтижелер( сурет 3):

Зерттелушілердің 75%-ы эмпатияның орташа деңгейін көрсетті, бұл қарттарға деген жанашырлыққа, эмпатия танытуға бейімділігін, герантологиялық ерекшеліктерін жақсы түсінетіндіктерін көрсетеді. Төмен нәтиже 25 % табылды, бұл төмен көрсеткішті көрсетеді. Қарт адамдармен түсіністік пен эмпатия жасау қабілеті дамымағандығынан хабар береді.

Студент - программистерден алынған нәтижелер (сурет 3).

Бұл шкала бойынша орташа эмпатия респонденттердің 60%-ында анықталған, бұл жанашырлыққа, шыдамдылыққа және қарттарға немқұрайлы қарамауға бейім екенін көрсетеді. Басқалары 40% төмен деңгейге ие, бұл субъектілердің шамадан тыс күтімге, қорлауға, қарттардың мінез-құлқына, түсінуге және көмектесуге құлықсыздығын көрсетеді.

Келесі, «Балаларға эмпатия» шкаласы бойынша алынған нәтиже мәліметтерді көрсетеміз. (сурет 4)



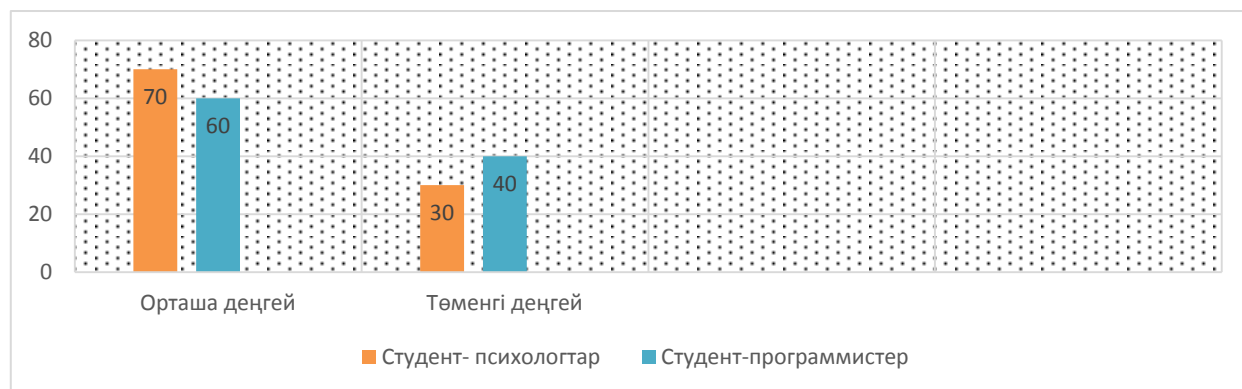
Сурет 4. "Балаларға эмпатия" шкаласы бойынша эмпатиялық тенденциялардың пайыздық қатынасы ("Эмпатия деңгейін диагностикалау" әдісі И.М. Юсупов)

Студент - психологтардан алынған нәтижелер (сурет 4):

Респонденттердің 90%-ы эмпатияның орташа деңгейін көрсетті, бұл балаларға деген жанашырлықты, олармен ортақ тіл таба білуді және өзара әрекеттесуді қалайтындығын көрсетеді. Төмен көрсеткіш 10% болды, бұл балалармен байланыс орнатуда қиындықтар туындағанын көрсетеді.

Студент-программистердің нәтижелері бойынша қорытынды жасаймыз (сурет 4): Эмпатияның орташа коэффициенті зерттелетіндердің 70%-ында анықталды. Осы нәтижеге сәйкес сіз балалармен қарым-қатынас жасай аласыз, оларды түсініп, оларға көзқарас таба аласыз. 30% төмен нәтиже көрсетті, бұл балаларға жанашырлық танытудың дамыған қабілетінің жоқтығын, олардың мінез-құлқын, көңіл-күйін жиі түсінбейтіндігін көрсетеді.

Келесі, «Көркем әдебиет кейіпкерлеріне эмпатия» шкаласы бойынша алынған нәтиже мәліметтерді көрсетеміз (сурет 5)



Сурет 5. "Көркем әдебиет кейіпкерлеріне эмпатия" шкаласы бойынша эмпатиялық тенденциялардың пайыздық қатынасы ("Эмпатия деңгейін диагностикалау" әдісі И.М. Юсупов)

Бұл шкала бойынша студент-психологтардың 80% орташа эмпатия көрсеткішіне ие болды, бұл олардың фильмдер/кітаптар кейіпкерлеріне жанашырлық танытуға бейімділігін, кейіпкер рөліне үйрену қабілетін көрсетеді. Қалған 20%-ында төмен нәтиже бар, бұл респонденттердің фильмдерді көргенде, кітап оқығанда, олардың сезімдері мен тәжірибесіне емес, кейіпкерлердің әрекеттеріне назар аударатынын көрсетеді.

Студент-программистер жауаптары бойынша мынадай қорытынды жасауға болады (5-сурет): Студенттердің 60%-ы эмпатияның орташа деңгейін көрсетті, бұл олардың фильм сюжеті дамуына эмоционалды түрде әрекет ету, олардың сезімдерін түсіну қабілетін көрсетеді. өнер туындыларының



қаһармандары. Төмен коэффициент 40% табылды, бұл кейіпкердің рөліне үйрене алмауын, оның сезімін және тәжірибесін түсінуді көрсетеді.

Келесі, «Таныс емес және аса таныс емес адамдарға эмпатия» шкаласы бойынша алынған нәтиже мәліметтерді көрсетеміз (сурет 6)



Сурет 6. "Таныс емес және аса таныс емес адамдарға эмпатия" шкаласы бойынша эмпатиялық тенденциялардың пайыздық қатынасы ("Эмпатия деңгейін диагностикалау" әдісі И.М. Юсупов)

Психология мамандығында оқитын студенттерімен жүргізілген әдістеменің нәтижелері бойынша келесі қорытынды жасауға болады (сурет 6): Осы шкала бойынша респонденттердің 10%-ында эмпатияның жоғары көрсеткіші диагноз қойылған, бұл олардың басқаларға жанашырлық таныту, олардың бақытсыздықтарына, тағдырларына немқұрайлы қарамау, қажет болған жағдайда адамды тыңдауға және көмектесуге деген ұмтылысын көрсетеді; орташа нәтиже 90%-да анықталған, бұл субъектілердің адамдарға жанашырлық, көмек көрсету және қиын жағдайларда қолдау көрсету қабілетімен сипатталатынын көрсетеді.

Студент-программистердің нәтижелері бойынша қорытынды жасаймыз (сурет 4): Зерттелушілердің 80%-ы эмпатияның орташа деңгейін көрсетті. Бұл көрсеткіш олардың жауаптылығын, түсінуге бейімділігін, басқа адамдардың қабылдауын, тыңдау, қолдау қабілеттерін көрсетеді. Қалған 20% – бұл төмен коэффициент, бұл зерттелетін адамның басқа адамның психикалық ауырсынуын сезіну қиын екенін көрсетеді, олар көбінесе эмоционалды көріністер мен әрекеттерді түсінбейді, сонымен қатар басқалармен байланыс орнатуда жиі қиындықтарға тап болады.

Бұдан кейін, жоғарыда келтірілген 6 диагностикалық шкала негізінде біз барлық шкала бойынша жалпы ұпай санын есептей отырып, зерттелушілердің жалпы эмпатия деңгейін анықтай аламыз. Сонымен, эмпатияның жоғары деңгейі (63-81 балл) "психология" мамандығында оқитын субъектілердің 40%-ында және "бағдарламалау" мамандығының 10%-ында анықталды. Жоғары деңгейдегі диагноз қойылған субъектілер туралы эмпатия, олар басқалардың қажеттіліктері мен проблемаларына сезімтал, жомарт, оларды көп кешіре алады деп айта аламыз. Адамдарға шынайы қызығушылықпен қарайды. Эмоционалды түрде жауап береді, тез байланыс орнатады және басқалармен ортақ тіл табады. Әдетте, мұндай адамдар қақтығыстардың алдын алуға және ымыралы шешімдер табуға тырысады. Айналасындағылар оларды шын жүректен бағалайды. Жақсы сынды өз атына ауыстырады. Оқиғаларды бағалауда олар аналитикалық тұжырымдарға қарағанда өздерінің сезімдері мен түйсіктеріне көбірек сенеді. Олар адамдармен жалғыз емес, жұмыс істегенді жөн көреді. Үнемі өз іс-әрекеттеріне әлеуметтік мақұлдауды қажет етеді.

Эмпатияның орташа деңгейі (37-62 балл) екі мамандық бойынша оқитын респонденттердің 50%-да бірдей анықталды. Бұл деңгей еқатты сезімталдықты көрсетпейді. Тұлға аралық қарым-қатынаста адам өзінің жеке әсерлеріне сенуден гөрі басқаларды іс-әрекетіне қарап бағалауға бейім болады. Бұл құндылықтарға ие адамдар эмоционалды көріністерге бөтен емес, бірақ көбінесе олар өзін-өзі бақылауда болады. Қарым-қатынаста олар мұқият, олар сөзбен айтылғаннан гөрі көбірек түсінуге тырысады, бірақ сезімдердің шамадан тыс төгілуімен олар шыдамдылықты жоғалтады. Олар өз көзқарасын білдірмеуді жөн көреді, оның қабылданатынына сенімді емес. Көркем әдебиетті оқығанда және фильмдерді көргенде олар көбінесе кейіпкерлердің эмоцияларына емес, әрекетіне бағынады.

Эмпатияның төмен деңгейі (12-36 балл) «психология» мамандығы бойынша оқитын респонденттердің 10%-да және «программист» мамандығының 30%-ында байқалады. Эмпатия көріністерінің осы сандық құндылықтарымен адамдар адамдармен байланыс орнатуда қиындықтарға тап болады, олар шулы компанияда өздерін ыңғайсыз сезінеді. Басқалардың іс-әрекетіндегі эмоционалды көріністер кейде олар үшін түсініксіз және мағынасыз болып көрінеді. Көбінесе олар адамдармен жұмыс істегеннен гөрі, белгілі бір жағдайда жалғыз ізденуді қалайды. Мұндай адамдар нақты тұжырымдар мен ұтымды шешімдерді

жақтайды. Олардың достары аз болады, ал олардың арасында жүргендер сезімталдық пен ұқыптылықтан гөрі олардың таза ақыл-ойы мен іскерлік қасиеттері үшін көбірек бағаланады. Көбінесе өздерінің бөтендігін сезінетін сәттер болады. Бірақ егер олар ашылып, жақындарының мінез-құлқына мұқият қарай бастаса және олардың қажеттіліктерін өздеріне тән деп қабылдаса, мұны түзетуге болады.

Қойылған болжамды тексеру үшін біз Манн-Уитни U-критерийкөмегімен әдіс нәтижелерін тексердік. Біз, келесі нәтижелерге қол жеткіздік:

| Шкалалар   | Эмпирикалық мәнділік                                 |
|--|--|
| Ата-анаға эмпатия                                | Uэмп.= 29,мәнділік мәнді емес аймақта орналасқан     |
| Жануарларға эмпатия                              | Uэмп.=11.5, мәнділік мәнді аймақта орналасқан        |
| Қарт адамдарға эмпатия                           | Uэмп.=25.5, мәнділік анықталмаған аймақта орналасқан |
| Балаларға эмпатия                                | Uэмп.=23.5, мәнділік анықталмаған аймақта орналасқан |
| Көркем әдебиет кейіпкерлеріне эмпатия            | Uэмп.=26, мәнділік анықталмаған аймақта орналасқан   |
| Таныс емес және аса таныс емес адамдарға эмпатия | Uэмп.=27, мәнділік анықталмаған аймақта орналасқан   |

Эмпатикалық тенденциялардың жалпы деңгейіне сәйкес, осындай нәтижелер:

Uэмп. =16.5  $p \leq 0.01=19$ ,  $p \leq 0.05=27$ . Алынған эмпирикалық мәнділік Uэмп. = 16.5, мәнді аймақта орналасқан. Айырмашылық сенімді.

Осылайша, Манн-Уитнидің U-критерийін тексеру арқылы біздің зерттеуіміздің болжамы расталды. Студент-психологтар мен студент-программистер эмпатия деңгейінде айырмашылықтар бар, атап айтқанда: психология бағытында оқитын студенттердің эмпатия деңгейі программист студенттердің эмпатия деңгейінен жоғары.

#### Қорытынды:

1) зерттеуден кейін эмпатия сияқты тұлғалық қасиет екі үлгідегі студенттерде де жақсы дамыған деп айтуға болады.

2) психолог студенттеріндегі эмпатияның жалпы деңгейі программист студенттердің деңгейінен асып түседі.

3) біз ұсынған болжамМанн-Уитнидің U-критерийі көмегімен расталды. Психолог студенттері мен программист студенттердің эмпатия деңгейінде айырмашылықтар бар, атап айтқанда: психология бағытында оқитын студенттердің эмпатия деңгейі программист студенттердің эмпатия деңгейінен біршама жоғары.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

##### Reference

1. Boiko V.V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh.* – M., 2005. – S.79.
2. Semenovskikh T.V. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posob.* – Tyumen':TyumGU, 2013. – S.219.
3. Plotnikov L.D., Chikova O.M. *Psikhologicheskaya struktura professional'noy kompetentnosti uchiteley. // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya: Nauchnyy zhurnal RAN. 2014. №15. – S. 120-126.*
4. Semenovskikh T.V., Maslyakova V.A. *Vliyaniye emotsional'nogo intellekta na vybor taktiki samoprezentatsii studentami napravleniya podgotovki «Psikhologiya» // Sovremennyye nauchnyye issledovaniya. Vypusk 2. / Pod red. P.M. Goreva i V.V. Utomova. – Kontsept. – 2014. – Prilozheniye № 20. – ART 54961. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54961.htm> – Gos. reg. El № FS 77- 49965. – ISSN 2304-120X.*
5. Meshcheryakov B., Zinchenko V. *Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / Sost. i obshch. Red. B.Meshcheryakov, V. Zinchenko - SPb.: praysm-YEVROZNAK, 2004. – 672 s.*
6. Klimova, I.V. *Znachenije empatiynogo potentsiala v regulyatsii povedeniya:dis. . kand. psikhol. nauk: 19.00.05 /I.V. Klimova. Sankt-Peterburg, 2002. – 139 s.*
7. Gavrilova T.P. *Analiz empatiynykh perezhivaniy mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov // Psikhologiya mezhlichnostnogo poznaniya / Pod red. A.A. Bodaleva. – M., 1981. – S. 122-138.*
8. Il'in Ye.P. *Emotsii i chuvstva. 2-ye izd. – SPb.: Piter, 2013. – S. 390.*
9. Yusupov I.M. *Psikhologiya empatii: Teoreticheskiye i prikladnyye aspekty. – SPb., 2006. – S. 5-27.*

А.Б. Шадырова<sup>1\*</sup>, Ф.Ә. Абаева<sup>1</sup>, Л.А. Бутабаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы қ., Қазақстан, <sup>2</sup>Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,  
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан, aizhan.shadyrova@mail.ru\*, abaeva@bk.ru, butabaeva\_laura@mail.ru

## ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

### Аңдатпа

Қазақстан Республикасының білім жүйесін дамытудағы басым бағыттардың бірі инклюзивті білім беру болып табылады. Мақалада осы мәселе туралы ой қозғалып, елімізде инклюзивті білім берудің қалыптасу кезеңдері, нормативтік құқықтық актілер мен ғылыми-әдістемелік еңбектердегі негізгі ұғымдар, терминдер және сөз тіркестердің мазмұндық ерекшеліктері қарастырылған.

Мониторингтік зерттеу жұмыстарының негізінде инклюзивті білім берудің республикамыздағы жағдайы мен алатын орны, статистикалық мәліметтер кесте және диаграммалар түрінде ұсынылып отыр. Жасалған мониторингтік зерттеулер мен сауалнамалар нәтижелеріне сәйкес инклюзивті білім беру жағдайын бағалаудың бірыңғай критерийлерін әзірлеу қажеттігі көтерілді.

Мақалада шетелдік және отандық ғалым-әдіскерлердің еңбектеріне талдаулар жасау арқылы ерекше білім беруді қажет ететін балаларға жағымды жағдай құра отырып, оқытуды жүзеге асыру қағидалары сипатталған. Сонымен қатар, инклюзивті білім беру процесін бағалау білім беру ұйымы деңгейінде инклюзияны жобалау құралы болып табылатыны айтылған. Инклюзияның әр елде әртүрлі кезеңдерде, әрқалай, елдердің экономикалық даму деңгейіне және инклюзивті процестің көпфакторлығына байланысты іске асырылғаны қарастырылған.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру; мүмкіндігі шектеулі балалар; ерекше білім беруді қажет ететін балалар; мүгедек бала; жалпы білім беретін мектеп.

Шадырова А.Б. <sup>1\*</sup>, Абаева Г.А. <sup>1</sup>, Бутабаева Л.А. <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
г. Алматы, Казахстан, <sup>2</sup>Национальная академия образования имени  
Ы.Алтынсарина, г. Нур-Султан, Казахстан

## СТАНОВЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

### Аннотация

Инклюзивное образование в Республике Казахстан является одним из приоритетных направлений в развитии системы образования. В статье затронута данная проблема, рассмотрены этапы становления инклюзивного образования в стране, основные понятия в нормативных правовых актах и научно-методических трудах, особенности содержания терминов и словосочетаний.

На основе мониторинговых исследований состояние и место инклюзивного образования в республике, статистические данные представлены в виде таблиц и диаграмм. В соответствии с результатами проведенных мониторинговых исследований и опросов поднят вопрос о необходимости разработки единых критериев оценки состояния инклюзивного образования.

В статье изложены принципы осуществления обучения с созданием благоприятных условий для детей с особыми образовательными потребностями путем анализа трудов зарубежных и отечественных ученых-методистов. Кроме того, подчеркивается, что оценка процесса инклюзивного образования является инструментом проектирования инклюзии на уровне организации образования. Предусмотрено, что инклюзия реализуется в разных странах на разных этапах, в зависимости от уровня экономического развития стран и многофакторности инклюзивного процесса.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями; дети с особыми образовательными потребностями; ребенок-инвалид; общеобразовательная школа.

A.B. Shadyrova<sup>1\*</sup>, G.A. Abayeva<sup>1</sup>, L.A. Butabayeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan,

<sup>2</sup>National Academy of Education named after Y.Altynsarina, Nursultan, Kazakhstan

## FORMATION AND CURRENT STATE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

### Abstract

Inclusive education in the Republic of Kazakhstan is one of the priorities in the development of the entire education system. The article touches upon this problem and examines the stages of the formation of inclusive education in the country, the basic concepts in normative legal acts and scientific and methodological works, and the features of the contents of terms and phrases.

Based on monitoring studies of the state and place of inclusive education in the republic, statistical data are presented in the form of tables and diagrams. By the results of the monitoring studies and surveys, the question of the need to develop common criteria for assessing the state of inclusive education was raised.

The article outlines the principles of teaching with the creation of favorable conditions for children with special educational needs by analyzing the works of foreign and domestic methodologists. In addition, it is emphasized that the assessment of the inclusive education process is a tool for designing inclusion at the level of the educational organization. It is envisaged that inclusion is implemented in different countries at different stages, depending on the level of economic development of countries and the multifactorial nature of the inclusive process.

**Keywords:** inclusive education; children with disabilities; children with special educational needs; disabled child; secondary school.

**Кіріспе.** Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламаларында еліміздің орта мектептеріндегі инклюзивті білім беруді жетілдіру басты міндеттердің бірі болып анықталған.

Осыған орай, ерекше білім беруді қажет ететін, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі оқушыларды жалпы мектептерде оқытудың инклюзивті жүйесін қамтамасыз ету үшін арнайы жағдайлар жасалды, оның ішінде жеке оқу бағдарламалары әзірленді және психологиялық-педагогикалық қолдау шаралары жүзеге асырылды. Дегенмен, білім мен ғылым саласында іске асырылған жұмыстарды талдау нәтижесінде инклюзивті білімнің жеткіліксіз дамуы айқындалып отыр.

Соңғы деректерге сүйенсек, республика бойынша мектептердің 60%-ында тиісті жағдай жасалғаны, ал оған ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың 46,5%-ы қамтылғаны, оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдауда мамандардың тапшылығы 64%-ды құрайтыны белгілі.

Жылдан жылға мүмкіндігі шектеулі балалар санының артуы, соған байланысты оларға арналған арнайы жағдайлардың жасалуы нормативтік құқықтық актілерде орын алған инклюзивті білім беру шеңберіндегі нормалардан және практикада туындаған мәселелер мен оларды шешу жолдарынан байқалады.

Инклюзивті білім берудің әлемде және елімізде қалыптаса бастауынан осы жүйеге қатысты әртүрлі ұғымдар мен сөз тіркестері қолданылып келеді. Біз зерттеу барысында әрбір ұғымның өзіндік іс-әрекет ортасы бар екендігін аңғардық.

ҚР инклюзивті білім беру саласындағы заңнамаларын зерделеп, терминологиясына көз жүгіртетін болсақ, «мүмкіндігі шектеулі адамдар», «инклюзивті білім беру», «ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар)», «мүгедек бала» деген ұғымдарға жиі кезігеміз. Осы ұғымдардың Қазақстан Республикасында заң жүзінде бекітілуіне байланысты, бірқатар нормативтік құқықтық актілер жарық көрді. Себебі, бұл балаларды мемлекеттік қолдау жүйесі, жалпы ортаға қосу шарттары, жаңа білім беру бағдарламаларын әзірлеу, мұғалімдер мен қажетті мамандарды даярлау, жергілікті атқарушы органдардың және білім беру ұйымдары басшыларының осы бағыттағы жұмыстары, оларды қаржыландыру тиісті заңнамалық, нормативтік құқықтық базамен айқындалады.

Соңғы жылдары жарияланған әлемдік басылымдарда, кітаптар мен бағдарламаларда, сондай-ақ Біріккен Ұлттар Ұйымының халықаралық құқықтық құжаттары мен заңнамалық актілерде инклюзивті білім беру бойынша әртүрлі терминдер мен сөз тіркестері қолданылған.

Сонымен зерттеу жұмысының өзектілігі:

– мүмкіндіктері мен білімдік қажеттіліктері әртүрлі балаларды орта білім беру ұйымдарына қосу аясында жасалатын жағдайлардың маңыздылығымен;

– бүгінгі күні инклюзивті білім беру жағдайында қолданылатын ұғымдар мен терминдердің жүйесіздігімен;

– жалпы айтқанда, аталған зерттеу «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасын іске асыру аясындағы қажеттілігімен негізделеді.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – еліміздегі инклюзивті білім берудің қалыптасуы мен жай-күйін, қолданылатын ұғымдар мен терминдердің анықтамаларын талдау және оны жүйелеу, қолжетімді ортаны құру ерекшеліктерін көрсету.

Жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім берудегі ұғымдар, терминдер мен сөз-тіркестерінің ара-жігін ажырату арқылы инклюзивті білім берудің әдістемелік жүйесін жетілдіру зерттеу жұмысымызды жүргізуге негіз болды.

**Зерттеу материалдары мен әдістері.** Қазақстан Республикасының білім жүйесін дамытудағы басым бағыттардың бірі инклюзивті білім беру болып табылады. Оны жүзеге асыруда басшылыққа алынатын құжаттар халықаралық құқықтық актілерге негізделген.

«Инклюзивті білім беру» ұғымы ЮНЕСКО-ның «Инклюзивті білім беру бойынша ашық құжаттама-сында» адамның білім алу құқығы және ол әділетті қоғам үшін негіз болады деген сеніммен қалыптасты. Барша білім алушы ешбір проблемасына қарамастан білім алуға құқылы дегенді білдіреді [1]. БҰҰ-ның білім, ғылым және мәдениет мәселелері бойынша құжатында «инклюзивті білім беруді» әртүрлілікті қолдауға және ынталандыруға бағытталған реформа ретінде қарастыра отырып, оқыту қиындықтарына тап болған барша білім алушыларға білім беру мүмкіндіктерін ұсыну болып табылады [2]. Осы берілген тұжырымдардан инклюзия жеке баланы өзгертуге немесе түзетуге емес, білім беру және әлеуметтік ортаны баланың мүмкіндіктеріне бейімдеуге бағытталғандығын көреміз. Мұндағы негізгі идея ерекше білім беруді қажет ететін адамның (баланың) қоғамның белсенді қатысушысы болу құқығын қамтамасыз ету, оның білім алудағы қандай да бір қажеттілігіне қарай білім беру ортасын құру.

«Инклюзивті білім беру» терминологиясына қатысты шетелдік ғалымдардың еңбектеріне сүйенсек, Питер Миттлер (*Манчестер университетінің профессоры*) келесідей ой түйді: «Менің ойымша, «арнайы білім беру қажеттіліктері» ұғымы инклюзивті білім беруді дамытудың маңызды кедергісі болып табылады, бұл осы елдің (*Ұлыбритания*) мысалынан көрінеді. Қазір күн тәртібіне инклюзивті білім беруді енгізу объективті болады деп санамаймын. Қалай болғанда да, бұл алға жылжуға кедергі болады» [3]. Дэвид Митчелл (*Кентербери университеті педагогика кафедрасының профессоры*) өз жұмыстарында «оқуда кедергілері бар оқушылар» және «мүмкіндіктері шектеулі адамдар» түсініктерін қолданатынын атап өтті. Дегенмен, ол «ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар)» терминін артық көреді, себебі бұл инклюзивті білім беру объектісін неғұрлым толық көрсетеді [3]. Сюо Стубсс (*«балаларды құтқару – Ұлыбритания» қорының мүгедектік жөніндегі кеңесшісі*) өзінің кітабында «мүгедек» терминін қолдануға келіспейтінін жазады. Алайда, бұл терминді «Мүгедектердің құқықтары туралы» БҰҰ Конвенциясына сәйкес қолдану қажеттігін атайды. Автор инклюзивті білім беру саласындағы терминдер мәселесі қазіргі уақытта пікірталас тудыратынын белгілейді [3]. Михальчи Е.В өз еңбегінде медициналық емес терминдерді қолданудың қоғамға жағымды әсер ететінін, нормативтік құжаттар мен әртүрлі дерек-көздерде, сондай-ақ бұқаралық ақпарат құралдарында кеңінен пайдаланудың азаматтардың құқықтарының теңдігіне және жалпы білімге қосылуға, сондай-ақ толеранттылық пен қоғамның ашықтығы деңгейінің өсуіне ықпал ететінін атайды [3]. Шетелдік әдебиеттерді талдау авторлар «ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар)» терминін жиі қолданатынын және осылайша дискриминацияны азайтатынын, яғни бұл мүгедек балаларды қоғамның оң қабылдауына әсер ететінін көрсетеді.

Инклюзивті білім беруді дамытуға үлес қосу жолындағы Ороку М.Р., Garrad Т.А., Rayner С., Sonja Kramer, Samuel P. Leon, Inmaculada Garcia-Martinez, James M. Kauffman, Garry Hornby, Ali Leijen, Francesco Arcidiacono, Aleksandar Baucal, Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. сияқты шетелдік ғалымдардың еңбектерін атап өту керек. Олар жағымды жағдай құра отырып, оқытуды жүзеге асыру қағидаларын, сонымен қатар инклюзивті білім беру процесін бағалау білім беру ұйымы деңгейінде инклюзияны жобалау құралы болып табылатынын көрсеткен [4-10].

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім жүйесін ендіру 2011 жылдан бастау алды, осыған байланысты, бүгінгі күнгі іргелі зерттеулер кемде-кем екендігін тілге тиек етуге болады. Дегенмен, инклюзивті білім беру аспектілерін қарастырған Мовкебаева З.А., Сүлейменова Р.А., Елисеева И.Г., Ерсарина А.М. және т.б. жұмыстарына да тоқталуға болады. Бұл жұмыстарда осы саланы дамытудың әдіснамалық негіздері, ұйымдастыру бағыттары, жүзеге асыру шарттары және одан әрі дамыту

көрсетілген [11-13]. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балалардың сәтті әлеуметтенуіне, сыртқы әлеммен кедергісіз қарым-қатынасқа түсуге ықпал ететін әдістерді тестілеу, оны жетілдірудің арнайы тәсілдерін ұсыну мәселесін анықтап, практикаға енгізу жұмыстарын жүргізген Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. сияқты қазақстандық ғалымдардың еңбектерін атауға болады [14].

Елімізде алғаш рет *мүмкіндігі шектеулі адамдарды (балаларды)* мемлекеттік деңгейде әлеуметтік қолдау және медициналық-педагогикалық түзеу мәселелері «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасы Заңымен реттелді. Ол ҚР Үкіметі деңгейінде: әлеуметтік қызметтер стандарттарын белгілеу; тегін кепілдендірілген медициналық көмек көлемін бекіту болды. Сонымен бірге мүмкіндігі шектеулі балалар бойынша денсаулық сақтау, білім, әлеуметтік қорғау салаларындағы уәкілетті органдардың және жергілікті атқарушы органдардың құзыреттері заң жүзінде белгіленді [15].

Аталған заңды жүзеге асыру шеңберінде 2002 жылдан бастап психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар (кеңес беру ұйымдары), психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттері (бұдан әрі – түзеу кабинеттері), оңалту орталықтары (ОО) ашыла бастады. Бүгінгі күні олардың саны: кеңес беру ұйымдары – 81, түзеу кабинеттері – 194 және 18 ОО қызмет етуде [16].

Мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдау мақсатында құрылған орталық 2004 жылы ҚР Үкіметінің № 222 қаулысына сәйкес Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығы мәртебесіне ие болды. 2020 жылдан бастап атауына өзгеріс енгізіліп, қазіргі таңда бұл орталық мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы ортаға ену мәселесімен айналысуда. Нақтырақ айтсақ, мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған: мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім берудің оқу бағдарламаларын, көрмейтін, нашар көретін, зерде бұзылыстары бар оқушылар үшін оқулықтар және педагогтерге көмек ретінде әдістемелік ұсынымдар әзірлейді. Жыл сайын педагогтердің біліктіліктерін арттыру курстарын ұйымдастырады.

Елімізде «инклюзивті білім беру» ұғымы алғаш рет, оның іргесі болып табылатын Саламан декларациясын және басқа да халықаралық құжаттарды басшылыққа ала отырып, заң жүзінде 2011 жылы 24 қазанда «Білім туралы» ҚР Заңына енгізілді. Бастапқыда «*инклюзивті білім беру* – оқытудың тиісті білім беретін оқу бағдарламаларына білім алушылардың өзге де санаттарымен тең қолжетімділікті, арнайы жағдайларды қамтамасыз ету арқылы дамытуға түзету-педагогикалық және әлеуметтік қолдауды көздейтін, мүмкіндігі шектеулі адамдарды бірлесіп оқыту және тәрбиелеу» ретінде қолданылды.

Инклюзия бойынша әлемнің озық елдері қол жеткізген жетістіктерін ескеріп, еліміздің билігі балалардың білім берудің барлық деңгейінде білім алуы мен жалпы ортаға табысты әлеуметтенуі үшін мемлекеттік деңгейде арнайы жағдайлар жасауды көздеді. Осы тұрғыда, 2014 жылы «Инклюзивті білім беруді дамытудың кешенді шаралары» әзірленді, аталған кешенді шараларда инклюзивті білім берудің тұжырымдалық тәсілдерін әзірлеу, білім саласындағы нормативтік құқықтық актілерге тиісті нормаларды енгізу, педагогтердің біліктіліктерін кезең кезеңмен арттыру, оларды әдістемелік сүйемелдеу үшін республикалық деңгейде Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы базасында «Инклюзивті білім беруді дамыту республикалық орталығын» ашу қарастырылды [17].

Елімізде «Білім туралы» ҚР Заңына 2015 жылы 13 қарашада енгізілген өзгерістер мен толықтыруларға сәйкес инклюзивті білім беруге деген көзқарас кеңінен қолданыла бастады, яғни баршаның қолжетімді, сапалы білім алуын қамтамасыз ететін процесс ретінде қарастырылып келді. Осы орайда, мүмкіндігі шектеулі адамдар (балалар) ұғымы *ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар)* ретінде кең мағынада ұсынылды. Яғни, олар денсаулығына байланысты білім алуда ұдайы немесе уақытша қиындық көріп жүрген, арнайы, жалпы білім беретін оқу бағдарламалары мен қосымша білімнің білім беру бағдарламаларын қажет ететін адамдар болып табылады. Сонымен қатар, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары инклюзивті білім беру жағдайында оқыту мен тәрбиелеуді көздей отырып, әзірленді. Білім беру жүйесінің бірден бір міндеті аталған балаларды жалпы ортаға қосу мақсатында оқыту процесін ұйымдастыру болып табылды.

Бүгінде Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бөлігінде енгізіліп (2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ), нәтижесінде оларды психологиялық-педагогикалық қолдау, 50 мың бала саны халқына 1 кеңес беру ұйымы есебінен олардың желісін арттыру «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында көзделіп отыр [18].

Осылайша, білім алуда ерекше ықпалды немесе тәсілді қажет ететін кез келген балаға қолдау керек екендігі ескеріліп, «Білім туралы» ҚР Заңының 2021 жылғы соңғы өзгерістерінде: «ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар) – бұл білім алу үшін арнайы жағдайларда тұрақты немесе уақытша

қажеттіліктерді сезінетін адамдар» ретінде белгіленді [19]. Егер бұрын ерекше қажеттіліктер тек денсаулық жағдайына байланысты болса, енді бұл кез-келген баланы оның білім алуға қиындықтарына байланысты назардан тыс қалдырмауға мүмкіндік береді. Оларды келесідей жіктеуге болады:

– психофизикалық ауытқулардың салдарынан мүмкіндігі шектеулі балалар үшін бұл дәстүрлі түрде: көру, есту, сөйлеу қабілеті бұзылған балалар; тірек-қозғалыс аппаратының бұзылуы, зерде, мінез-құлқының бұзылыстары;

– білім алуға қиындықтары бар балалар әртүрлі қолайсыз факторлармен байланысты, оның ішінде әлеуметтік, экономикалық, психологиялық, лингвистикалық, соматикалық және мәдени.

Көріп отырғанымыздай, «ерекше білім беруді қажет ететін балалар» (бұдан әрі – ЕБК) ұғымы «мүмкіндігі шектеулі балалар» ұғымына қарағанда кеңірек және Экономикалық ынтымақтастықпен даму ұйымы елдерінде ұсынылған анықтамаларға неғұрлым сәйкес келеді.

Білім беру жүйесінде тағы бір жиі кездесетін ұғым – «*мүгедек бала*», тұрмыс – тіршілігінің шектелуіне және оны әлеуметтік қорғау қажеттігіне әкеп соқтыратын аурулардан, мертігулерден, олардың зардаптарынан, кемістіктерден организм функциялары тұрақты бұзылып, денсаулығы нашарлаған он сегіз жасқа дейінгі адам [20]. Бірақ, мүгедектігі бар балалардың барлығы бірдей арнайы оқытуды қажет етпеуі мүмкін, яғни соматикалық денсаулық жағдайының салдарынан мүгедек бала арнайы білім беру қызметтеріне мұқтаж болмайтынын түсіну маңызды. Немесе, керісінше, мүмкіндігі шектеулі бала, оның ішінде есту қабілеті нашар балалар немесе сөйлеу қабілеті бұзылған балалар логопед немесе сурдопедагог тарапынан арнайы көмекке мұқтаж бола тұра мүгедек мәртебесін алмауы мүмкін.

Елімізде мүгедек адамдардың білім алу құқығы басқалармен тең дәрежеде танылатыны мәлім. Оқыту процесі адами қадір-қасиетті өзара құрметтеу негізінде мүгедектердің құқықтарына құрметпен қарау арқылы жүзеге асырылады.

«Білім туралы» ҚР Заңында мүгедектігі, оның ішінде көру, есту қабілеттері бойынша мүгедек білім алушылардың жоғарылатылған стипендия алуға құқығы, оған қоса бірінші, екінші топтағы мүгедек балалар мен бала кезінен мүгедек балалар үшін жеңілдік квотасы қарастырылған [19]. Мүгедектердің құқықтары туралы конвенция ратификацияланғаннан кейін мүгедек балалардың құқықтарына құрметпен қарау, ақпарат ресурстарын қолжетімді нысанда тегін пайдалану, оқулықтармен, оқу-әдістемелік кешендермен және оқу-әдістемелік құралдармен қамсыздандыру, ата-анасының біреуі немесе екеуі де мүгедек болып табылатын адамдарды мемлекеттік білім беру ұйымдарына және мемлекеттік медициналық ұйымдарға жұмысқа бірінші кезекте алу міндеттері жүзеге асырылып келеді.

**Нәтижелер және оларды талқылау.** Біз зерттеу жұмысымызда «Ұлттық білім беру деректер қоры» ақпараттық жүйесінен жергілікті атқарушы органдардың (ЖАО) ведомстволық бағынысты инклюзивті білім беруге жағдай жасаған республика бойынша, Нұр-Сұлтан, Алматы және Шымкент қалаларындағы мектептер санын, инклюзивті білім берумен қамтылған оқушылардың санын анықтадық (1, 2-кестелер).

1-кесте. ЖАО ведомстволық бағынысты инклюзивті білім беруге жағдай жасаған мектептердің үлесі

| Аймақ         | Барлық мектептер | Инклюзивті білім беруге жағдай жасаған мектептер |              |
|---------------|------------------|--|--------------|
|               |                  | Саны   | үлесі (%)    |
| <b>ҚР</b>     | <b>6 975</b>     | <b>4 528</b>                                     | <b>64,92</b> |
| Нұр-Сұлтан қ. | 87               | 70   | 80,46        |
| Алматы қ.     | 205              | 178  | 86,83        |
| Шымкент қ.    | 137              | 88   | 64,23        |

2-кесте. Инклюзивті білім берумен қамтылған оқушылардың саны

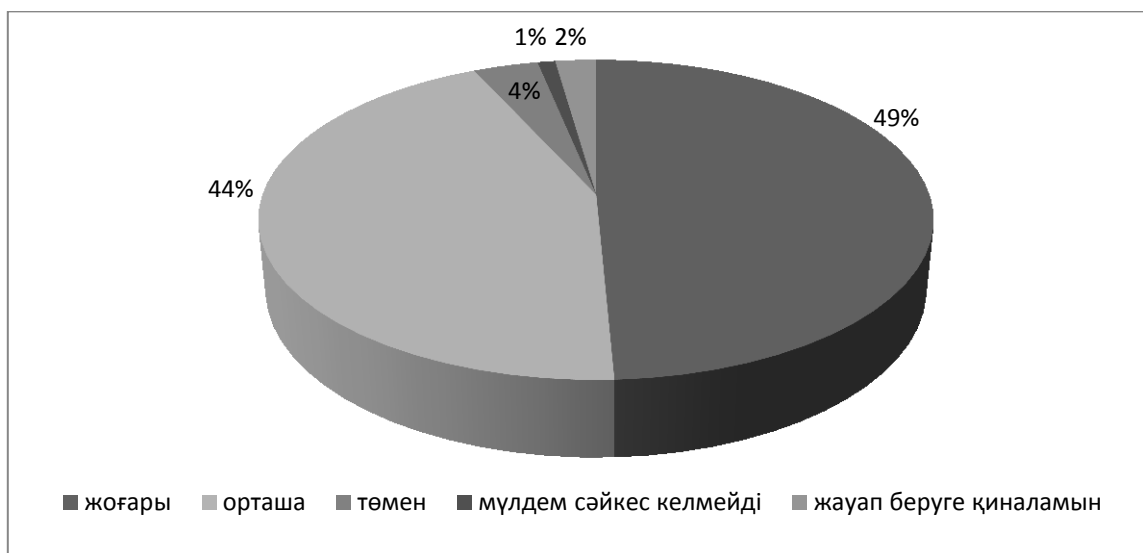
| Аймақ         | Аймақ бойынша 7-18 жастағы мүмкіндігі шектеулі балалардың саны | Инклюзивті білім берумен қамтылған оқушылардың саны |
|---------------|--|---|
| <b>ҚР</b>     | <b>106 284</b>   | <b>33 370</b>                                       |
| Нұр-Сұлтан қ. | 5 846  | 956   |
| Алматы қ.     | 5 210  | 1 619   |
| Шымкент қ.    | 5 322  | 1 216   |

Сондай-ақ, зерттеу барысында еліміздегі инклюзивті білім берудің жағдайын зерделеу мақсатында республикалық маңызы бар қалалардың жалпы білім беретін мектептеріне мониторингтік зерттеу жұмыстары жүргізілді. Өз кезегінде, жалпы білім беретін мектептер тарапынан ұсынатын қызметтердің балалардың қажеттіліктеріне сай келуі, қоршаған орта сапасы мен оларды әлеуметтендіру арасындағы тікелей байланыс, мұғалімдердің осы балаларды оқытуда кезігетін қиындықтары айқындалды.

Жалпы білім беретін мектептердің ұсынатын қызметтердің әртүрлі аспектілерінің ЕБҚ ететін балалардың қажеттіліктеріне сәйкес келу дәрежесі «жоғары», «орташа», «төмен», «мүлдем сәйкес келмейді», «жауап беруге қиналамын» көрсеткіштері бойынша анықталды (3-кесте).

3-кесте. Мектептер ұсынатын қызметтердің әртүрлі аспектілерінің ЕБҚ ететін балалардың қажеттіліктеріне сәйкес келу дәрежесі

| № | Көрсеткіштер           | Саны        | Үлесі (%) |
|---|------------------------|-------------|-----------|
| 1 | Жоғары                 | 1709        | 49        |
| 2 | Орташа                 | 1522        | 44        |
| 3 | Төмен                  | 125         | 4         |
| 4 | Мүлдем сәйкес келмейді | 34          | 1         |
| 5 | Жауап беруге қиналамын | 79          | 2         |
|   | <b>Жалпы саны</b>      | <b>3469</b> |           |



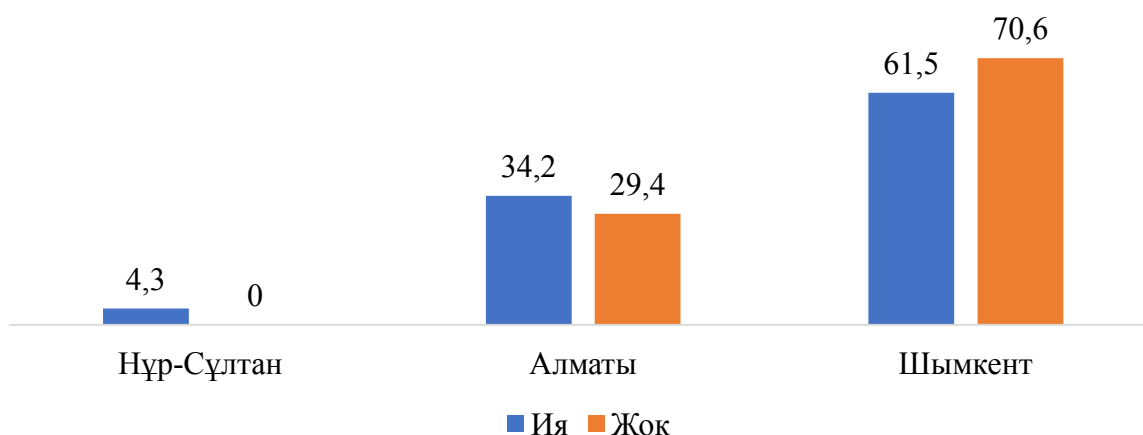
1-сурет. Мектептер ұсынатын қызметтердің әртүрлі аспектілерінің ЕБҚ ететін балалардың қажеттіліктеріне сәйкес келу дәрежесі

«Сіздің ойыңызша, қоршаған орта сапасы мен ЕБҚ ететін балаларды әлеуметтендіру арасында тікелей байланыс бар ма?» сауалына Нұр-Сұлтан, Алматы және Шымкент қалаларындағы 283 мектеп қатысып, «иә», «жоқ» критерийлері бойынша нәтижелер алынды (4-кесте).

4-кесте. «Қоршаған орта сапасы мен ЕБҚ ететін балаларды әлеуметтендіру арасындағы тікелей байланыс бар ма?» сауалына жауап нәтижесі

| № | Қала              | Ия (саны/үлесі, %) | Жоқ (саны/үлесі, %) |
|---|-------------------|--------------------|---------------------|
| 1 | Нұр-Сұлтан        | 12 / 4,3           | -                   |
| 2 | Алматы            | 97 / 34,2          | 5 / 29,4            |
| 3 | Шымкент           | 174 / 61,5         | 12 / 70,6           |
|   | <b>Жалпы саны</b> | <b>283</b>         | <b>17</b>           |





2-сурет. Қоршаған орта сапасы мен ЕБҚ ететін балаларды әлеуметтендіру арасындағы тікелей байланыс

«Мектебіңіздің мұғалімдері ЕБҚ ететін балаларды оқытуда қандай қиындықтарға тап болды?» деген сауалына Нұр-Сұлтан, Алматы және Шымкент қалаларындағы 208 мектеп қатысып, «Қиындық жоқ», «Педагог тәжірибесінің жеткіліксіздігі», «Арнайы маман тапшылығы», «Әдістемелік көмектің жеткіліксіздігі», «МТБ болмауы», «Ата-аналар тарапынан түсініспеушілік» критерийлері бойынша нәтижелер алынды (5-кесте).

5-кесте. «Мектебіңіздің мұғалімдері ЕБҚ ететін балаларды оқытуда қандай қиындықтарға тап болды?» сауалына жауап нәтижесі

| № | Критерийлер  | Саны       | Үлесі (%) |
|---|--|------------|-----------|
| 1 | Қиындық жоқ  | 134        | 64,4      |
| 2 | Педагог тәжірибесінің жеткіліксіздігі (курстар қажет, балалардағы әртүрлі бұзылыс түрі; ЕБҚ ететін балаға уақыт бөлудің жеткіліксіздігі) | 26         | 12,5      |
| 3 | Арнайы маман тапшылығы   | 11         | 5,3       |
| 4 | Әдістемелік көмектің жеткіліксіздігі   | 12         | 5,8       |
| 5 | Материалдық-техникалық базаның болмауы   | 18         | 8,7       |
| 6 | Ата-аналар тарапынан түсініспеушілік   | 7          | 3,4       |
|   | <b>Жалпы саны</b>  | <b>208</b> |           |



3-сурет. Мектеп мұғалімдерінің ЕБҚ ететін балаларды оқытуда кездесетін қиындықтары

Жалпы алғанда, республика бойынша 7-18 жастағы мүмкіндігі шектеулі 106284 баланың 31%-ы ғана инклюзивті білім берумен қамтылғанын байқаймыз.

Жасалған мониторингтік зерттеу жұмыстарынан ЕБҚ ететін балаларға мектептің қарым-қатынастары, жұмыс жасауға дайындықтары және кездесетін қиындықтары айқындалып отыр. Бұл жалпы республика бойынша туындаған мәселелер болып табылады.

Жүргізілген сауалнамалардан мұғалімдердің ЕБҚ ететін балаларды оқытуда 64,4%-ы қиындық жоқ десе, қоршаған орта сапасы мен ЕБҚ ететін балаларды әлеуметтендіру арасындағы тікелей байланысы Алматы және Шымкент қалалары мектептерінде сәйкесінше 29,4% және 70,6%-ы жоқ деп отыр. Бірақ, мектептер ұсынатын қызметтердің әртүрлі аспектілерінің ЕБҚ ететін балалардың қажеттіліктеріне сәйкес келу дәрежесі жоғары деңгейде – 49%-ы, ал орташа деңгейде – 44% көрсетті.

Инклюзивті білім беру жағдайын анықтау барысында әр мұғалім әр түрлі жауап ұсынды. Бұл өз кезегінде инклюзивті білім берудің табысты ендірілуін мониторингілеуге қажетті бірыңғай бағалау критерийлерінің жоқтығын көрсетіп отыр.

**Қорытынды.** Инклюзияны білім берудің жеке түрі ретінде қарастырмай, керісінше жалпы білім беру әдістемесі ретінде, жалпы білім беру жүйесін трансформациялау қағидаттары мен тәсілдерінің өзара байланысының жиынтығы ретінде қарастыру қажет. Кез келген әдістеме сияқты, ол идеологиялық компонентті, яғни қоғамдық пікір мен құралдарды қалыптастыруды – әдістемелік тәсілдерді, ұйымдастырушылық формаларды, әдістерді, дидактикалық ортаны, технологияларды, тиісті қолдауға мұқтаж балаларды білім беру ортасына қосу құралдарын дамытуды қамтиды. Бұл білім беру жүйесіндегі өзгерістерді қажет етеді және біз осы өзгерістер процесінде тұрмыз.

Жасалған мониторингтік зерттеулер мен жүргізілген сауалнамалардан алынған нәтиже инклюзивті білім беру жағдайын бағалаудың бірыңғай критерийлерін әзірлеу қажеттігін болжайды. Бірыңғай бағалау критерийлері инклюзивті білім беру сапасын бағалап қана қоймай, білім беру саясатына басқарушылық әсер ету құралы болып табылады, бұл ретте білім беру ұйымдары бағаланатын көрсеткіштердің оң динамикасын қамтамасыз етуге тырысады.

Жалпы, «ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар)» ұғымының заң жүзінде кеңеюіне орай инклюзивті білім беру саласындағы терминологиялық аппарат та кеңейе түсетіні сөзсіз.

Сонымен, қазіргі кезде инклюзияны білім беруді жеке түрде емес, жалпы білім берудің даму процесі ретінде қарастырған жөн. Бұл ретте, мынадай принциптерді ұстануды ұсынамыз:

- әр баланың айрықша ерекшеліктері, қызығушылықтары, қабілеттері және оқу қажеттіліктері бар;
- барлығы оқи алады – оқи алмайтын бала жоқ;
- мектепте оқыту әр түрлі мүмкіндіктері бар балаларға бағытталған;
- дикриминацияға жол берілмейді;
- әр адам қоғам өміріне қатысуға құқылы;
- «Әртүрліліктегі үйлесімділік» тұрғысында толеранттылық рухында тәрбиелеу.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

[1] *Otkritoe dose po inklyuzivnomu obrazovaniyu: Materiali v pomosch menedjeram i administratoram.* – Parizh: YuNESKO – 2003. – S. 3.

[2] *Rukovodyaschie principii politiki v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya.* – Franciya: YuNESKO 2009. – S. 5.

[3] *Mihalchi E.V. Sravnitel'nii analiz terminologii inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.* – 2015. Vip. 5. S. 142 – 149, [Elektronnyj resurs]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-terminologii-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

[4] *Opoku M.P., Cuskelly M., Pedersen S.J., Rayner C.S. Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review // European Journal of Special Needs Education.* – 2021. - 36(4). – P.577–592.

[5] *Garrad T.A., Rayner C., Pedersen S., Cuskelly M. From research to reality: Australian evidence-based practice in autism education // Journal of Research in Special Educational Needs.* – 2021. - 21(4). – P.381–391.

[6] *Sonja Kramer, Jens Moller, Friederike Zimmermann Inclusive. Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis // Review of Educational Research, March 17, 2021, Vol. 91, No. 3, P. 432–478.* <https://doi.org/10.3102/0034654321998072> (data obrashcheniya: 5.02.2022).

[7] *Samuel P. León, Sandra Barroso-Carballo, Inmaculada García-Martínez. Social inclusive education in secondary schools. A student's perspective approach. // 08 Nov, 2021.* <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1995904> (data obrashcheniya: 5.02.2022).

[8] Ali Leijen, Francesco Arcidiacono, Aleksandar Baucal. *The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All.* // *Conceptual Analysis article. Front. Psychol.*, 10 September 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066> (data obrashcheniya: 5.02.2022).

[9] Alehina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. *Ocenka inklyuzivnogo processa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatelnoi organizacii* // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2021. Tom. 26, № 5. – S. 116–126, [Elektronnyj resurs]: URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509> (data obrashcheniya: 10.02.2022).

[10] Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. *Specialnoe obrazovanie kak resurs inklyuzivnogo obrazovatel'nogo processa* // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2019. Tom 24. № 6. – S. 38-46, [Elektronnyj resurs]: URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604> (data obrashcheniya: 10.02.2022).

[11] Movkebaeva Z.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: obektivnaya neobhodimost i realnie vozmozhnosti* // *Pedagogika i psihologiya*. – № 3. – 2011. – S. 34-38.

[12] Suleimenova R.A. *Metodologicheskie podhodi k razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan* // *Otkritaya shkola*. – №7. – Sentyabr, 2012.

[13] Eliseeva I.G., Ersarina A.K. *Psihologo-pedagogicheskaya podderjka shkolnikov s osobimi obrazovatel'nimi potrebnyami v organizaciyah obrazovaniya Respubliki Kazahstan* // *Otkritaya shkola*. – №3 (184). – Mart, 2019.

[14] Autayeva A.N., Butabayeva L.A., S.K. Kapalova, B.B. Sikinbayev, Zeynep Genc. *Evaluation of oral speech of students with hearing impairments with perspectives of special learning technologies.* // *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. – 2021, - 13(3), P. 502-513. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3> (data obrashcheniya: 7.02.2022).

[15] «Kemtar balalaryd áleymettik jáne medısinalyq-pedagogikalyq túzey arqyly goldaý týraly» *Qazaqstan Respyblikasynyń 2002 jylgy 11 shildedegi № 343 Zańy (ózgerister men tolyqtyrylarmen QR 26.06.2021 jylgy № 56-VII Zańy)*.

[16] «Qazaqstan Respyblikasy bilim berý júesiniń statistikasý» *Ultyq junaq, Nur-Sultan – 2022 j.*

[17] *Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 19 dekabrya 2014 goda № 534 «Ob utverjdenii kompleksa mer po dalneishemu razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya».*

[18] «Bilimdi ult» *sapaly bilim berý» ultyq jobasyn bekity týraly» Qazaqstan Respyblikasy Úkimetiniń 2021 jylgy 12 qazandaғы № 726 qaylysy.*

[19] «Bilim týraly» *Qazaqstan Respyblikasynyń 2007 jylgy 27 shildedegi № 319 Zańy (ózgerister men tolyqtyrylarmen QR 26.06.2021 jylgy № 56-VII Zańy)*.

[20] «Qazaqstan Respyblikasynda múgedekterdi áleymettik qorgaý týraly» *Qazaqstan Respyblikasynyń 2005 jylgy 13 sayırdegi № 39 Zańy (ózgerister men tolyqtyrylarmen QR 12.10.2021 jylgy № 67-VII Zańy)*.

МРНТИ: 15.81.70

10.51889/8448.2022.63.96.006

М.А. Еркинбекова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> «Қайнар» академиясы, Қазақстан, Алматы қ.

## ҚҰМАР ОЙЫНДАРДАН ЗАРДАП ШЕГЕТІН АДАМДАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Тәуелділік мәселелерінің өзектілігі әр түрлі тәуелді мінез-құлықтары бар адамдар санының тұрақты өсуіне байланысты айқын көрінеді. XX ғасырдың соңғы онжылдықтары мен XXI ғасырдың басында бұл құбылыс оны әлеуметтік және ғылыми бағалау үшін маңызды формалар мен ендіктерге ие болған кезде құмар ойындардың ерекше проблемасы ретінде пайда болды. Құмар ойындар соншалықты күшті әлеуметтік-психологиялық құбылыс бола отырып, адамдардың өміріндегі өзгерістер жүйесін тудырды. Ойын автоматтары бар залдар кейбір жағдайларда қала құраушы объектілерге айналса, ойынға тәуелділік психотерапияның барлық бағытын тудырды және осы мәселе бойынша психологиялық зерттеулер қажет болды.

**Түйінді сөздер:** құмар ойындарға тәуелділік, тәуелділік, ойынқұмарлық, психологиялық ерекшеліктері, эмпирикалық зерттеу.

Еркинбекова М.А. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Академия "Кайнар", Қазақстан, г. Алматы

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЮДЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АЗАРТНЫМИ ИГРАМИ

### Аннотация

Актуальность проблем зависимости проявляется в связи с постоянным ростом числа людей с различным зависимым поведением. В последние десятилетия XX-начале XXI века это явление возникло как особая проблема азартных игр, когда оно приобрело важные формы и широты для его социальной и научной оценки. Азартные игры, являясь настолько мощным социально-психологическим явлением, породили систему изменений в жизни людей. В то время как залы с игровыми автоматами в некоторых случаях становились градообразующими объектами, игровая зависимость вызывала все направления психотерапии и требовала психологических исследований по этому вопросу.

**Ключевые слова:** зависимость от азартных игр, зависимость, азартные игры, психологические особенности, эмпирическое исследование.

Yerkinbekova M.A. <sup>1</sup>

<sup>1</sup> «Qainar» Academy, Kazakhstan, Almaty

## AN EMPIRICAL STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PEOPLE SUFFERING FROM GAMBLING

### Abstract

The relevance of addiction problems is manifested in connection with the constant increase in the number of people with various dependent behaviors. In the last decades of the XX-the beginning of the XXI century, this phenomenon arose as a special problem of gambling, when it acquired important forms and breadths for its social and scientific evaluation. Gambling, being such a powerful socio-psychological phenomenon, has generated a system of changes in people's lives. While halls with slot machines in some cases became city-forming objects, gambling addiction caused all areas of psychotherapy and required psychological research on this issue.

**Keywords:** gambling addiction, addiction, gambling, psychological characteristics, empirical research.

Қазіргі әлемде құмар ойыны жеке әлеуметтік және мәдени салаға - жақсы ұйымдастырылған демалыс аймағына айналды. Шетелдік социологиялық зерттеулерге сәйкес, қазіргі уақытта ТМД елдерінде бұл әлеуметтік патологиядан 2 миллионға дейін адам зардап шегеді деген қорытынды жасауға болады. Бұл ойын бизнесінің заңдастырылуына және іс жүзінде бақылаусыз дамуына (соңғы уақытқа дейін) байланысты.

Құмар ойындарға тәуелділік мәселесінің әлеуметтік-мәдени құбылыс ретіндегі өзектілігі де жастарды тәрбиелеу мәселелерін қозғаған кезде-ақ аңғарылады. Әлеуметтанушылар ойын бизнесіне қатысты қоғамда, бұқаралық ақпарат құралдары арқылы тек оң стереотиптер қалыптасып, түрлі лотереялар, казинолар мен ұтыс ойындарын таратудың кең тарағанын тек осымен салыстыруға болатын заманда өскелең ұрпақ өсіп келе жатқанын атап көрсетеді. негізгі қажеттіліктердің болуы. Кез келген жасөспірім дерлік заңсыз ойын сайтына еркін кіріп, лотерея билетін сатып алып, ұтыс ойынына бәс тіге алады. Мамандар қоғамда (ең алдымен ата-аналар арасында) бұл мәселеге деген көзқарас өзгермеген сайын, құмар ойындарға әуес жастардың саны арта түсетініне сенімді.

Әлеуметтік адекватты адам әбден танылатын, белгілі бір нормадан шығып кеткеннің бәрі патологиялық сипатқа ие болады, тұлғаның ішкі рухани өзегін бұзады. Сонымен қатар кез келген белсенділік, бос уақыттың кез келген түрі патологияға айналуы мүмкін. Мысалы, спортқа немесе филателияға зиянсыз болып көрінетін хобби адам өзінің эмоционалдық атмосферасын өзгертуге көмектесетін хоббиінен басқа, отбасы, жақын адамдары, достары бар екенін ұмытып кетсе, тәуелділікке айналуы мүмкін. Құмар ойындар жеке тұлғаны жойғыш болып табылады, өйткені кез келген тәуелділік әрқашан патологиялық ойыншыларға тән мәдени шектеулерді, әлеуметтік оқшаулануды және шеттетуді білдіреді. Адекватты

мәдени, рухани және әлеуметтік өмір сүру мүлде ойынсыз өмірді білдірмейді, бұл ойынға тәуелділіксіз, патологиясыз өмір, одан кейін өз бетімен құтылу мүмкін емес.

Осындай мәдени, рухани және әлеуметтік ауытқулардың пайда болу мәселесі және патологиялық тәуелді ойыншыларды белсенді әлеуметтік өмірге қайтарудың мүмкін жолдары мақалада қарастырылады.

Зерттеудің мақсаты: ойынға тәуелділіктен зардап шегетіндердің жеке ерекшеліктерін анықтау.

Зерттеу пәні: ойынға тәуелділіктен зардап шегетін адамдардың жеке тұлғалық ерекшеліктері.

Зерттеу нысаны: құмар ойындарға тәуелділіктен зардап шегетін 17 мен 27 жас аралығындағы 18 адам.

Зерттеудің гипотезасы: Құмар ойындарға тәуелді адамдар үшін акцентуацияның ең типтік гипертимиялық, демонстративті және кептелетін психологиялық түрі. Олар сондай-ақ алаңдаушылықпен, эмоционалдық тұрақсыздықпен, инфантилизммен, қоғамдағы жағдайына қанағаттанбаумен сипатталады.

Зерттеу әдістері:

- Жалпы ақпарат алуға арналған диагностикалық сауалнама.
- А. Маслоу сауалнамасы.
- Г.Шмишек-К.Леонхардтың бейімделген характерологиялық сауалнамасы.
- Ч.Д. Спилберг - Ю.Л. Ханиннің реактивті (ситуациялық) және жеке мазасыздану шкаласы.

Зерттеу барысында барлық респонденттер екі топқа бөлінді: құмар ойындарға тәуелділер (эксперименттік топ) және ешқандай тәуелділігі жоқ (бақылау тобы). Эксперименттік топта 22 мен 42 жас аралығындағы 20 құмар ойынға тәуелді, оның ішінде 16 ер және 4 әйел адам болды. Бақылау тобына 19 бен 43 жас аралығындағы құмар ойынмен айналысатын, бірақ тәуелділіктің ешбір түрінен зардап шекпейтін 20 адам кірді, оның 14-і ерлер және 6-ы әйелдер. Зерттеу барысында зерттелушілер әзірленген сауалнаманы өз бетінше толтырды.

Нәтижелерді математикалық өңдеу STATISTICA бағдарламасы арқылы жүзеге асырылды. Эксперименттік және бақылау топтарындағы сауалнаманы қолдану арқылы алынған нәтижелердегі айырмашылықтар Манн-Уитни U-тестінің көмегімен анықталды. Топ ішіндегі қарым-қатынастар Спирмен корреляция коэффициенті арқылы алынды.

*Зерттеу нәтижелері және нәтижелерді интерпретациялау.* Сауалнаманың бірінші бөлімін (жалпы ақпарат) өңдеу нәтижесінде зерттелушілердің сипаттамалары анықталды, №1 кестеде көрсетілген.

1–кесте. Зерттелетін топтардың сипаттамасы (жалпы ақпарат)

| Сипаттамалар                             | Эксперименттік топ |    | Бақылау тобы |     |
|--|--------------------|----|--------------|-----|
|  | Адам саны          | %  | Адам саны    | %   |
| Жынысы: ерлер                            | 16                 | 80 | 14           | 70  |
| әйелдер                                  | 4                  | 20 | 6            | 30  |
| Жасы: минималды – максималды             | 22-42              | X  | 19-43        | X   |
| орта                                     | 29                 |    | 28           |     |
| Білімі: орта                             | 1                  | 5  | 1            | 5   |
| арнаулы орта                             | 7                  | 35 | 8            | 40  |
| жоғары                                   | 12                 | 60 | 11           | 55  |
| Отбасы жағдайы: үйленбеген/тұрмыста емес | 11                 | 55 | 6            | 30  |
| үйленген/тұрмыста                        | 5                  | 25 | 12           | 60  |
| ажырасқан                                | 4                  | 20 | 2            | 10  |
| Балалары: бар                            | 7                  | 35 | 10           | 50  |
| жоқ                                      | 13                 | 65 | 10           | 50  |
| Материалдық жағдайы: төмен               | 2                  | 10 | 1            | 5   |
| орта                                     | 15                 | 75 | 18           | 90  |
| жоғары                                   | 3                  | 15 | 1            | 5   |
| Тұрмыстық жағдайы: жеке пәтері бар       | 12                 | 60 | 12           | 60  |
| коммуналдық пәтер                        | 4                  | 20 | 2            | 10  |
| пәтер жалдайды                           | 4                  | 20 | 6            | 30  |
| Отбасында психикалық аурулардың болуы:   | 1                  | 5  | 0            | 0   |
| бар                                      | 19                 | 95 | 20           | 100 |
| жоқ                                      |                    |    |              |     |

|  |                                   |    |    |    |     |
|--|-----------------------------------|----|----|----|-----|
| Отбасы мүшелерінде тәуелділіктің болуы: иә             |                                   | 18 | 90 | 14 | 70  |
| жоқ  |                                   | 2  | 10 | 6  | 30  |
| Құмар ойындарымен ойнаған отбасы мүшелерінің болуы: иә |                                   | 17 | 85 | 13 | 65  |
| жоқ  |                                   | 3  | 15 | 7  | 35  |
| Қандай құмар ойындарымен ойнаған:                      | казино                            | X  | 11 | X  | 12  |
|  | ойын                              |    | 47 |    | 41  |
|  | автоматтары                       |    | 14 |    |     |
|  | лото                              |    | 28 |    |     |
| Ойын клубтарына бару жиілігі                           | Аптасына 3 – 4 рет                | 10 | 50 | 0  | 0   |
|  | Аптасына 1 - 2 рет                | 10 | 50 | 0  | 0   |
|  | Аптасына 1 - 2 рет                | 0  | 0  | 14 | 70  |
|  | Айына 1 рет немесе мүлде бармайды | 0  | 0  | 6  | 30  |
| Ойынның қайтпас тартымдылығы: иә                       |                                   | 16 | 80 | 0  | 0   |
| жоқ  |                                   | 4  | 20 | 20 | 100 |
| Ойын залдарына барыңыз: жалғыз                         |                                   | 15 | 75 | 6  | 30  |
| біреумен   |                                   | 5  | 25 | 9  | 45  |
| қатыспау   |                                   | 0  | 0  | 5  | 25  |
| Жақындарының ойынға қатынасы                           | бірге ойнайды                     | 0  | 0  | 4  | 20  |
|  | нейтралды                         | 5  | 25 | 15 | 75  |
|  | қарсы                             | 11 | 55 | 1  | 5   |
|  | мүлдем қарсы                      | 4  | 20 | 0  | 0   |

Кестедегі мәліметтерден эксперимент және бақылау топтары отбасылық жағдайы бойынша ерекшеленетінін көруге болады. Тәжірибе тобындағы некесіз адамдардың саны бақылау тобымен салыстырғанда жоғары болды. Бұл айырмашылықтар статистикалық маңызды болды. Сонымен қатар, эксперименталды топ мүшелерінің балалары бақылау тобымен салыстырғанда айтарлықтай аз болды. Егер отбасы мүшелерінің алкогольге, темекі шегуге, есірткіге және т.б. тәуелділігін қарастыратын болсақ, онда бақылау тобымен салыстырғанда эксперименттік топта бұл фактордың басым болуын да атап өтуге болады. Сондай-ақ эксперименталды топтағы адамдардың отбасылары бақылау тобына қарағанда құмар ойындарға көбірек бейім болғанын атап өтуге болады. Айта кету керек, эксперименталды топтың барлық мүшелері ойын клубтарына әлдеқайда жиі барады - аптасына 1-4 рет, ал бақылау тобының мүшелері - айына 1 рет немесе одан да аз. Сондай-ақ, ойынға деген қайтымсыз тартымдылық тұрғысынан айтарлықтай айырмашылық алынды: эксперименттік топ мүшелерінің көпшілігі ойынға деген бас тартпайтын тартымдылықты сезінді, бақылау тобында ойынға қарсы тұрмайтын тартымдылық сезімі толығымен болды. Сонымен қатар, эксперименталды топ мүшелері ойын залдарына жалғыз барады, ал бақылау тобының мүшелері біреумен ойын залдарына жиі барады. Эксперименттік топ мүшелерінде жақын адамдардың ойынға деген теріс көзқарасы басым болса, бақылау тобының мүшелері бейтарап. Басқа факторлар бойынша айтарлықтай айырмашылықтар табылмады.

*А.Маслоу сауалнамасы бойынша алынған мәліметтерді талдау нәтижелері.* 14 шкала бойынша эксперименттік және бақылау топтарының психологиялық ерекшеліктеріндегі айырмашылықтарды анықтау үшін нәтижелерді (ұпайлар саны) салыстыру жүргізілді. Топтар арасындағы көрсеткіштердің айырмашылығы дәрежесі Манн-Уитни U-тестінің көмегімен анықталды. Салыстыру нәтижелері №2 кестеде берілген.

2–кесте. А.Маслоу сауалнамасы бойынша эксперименттік және бақылау топтарын салыстыру нәтижелері

| №   | Шкала атаулары             | Эксперименттік топ | Бақылау тобы | p             |
|-----|----------------------------|--------------------|--------------|---------------|
| р/с |                            |                    |              |               |
| 1   | «Уақыт бойынша бағдарлау»  | 8,51 ± 1,58        | 9,66 ± 2     | 0,1742        |
| 2   | «Қолдау»                   | 41,22 ± 8,52       | 46,77 ± 4,82 | 0,1021        |
| 3   | «Құндылық бағдарлары»      | 9,84 ± 2,25        | 11,22 ± 3,63 | 0,3138        |
| 4   | «Мінез-құлық икемділігі»   | 11,41 ± 2,99       | 12,66 ± 3,54 | 0,4092        |
| 5   | «Сезімталдық»              | 6,4 ± 1,17         | 7,88 ± 2,15  | 0,0741        |
| 6   | «Спонтандылық»             | 4,82 ± 1,69        | 6,88 ± 1,83  | <b>0,0192</b> |
| 7   | «Өзін-өзі құрметтеу»       | 5,83 ± 2,57        | 9,22 ± 2,28  | <b>0,0072</b> |
| 8   | «Өзін-өзі қабылдау»        | 9,35 ± 3,13        | 11,44 ± 2,74 | 0,1325        |
| 9   | «Адам табиғатына көзқарас» | 3 ± 1,25           | 4,88 ± 1,96  | <b>0,0216</b> |
| 10  | «Синергия»                 | 3,77 ± 1,34        | 3,88 ± 1,54  | 0,7779        |
| 11  | «Агрессияны қабылдау»      | 6,11 ± 3,31        | 9,22 ± 2,33  | <b>0,0313</b> |
| 12  | «Байланыс»                 | 8,95 ± 3,35        | 10,11 ± 3,18 | 0,4313        |
| 13  | «Танымдық қабілет»         | 3,9 ± 1,66         | 5,33 ± 1,58  | 0,0719        |
| 14  | «Шығармашылық»             | 6,92 ± 3,7         | 5,88 ± 2,26  | 0,4880        |

*P – эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтардың мәнділігі.*

Кестедегі мәліметтерден байқау тобында эксперимент тобында барлық дерлік шкала бойынша («Шығармашылық» шкаласын қоспағанда) аз ұпай алынғанын көруге болады. Сонымен қатар «Спонтандылық», «Өзін-өзі бағалау», «Адам табиғатына көзқарас», «Агрессияны қабылдау» шкалаларына қатысты топтар арасындағы айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан маңызды болды. Сондай-ақ, «Сезімталдық» және «Танымдық қабілеттер» шкалаларына қатысты айырмашылықтар статистикалық маңыздылыққа жақын болғанын атап өткен жөн.

Зерттелетін топтардағы А.Маслоу шкаласы бойынша орташа баллдарды салыстыру нәтижелері барлық дерлік шкалалар бойынша («Шығармашылық» шкаласын қоспағанда) эксперимент тобындағы орташа балл бақылау тобына қарағанда төмен екенін көрсетеді. Бұл құмар ойындарға тәуелді зерттелген респонденттердің орташа есеппен құмар ойындарға тәуелді еместерге қарағанда өзін-өзі таныту деңгейі төмен екенін білдіреді.

Эксперименттік топтағы «Спонтандылық» шкаласы бойынша төмен балл құмар ойындарға тәуелді респонденттердің мінез-құлқында өз сезімдері мен эмоцияларын ашық көрсетуге қорқатындығын білдіреді, бұл жабық (жасырын) мінезді көрсетеді. Бақылау тобындағы осы шкала бойынша жоғары балл тәуелділіктен зардап шекпейтін адамдар өз сезімдерін алдын ала ойластырылмаған әрекеттермен көрсете алатынын көрсетеді.

«Өзін-өзі бағалау» шкаласын талдай отырып, тәуелділіктен зардап шекпейтін респонденттер өздерін көбірек бағалайды (эксперименттік топпен салыстырғанда) және бұл үшін объективті негіздер болған жағдайда деп қорытынды жасауға болады. Тәуелді респонденттер, керісінше, өзін-өзі бағалауы төмен, яғни өзін-өзі бағалауы төмен. Бұл адам психикасына теріс әсер ететін мінез-құлықтың белгісіздігінен, өзіне сену қорқынышынан көрінеді.

«Адам табиғатына көзқарас» шкаласындағы көрсеткіштердің айырмашылығы адам табиғатын басқаша түсінуді көрсетеді. Бақылау тобындағы респонденттердің өмірдің барлық құбылыстарынан тұрақты байланыстарды табу, еңбек пен ойын, махаббат пен нәпсіқұмарлық, өзімшілдік пен жанқиярлық сияқты қарама-қайшылықтардың антагонистік емес екенін түсінуге қабілетті. Эксперименттік топтағы респонденттердің қарама-қайшы өмір құбылыстарын мағыналы түрде байланыстыру қабілеті төмен.

Эксперименттік топтағы «Агрессияны қабылдау» шкаласы бойынша төмен балл олардың агрессивтілігін қабылдау қабілетінің төмендігін көрсетеді. Бұдан шығатыны, құмар ойындарға әуестенген респонденттердің осы қасиетін жасыруға, агрессиядан бас тартуға, оны өз бойларында басуға ұмтылады. Бұл да оқшаулануды, жақындықты, өзін, ішкі әлемін сол қалпында қабылдай алмауды көрсетеді. Бақылау тобындағы респонденттер агрессивтілік пен ашуланудың адам табиғатына тән екенін және адамдар арасындағы қарым-қатынаста өзін көрсете алатынын жақсы түсінеді.

*К.Леонхард – Г.Шмишек сауалнамасы бойынша алынған мәліметтерді талдау нәтижелері.* Зерттелетін топтардағы психологиялық типтердің таралуы туралы мәліметтер 3-кестеде берілген.

3–кесте. Эксперименттік және бақылау топтарындағы психологиялық типтердің таралуы

| № р/с | К.Леонгард бойынша типтер     | Топтардағы кездесулер саны |              |
|-------|-------------------------------|----------------------------|--------------|
|       |                               | Эксперименттік топ         | Бақылау тобы |
| 1     | Гипертимді                    | 4                          | 1            |
| 2     | Қозғыш                        | 5                          | 4            |
| 3     | Эмоционалды                   | 1                          | 2            |
| 4     | Дистимиялық                   | 2                          | 2            |
| 5     | Мазасыз және қорқынышты       | 1                          | 1            |
| 6     | Өсерлі түрде жоғарылады       | 3                          | 3            |
| 7     | Аффективті тұрақсыз           | 1                          | 2            |
| 8     | Кептеліп қалған (теңгерімсіз) | 2                          | 1            |
| 9     | Педанттық                     | 0                          | 2            |
| 10    | Демонстративтік               | 1                          | 2            |

Зерттелетін екі топтағы психологиялық типтердің таралуын талдау кезінде статистикалық маңызды айырмашылықтар алынған жоқ (үлестерді салыстыру әдісі). Әдебиеттерге сәйкес (Егоров, 2003), құмар ойындарға тәуелді адамдарда гипертимиялық психологиялық тип болуы ықтимал.

Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин сауалнамасы бойынша алынған мәліметтерді талдау нәтижелері. Мазасыздық түрлерінің ауырлық дәрежесін зерделеу кезінде зерттелетін топтардағы мазасыздықтың әрбір түрі бойынша орташа баллдар есептелді. Топтар арасындағы көрсеткіштердің айырмашылығы дәрежесі Манн-Уитни U-тестінің көмегімен анықталды. Салыстыру нәтижелері №4 кестеде берілген.

4–кесте. Ч.Д.Спилбергер – Ю.Л. Ханин сауалнамасы бойынша алынған мәліметтерді талдау нәтижелері

| № р/с | Мазасыздық типтері | Топтар             |              | P             |
|-------|--------------------|--------------------|--------------|---------------|
|       |                    | Эксперименттік топ | Бақылау тобы |               |
| 1     | Ситуативтік        | 47,9 ± 8,97        | 40,2 ± 5,99  | <b>0,0461</b> |
| 2     | Тұлғалық           | 54 ± 12,61         | 35,8 ± 5,77  | <b>0,0006</b> |

P – эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтардың мәнділігі.

Кестедегі деректерден зерттелетін топтар мазасыздықтың екі түрі бойынша да айтарлықтай ерекшеленетінін көруге болады. Осылайша, эксперименталды топ жағдайлық және жеке алаңдаушылық тұрғысынан айтарлықтай жоғары жалпы баллмен сипатталды. Сонымен қатар жеке мазасыздануға қатысты айырмашылық ситуациялық (реактивті) алаңдаушылыққа қарағанда көбірек.

Эксперименттік топтың респонденттері арасындағы жоғары ситуациялық алаңдаушылық тұлғаның жоғары реактивтілігін, ішкі және сыртқы өзара әрекеттесу жағдайына қатысуын көрсетеді, ал меланхолик темперамент түрі де жоғары ситуациялық алаңдаушылыққа сәйкес келеді. Бақылау тобындағы респонденттер темпераменттің сангвиниктік немесе холериктік түріне көбірек сәйкес келеді. Себебі, тәуелді және тәуелді емес ойыншылар ойынды басқаша қабылдайды. Нашақорлар үшін ойын өмірдің басым бөлігі болып табылады, ол көп күш пен уақытты қажет етеді, олар одан бас тарта алмайды. Тәуелді емес ойыншылар үшін ойын жай ғана қызықты уақыт.

Эксперименттік топтың респонденттерінің жоғары жеке мазасыздығы жеке тұлғаның меланхолия мен сангвиникке сәйкес келетін жоғары белсенділігін көрсетеді.

Эксперименттік және бақылау топтарындағы мәліметтерді корреляциялық талдау. Эксперименттік және бақылау топтарындағы мәліметтерді талдау нәтижесінде алынған көрсеткіштер арасындағы корреляциялар Спирман корреляция коэффициенті (R) арқылы есептелді.

Эксперименттік топ

Эксперименттік топта келесі айнымалылар арасында статистикалық маңызды байланыстар табылды:

1. Жас ерекшелігі жеке мазасыздану индексімен оң корреляцияланады (R=0,90);
2. Некеде тұрған респонденттер жеке мазасыздану шкаласы бойынша жоғары балға ие болды (R=0,81);
3. Балалары бар респонденттер «Сезімталдық» шкаласы бойынша төмен балға ие болды (R=0,81);
4. Респонденттердің табысының мөлшері «Агрессияны қабылдау» шкаласы бойынша көрсеткішпен теріс корреляция (R=-0,65);
5. Нашар тұрғын үй жағдайында тұратын респонденттердің сезімталдық шкаласы бойынша төмен балл (R=0,89) және өзін-өзі қабылдау шкаласы бойынша жоғары балл (R=-0,65);



6. Респонденттердің отбасы мүшелерінің арасында тәуелділіктің болуы индикаторы ситуациялық мазасыздық деңгейімен ( $R=0,70$ ) оң корреляцияланады, сондай-ақ «Мінез-құлықтың икемділігі» шкаласы бойынша ұпай санымен теріс корреляцияланады ( $R=-0,63$ ), «Спонтандылық» ( $R=-0,65$ ) және «Байланыс» ( $R=-0,65$ );

7. Ойын залдарына бару жиілігінің көрсеткіші «Мінез-құлық икемділігі» шкаласы бойынша ұпай санымен теріс корреляцияланады ( $R=-0,71$ ).

Жас ұлғайған сайын жеке мазасыздану көрсеткішінің артуы құмар ойындарға тәуелді ойыншылардың үміттерінің ақталмағанымен түсіндіруге болады, бұл өмір шындығын адекватты түрде қабылдамауын көрсетеді.

Жеке алаңдаушылықты арттыратын, тәуелді ойыншының мінез-құлқында шиеленіс тудыратын отбасының болуы, яғни отбасы оны қысады, өзін нашар сезінеді, ол үшін ауыртпалық деп айтуға болады. Тәуелді ойыншыларда балалардың қатысуымен ұқсас жағдай орын алады. Тәуелді ойыншы үшін балалар басым фактор, бәсекелестер, яғни ол өзін төмен сезінеді, сондықтан өзін, өзінің тәжірибесі мен қажеттіліктерін нәзік сезіну қабілеті төмендейді.

Табыс құны мен «Агрессияны қабылдау» шкаласындағы көрсеткіш арасындағы байланыс ойыншының қаржылық жағдайы неғұрлым нашар болса, соғұрлым ол агрессивті болады дегенді білдіреді. Бұл қылмыс жасауға бейімділігін, үлкен шығынмен және үлкен қарызбен түсіндіреді.

Өмір сүру жағдайлары мен сезімталдық арасындағы байланыс өз тәжірибесін сезіну қабілетінің төмендеуінен және сыртқы жағдайларға көбірек көңіл бөлуден көрінеді. Тұрғын үй жағдайының нашарлауымен өзін-өзі қабылдаудың артуы патологиялық ойыншылардың әлсіз жақтарын нашар тұрғын үй жағдайларымен ақтауға тырысуымен байланысты.

Ойыншыда тәуелділіктің қалыптасуының тұқым қуалайтын факторларына отбасы мүшелерінің арасында тәуелділіктің болуы мен ситуациялық мазасыздық деңгейінің жоғарылауы, мінез-құлық икемділігінің төмен деңгейі, стихиялық және байланыс арасындағы қатынасты жатқызуға болады. Мінез-құлық икемділігі шкаласы бойынша төмен балл догматизмді, өзгермелі жағдайға тез жауап бере алмауды білдіреді. «Спонтандылық» және «Байланыс» шкаласы бойынша төмен ұпайлар мінездің жақындығын, өзінің сезімі мен эмоциясын білдірудегі қиындықтарды, қарым-қатынас пен тұлғааралық байланыстарды орнатудағы қиындықтарды көрсетеді.

Құмар ойын залдарына бару жиілігі мен икемділік арасындағы қатынас адам ойынға қаншалықты тартылса, одан бас тарту соғұрлым қиын болатынын көрсетеді.

Бақылау тобы

Бақылау тобындағы статистикалық маңызды байланыстар келесі айнымалылар арасында табылды:

1. Әйелдер «Адам табиғатына қараңыз» шкаласы бойынша жоғары балл жинады ( $R=0,50$ );

2. Респонденттердің білім деңгейі «Адам табиғатына көзқарас» шкаласы бойынша ұпай санымен оң корреляцияланады ( $R=0,75$ );

3. Некеде тұрған респонденттер «Қолдау» шкаласы бойынша төмен баллға ие болды ( $R=-0,73$ );

4. Балалары бар респонденттер «Құндылық бағдарлары» шкаласы бойынша төмен баллға ие болды ( $R=-0,71$ );

5. Табысы жоғары респонденттердің ойын залдарына бару жиілігі жоғары болды ( $R=0,71$ ), туыстарының ойынға деген оң көзқарасы ( $R=0,80$ ) және өзін-өзі бағалау шкаласы бойынша жоғары балл ( $R=0,69$ ) болды. , сондай-ақ ситуациялық алаңдаушылықтың төменгі деңгейі ( $R=0,67$ );

6. Тұрмыстық жағдайы нашар респонденттердің ойын залдарына бару жиілігі жоғары ( $R=-0,83$ );

7. Ойын залдарына достарымен немесе туыстарымен баратын респонденттердің ойын залдарына бару көрсеткіші жоғары ( $R=0,67$ );

8. Туыстарының ойынға деген жағымсыз қатынасы «Агрессияны қабылдау» шкаласы бойынша жоғары баллға сәйкес келеді ( $R=-0,68$ ).

*Топтардағы корреляцияларды салыстыру*

1. Отбасы. Тәуелді ойыншылар үшін отбасы мен балалар шиеленіс пен алаңдаушылықтың жоғарылауымен байланысты ең ауыр, депрессиялық фактор болып табылады. Дені сау ойыншыларға отбасы қолдау көрсетеді. Отбасында олар жалғыздықты сезінбейді. Отбасының мүдделеріне сәйкес құндылықтарды қайта бағдарлау бар.

2. Материалдық-тұрмыстық жағдайлар. Тәуелді ойыншыларда нашар материалдық жағдайлар агрессивтілікті арттырады. Дені сау құмар ойыншылар бұл жағдайда достарымен көбірек уақыт өткізіп, құмар ойындармен көңіл көтеру арқылы өтейді.

3. Тұқым қуалайтын факторлар. Тәуелді ойыншылар үшін олар үлкен мәнге ие және көптеген жеке қасиеттерге әсер етеді (икемділік, стихия, байланыс, ситуациялық алаңдаушылық деңгейі, өзін-өзі бағалау). Дені сау ойыншыларда маңызды емес.

4. Ойын залдарына бару жиілігі. Дені сау ойыншылар үшін бұл қаржылық жағдайдың деңгейіне байланысты. Ауру ойыншыларда бұл фактор мінез-құлықтың икемділігіне әсер етеді.

Жұмыстың мақсаты орындалды деп санауға болады. Дегенмен, құмар ойындарға тәуелділіктен зардап шегетін адамдардың тұлғалық ерекшеліктерін зерттеуді жалғастыру қажет, өйткені бұл саладағы білімімізде әлі де айтарлықтай алшақтық бар.

Құмар ойындарға тәуелді адамдардың жеке ерекшеліктері дені сау субъектілердің жеке ерекшеліктерінен айтарлықтай ерекшеленеді деген гипотеза расталды.

Сонымен, құмар ойындарға тәуелділік мәселесін шешу үшін психологтарды, дәрігерлерді және басқа да мамандарды тарта отырып, құмар ойындарға тәуелділікті кеңірек зерттеу, сондай-ақ ойын мекемелерімен бірлесіп жұмыс істеу қажет.

Осыған байланысты барлық қажетті көрсеткіштерді есептеуге мүмкіндік беретін, практикалық маңызды және ғылыми негізделген нәтижелерді тез және сенімді алуға мүмкіндік беретін жақсы біріктірілген әдістемені әзірлеу қажет.

Сондай-ақ, құмар ойындарға тәуелділік мәселесін шешу үшін ойын мекемелерін мемлекеттік бақылау қажет. Казино немесе басқа ойын клубын ұйымдастыру, сондай-ақ оның орындалуын бақылау үшін қатаң шектеулер жиынтығын әзірлеу керек.

Құмар ойындарға тәуелділікпен күресу үшін күш-жігерді біріктіру арқылы ғана айтарлықтай оң нәтижелерге қол жеткізуге болады. Бұл мәселені шешудің қиындығы.

#### *Қорытынды:*

1. Тәуелді ойыншылардың жеке ерекшеліктері мұндай тәуелділігі жоқ адамдардың жеке ерекшеліктерінен айтарлықтай ерекшеленеді.

2. Құмар ойындарға тәуелділердің өзін-өзі таныту деңгейі төмен және алаңдаушылық деңгейі жоғары.

3. Тәуелді ойыншыларға теңгерімсіздік, өз-өзіне сенімсіздік, шешімсіздік, реніш, күдік, тереңдік пен эмоциялардың тұрақтылығы сыртқы көрінісі әлсіз сияқты характерологиялық белгілер тән.

4. Тәуелді құмар ойыншыларға көңіл-күйдің төмендеуі, тез шаршау, өзгермелі өмір жағдайына нашар бейімделу, таңдау жасаудың қиындауы сияқты күйлер тән.

5. Тәуелді ойыншылар қарым-қатынаста, тұлға аралық байланыстарды орнатуда, отбасымен қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады. Оқшаулық, жақындық, агрессивтілік, адам табиғатына теріс көзқараспен сипатталады.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1. Custer, R. L. (1982) *A brief overview of gambling addiction*. In P.A. Carone, S.F. Yoles. S.N.
2. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Forth Edition)*. Primary Care Version. APA. Washington DS. 1996. – 239 p.
3. Dickerson, M. (1993) *Internal and external determinants of gambling addiction: the problem of distinguishing different types of gambling*. *Journal "Gambling Research"* 6, 3, 225-246.
4. Fisher, S.E. (1992) *Assessment of children's pathological addiction to gambling: slot machines in Great Britain*, *journal "Issledovanie azartnoi igry"*, 8, 3, 263-285.
5. Fisher, S.E. (1993b). *Gambling and pathological gambling among adolescents*. *Journal "Issledovanie azartnoi igry"*, 9, 3, 277-287.
6. Fisher, S.E. (1996) *Gambling and unhealthy addiction to gambling among casino regulars*. Prepared for the consortium of casino industry Great Britain, Plymouth, England: University of Plymouth: Center for Social Impact of Gambling.
7. Gaboury, A. and Ladouceur R. (1993). *Prevention of pathological gambling among teenagers*. *Journal "Initial preventive stage"* 14, 21-28.
8. Griffiths, M. D. and Sutherland. Ya. (1998). *Participation of teenagers in gambling and drug use*. *Journal of community and applied social psychology*.
9. Gupta, R. and Derevensky, J. (1999). *Youth participation in gambling*.
10. Kieffer, L. Krinsky (ed.). *Painful Addiction: Alcoholism, Drug Addiction, and Gambling* (pp. 107-124) New York: Human Sciences Press
11. Malkina-Pykh I.G. *Psychology is a victim of behavior*. – M.: Eksmo, 2006. – 1008 p.

12. Guy Lefrancois *Theory of scientific formation of human behavior*. - St. Petersburg: Prime-EUROZNAK, 2003. - 278 p.
13. Zavyalov V. Yu. *Psychological aspects of the formation of alcohol dependence*. - Novosibirsk: Nauka, 1988
14. Akopov A.Yu., Nesmeyanov A.A. *Treatment and rehabilitation of players with psychological addiction to gambling with other gaming activities* // <http://www.piterbasket.com/public3.shtml>
15. Lichko A.E., Bitensky V.S. *Adolescent narcology: a guide*. – L. 1991
16. *Gambling addiction: ways and methods of treatment of gaming* <http://www.igra.alex-help.ru/lechenie-igrovoj-zavisimosti.htm>

**МРНТИ: 15.31.31**

**10.51889/1255.2022.69.11.007**

*Т.Б. Тажиббаев<sup>1</sup>, М.Б. Уакасова<sup>1</sup>, А.К. Кулымбаева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,  
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.*

### **УАҚЫТША ҰСТАУ ОРНЫНДА ТӘРБИЕЛЕНУШІ ЖЕТКІНШЕКТЕР ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР**

*Аңдатпа*

Мақалада көптеген психологиялық зерттеулер бойынша ата-анасының қамқорынан, махабаты мен сүйіспеншілігінен тыс қалған уақытша ұстау орнында тәрбиеленуші жеткіншектердің эмоционалдық сферасының дамуында арнайы ерекшеліктер байқалатындығы келтірілген, сол ерекшеліктерге көз жеткізу мақсатында психодиагностикалық зерттеулер жүргізіліп, нәтижелерінен дәлелдер келтірілген. Дәлелдер сандық сапалық тұрғыда пайыздық көрсеткіштермен көрсетілген. Талдау және дәлелдеу барысында балаларды уақытша ұстау үйінде тәрбиеленетін жеткіншектердің эмоционалдық ерекшеліктерін психологиялық тұрғыда дұрыс талдай білу маңызды диагностикалық міндет екеніне көз жеткізуге болады.

**Түйін сөздер:** эмоция, жеткіншек, аффект, праксикалық эмоция, гностикалық эмоция, сезім, ерік, тәрбиеленуші, уақытша ұстау мекемесі, қарым-қатынас, күйзеліс, психикалық ауытқу, ақыл-ойдың артта қалуы.

*Тажиббаев Т.Б.<sup>1</sup>, Уакасова М.Б.<sup>1</sup>, Кулымбаева А.К.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Казахский национальный женский педагогический университет, Республика Казахстан, г.Алматы*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ ПОДРОСТКОВ В ПЕРФОРМАТЕ**

*Аннотация*

В статье отмечается, что многие психологические исследования показывают особые различия в развитии эмоциональной сферы подростков, находящихся в местах временного содержания без попечения родителей, любви и ласки. Доказательства выражены в количественном и качественном выражении в процентах. В ходе анализа и доказательства видно, что умение психологически правильно анализировать эмоциональные особенности подростков, воспитывающихся в изоляторе временного содержания, является важной диагностической задачей.

**Ключевые слова:** эмоция, подростковый возраст, аффект, практическая эмоция, гностическая эмоция, чувство, воля, воспитанник, изолятор временного содержания, общение, стресс, психическое расстройство, умственная отсталость.

Tazhibaev T.B.<sup>1</sup>, Uakasova M.B.<sup>1</sup>, Kulymbaeva A.K.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kazakh National Women's Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

## EMOTIONAL PECULIARITIES IN THE PSYCHOLOGY OF ADOLESCENTS IN PERFORMANCE

### Abstract

The article notes that many psychological studies show special differences in the development of the emotional sphere of adolescents in places of temporary detention without parental care, love and affection. Evidence is expressed in quantitative and qualitative terms as a percentage. In the course of analysis and evidence, it is clear that the ability to psychologically correctly analyze the emotional characteristics of adolescents brought up in a temporary detention center is an important diagnostic task.

**Keywords:** emotion, adolescence, affect, practical emotion, gnostic emotion, feeling, will, pupil, temporary detention facility, communication, stress, mental disorder, mental retardation.

**Кіріспе.** Қазіргі уақытта біздің елде мемлекеттік ұйымдарды толғандырып отырған мәселе толық емес отбасыларының өсуі және де қоғамға қауіпті балалардың көбейуі толғандырады.

Балаларды уақытша ұстау үйінде тәрбиеленуші жеткіншек жасындағылардың эмоционалдық ерекшелік мәселесінің өзектілігі тікелей қоғам мүшелерінің тәрбиесі мен қалыптасу үрдісіне бағытталған бірнеше қоғамдық институттардың қажеттіліктерімен анықталады.

Өйткені, орын алған жағдайға және адамның ерекшелігіне байланысты эмоциялар тұлғаның мінез-құлқына түрліше әсер етуі мүмкін. Сезімдерінің тереңдігі мен тұрақтылығы бойынша жеке айырмашылықтары болады. Біреулерде ол үстіртін сипатта болса, енді біреулерде жеңіл және ілсіз байқалады, басқаларында тұтас көрініске ие болып, санада терең із қалдыруы мүмкін. Дәл осы әр адамның қайталанбас ерекшелігін негіздейді.

Бүгінгі қоғамның мәдени нормасы адамнан сезімін білдіруде ұстамдылықты талап етеді, сондықтан да адам баласы бүгінгі таңда өз бойын меңгеру, өз уайымдарын, көңіл күйін басқару дағдыларын игеруі керек. Эмоция арқылы адам айналасындағыларға өзінің қатынасын, уайымдарын жүзеге асырады. Жағымды күйлер қандайда бір объектіге қызығушылықты дамыту, құмарту қабілетін ашады, ал жағымсыз күйлер – қашқақтау, өз өмірінен алыстату қалыпын туындатады. Өз кезегінде эмоциялар адам үшін әрекетке итермелеуші ішкі қозғаушы күш болып табылады. Эмоциялар адамның мінез-құлқы мен іс-әрекетіне, оның қылықтарына, басқалармен қатынасына, адамның өзіне, қол жеткізген нәтижелеріне мотивациялық ықпал береді.

Ендеше, балаларды уақытша ұстау үйінде тәрбиеленетін жеткіншектердің эмоционалдық ерекшеліктерін психологиялық тұрғыда дұрыс талдай білу маңызды диагностикалық міндет болып табылады.

**Негізгі бөлім.** Эмоциялар біздің өміріміздің сапасын анықтайды. Адам баласы өз эмоциясын жұмыста, достарымен қарым-қатынаста, туыстарымен қатынаста, өзімен және басқа адамдармен байланыста, яғни біз үшін қымбат және біз шынайы қамқорлық танытатын тұстарда айқын көрсетеді. Эмоциялар біздің өмірімізді құтқарып, жандандыруы мүмкін, дегенмен олар бізге зиянында тигізеді. Біз эмоциялардың ықпалымен негізделген және ақылға қонымды әрекеттерді жүзеге асырсақ, нәтижеесінде қатты опық жейтін қылықтарды да орындауымыз мүмкін. Ендеше, балалар үйінде тәрбиеленуші балалардың эмоциясы ересектер қарым-қатынасымен тығыз байланысты [1].

Эмоция организмнің әртүрлі қажетсінулерге қанағаттануы немесе қанағаттанбауынан. Эмоциялар көзқарас, ым-ишара, сөздер, түйсіну, яғни вербальді және вербальді емес қарым-қатынас арқылы беріледі. Баланың қалыпты дамуы үшін осы талданған тәсілдердің маңызы өте зор.

Сондай-ақ отбасы бала психикасын дұрыс қалыптастырушы бірден бір орта. Адам баласы бала кезінен заттарды дұрыс қолдануды, ой қорытуды, білім алуды, сөйлеуді, еңбек етуді, сезінуді, басқалармен қарым-қатынасқа түсуді жақындарынан, ата-анасынан, яғни ересектерден үйренеді. Әр бір бала өз отбасында күнделікті өмірге деген көзқарасын қалыптастырып, бейімделеді, өмір жайлы танымы өседі, айналасына эмоциясын дұрыс көрсетуді, қарым-қатынас орнату дағдыларын қалыптастырады.

Баланың отбасындағы алғашқы ана мен балалық қатынасы туыстық эмоционалдық байланыстан көрініс алады. Қазақтың психологы Қ.Б. Жарықбаевтың айтуынша «адамның эмоциялық өмірінен байлығы мен мазмұндылығы» байқалады деген, демек баланың бойында сүйіспеншілік болмаса ол үстірт, қуыс кеуде болып қала береді» деп біздің алып отырған тақырыпқа қатысты айтылғандай.

Шетелдік ғалымдар А.М. Прихожан мен Н.Н. Толстыйдың зерттеуінде балалар үйінде тәрбиеленушілер ересектермен қарым-қатынас барысында өздеріне агрессиялық назарды аудартқан. Балалар үйінде тәрбиеленушілер дау-дамайлы мәселелерді шешуде өздеріне жауапкершілікті артпайды, дау-дамайдың шешілу жолдарын сырттан күтеді. Аталмыш мекемеде тәрбиеленушілерде айналасындағыларға агрессия, қоршаған ортаны кінәлау, өз кінәсін мойындамау сезімдері бой алады. Олар туындаған күрделі ситуациядан шығуға талпынбайды, өзіндегі өкпе сезімін басқаның бойына артады. Жеткіншектердің мекемеге келуінің себептері түрліше болады: ата-анасының дүние салуы, ата-анасының жауапсыздығы, зиянды әдеттерге салынуы, материалдық жағдайының жетіспеушілігі, психикалық ауытқулар сияқты жағдайлар [1].

Ш.Бюллер, Дж.Боули, К.Голдфарба, Р.Спитца балалар үйінде тәрбиеленушілердің психикалық, депривациялық мәселелердің бағыттарын қарастырған. Бұл зерттеулер сондай-ақ аталмыш мекемеде психологиялық мәселелердің күннен күнге арта түсетіндігін, сол туындайтын мәселелердің ана мен бала арасында жылулық қатынастың болмауы эмоционалды психологиялық мәселеге айналатынын анықтаған. [2].

Уақытша ұстау орнында отбасынан тыс тәрбие алушылар қоршаған ортаның белгілі бір талаптарына бейімделуі керек. И.А. Залысина өз зерттеуінде балалар үйінде тәрбиеленуші және отбасында тәрбиеленіп жатқан балалардың эмоционалды қажеттіліктерін салыстырмалы түрде қарастырған. Осы зерттеуінің негізінде мектеп жасына дейінгі балалардың өз айналасындағыларға уайымдау сезімдерін көрсетуге қабілетсіз екенін дәлелдеген. Бұл балалар өздері бұрын соңды көрмеген тұлғалармен байланыста бөтенсу сезімдері бой алады, тұйықталып арнайы байланыс орнағанша сұраққа жауап беруіде қиындайтын сәттер болады. Осындай сәттерді азайту үшін жеткіншекке ересектердің алдында өзін еркін ұстай алатындай, ойын ашып айтатындай жағдай туғызу керек.

И.А. Залысинның тұжырымдарында балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоционалды сферасының ерекшеліктері жан-жақты қарастырылған. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің өзін-өзі бағалауларын жеткізе алмайды, олардың өз пікірлері болғанымен ересектердің пікірлеріне сүйенеді. Бұндай балалардың сезімін ояту үшін оларға жылы мереймен қарау керек деген қрытындыға келеді [3].

Арнайы балалар үйінде тәрбиеленген балалардың эмоционалды күйінің толымсыздығы оларды түрлі психикалық тежеулер мен әлеуметтік бейімделудің бұзылуына әкеліп соқтырады. Арнайы балаларды тәрбиелеуші мекемелердегі балалардың эмоционалды күйінің аса жоғары немесе өте төмен болуы, қоғамдық ортада өзін тым жоғары немесе тым төмен ұстауына әкеледі. Өзін-өзі жоғары бағалау жеке тұлға дамуы болып саналады, бұл көріністеде эмоционалды, тілдік қимылдар, еріктік сферасында, әлеуметтік жетіспеушілік мәселелері туындайды.

Арнайы психотравмалық іс-шараларды ұйымдастыруда тәрбиеленушілердің психотравмалық жағдайды қалай еске түсіретіні, қалай байланыстыратыны жайлы, ішкі қобалжулар мен уайымдарын қажетті деңгейде анықтауға, тәрбиеленушінің эмоционалды аумағын, сенсорлы жүйесінің даму ерекшеліктерінмен жұмыс жасауға болады.

М.Ю. Бондарева, Е.Н. Ткач, В.А. Кузнецов «жеткіншектердің субъективтік уайымының эмоционалды саулығын» зерттеу барысында балалар үйінде тәрбиеленуші жеткіншектердің эмоционалды саулығының деңгейін анықтауда Силвердің суреттік тестін жүргізген. Суреттің нәтижесі бойынша зерттеушілер «эмоционалды қолайсыздыққа» көз жеткізген, ол дегеніміз жалғыздық, қорқыныш, үрей, өшпенділік, өмірлік қауіптілік. Мысалы, 15 жастағы қыз бала тестте берілген суреттер бойынша ұл баланың және пышақтың суретін таңдаған. Қыз баланың таңдалған картинамен тест талабын орындауда келесі интерпретациялау жасалған. Мұндағы пышақ агрессияны, бұзылыстың символын, ортадан оқшаулануды, өзін идентификациялауда белгісіздікті білдірген. Осылайша, балалар үйінде тәрбиеленуші балалардың барғыныда эмоционалды қолайсыздық зерттеу нәтижесінде көрініс алады. Бұл көріністің негізгі себептері отбасын жоғалтудағы травмалық тәжірибе, «тастандылық», аналық депривация. Сондай-ақ, жеке өзінің өмір сүруінен ұялу және кінәлау, депрессия, шексіз жалғыздықты уайымдау болады.

Ғалымдардың зерттеуі бойынша ата-анасының қамқорынан, махабаты мен сүйіспеншілігінен тыс қалған уақытша ұстау орнында тәрбиеленуші жеткіншектердің эмоционалды сферасының дамуында арнайы ерекшеліктер байқалады [4].

Жетім балалардың эмоционалды бейнесі бір түсті болып келеді. «Үйдегі» балаларға қарағанда ондай балалар басқа адамдардың эмоциялық бейнесін нашар таниды, яғни ең жеңіл байқалатын эмоция олардан аз көрінеді.

Қазіргі кезеңдегі балалар үйіндегі педагогтардың басты міндеті жеткіншектерге түсіністікпен қарау, олардың ашылуына мүмкіндік беріп, ешқайда кетуіне жол бермей, қажетті тұрмыс арнасына бағыттау. Ал, ең бастысы баланы тұлға ретінде құрметтеу. Жеткіншектік жастың психикалық даму ерекшелігінің

айналасындағылармен өзара қарым-қатынас жүйесі көрініс береді. 10-11 жасқа қарай жеткіншектерде құрдастарымен және ересектермен өзара қатынасы қалыптаса бастайды, ол бала үшін пайдалы тәжірибеге негізделіп, өзіндік сана және т.б. пайда болуынан жоғары сезімдер, біреуге тәуелділік сияқты қаблеттер қалыптасады. Бұндай балалардың қарым-қатынасында махаббатқа бөлену, назарда болуға деген қажеттілік қатты байқалады. Сезім бір жағынан кедейлікпен сипатталса, басқа жағынан өткір аффект көрінісімен сипатталады. Олардың эмоциясы төгілмелі, қуанышы, ашуы толқымалы болып, терең, тұрақты сезімдері болмайды. Жетім балаларда адамгершілік құндылықтармен байланысатын жоғары сезімдер болмайды. Жетім балалардағы қажеттіліктер ересектер тарапынан зейін, махаббат қажет ететіндіктен, ондай балалар айналасындағылармен байланысқа тез түседі. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің бір-бірімен қарым-қатынасының өзінде ерекшелік болады. Жетім балалардың қарым-қатынасында «біз» деген бастауыш болады, осындай ерекше психологиялық білімнің арқасында олар әлімді «өзінікі» және «басқаларға» бөледі. Балалар үйінде балалардың басқа топты қалауына ешқандай мүмкіндік болмайтындықтан үнемі бір және сол топтағы құрдастарымен араласады. Белгілі бір топтағы құрдастарына жақын болуы тәуелділік сияқты болып қалады, соның негізінде оның құрдастарымен қатынасы дос, құрдас ретінде емес, туыс сияқты қалыптасады [5].

Педагогтарға балалардың осы кезеңді өтуіне көмектескені маңызды. Жетім балалардың құрдастарымен қарым-қатынастағы қиындықтары коммуникативтік дағдылардың төменгі деңгейімен, эмоционалдық реакцияның адекватты еместігімен, мінез-құлықтың ситуативтілігімен, мәселені конструктивті шешуге қаблетсіздікпен негізделеді.

Балалар үйіндегі психолог жұмысының формасы (диагностика, коррекция, профилактика) – карапайым жалпы білім беретін мектептерде қолданылатын стандартты терім болып табылады. Алайда әдістемелерді таңдауда балалар үйінде тәрбиеленушілердің психологиялық ерекшеліктеріне байқап әсер етуге тура келеді. Әсіресе, ол (коррекциялық) түзету-дамыту жұмыстарына байланысты болып келеді. Жетім балалармен жұмыс жасауда оларға сәйкес әдістемелерді табу қиынға соғады. Отбасында тәрбиеленген балаларға қатысты іс-тәжірибелік зерттеулер мұндай балаларға көбінесе сәйкес келе бермейді. Өйткені олар кейбір ойын, жаттығудың мағынасын түсіне бермей, оларды шешу жолдары қиынға соғады. Бірақта интеллектке қатысты тапсырмалар көбінесе баланың танымдық процестерін дамытуға мүмкіндік береді. Кей жағдайларда мұндай тапсырмаларды шешу барысындағы баланың көңіл-күйінің өзгеруі, тежелуі, қорқыныш, үрей, уайымдаудың туындауы бала психикасының дамуын тежеп отырады [5].

Жалпы бұндай мекемедегі педагог-психологтардың жалпы жұмысы тәрбиеленушілердің ересектер тарапынан махаббат пен ықыласқа бөленгенін қадағалаумен қорытындыланады. Тәрбиеленушілер сондай күйді сезінгенде ғана түзету-дамыту жұмыстарын жүргізуге болады.

**Зерттеу әдістері:** Демек, біз жоғарыдағы тұжырымдарға сүйене отырып, уақытша ұстау орны тәрбиеленуші жеткіншектердің эмоционалдық ерекшелігін анықтау көзі ретінде Б.И.Додоновтың "Тұлғаның жалпы эмоционалды бағыттылығын анықтау" әдістемесін жүргіздік. Бұл әдістемені жүргізу арқылы уақытша ұстау орнында тәрбиеленуші жеткіншектердің жаңадан қабылданған тобын және тренингтен жүргізгеннен кейінгі жеткіншектерді зерттеп, эмоционалдық бағыттылықтарын анықтадық.

**Нәтижелер және талдау.** Әдістеме үш топқа, яғни эксперименталды және сыналушы топтарға жүргізілді. Эксперименталды топ мекемеге жаңадан қабылданған жасөспірімдер болды. Сыналушы топтың біреуіне мекемеде 5 ай болған тренинг жүргізілген топтар алынды. Екінші сыналушы топ толық отбасында тәрбиеленген жеткіншектер болды. Әдістеме нәтижесін талдауда басты назарды эмоционалдық бағыттылық шкаласына салдық. Б.И. Додоновтың "Тұлғаның жалпы эмоционалды бағыттылық шкалалары арқылы зерттеуден алынған нәтиже бойынша уақытша ұстау орнына жаңадан қабылданған (2021 жыл қыркүйек) жеткіншектердің 78%-ы, ал, тренингтен өткен (2020 жыл мамыр) жеткіншектердің 67%-ы жоғары көрсеткішті көрсетіп, альтруистік эмоция бағыттылығын таңдаған. Альтруистік эмоция басқа адамдар тарапынан қамқорлық, көмек, өзара әрекет қажет болғанда туындайды. Уақытша ұстау орны мекемесіне жаңадан қабылданған (2021 жыл қыркүйек) жеткіншектердің 78%-ы ал, тренингтен өткен (2020 жыл мамыр) жеткіншектердің 67%-ы жоғары көрсеткішті көрсетіп, коммуникативтік эмоция бағыттылығын таңдаған. Бұл коммуникативтік шкала қарым-қатынасқа деген қажеттілік. Сондай-ақ, уақытша ұстау орнына жаңадан қабылданған (2021 жыл қыркүйек) жеткіншектердің 88%-ы пугникалық шкала бойынша жоғары көрсеткішті көрсетті. Пугникалық шкала қауіпті, күресте жеңу қажеттілігі. тренингтен өткен (2020 жыл мамыр) жеткіншектердің 67%-ы, праксикалық шкала, 55%-ы гностикалық шкалалар бойынша да жоғары көрсеткіштерді көрсетті. Праксикалық эмоция іс-әрекет үрдісінде пайда болатын жағымды эмоция. Гностикалық эмоция жаңа ақпаратты алу кезіндегі қуаныш, сонымен қатар когнитивтік үйлесімділік кезіндегі қажеттілік.

**Қорытынды.** Қорыта келгенде, эксперименталды және бақылау топтардың нәтижелеріне көз жеткізе отырып, осындай арнайы мекемеде тәрбиеленіп отырған жеткіншек сол мекемеде тәрбиеленіп жатқан барлық балаларға бейімделуге мәжбүр. Оның олармен қарым-қатынасы үстіртін, нервозды, тығыз таян:

ол бір уақытта өзіне назар аударғанын қаласа, енді бір кезде агрессиялық көрініспен күштеп тартып алады немесе оқшауланады. Өзіне назар аударғанды және махаббатты қалағанымен, ол оны басқаларға қажетті деңгейде жауап қайтара алмайды. Тәжірибесіз дұрыс қалыптаспаған қарым-қатынас тұрақсыз салдарға әкеп соқтырады. Яғни, арнайы мекемеде тәрбиеленуші балалар ерекше психологиялық және педагогикалық қолдауды қажет етеді.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1. Kravchenko Iy.E. *Psihologua emotsu. Klassicheskie i sovremennye teorii i issledovanua. Izd. Forým, 2019. – 59-65 s.*
2. Selivanova A.E. // *Vestnik KGY im. N.A. Nekrasova №4 2010. – 254-258 s.*
3. Begaliev N.U. *Osobennosti formirovaniya lichnosti rebenka v nepolnoi seme i detskikh domah // «Qazirgi qoғamdaғы otbasy: ahýaly jáne bolashaғы»: hal-q ғыl.-prakt.konf. mater. – taldyqorған, 2006. – 206-210 bb.*
4. Bondareva M. Iy., Tkach E. N. *Spetsifika proiavlennua sýbektnosti v podrostkovom vozraste // Akmeologia. 2015. № 3 (55). S. 158–160.*
5. Maqashqulova G. *Balalar úindegi tárbielenýshilerdiñ psihikalyq erekshelikteri. // Qazaqstan mektebi, 11-12/2005, 52-53 b.*
6. Nepomnaia N.I. *Psihodiagnostika lichnosti: teorua i praktika. – M.: Vlados, 2001. –192 s.*

**МРНТИ 15.21.45**

**10.51889/5293.2022.41.99.008**

*Ауельбекова Н.Ж.<sup>1</sup>, Ахтаева Н.С.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
г. Алматы, Казахстан*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ  
С САМОРЕГУЛЯЦИЕЙ И СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ**

*Аннотация*

В данной статье самооценка рассматривается как основа психического и социального благополучия, описана ее взаимосвязь с саморегуляцией и предложены способы управления негативными эмоциями. Самооценка выступает как системообразующее ядро индивидуальности личности, которое определяет самоотношение, жизненную позицию, формирует представление о себе и является одним из основных факторов самореализации человека в жизни. Важными функциями самооценки являются сохранение чувства собственного достоинства и идентичности, защита от стресса и восстановление человека после неудач. Быстрая реакция, умение рисковать и скорость выполнения поставленной задачи и отличает людей с высокой самооценкой от остальных. Анализируются работы российских и зарубежных авторов о взаимосвязи самооценки и саморегуляции. Рассматриваются особенности саморегуляции студентов с разным уровнем самооценки. Собраны данные эмпирических исследований зарубежных и российских ученых для более ясного понимания роли самооценки в жизни человека. В этой статье подчеркивается важность самооценки, как фактора развития и реализации потенциала человека. Особое значение для развития самооценки уделяется осознанности и пониманию своих потребностей и также их реализация. Активная жизненная позиция, высокий уровень энергии и здоровая самооценка взаимосвязаны между собой. Высокая самооценка ведет к счастью, а низкая к депрессии, поэтому важно фокусироваться на положительном опыте и быть оптимистом. Желание повысить свою самооценку, подрывает саморегуляцию в значимых для личности областях и оптимальным выходом из данной ситуации может служить опора на более надежные цели. Для получения хороших результатов в достижении целей необходимо иметь хороший источник мотивации, отказавшись от самоутверждения. В статье неудача объясняется не отсутствием способностей, а сдерживанием усилий, как распространённая стратегия самоограничения из-за страха провала. Рассматривая гендерные особенности самооценки, ключевым моментом в достижении успеха является высокая самооценка и способность идти на риск, что более свойственно мужчинам, несмотря на более низкую самооценку женщин и более ответственный подход в решении определенных задач. Что касается саморегуляции, то женщины более гибкие в управлении эмоциями. Данная статья состоит из двух частей, в первой из которых дан теоретический обзор самооценки, а во второй части представлены эффективные способы саморегуляции. Причина возникновения негативных эмоций зависит не от самой ситуации, а от того как человек ее оценивает. Для эффективной саморегуляции предлагается планирование, осознанное наблюдение за своим внутренним

состоянием, принятие наличие проблемы, проговаривание вслух своих опасений, поиск новых альтернативных вариантов решения задачи, полная информированность о проблеме, дифференциация чувств, ощущений, образов, снижение уровня притязаний, наличие запасного плана, выражение недовольства в социально приемлемых формах, переоценка ситуации, взгляд со стороны, саморефлексия, негативные эмоции надо выпускать через физические нагрузки, не отрицать, а принимать негативные эмоции и быть честным с собой. Можно использовать негативные эмоции, как ресурс для самовыражения себя через творчество. Тревожность мешает человеку более осмысленно жить и именно по этой причине, такой человек имеет склонность к избеганию ответственности за свою жизнь. При наличии высокого уровня тревожности и низких показателях осмысленности жизни и самоконтроля, человек практически не располагает возможностью для эффективного совладания. Кроме того, для тревожного, эмоционально нестабильного человека характерно ощущение неуверенности в себе. А высокий уровень оптимизма помогает более гибко справляться с трудностями, иметь здоровую самооценку и видеть во всем положительные моменты, избегая концентрации на негативных ситуациях. А самое главное важно понимать, что эмоции не должны задерживаться в теле, а проходить свободно, поэтому основной задачей человека является своевременно реагировать на них, оберегая свои границы. Важна психогигиена, высокий уровень ответственности и активные действия.

**Ключевые слова:** самооценка, саморегуляция, управление эмоциями, психическое здоровье.

Н.Ж. Әуелбекова<sup>1</sup>, Н.С. Ахтаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті  
Алматы қ., Қазақстан

## ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУМЕН БАЙЛАНЫСЫ ЖӘНЕ ЭМОЦИЯЛАРДЫ БАСҚАРУ ТӘСІЛДЕРІ

### Аңдатпа

Бұл мақалада өзін-өзі бағалау психикалық және әлеуметтік әл-ауқаттың негізі ретінде қарастырылады, оның өзін-өзі реттеумен байланысы сипатталады және теріс эмоцияларды басқару жолдары ұсынылады. Өзін-өзі бағалау тұлғаның өзіндік көзқарасын, өмірлік ұстанымын анықтайтын, өзі туралы түсінікті қалыптастыратын және адамның өмірде өзін-өзі жүзеге асыруының негізгі факторларының бірі болып табылатын тұлғаның жеке даралығының жүйе құраушы өзегі ретінде әрекет етеді. Адам өміріндегі өзін-өзі бағалаудың рөлін анықтау үшін маңызды зерттеулер жиналды. Өзін-өзі бағалаудың маңызды функциялары өзін-өзі бағалау мен жеке басын сақтау, стресстен қорғау және сәтсіздіктерден кейін адамды қалпына келтіру. Жылдам реакция, тәуекелге бару және тапсырманы орындау жылдамдығы және өзін-өзі бағалауы жоғары адамдарды басқалардан ерекшелендіреді. Ресейлік және шетелдік авторлардың өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі реттеудің өзара байланысы туралы жұмыстары талданады. Өзін-өзі бағалаудың әртүрлі деңгейі бар студенттердің өзін-өзі реттеу ерекшеліктері қарастырылады. Адам өміріндегі өзін-өзі бағалаудың рөлін неғұрлым нақты түсіну үшін шетелдік және ресейлік ғалымдардың эмпирикалық зерттеулерінің мәліметтері жинақталған. Бұл мақалада адамның әлеуетін дамыту мен іске асырудың факторы ретінде өзін-өзі бағалаудың маңыздылығы туралы баса айтылған. Өзін-өзі бағалауды дамыту үшін олардың қажеттіліктерін түсінуге, сондай-ақ оларды жүзеге асыруға ерекше мән беріледі. Белсенді өмірлік ұстаным, энергияның жоғары деңгейі және салауатты өзін-өзі бағалау өзара байланысты. Өзін-өзі жоғары бағалау бақытқа, ал өзін-өзі төмен бағалау депрессияға әкелуі мүмкін, сондықтан оң тәжірибеге назар аударып, оптимист болу керек. Өзін-өзі бағалауды арттыруға деген ұмтылыс адам үшін маңызды салаларда өзін-өзі реттеуді бұзады және осы жағдайдан шығудың дұрыс жолы, сенімді мақсаттарға сүйену болып табылады. Мақсаттарға қол жеткізуде жақсы нәтижелерге жету үшін өзін-өзі бекітуден бас тарту арқылы жақсы ынталандыру көзі болуы керек. Мақалада сәтсіздік қабілетінің жоқтығынан емес, өзін ұстаудың жалпы стратегиясы ретінде сәтсіздіктен қорқу арқылы түсіндіріледі. Өзін-өзі бағалаудың гендерлік ерекшеліктерін ескере отырып, сәттілікке жетудің жолы, өзін-өзі жоғары бағалау және тәуекелге бару қабілеті болып табылады. Бұл әйелдердің өзін-өзі бағалауы төмен және белгілі бір мәселелерді шешуде жауапты тәсілге қарамастан ерлерге тән. Өзін-өзі реттеуге келетін болсақ, әйелдер теріс эмоцияларды басқаруға еректерге қарағанда икемді. Бұл мақала екі бөлімнен тұрады, олардың біріншісінде өзін-өзі бағалаудың теориялық шолуы берілген, ал екінші бөлімде өзін-өзі реттеудің ең тиімді әдістері ұсынылған. Теріс эмоциялардың себебі жағдайдың өзіне емес, адамның оны қалай бағалайтынына байланысты. Тиімді өзін-өзі реттеу үшін жоспарлау, сіздің ішкі жағдайыңызды саналы түрде бақылау, мәселе-



нің бар-жоғын қабылдау, өз қорқыныштарын дауыстап айту, мәселені шешудің жана балама нұсқаларын іздеу, проблема туралы толық ақпарат алу, сезімдерді, сезінуді, бейнелерді саралау, талаптардың деңгейін төмендету, қосалқы жоспардың болуы, өз наразылығын әлеуметтік қолайлы түрде білдіру, проблемаға басқа жақтан қарау, рефлексия, теріс эмоциялар физикалық белсенділік арқылы босатылуы керек, теріс эмоцияларды жоққа шығармай, оларды қабылдап, өзіне адал болу. Теріс эмоцияларды шығармашылық арқылы өзін-өзі көрсету үшін ресурс ретінде пайдалануға болады. Мазасыздық адамның мағыналы өмір сүруіне кедергі келтіреді, сондықтан мұндай адам өз өмірі үшін жауапкершіліктен аулақ болуға бейім. Мазасыздықтың жоғары деңгейі және өмірдің маңыздылығы мен өзін-өзі бақылаудың төмен деңгейі болған кезде, адамның ұстамдылығы мүмкін емес. Сонымен қатар, мазасыз, эмоционалды тұрақсыз адамға өз-өзіне күмәндану сезімі тән. Оптимизмнің жоғары деңгейі қиындықтарды икемді түрде жеңуге, салауатты өзін-өзі бағалауға және жағымсыз жағдайларға назар аудармай, барлық жағымды жақтарды көруге көмектеседі. Ең бастысы, теріс эмоциялар денеде қалмай, одан еркін өту керек, сондықтан адамның басты міндеті, өз шекараларын қорғап, оларға уақытында жауап беру. Сондықтан адам үшін психогигиена, жауапкершіліктің жоғары деңгейі және белсенділік өте маңызды.

*Түйінді сөздер:* өзін-өзі бағалау, өзін-өзі реттеу, эмоцияларды басқару, психикалық денсаулық.

*N.Auyelbekova<sup>1</sup>, N.Akhtayeva<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Al-Farabi Kazakh National University  
Almaty, Kazakhstan*

## **THE RELATIONSHIP OF SELF-ESTEEM WITH SELF-REGULATION AND WAYS TO MANAGE EMOTIONS**

### *Abstract*

This article considers self-esteem as the basis of mental and social well-being, describes its relationship with self-regulation and suggests ways to manage negative emotions. Self-esteem acts as a system-forming the core of a person's individuality, which determines the self - attitude, life position, forms an idea of oneself and is one of the main factors of a person's self-realization in life. Important functions of self-esteem are the preservation of self-esteem and identity, protection from stress and recovery of a person after failures. Quick reaction, the ability to take risks and the speed of completing the task is what distinguishes people with high self-esteem from the rest. The works of Russian and foreign authors on the relationship of self-esteem and self-regulation are analyzed. The features of self-regulation of students with different levels of self-esteem are considered. The data of empirical studies of foreign and Russian scientists are collected for a clearer understanding of the role of self-esteem in human life. This article emphasizes the importance of self-esteem as a factor in the development and realization of human potential. Special importance for the development of self-esteem is given to awareness and understanding of their needs and also their implementation. An active lifestyle, a high level of energy and a healthy self-esteem are interrelated. High self-esteem leads to happiness, and low self-esteem leads to depression, so it is important to focus on positive experiences and be optimistic. The desire to increase one's self-esteem undermines self-regulation in areas that are important to the individual and the best way out of this situation can be to rely on more reliable goals. To get good results in achieving goals, it is necessary to have a good source of motivation, giving up self-affirmation. In the article, failure is explained not by a lack of abilities, but by restraining efforts, as a common strategy of self-restraint due to fear of failure. Considering the gender characteristics of self-esteem, the key to achieving success is high self-esteem and the ability to take risks, which is more characteristic of men, despite the low self-esteem of women and a more responsible approach to solving certain tasks. As for self-regulation, women are more flexible in managing emotions. This article consists of two parts, the first of which gives a theoretical overview of self-esteem, and the second part presents effective ways of self-regulation. The cause of negative emotions does not depend on the situation itself, but on how a person evaluates it. For effective self-regulation, planning is proposed, conscious observation of one's inner state, acceptance of the presence of a problem, voicing one's fears aloud, search for new alternative solutions to the problem, full awareness of the problem, differentiation of feelings, sensations, images, reduction of the level of claims, the presence of a backup plan, expression of discontent in socially acceptable forms, reassessment of the situation, viewed from the side, self-reflection, negative emotions should be released through physical exertion, not to deny, but to accept negative emotions and be honest with yourself. You can use negative emotions as a resource for self-expression through creativity. Anxiety prevents a person from living more meaningfully and it is for this reason that such a person has

a tendency to avoid responsibility for his life. In the presence of a high level of anxiety and low indicators of meaningfulness of life and self-control, a person has practically no opportunity for effective coping. In addition, an anxious, emotionally unstable person is characterized by a feeling of self-doubt. And a high level of optimism helps to cope with difficulties more flexibly, have a healthy self-esteem and see positive aspects in everything, avoiding focusing on negative situations. And most importantly, it is important to understand that emotions should not linger in the body, but pass freely, so the main task of a person is to respond to them in a timely manner, protecting their borders. Mental hygiene, a high level of responsibility and active actions are important.

**Key words:** self-esteem, self-regulation, emotion management, mental health.

Самооценка является системообразующим ядром индивидуальности личности, которое определяет самоотношение человека, его жизненную позицию и уровень притязаний. Это фундамент для формирования человеком представлений о своей внешности, способностях и возможностях. Самооценка является интегратором поведения и деятельности, обуславливает направленность развития личности и реализацию ее потенциальных возможностей. Изучение самооценки - это попытка целостного понимания личности и на этой основе - улучшение прогнозирования ее поведения, поддержки и коррекции. Натаниэль Бранден определил самоуважение, как чувство личной эффективности и чувство личной ценности, т.е. сумма уверенности в себе и самоуважения. Это убежденность в том, что человек способен жить и достоин жизни [1]. Убеждения людей о себе определяют, кто они есть, что они могут и кем могут стать. Эти мощные внутренние установки работают как внутренний механизм, который управляет поведением человека на протяжении всей жизни.

Основой психического здоровья является позитивная самооценка, которая рассматривается как защитный фактор, способствующий улучшению здоровья, эмоциональной устойчивости и социальной адаптации. Считается, что хорошая самооценка способствует здоровому функционированию, что отражается в таких жизненных аспектах, как достижения, успех, удовлетворение и способность справляться с заболеваниями. И наоборот, неустойчивая и низкая самооценка могут играть решающую роль в развитии множества психических расстройств и социальных проблем, таких как депрессия, нервная анорексия, булимия, тревожность, злоупотребление психоактивными веществами. Важными функциями самооценки являются сохранение чувства собственного достоинства и идентичности, защита от стресса и восстановление после неудач. Другая важная функция самооценки связана с улучшением себя и своих способностей. Быстрая реакция, умение рисковать и скорость выполнения поставленной задачи и отличает людей с высокой самооценкой от людей с низкой самооценкой, которые терпят до последнего и не принимают никаких мер для того, чтобы что-то изменить. Человеку с высокой самооценкой достаточно небольшого дискомфорта, чтобы начать действовать, а человек с низкой самооценкой будет терпеть до последнего, чтобы начать менять что-то в жизни. Способность к быстрому реагированию, положительно связана с общей самооценкой личности [2].

Существует взаимосвязь между самооценкой и уровнем жизненной энергии. Чем выше уровень энергии у человека, тем выше самооценка. А также между самооценкой и активной жизненной позицией. У людей с активной, жизненной позицией, уровень самооценки выше, чем у тех, кто занимает пассивную позицию в жизни [3].

Самооценка формируется постепенно на основании реальных достижений человека. Для поддержания своего психологического и физического здоровья, любому человеку необходимо удовлетворять свои основные потребности. Осознанность и понимание своих потребностей, а также активные действия в их реализации, ведут к повышению самооценки. Самоуважение коренится в опыте эффективности. Существует взаимосвязь между самооценкой и счастьем, которую признают даже критики [4]. Согласно М. Селигману, для повышения самооценки необходима осознанность или контроль над привычным стилем мышления, фокус на положительном опыте, а не концентрация на негативных событиях и самое главное, накопление положительного опыта решения жизненных задач.

Существует взаимосвязь между уверенностью в себе и эмоциональной стабильностью. Для тревожного, эмоционально нестабильного человека характерно ощущение неуверенности в себе. Согласно исследованию Дэниель Дж. Риду, гибкость совладания и оптимизм тесно взаимосвязаны между собой. Оптимистичные люди будут иметь более высокую способность справляться с трудностями. Это говорит о том, что причина, по которой люди, которые справляются с ситуацией более гибко, имеют более высокий уровень оптимизма [5]. Мужчины имеют более высокую самооценку и чаще идут на риск, тогда как женщины имеют более сильную способность регулировать свои эмоции.

Согласно исследованию Т.В. Павловой, студенты с высокой самооценкой имеют высокий уровень волевой саморегуляции, отличаются настойчивостью, социальной адаптивностью, самообладанием и

независимостью, студенты со средним уровнем самооценки, имеют средние показатели саморегуляции, но в сложных ситуациях теряют контроль, а студенты с низкой самооценкой плохо справляются с эмоциями, но отличаются гибкостью [6]. Другой точки зрения придерживается Jennifer Crocker в своем исследовании предполагая, что желание повысить самооценку, подрывает успешную саморегуляцию т.е. саморегуляция вероятно будет давать сбои в тех областях, в которые люди вложили свою самооценку. Например, чем больше самооценка учащихся зависит от успехов в учебе, тем больше их самооценка повышается, когда они добиваются успехов в учебе, и тем больше она снижается, когда они терпят неудачу. Таким образом, условная самооценка отрицательно влияет на саморегуляцию через характер, качество и стабильность целей. Распространенной стратегией самоограничения является сдерживание усилий, поэтому неудачу можно объяснить отсутствием усилий, а не отсутствием способностей. Корреляция между важностью области и основанной на ней самооценкой 0,89 [7]. Отказ от цели, как только задача становится трудной, является признаком плохой саморегуляции; таким образом, цели самоутверждения, связанные с условной самооценкой, кажутся неэффективными ориентирами для саморегуляции перед лицом препятствий. Когда люди предвидят риск неудачи в области, на которой основывается их самооценка, они могут найти оправдания возможной неудаче и избежать негативных последствий для своей самооценки, делая то, что может подорвать их работу. Чтобы поддерживать прогресс в достижении своих целей, нужен более убедительный и устойчивый источник мотивации; нужно одновременно отказаться от целей самоутверждения и заменить их другими целями, более надежными. Цели глубокого обучения, связанные с желанием внести свой вклад в нечто большее, чем собственное «я», могут обеспечить оптимальную основу для успешной саморегуляции.

Планирование своей жизни – это одна из главных стратегий развития контроля над эмоциональной сферой человека. Осознанное наблюдение за своим внутренним состоянием является главным инструментом саморегуляции. Важно проговаривать вслух недовольство, опасения и страхи, таким образом снижается напряжение и значимость проблемы. Для снижения эмоционального напряжения, необходимо собрать как можно больше информации для того, чтобы иметь полное представление о проблеме. Благодаря запасному варианту можно держать ситуацию под контролем, а наличие стратегии отступления поможет оставаться в расслабленном состоянии и спокойно решать проблему.

Согласно Р.М. Грановской, снижение мотивации помогает снять груз ответственности. По мнению Г.Перри, в сложных ситуациях, когда старые установки не работают, нужно искать новые, альтернативные варианты решения проблемы. Чтобы разобраться в своих чувствах необходимо понимать, что происходит внутри и для этого важно дифференцировать свои чувства, ощущения и наблюдать за своими мыслями. Согласно процессуальной модели регуляции эмоций John Gross, самым оптимальным способом снижения эмоционального напряжения – это выражение недовольства в социально-приемлемой форме. Подавление эмоций может привести к развитию сердечно-сосудистых заболеваний, риску повышенной смертности, отчуждению и эмоциональному истощению. Избегание неприятных ситуаций может привести к социофобии и избегающему расстройству личности, которое характеризуется чувством некомпетентности и избеганию людей. Отвлечение от неприятной ситуации снижает напряжение, но не решает проблему и увеличивает тревожность, а концентрация внимания на проблеме приводит к беспокойству, прокручиванию негативных мыслей и еще больше усугубляет эмоциональное состояние. Открытая эмоционально-экспрессивная конфронтация напротив увеличивает напряжение и возбуждение. Причиной эмоций является не сама ситуация, а то как ее воспринимает человек, поэтому самой приемлемой стратегией регуляции эмоций является когнитивная переоценка своего отношения к ситуации. По мнению John Gross, переоценка ситуации улучшает взаимоотношения с людьми и способствует психологическому благополучию. Для эффективного управления эмоциями, человеку необходимо увидеть себя со стороны и понять причину своих действий. Именно рефлексия помогает проанализировать и пересмотреть ситуацию. Для приведения мыслей в порядок и структурирования, лучше записывать все мысли на бумагу. «Если вам хочется избавиться от какой-либо мысли, запишите ее. Э. Хемингуэй». Негативная эмоция должна быть выявлена полностью, чтобы появилась хорошая эмоция. Психогигиена необходима для того, чтобы не накапливать негативные эмоции в теле.

Согласно М.С. Норбекову, все эмоции очищаются через состояние радости. Соединившись со своим сердцем, человек становится ребенком и возвращается в центр самого себя. Если разум всегда судит, неуравновешен, то сердце всегда сбалансировано и только оно может увидеть великую красоту. Если человек хочет казаться лучше, чем он есть на самом деле, то его тело будет находиться в постоянном напряжении, а если человеку не надо ничего доказывать, то он расслаблен и спокоен. Завышенные ожидания, действия против своей воли приводят к негативным эмоциям. «Сколько горя причиняли нам несчастья, которые никогда не случались. Томас Джефферсон». Когда человек злится, то теряет контроль,

поэтому необходимо время, чтобы человек успокоился и только после этого начинать диалог. Если это близкий человек, то можно просто обнять его. Самое главное понимать, что за злостью скрывается страх и если поставить себя на место другого человека, то негативные эмоции уйдут. Для изменения эмоционального состояния нужно держать фокус внимания на ощущениях в теле и наблюдать за чувствами. Важно быть честным и не обманывать себя. Далай-лама считает, что злиться надо не на человека, а на его поступки и действия, тогда злость не будет выходить за рамки приличия. На проблему нужно смотреть шире, тогда она будет казаться вполне решаемой. Наблюдая за эмоциями собеседника, мы можем регулировать и свои эмоции.

Эмоции – это произвольный механизм саморегуляции при правильном понимании причин возникновения эмоций и умении ими управлять. Карл Роджерс считал, что тревога является признаком избегания будущего и нежеланием меняться самому. Согласно Е.Н. Львовой [8], человек не может эффективно управлять своими эмоциями, если у него высокий уровень тревожности при низком уровне осознанности и самоконтроля. Тревожные люди избегают брать ответственность за свою жизнь. Для того, чтобы приобрести эмоциональную устойчивость, необходимо обрести цельность.

Одной из эффективных техник для личной проработки является «BASIC ID» А.Лазаруса, где анализируются ощущения, образ, мысли, поведение, отношения с окружением, принятие медикаментов, чувства, возникающие на какую-то определенную ситуацию.

Наиболее эффективный способ саморегуляции – это метод самосовладания. По мнению М. Асимова, человек реагирует на ту или иную ситуацию исходя из своего раннего опыта, который бессознательно зафиксирован в виде определенного образа. Образ рассматривается как символ, расшифровав который можно понять причину переживания. Непонятные образы выступают как психологическая защита за которой скрывается боль. Согласно методу самосовладания, душа состоит из чувств, ощущений и образов. Данный метод учит экологичному взаимодействию с окружающими людьми, быть ответственным, понимать внутреннее состояние и уметь расслабляться. Бесполезно бороться с эмоциями и подавлять их, так как накапливаясь в теле и не находя выход, человек взрывается в самый неподходящий момент. Непонимание своего внутреннего состояния постепенно приводит к неадекватному поведению и появлению болезней. Самосовладание подразумевает не подавление, а принятие реальной ситуации и негативных эмоций. Эмоции не уходят сами по себе, их надо выпускать через физическую активность, крики на природе, слезы, смех, битье груши или через различные виды творчества. Негативные эмоции можно использовать в качестве топлива для активных действий. Очень сложно признаться себе в своей несостоятельности в определенных ситуациях. Только признав наличие проблемы, ее можно решить.

Дифференцируя и произнося чувство, которое испытываешь в данный момент, а затем ощущение в теле и представляя образ, который возникает при этом, можно избавиться от напряжения в теле, разобраться в своем внутреннем состоянии и понять причину своего поведения. Ключевым моментом является проговаривание, благодаря которому и происходит освобождение от негативных эмоций.

#### Список литературы:

1. Christopher J. Mruk. *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice*. New York. Springer Publishing company, 2013. P.110.
2. Anissimova O. M. *Samoosenka v structure lichnosti studenta: dis. kandidat psikhologicheskikh nauk: 19.00.05. 1984.*
3. Auyelbekova N., Akhtaeva N., Klepikov D. *A study of self-esteem, vitality and life satisfaction of elderly people. //Vestnik KAZNPU, Seriya «Psychology» №1(66), 2021.*
4. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4, 1-44.*
5. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4847602/>.
6. Pavlova T.B. *Psihologicheskie osobennosti samoregulyatsiyi studentov s raznoy samoosenkoy. Tavricheskiy nauchnyi obozrevatel №1 sentyabr. 2015.*
7. Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). *When Grades Determine Self-Worth: Consequences of Contingent Self-Worth for Male and Female Engineering and Psychology Majors. Journal of Personality and Social Psychology, 85(3), 507-516.*
8. Lyvova E.N., Mitina O.V., Shlyagina E.I. *Lichnostnaya trevozhnost i vybor strategiy. // Voprosy psihologii. – 2015. – P.46.*

МРНТИ: 15.31.31

10.51889/4585.2022.71.62.009

Н.С. Жұбаназарова<sup>1</sup>, К.Өтепберген<sup>1</sup>, Н.С. Тленчиева<sup>1</sup>, А.А. Төлегенова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

## МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ҚИЫНДЫҚТАРЫН ОЙЫН ТЕРАПИЯСЫ АРҚЫЛЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ

*Аңдатпа*

Осы мақалада ойын терапиясы мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық қиындықтары үшін психотерапияның бір түрі ретінде қарастырылады. Мектепке дейінгі кезең - тұлғаның қалыптасуының қысқа, бірақ маңызды кезеңі. Бұл жылдарда балаларда қоршаған өмір туралы алдын ала түсінік қалыптасады, балаларда адамдармен белгілі бір қарым-қатынас қалыптаса бастайды, дұрыс мінез-құлық дағдылары мен әдеттері қалыптаса бастайды. Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі балаларға ойынның эмоционалдық әсері және олардың сезімдері зерттеледі. Зерттеу мақсаты: мектеп жасына дейінгі балалардың ойын барысында эмоционалды әсерін мөлшерлеп, өзін қалай сезінетінін бақылау. Зерттеу жұмысының міндеттері: эмоциялық жаттығуларды қамтамасыз ету; жиналып қалған жүйкелік күшті алып балалардың өмірге деген қызығушылықтарын арттыру; күтпеген жерде болатын шабуылдан, жазалаудан, қараңғыдан, жалғыздықтан болатын қорқынышты азайту; тез шешім қабылдай білу қабілетін арттыру; топта өзін-өзі ұстау ережелерін меңгерту, агрессияны азайту; қозғалыстағы бағыттарын және ептілікті дамыту. Зерттеу әдістері – зерттеу жұмысында қойылған міндеттерді шешу үшін мынандай әдістерді қолдануды мақсат етіп отырмыз: бақылау, теориялық талдау, салыстыру, эксперименттік ойын жағдаяттары. Зерттеудің практикалық маңыздылығы: зерттеу нәтижелері және мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды қиындықтарын ойын терапиясы арқылы психологиялық түзету мен алдын-алудың жаңа тәсілдерін жасауға негіз бола алады.

**Кілттік сөздер:** мектеп жасына дейінгі балалар, психокоррекция, эмоция, ойын терапиясы.

Жұбаназарова Н.С.<sup>1</sup>, Отепберген К.<sup>1</sup>, Тленчиева Н.С.<sup>1</sup>, Төлегенова А.А.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

*Аннотация*

В этой статье рассмотрены психологические коррекции эмоциональных трудностей детей младшего школьного возраста, с помощью игровой терапии, как важный этап для становления личности. В эти годы ребенок усваивает первые знания об окружающей жизни, у ребенка начинает формироваться определенное отношение к людям, формируются навыки и привычки правильного поведения, характер. В статье рассматривается эмоциональное воздействие детей дошкольного возраста во время игры и то, как они себя чувствуют. Цель исследования: измерить эмоциональное воздействие детей дошкольного возраста во время игры и контролировать их самочувствие. Задачи исследовательской работы: проведение эмоционального тренинга; повысить интерес к жизни собравшихся нервных гигантов; уменьшить страх перед неожиданным нападением, наказанием, темнотой, одиночеством; повысить способность быстро принимать решения; овладение правилами поведения в группе, снижение агрессии; развитие направления движения и ловкости. Методы исследования - для решения задач, поставленных в исследовательской работе, мы стремимся использовать следующие методы: наблюдение, теоретический анализ, сравнение, экспериментальные игровые ситуации. Практическая значимость исследования: результаты исследования могут стать основой для создания новых способов психологической коррекции и профилактики эмоциональных трудностей дошкольников с помощью игровой терапии.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, психокоррекция, эмоция, игровая терапия.

Zhubanazarova N.S.<sup>1</sup>, Utepbergen K.<sup>1</sup>, Tlenchiyeva Nurzhamal<sup>1</sup>, Tolegenova A.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

## PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF EMOTIONAL DIFFICULTIES OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY THERAPY

### Abstract

This article discusses the psychological correction of emotional difficulties in children of primary school age, with the help of play therapy, as an important stage for the formation of personality. During these years, the child learns the first knowledge about the surrounding life, the child begins to form a certain attitude towards people, the skills and habits of correct behavior, character are formed. The article examines the emotional impact of preschool children during the game and how they feel. The purpose of the study: to measure the emotional impact of preschool children during the game and control how they feel. Tasks of the research work: providing emotional training; to increase the interest in life of the collected nervous giants; reduce fear of unexpected attack, punishment, darkness, loneliness; increase the ability to make quick decisions; mastering the rules of behavior in a group, reducing aggression; development of movement directions and dexterity. Research methods - to solve the tasks set in the research work, we aim to use the following methods: observation, theoretical analysis, comparison, experimental game situations. Practical significance of the research: the results of the research can be the basis for creating new ways of psychological correction and prevention of emotional difficulties of preschool children through play therapy.

**Keywords:** preschool children, psychology correlation, emotions, play therapy.

**Кіріспе.** Мектеп жасына дейінгі балалар үшін ойынның маңызы ерекше. Ойын арқылы бала өзін қоршаған ортамен, табиғаттағы қоғамдық құбылыстармен танысады. Аса көрнекті педагог А.С. Макаренко былай дейді: «Ойында бала қандай болса, өмірдегі кәсіби қызмет саласында, көбінесе сондай болады» деген. Сондықтан ойын арқылы баланың бір затқа бейімділігін, қызығушылығын анық байқауға болады. Көптеген адамдар қателеседі, ойын терапиясы дерлік психиатрияны, ал ол сирек кездесетін жағдайларда қажет. Шын мәнінде, ойын терапиясының мүмкіндіктері іс жүзінде шектеусіз. Ол когнитивтік саланың оң қалыптасуына ықпал етеді, сөйлеудің дамуын ынталандырады, эмоционалды және ерікті салаларды жақсартады. Ойын кезінде сәбилер араласады және басқалармен қарым-қатынас жасауды үйренеді, осылайша көптеген қарым-қатынас мәселелерін шешеді. Балаларды мәжбүрлеудің немесе ойнауға үйретудің қажеті жоқ. Барлығы өздігінен, бақытты, ешқандай мақсатсыз болады - бұл табиғи процесс. Бірақ бұл жай ғана ойын-сауық емес, балалар да әлемді түсіне бастайды және онымен өмір сүруді үйренеді. Мектепке дейінгі мекеменің оқу-тәрбие процесі мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарында белгіленген және мектепке дейінгі мекеменің жарғысында айқындалған жоспарлар мен оқу жоспарларына сәйкес жүзеге асырылады. [1]

Мектепке дейінгі ұйымдардың педагогтері тиімді оқыту-тәрбиелеу процесін қамтамасыз ету мақсатында баламалы авторлық бағдарламаларды дербес таңдайды және қолданады, мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартын сақтау шартымен тәрбиелеудің, оқытудың және сауықтырудың жаңа технологияларын енгізеді.

Балалар үшін ойын өзін-өзі емдеудің бір түрі болып табылады. Оның арқасында кішкентай адам барлық мәселелер мен жанжалдармен күресуді үйренеді. Ойын терапиясы көбінесе балаларға көмек алудың жалғыз жолы болып табылады. Бұл технологияны пайдаланудың жалпы көрсеткіштері көрсетілгенде анық болады.

**Әдістеме.** Мектепке дейінгі жаста бала өзіне адами қатынастар, адамдардың әр түрлі іс-әрекет түрлері мен қоғамдық қызметтер әлемін ашады. Ол осы бір ересектер өміріне енуді, оған белсенді түрде қатысуды қатты қалайды, әрине, бұл мүмкін емес. Сонымен қатар, ол дербестікке де қатты ұмтылады. Осыдан мектеп жасына дейін балалардың өмірін модельдейтін өзіне тән іс-әрекет - ойын туындайды сонымен қатар осы зерттеудің өзектілігін туындайды. Эксперимент қалалық балабақшадағы 4-5 және 5-6 жастағы, барлығы 100 баладан тұратын топтарда жүргізілді. Зерттеу жүргізу барысында мынадай әдістемелері қолданылды: 1. Бақылау әдісі; 2. К.Маховердің «Автопортрет» әдістемесі. 3. Э.Вагнердің «Қол» әдістемесі; 4. Тәрбиешілерге арналған сауалнама; 5. Вилкоксонның Т-критерийі. 6. Спирменнің рангілер корреляциясы  $r_s$  критерийі.

З.Фрейд, А.Фрейд, Э.Фромм, А.Адлер, К.Юнг, К.Хорни, К.Роджерс, В.Франкл, Ф.Перлздің балаларда агрессияның пайда болуы туралы тұжырымдамалары; С.Н.Ениколопов, Л.Берковиц, Д.Зильман, Д.Уотсон әлеуметтік-психологиялық оқыту теориялары; Дж. Доллард фрустрация теориясы және т.б. теориялық негіздері зерттелген. Зерттеу жұмысы төрт кезеңде жүргізілді. 1-кезеңде тақырып бойынша психологиялық ғылыми әдебиеттерге шолу жасалынып, библиографиялық тізім түзілді. Жинақталған материалдар теориялық тұрғыдан талданды.

**Нәтижелері.** Біріншіден, мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды қиындықтар туғызатын зерттеулер зерттелді; мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілетін психокоррекциялық тәсілдері және ерекшеліктері сипатталған. зерттеу нәтижелері және мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды қиындықтарын ойын терапиясы арқылы психологиялық түзету мен алдын-алудың жаңа тәсілдерін жасауға негіз бола алады. 2-кезеңде диагностикалау әдістемелері іріктеліп, мектеп жасына дейінгі балалардағы агрессиялық мінез-құлықтың деңгейлері анықталып, нәтижелері шығарылып талданды. 3-кезеңде диагностика жасау нәтижесінде анықталған агрессиялық мінез-құлық деңгейі жоғары балалармен өткізілетін ойын терапиясы арқылы түзету бағдарламасы құрылып, сабақтар мазмұны құрастырылды; түзету сабақтары жүргізілді. 4-кезеңде мектеп жасына дейінгі балалардағы агрессиялық мінез-құлықтың деңгейлеріне қайталау диагностикасы жүргізілді. Алынған нәтижелер түзету экспериментіне дейінгі көрсеткіштермен салыстырылып, талданды.

**Талқылау.** В.С. Мухина бойынша мектеп жасына дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларда мінез-құлық мотивациясы: мінез-құлықтың саналы регуляциясы күшейеді, мотивтер мен қажеттіліктер көлемі ұлғаяды, рухани және материалды қажеттіліктер сферасы кеңейеді, қарым-қатынасқа деген қажеттілік, жетістікке жету, басқарушылыққа қажеттілік сияқты әлеуметтік қажеттіліктер нығая түседі. Көп білу, басқалардан жоғары болу, өзі жасай алу сияқты қарапайым қажеттіліктер пайда болады. [2]

Д.Б. Эльконин пікірінше, мектепке дейінгі кезеңде балалар іс-әрекетінің күрделенуіне жалпы ақыл-ой дамуының ілгеруіне байланысты зейін күшті шоғырланып, тұрақтылыққа ие болады. Мысалы, мектепке дейінгі кезеңдегі кішкентайлар бір ойынды 30-50 минут ойнайтын болса, 5-6 жасқа жеткенде ойынның ұзақтығы 1,5 сағатқа дейін созылады. Балалар үшін ойын өзін-өзі емдеудің бір түрі болып табылады. Оның арқасында кішкентай адам барлық мәселелер мен жанжалдармен күресуді үйренеді. Ойын терапиясы көбінесе балаларға көмек алудың жалғыз жолы болып табылады. Бұл технологияны пайдаланудың жалпы көрсеткіштері көрсетілгенде анық болады. Мұны, атап айтқанда, мектепке дейінгі ересектер үлкеннің нұсқауы бойынша тапсырманы орындағанда мектепке дейінгі кішкентайларға қарағанда нұсқауды 10-12 рет жиі қайталады.

Сонымен бірге, зейіннің мәнін және оның сипаттамасын түсіндіру үшін өте маңызды зейіннің генезисін сипаттау әрекеті немесе Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи көзқарасы аясында орыс психологиясында толығымен дамыған зейінді зерттеуге генетикалық көзқарасты жүзеге асыру әрекеті болды. [3]

Ойындар, жаттығулар, еркін ойындар, танымдық тапсырмалар арқылы балалардың ынтасын, зейінін, ұтқырлығын, жеке тұлғасын, дарындылығын, қабілетін, шығармашылығын дамыту, балалардың белсенді іс-әрекетін дамытуда, балалардың қабілеттерін: мейірімділік, мейірімділік, сұлулық, мейірімділік, еркін дағдыларды таба білу. Педагогика әсіресе балалар ойынымен айналысады. Өйткені балалық түйсік пен әсер адамның санасында өшпес із қалдырады. Бала бүгінгі қуанышын, ренішін, асқақ арманын, мұраты мен мүддесін ойын арқылы білдірсе, ертеңгі күні өмірде сол армандарын жүзеге асыруға мүмкіндігі бар. Ойын баланың көңіл-күйін көтеріп, ой-өрісін сергітіп қана қоймай, оның өмір құбылыстарын түсінуіне де әсер етеді. [4]

Ойын – мектеп жасына дейінгі балалардың іс-әрекетінің негізгі түрі. Ойын балалардың және балалардың тұтас топтарының дамуында басты рөл атқарады. Ойын барысында баланың дене күші артып, қолы күшейіп, дене бітімі нығайып, көзі сергек болып, зерделілігі, зерделілігі, ынта-жігері жетіле түседі. Балалардың ұйымдастырушылық қабілеті ойын барысында қалыптасады және шыңдалады. Ұлттық ойындарымыздың балалар үшін тәрбиелік мәні зор, дене бітімін көрікті де сымбатты етеді. [5]

Келесіде мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалды көңіл күйінің дамуын қарастырайық.

Мектеп жасына дейінгі балалар үшін оқу – іс-әрекетін ұйымдасуында баланың эмоционалды көңілінің ықпалы зор. Мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалды компоненттерін есепке алуымыз қажет. Білім беру жолдары және әр түрлі іс-әрекет кезінде сәбидің эмоционалды көңіл-күйіне ойын ықпал етеді. Эмоционалды компоненттің функциялары адамның бағалы құндылықтарының ең маңызды шарттары.

Психологтар эмоция парасатының 5 тармағын ерекшелейді.

1. Сезім, яғни ол пайда болатында сезімді ажырату.

2. Олар лайықты шеңберлерден шықпау үшін сезіммен қарап анықтайтын эмоциялармен басқару
3. Эмоцияларды бақылау – бұл қабілеттілікті арттыру, тыныштық күйіне өзін келтіру.
4. Өзара арақатынастардың сүйемелдеу.
5. Жас ерекшелікке байланыстысы мінездемелер:

Негізгі эмоциялар: ренжу, қуану, тынышталу, қорқу.

3-5 жаста құрдастарына құштарлық сезімі дамиды. Жаңа әзілдесу сезімі оянады, әзілдерді түсінеді және әзілдеуді жақсы көреді, өз эмоцияларын баяулатып, кез келген ым арқылы және ымдап сөйлесу эмоциялардың сыртқы белгілерін білдіреді. Негізгі эмоциялары: қайғы, ашу, қорқыныш, таңдану, қызығушылық, тыныштық, қуаныш.

5-6 жаста - мектепке баратын уақыттың жақындауын сезінеді: біреулер үрей сезімдері, ал, екіншісінде қуаныш сезімдері пайда болады.

Негізгі эмоциялар: қорқыныш, ашу, ыза, қайғы, таңдану, мүдде, тыныштық, ар, жазалау, қуаныш, күндеушілік, жиіркенушілік.

Эмоциялар, бір жағынан, бала күйінің индикаторлары болып табылады, екіншіден оның танымдық процесстері және мінез-құлық, логикаларына оның ықыласы, қоршаған ортаны қабылдауды ерекшеліктің бағытталғандығын анықтауда ықпал етеді.

Біз мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық дамуын зерттеудің перспективалық бағыты ретінде қарастырамыз: мектеп жасына дейінгі балаларда әртүрлі кезеңдердегі жеке эмоционалдық ісіктердің дамуының жас критерийлерін анықтау; мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық дамуын қамтамасыз ету үшін психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесін ұйымдастыру. балалар Оңтайлы эмоционалдық қатынас және оның жалпы эмоционалдық денсаулығы.

Мектеп жасына дейінгі балалардың агрессивті мінез-құлқын ойын терапиясы арқылы түзетуді зерттеу жұмысы **үш кезеңнен** тұрды:

1. Диагностикалау.
2. Түзету.
3. Қайта диагностикалау.

Мектеп жасына дейінгі балалардағы агрессия деңгейін анықтау мақсатында алдын ала диагностикалық жұмыс жүргізілді. Зерттеуге Алматы қаласындағы №29 мемлекеттік балабақшасының, мектеп алды даярлық тобының 5-6 жас аралығындағы балалары және 4-5 жас аралығындағы балалардан алынды. Зерттелушілердің жалпы саны – 100 бала.

Жұмыс үш кезеңде жүргізілді:

**1-кезең** – психологиялық диагностикалау бойынша әдебиеттерді оқу, әдістемелерді іріктеу, алғашқы диагностикалауды ұйымдастырып жүргізілді, нәтижелері шығарылды.

**2-кезең** – ойын терапиясы арқылы түзету бағдарламасы мен тренингтік сабақтар жүйесі құрылды, жүргізілді;

**3-кезең** – қайталау диагностикасы жүргізілді, алынған нәтижелер өңделіп, талданды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың агрессивті мінез-құлық деңгейін диагностикалауға біз төмендегі **әдістемелерді** қолдандық:

1. Бақылау әдісі.
2. Тәрбиешілерге арналған сауалнама.
3. Э. Вагнердің «Қол тесті» әдістемесі.
4. К. Махвердің «Автопортрет» әдістемесі.

5. Эмпирикалық зерттеу нәтижелерін математикалық-статистикалық өңдеуде Вилкоксонның Т-критерийі және Спирменнің рангілер корреляциясы  $r_s$  критерийі қолданылды.

Әр диагностикалық құралға қысқаша сипаттама берейік.

1. **Бақылау әдісі** – табиғи жағдайда жеке тұлғаның іс-әрекеті мен қылықтарын қабылдау негізінде іске асатын мақсатты зерттеу. Бақылау әдісі табиғи жағдайда жүргізіледі. Бұл әдіске бірнеше талаптар қойылады. Атап айтсақ, бірінші талап – бақылау жүргізілген кезде, бақыланушы нысаны болып отырған адам бақылау жүргізіліп жатқанын білмеуі керек, себебі сезген жағдайда шынайылық жоғалады. Екінші талап – зерттеудің мақсаты мен міндеті айқын қойылуы керек. Бақылауға қойылатын үшінші талап – нәтижелерді тіркеу болып табылады.

2. Диагностиканың сенімділігін арттыру үшін автор Беневольскаяның тәрбиешілерге арналған балалардағы агрессиялық мінез-құлықтың нақты жағдайларда көрініс беру жиілігін анықтауға арналған **сауалнамасы** алынды. Сауалнама сұрақтарын құрастыру үшін бақылауда көрінетін баланың агрессивті мінез-құлқының көріністері мен белгілері жүйеленіп, негізге алынған. Сауалнама 12 сипаттамадан



тұрады, әр сипаттамада белгілі нақты жағдайға байланысты агрессивті мінез-құлықтың көріністері мен белгілері берілген. Тәрбиешілер әр сипаттамаға сәйкес балада кездесетін жиілікті тандайды. Жиіліктер: «сирек», «кейде», «жиі».

### 3. Келесі қолданылған әдістеме Э.Вагнердің «Қол тесті» әдістемесі.

Бұл әдістеменің авторы Э.Вагнер бойынша, адамның қолының қызметі бас миының дамуымен байланысты болады. Яғни, бұл әдістемеді зерттелушіге көрнекі материал ретінде әртүрлі әрекет жасап тұрған қолдың суреттері көрсетіледі. Зерттелуші көрсетілген сурет бойынша талдау жасайды. Көрсетілген суретке қосымша сұрақтар қойылады. Мысалы, «Бұл қол не істеп тұр?», «Бұл қолдың суретінен не көріп тұрсың?», «Бұл қол арқылы не істеуге болады?», т.б. Суретте көрсетілген қолдың әрекет түрін таңдау проекция механизмі арқылы жүзеге асады және зерттелушінің жауабы белгілі бір жағдайлармен байланысты болып келуі мүмкін.

Стимулдық материал ретінде әр түрлі әрекет түрі салынған стандартты тоғыз карточка және бір суреті жоқ, яғни бос карточка беріледі. Суреттер белгілі бір тәртіппен орналасып көрсетіледі.

Егер, зерттелуші нақты емес және екі жақты жауап берсе, оны анықтау үшін қосымша сұрақ қойылады және анықтап айтуын өтінеді: «Жақсы, тағы да не көріп тұрсың?», тек ешқандай жауапты міндеттемейді.

Суреттік карточкаларды кез келген жағдайда ұстауы мүмкін. Карточкалар бойынша жауаптар нұсқасы шектелмеген және зерттелушінің қарсыласуының пайда болуына алып келетін стимулдар болмауы керек. Әдетте, жауаптың төрт нұсқасын алған жөн, егер, жауаптар саны аз болса, анықтап алу қажет. Зерттелушіден басқа ешнәрсе айтқысы келе ма, жоқ па сұрап алу керек.

Бақылау әдісін балабақшадағы мектеп алды даярлық «Аққу», «Тұлпар», «Бәйтерек» топтарына жүргіздік. Бақылау диагностикалық жұмыстарды жүргізуде алғашқы екі аптада іске асырылды. Бұл әдісті қолданудағы біздің нақты мақсатымыз – топтағы балалардың ішінде агрессивті мінез-құлық көріністері бар балаларды іріктеу болып табылады.

Бақылау жүргізу үшін топтардың сабақтары мен дайындықтарына қатыстық. Сондай-ақ, балалармен серуен жасау, ойын барысы мен бос уақыттарда бірге болдық. Бақылау барысында алынған мәліметтерді бақылау күнделігіне тіркедік. Нақты мысалдарды келтірсек, «Аққу» тобында бір күні М.Ас мен О.Әд арасында кикілжің туындады. Кикілжің тәрбиеленуші О.Әд-тің М.Ас-дың ойыншығын тартып алуынан басталды. М.Ас жауап ретінде дөрекі сөздер айтты. Бұл сөздерден кейін жанжал туындады. Бұл жағдайдан біз балалар бойында вербалды агрессия бар екендігін көреміз. Біраз уақыттан кейін, О.Әд М.Ас-дың ойыншықтардан құралған қамалын қасақана сындырды, ол жанама агрессияның бір көрінісі болып табылады. О.Әд-тің бұл қылығы алдында болған жанжал кезіндегі қабылданған шешім оны қанағаттандырмағандықтан орын алды.

«Тұлпар» тобында Б.Ер атты келесідей агрессивті мінез-құлық қырлары көрінді: топта балалармен қарым-қатынасы өте нашар, көп ойнамайды, көпшілікпен араласуы өте қиын. Кейбір кезде балалар ызасын келтіргенде бірден ашу-ызаға бой алдырып, төбелесіп кетеді. Б.Ер әр жағдайда физикалық тікелей агрессияны қолданады. Осы топта К. Ал қарым-қатынас барысында ренжіскен құрбы-құрдас-тарын тістеп алады, тыныш отыра алмайды, әрдайым топта біреумен жанжалдасып жүреді. К.Ал тікелей физикалық және тікелей вербалды агрессияны көп қолданады. Кей кездері агрессияның басқа түрлері де бой көрсетіп тұрады.

Бақылау әдісінің «Бәйтерек» тобы бойынша кейбір көріністерін мысал ретінде алатын болсақ, балалар далаға серуенге шықты. Серуен кезінде Д.Ти мен Ж.Ал арасында төбелес орын алды. Төбелес себебі, Д.Ти-дің Ж.Ал-ды мазақтаудан басталды. Д.Ти вербалды агрессия түрін топтада көп қолданады, сондай-ақ тәрбиешіге де қауіп төндіретін сөздер айтады. Ж.Ал жауап ретінде Д.Ти-ді жерге құлатып, қарлақтырды. Бұл Ж.Ал тәрбиеленушісінде физикалық және қорғаныш агрессиясы деңгейі жоғары екендігін көрсетеді.

Бақылау әдісі барысында біз төрт топтан жалпы саны 16 тәрбиеленушілердің бойынан агрессивті мінез-құлық көріністерін байқадық. Агрессияның ең көп көрініс беруі балалардың бір-бірімен жарысып ойнау барысында және бақталастық туындаған кезде болды. Көбінесе балалар арасында вербалды агрессия көзге түсті.

Тәрбиешілерге арналған сауалнама бойынша алынған нәтижелерді өңдеу келесідей жүзеге асады. Сауалнамада берілген жиіліктерге мына сандық мәндер беріледі: «сирек -1», «кейде -2», «жиі -3». Тәрбиеші бала мінез-құлқында көрініс беретін сипаттамаға сәйкес жиілікті белгілейді (Кесте 1).

Сауалнама бойынша ең жоғарғы көрсеткіш 27 балл. Егер сыналушы 26-36 арасында балл жинаса, ол сыналушыдағы агрессия ашық, әрі агрессиялық әрекеттер өзгеге айқын көрінетіндігін білдіреді. Көбінесе мұндай мінез-құлықты олар «қорғаныс механизмі» ретінде қолданады. 15-25 арасындағы көрсеткіш сыналушыда агрессиялық мінез-құлықтың нақты көріністері тек белгілі бір өзіне «жағымсыз» жағдайларда пайда болатындығы туралы айтады. 0-14 арасындағы көрсеткіш бала бойында агрессия нышандары мүлде жоқ, немесе әлсіз екендігін байқатады.

1-кесте. Тәрбиешілерден алынған сауалнама бойынша балалардағы агрессиялық мінез-құлықтың көрініс беру жиілігінің өлшемдері

| Агрессия деңгейі төмен<br>(сирек) | Агрессия деңгейі орташа<br>(кейде) | Агрессия деңгейі жоғары<br>(жиі) |
|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 0-14 балл                         | 15-25                              | 26-36                            |

2-кесте. Төрт топтағы тәрбиешілерден алынған сауалнама бойынша балалардағы агрессиялық мінез-құлықтың көрініс беру жиілігінің жинақталған көрсеткіштері (N=100) Кестедегі мәліметтер көрсетіп отырғандай, «Аққу» тобында көбінесе агрессивтілігі төменгі балалар саны орын алып тұр. Ал сауалнама бойынша ең аз сан агрессивтілігі орташа балаларға тиесілі болды.

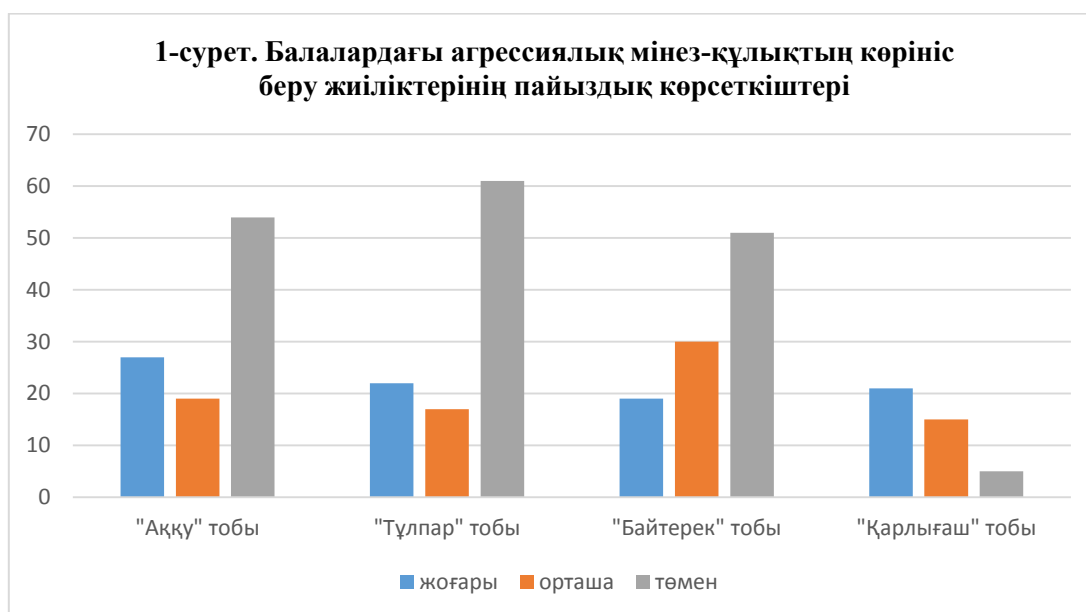
| Топтар     | Жалпы бала саны | Агрессия деңгейі |         |          |
|------------|-----------------|------------------|---------|----------|
|            |                 | Жоғары           | орташа  | төмен    |
| «Аққу»     | 22              | 5 – 27%          | 4 – 19% | 13 – 54% |
| «Тұлпар»   | 23              | 4 – 22%          | 4 – 17% | 15 – 61% |
| «Бәйтерек» | 27              | 3 – 19%          | 8 – 30% | 16 – 51% |
| «Қарлығаш» | 28              | 4 – 21%          | 5 – 15% | 19 – 49% |

«Бәйтерек» тобында да көбінесе агрессивтілігі төмен балалар кездеседі. Алайда, жоғарыдағы «Аққу» тобымен салыстырғанда, бұл топта агрессивтілік көрсеткіші бойынша жоғарғы деңгейді көрсететін балалар саны төменірек.

Кестедегі мәліметтерге жүгінсек, «Тұлпар» тобында да агрессивтілік деңгейі төмен балалар неғұрылым жиі кездеседі. Екінші орында бұл топта агрессивтілігі жоғары, ал соңғы орында – агрессивтілігі орташа балалар саны кездесіп тұр.

Алынған мәліметтердің нәтижесін қорытындыласақ, мектеп алды даярлық топтарының 16 тәрбиеленушісінде агрессиялық мінез-құлықты нақты жағдайда көрсету жиілігі жоғары деңгейде. Нақты айтқанда, «Аққу» тобы бойынша 27%, «Тұлпар» тобы бойынша 22%, «Бәйтерек» тобы бойынша 19%, «Қарлығаш» тобы бойынша 21% зерттелінушіде жоғары көрсеткіш көрсетті.

Мәліметтер диаграмма ретінде 1-ші суретте бейнеленген.



Әрі қарай Э. Вагнердің «Қол тесті» әдістемесінің нәтижелерін қарастырайық. Жалпы нәтижелерді өңдеуде зерттелуші 40-қа дейін балл жинай алады. Зерттелушінің жалпы баллы категориялар бойынша есептелінеді.

Алынған нәтижелерді келесі формула бойынша өңдеп агрессиялық деңгейін білсек болады.

$$\text{Агрессиялық} = (\text{«Көрсеткіш» категориясы} + \text{«Агрессия» категориясы}) - (\text{«Қорқыныш» категориясы} + \text{Байланыс} + \text{«Тәуелділік» категориясы}).$$

Енді төрт топ балаларының Э.Вагнер әдістемесі бойынша көрсеткіштерін қарастырайық. «Аққу», «Тұлпар» және «Байтерек», «Қарлығаш» топтары бойынша зерттелушілердің орташа нәтижелері 6-шы кестеде көрсетілген.

3-кесте. Э.Вагнердің «Қол тесті» әдістемесі бойынша зерттелушілердің агрессиялық мінез-құлқының көрсеткіштері (N=100)

| Топтар     | Жалпы бала саны | Агрессия деңгейі          |                           |                          |
|------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
|            |                 | Жоғары<br>(саны және %-ы) | Орташа<br>(саны және %-ы) | Төмен<br>(саны және %-ы) |
| «Аққу»     | 22              | 3 – 27%                   | 7 – 32 %                  | 12 – 41%                 |
| «Тұлпар»   | 23              | 4 – 22 %                  | 6 – 26 %                  | 13 – 52 %                |
| «Байтерек» | 27              | 5 – 26 %                  | 7 – 26 %                  | 15 – 48 %                |
| «Қарлығаш» | 28              | 4 – 24 %                  | 6 – 28 %                  | 18 – 50 %                |

Кесте мәліметтері көрсетіп тұрғандай, «Аққу» тобындағы 22 баланың ішінде 3 балада агрессия категориясы бойынша көрсеткіштер басқа балалармен салыстырғанда жоғары екендігін анықтады. Пайыздық көрсеткіш бойынша алатын болсақ, топ бойынша барлық баланың 27%-ында агрессиялық мінез-құлық жоғары деп айтсақ болады. «Аққу» тобында балалардың басым бөлігі сабырлы және топта балалар арасындағы жанжалдар сирек болатын құбылыс.

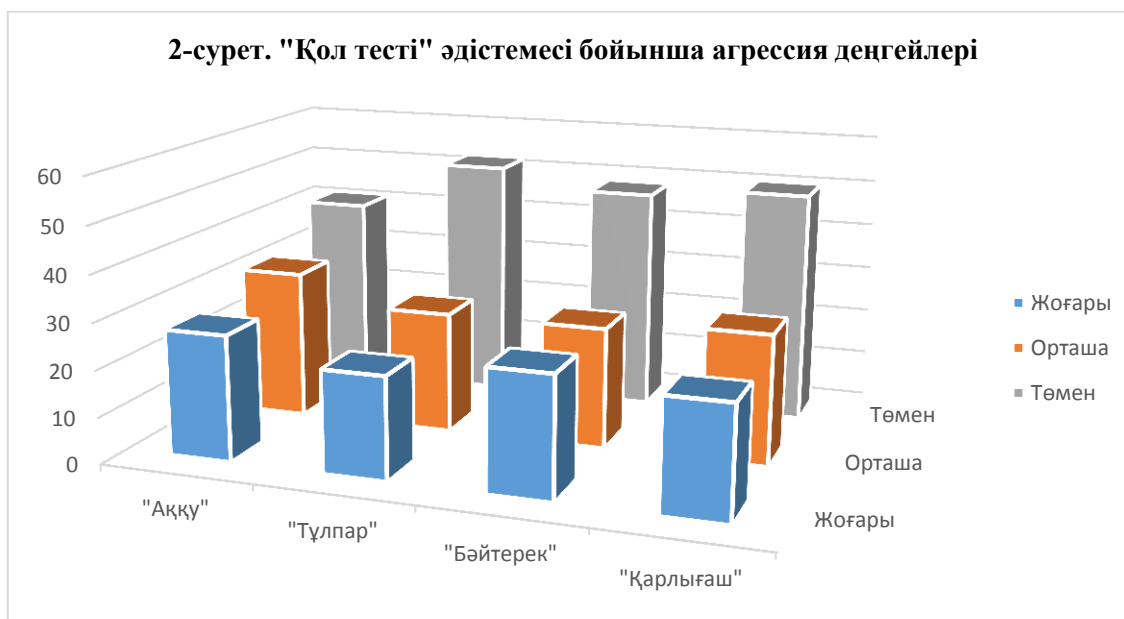


Диаграмма түрінде жоғарыдағы Э.Вагнер әдістемесі бойынша алынған мәліметтер 2-ші суретте бейнеленген. «Тұлпар» тобында 23 тәрбиеленуші балалардың арасында 4 балада агрессиялық мінез-құлық бойынша жоғары нәтиже болды. Пайыздық көрсеткіштермен топта агрессиялық категориясы жоғары болған балалар 100%-дан 27%-ды құрайды.

«Бәйтерек» тобы бойынша нәтиже көрсеткіштері топтағы 27 баланың ішінде 5 балада агрессиялық мінез-құлық деңгейінің жоғары екендігін көретеді. Пайыздық көрсеткіштермен топ тәрбиеленушілерінің жалпы 100%-ның 27%-ында болып табылады.

Әрі қарай «Автопортрет» әдістемесі көрсеткіштерін үш топ бойынша қарастырамыз. «Аққу», «Тұлпар» және «Бәйтерек», «Қарлығаш» топтарындағы зерттеушілердің орташа көрсеткіштері 4-кестеде бейнеленген.

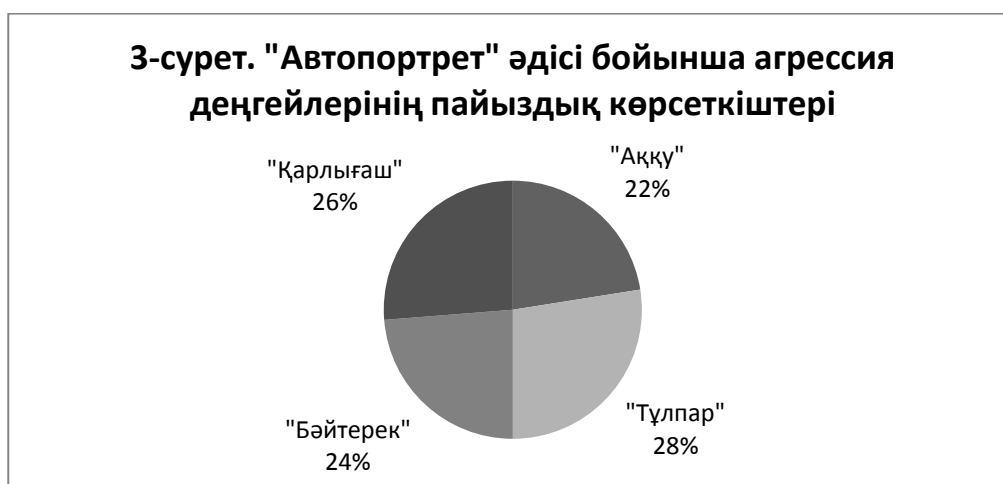
«Тұлпар» тобының нәтижесі бойынша, 5 зерттелушіде агрессия айқын көрінген. «Бәйтерек» тобы тәрбиеленушілері арасында 4 зерттелушіде көрінді. Ал «Аққу» тобында 3 зерттелушіде және «Қарлығаш» тобында 4 көрінген. Топтың пайыздық көрсеткіші бойынша «Тұлпар» тобында 22% тәрбиеленушіде, «Бәйтерек» тобында 19%, «Аққу» тобы 18%, «Қарлығаш» тобында 21% агрессия деңгейі жоғары көрсеткіштерін көрсетті. Яғни, бұндай балалар эмоцияларын, вербалды және қосалқы физиологиялық түрін анық көрсетеді.

4-кесте. Зерттелушілердің «Автопортрет» әдістемесі бойынша орташа көрсеткіштері (N=100)

| Топтар     | Жалпы бала саны | Агрессия деңгейі          |                           |                          |
|------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
|            |                 | Жоғары<br>(саны және %-ы) | Орташа<br>(саны және %-ы) | Төмен<br>(саны және %-ы) |
| «Аққу»     | 22              | 3 – 18 %                  | 7 – 32 %                  | 12 – 50 %                |
| «Тұлпар»   | 23              | 5 – 22 %                  | 3 – 13 %                  | 15 – 65 %                |
| «Бәйтерек» | 27              | 4 – 19 %                  | 8 – 26 %                  | 15 – 55 %                |
| «Қарлығаш» | 28              | 4 – 21 %                  | 7 – 18 %                  | 17 – 60 %                |

Вербалды агрессия басқа балаларды қорқытуға және айыптауға бағытталған. Мысалы, «маған Б.Ер. тиісті», «М.Ас. ойыншығын жинамады» тағы осы іспеттес айыптаулар немесе өзіне басқалардың көңілін аудартуға тырысатын сөздер т.б. Ал физиологиялық агрессия кезінде балалар физиологиялық әрекет арқылы басқа балаға залал тигізу (ойыншығын сындыру, бұзу т.б.). Оларға күш көрсетіп, басқа балалардың реакциясынан өзін жақсы сезінуі. Кестедегі сандық мәліметтер диаграмма ретінде 3-суретте көрсетілген.

Барлық әдістемелердің нәтижесі бойынша біз жалпы 100 баланың арасынан агрессивтілік деңгейі айқын, нақты және жоғары деңгейде көрсетілген 16 баланы таңдадық. Әрі қарай олардың агрессивтілік деңгейін түзету бағдарламасын құрастырып, оны жүзеге асырып, агрессивтілік деңгейі қаншалықты өзгергенін қарастырып, оны математикалық-статистикалық зерттеу әдістері көмегімен дәлелдейміз.



Қорыта келе, корреляциялық талдаудың нәтижесінде біз агрессивтіліктің деңгейі мен тәуелділіктің арасында және агрессивтілік деңгейі мен демонстративті қылықтардың арасында жоғарғы оң корреляция бар екендігін анықтадық. Ал агрессивтілік деңгейі мен қобалжуды алатын болсақ, олардың арасындағы корреляциялық байланыс мәнді емес екендігі анықталынды. Біз психокоррекциялық бағдарламаны құру барысында осы корреляция мәндерін негізге алдық. Сондай-ақ, тек агрессивті мінез-құлыққа әсер етіп қана қоймай, демонстративті қылық пен тәуелділікке де өз әсерін тигізетін бағдарлама құруға тырыстық. Өйткені, корреляция негізінде бұл екі қасиет жоғарылаған сайын агрессия да көтерілетіндігін көре отырып, біз агрессияны ойын терапиясы арқылы төмендетсек, аталған екі қасиеттің деңгейі де төмендейді деген болжамға келеміз.

Келесіде, мектеп жасына дейінгі ересек балалардың агрессивті мінез-құлқын ойын терапиясы арқылы түзету бағдарламасы және оны іске асыру жолдарын қарастыруға болады.

Түзету жұмысының мақсаты: мектеп жасына дейінгі балалардың агрессивті мінез-құлқын түзетуде ойын терапиясының мүмкіндіктерін пайдалану.

Түзету жұмысының міндеттері:

1. Ойын терапиясының мүмкіндіктерін қарастырып, бағдарлама құру.

2. Бағдарламадағы әдістерді қолдану арқылы іріктеліп алынған балалармен түзету сабақтарын өту.

3. Зерттеу нәтижесінде алынған мәліметтерді талдау.

4. Диагностика нәтижесінде іріктелген балалардың агрессивтілік мінез-құлығына түзету жұмысының тиімділігін қорытындылау.

Ойын терапиясы көмегімен балалардың агрессивті мінез-құлқын түзету технологиясының түзету кезеңі сабақтарының мазмұны.

Диагностика барысында іріктеліп алынған балалармен жүргізілген түзету сабақтарының жалпы саны – 16. Сабақтардың өткізілу жиілігі аптасына 2 сабақтан, әр сабақ ұзақтығы – 30-35 минут. Сабаққа қатысқан балалар саны – 16. Балалар бойындағы агрессивті мінез-құлықты түзету бағдарламасы үш кезеңнен тұрады:

1-кезең – *бағдарлау кезеңі*. Бұл кезеңде бала бойында жағымды эмоционалды күйді қалыптастыру, эмпатия сезімін дамыту, өз-өзіне сенімділікті арттыру, топ ішіндегі жағымды атмосфераны қалыптастыру. Бұл кезеңде 1-3 сабақтар қамтылады.

Жұмыстың 2 кезеңі – *қалпына келтіру*. 2 – кезеңнің басына қарай экспериментатор әр баланың қарым-қатынас жасаудағы қиындықтары, сондай-ақ әрқайсының жат қылықтары көрініп тұрады. Жеке бейімделу бала жаңа мінез-құлықты жүзеге асырып, жаңа қарым-қатынас тәжірибесін дамытқанда пайда болады. Бұл бала өзінің стресстік қажеттіліктерін қанағаттандырған жағдайда ғана мүмкін болады (олар көбінесе стресстің көзі болып табылады және иррационалды мінез-құлыққа әкеледі). Көбінесе бұл қауіпсіздік пен қабылдау қажеттілігі. Бұл қажеттіліктердің бұзылуы барлық дерлік бейімделмейтін балаларда жиі кездеседі. Сәйкесінше, қауіпсіздікке деген мұқтаждық түзетудің I кезеңінде, бағытталған ойын кезінде қанағаттандырылады. Бұл кезең 4-13 ойын сабақтарын қамтиды.

3 кезең – *бекіту*. Агрессивтілікті төмендету бойынша түзету жұмыстарында ерікті мінез-құлық дағдыларын дамыту бойынша тапсырмалар маңызды орынға ие болады. Ол III кезеңде шешімін табады. III қорытынды кезеңді күйзелістің жаңа түрлерін, қатарластарына, өзіне, ересектерге қатысты сезімдерін бекіту мақсатында соңғы үш сабақ өткізіледі; өз-өзіне сенімділік, қатарластарымен қарым-қатынас жасау тәсілдері бекітіледі.

**Ойын терапиясы көмегімен балалардың агрессивті мінез-құлқын әлеуметтік-психологиялық түзету кезеңі сабақтарының мазмұны**

**Жұмыстың I кезеңі - бағдарлы.**

**1-сабақ**

1. Балалардың бір-бірімен таныстыру кезеңі. Балалар жүргізушінің жанындағы орындықтарға жарты шеңбер болып отырады.

**Мақсаты:** Зейінін тұрақтандыру, ойлауын, есте сақтауын дамыту.

**Барысы:** Қатысушылар шеңбер құрып тұрады. Бірінші бала көршісіне қарап, оның аты-жөнін және атының бірінші әрпінен бастап өзінің сүйікті көкөнісін немесе жемісін айтады. Көршісі «өте жақсы» деп жауап беріп, бірінші баланың атын, сүйікті көкөнісін (жемісін) қайталап, өзін таныстырды. Осылайша әр ойыншы өзін таныстырмас бұрын сүйікті жемісінің бірінші, екінші, т.б. атын қайталайды, содан кейін өзін таныстырады.

**Ескерту:** Әр ойыншы өзін таныстырып жатқанда, басқа ойыншылар зейін салып тыңдап, өзінен алдыңғылардың бәрін қайталап барып, өзін таныстыру қажет.

2. **Жаттығу: «Өзіңе есім таңда»** деп аталады. Жүргізуші барлық қатысушыға өздеріне кез келген есім таңдап алуды ұсынады, бұл есім сабақ аяқталғанға дейін сақталады. Жүргізуші балаларға кез келген есім немесе жануардың атауын (мұнда түзету және диагностикалық мағына бар) таңдап алуды ұсынады.

**Мақсаты:** баланың өзін еркін сезінуіне.

**Барысы:** Бала өзінің ескі «Менінен» шығып, өзіне басқа бетперде тағуы мүмкін, осылайша бұл әдістің түзету мәні бар. Балалар көп жағдайда терең мағына беретін достарының есімдерін, жануарлардың атауын таңдап алады.

Ал диагностикалық мағынасында өз есімінен басқа атты таңдау – өзін қабылдамау белгісі. Осы тәсілмен балада жеке бақытсыздық сезімі пайда болады. Бөтен есімді таңдау қажетті сәйкестендіру объектісінің көрсеткіші болып табылады. Психолог өзіне де ат қояды.

Бірінші сабақта баланың не себепті өзін басқаша атағанын анкетудың керегі жоқ, себебі бұл баланы қорқытуы мүмкін. Бұл мәселені сосын талқылауға да болады.

**Жұмыстың II кезеңі – қалпына келтіру.**

II кезеңнің басына қарай жүргізушіге әр баланың қарым-қатынас жасаудағы қиындықтары, сондай-ақ әрқайсының жат қылықтары көрініп тұрады. Сәйкесінше, қауіпсіздікке деген мұқтаждық түзетудің I кезеңінде, бағытталған ойын кезінде қанағаттандырылады.

Мойындауға деген мұқтаждықты қанағаттандыру өзінің толық бейнесін құру арқылы ғана мүмкін болады. Мұны жүзеге асыру үшін кері байланыс сияқты әдістемелік тәсілді пайдаланады. Әрбір бала осы үшін арнайы ұйымдастырылған ойындарда кері байланысқа ие болады: «Отбасылық портрет», «Қауымдастықтар», «Туған күн», «Фанттар» [6].

Сонымен қатар, II кезеңде бала үшін қорқақтық іспетті мінезінің жағымсыз қасиеттерін жеңуге көмек беретін кейбір ойындар пайдаланылады. Бұл ойындар: «Елсіз арал», «Қорқынышты ертегілер». Бұл ойындардан кейін бала өзіне мына сөздерді айта алады: «Міне, мен қандай жақсымын. Мен, әрине, өте батыл емеспін, бірақ есесіне мен қараңғыда қорқынышты ертегілер тыңдай аламын және өзім де ойдан шығара аламын. Мен елсіз арал ойынын ойнай аламын, өз-өзімді ұстай аламын». II кезеңнің шешуші сәті – «Туған күн» ойыны. Бұл ойын кезінде қажетті қасиеттерді игеру, мінез-құлықтың агрессивті түрлерін түзету жүзеге асады. Осылайша, баланың жақын арадағы даму шекарасы белгіленеді. [7]

**Қорытынды.** Жоғарыда көрсетілген психологиялық ойындар бала бойындағы тек агрессиядан жеңілдетіп қана қоймай, олардың белсенділігі мен қызығушылығын арттырып, таным процестерінің де дамуына мүмкіндік жасайды. Тұлғалық құнды қасиеттерінің де жетілуіне себеп бола алады.

Қазақстан Республикасы Президентінің жарлығында балалар тәрбиесі мен білім беру жүйесін нығайтудың басты мәселесі – оны дамытуда балалардың эмоционалдық жағдайына көбірек көңіл бөлу. Бұл мәселе қоғамға оның үздіксіз дамуындағы жеке эмоциялардың ықпалына, экономикалық және технологиялық жетістіктерге серпін беруіне байланысты бүгінгі таңда ауқымды және өзекті мәселе болып табылады. [8]

Біз қазіргі заманғы психологияның көзқарасымен агрессивтіліктің сыртқы әрекеті феномендерін қарастыра отырып, бүгінгі күні агрессивті балалармен қалай жұмыс жасайтынымызды тәжірибелік психология шеңберінде қарастырдық.

Қорыта келе, ойын терапиясы оң нәтиже көрсеткенін көріп тұрмыз. Түзету жұмыстарына дейінгі балалардың мінез-құлқы айтарлықтай өзгеріске ұшыраған. Түзету жұмыстары біткен соң біз балаларға тағы бақылау жүргізіп көрдік. Таңдап алынған балалар топта бұрынғыдай өз агрессиясын жиі көрсетпейді, мысал ретінде айтып кететін болсақ, Е.Са. топта бұрынғыдай ойыншықтарды лақтырып, жерді тепкілеп, демонстративті түрде агрессиясын көрсетпейтін болған. Сондықтан зерттеу жұмысында

көрсетілген адам бойындағы агрессияның шығу түрлері, оның бала мінез-құлқына тигізер әсерін зерттеу арқылы одан арылту жолдары қарастырылды. Сондай-ақ, мектеп жасына дейінгі балалар іс-әрекетін бақылау барысында агрессиялық мінез-құлықтарының деңгейлері анықталды. Осының негізінде балаға психологиялық көмек көрсету шаралары іске асырылды. Осылайша, біз ұсынып отырған бағдарлама болашақта балабақшаларда, бастауыш сынып балаларына қолдануға болады деп сеніммен айта аламыз.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1. *Mektepke deiingı üiymdar qyzmetiniñ ülgilik qağidalary (2017.07.04. berilgen özgerister men tolyqtyrularmen).*-[https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31397912&pos=6;-108#pos=6;-108](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31397912&pos=6;-108#pos=6;-108)
2. *Bekbosynova S.M. Mektep jasyına deiingı balalardyñ psihologialyq erekselikteri, zertteu ädisteri // Qyzyqly psihologia.- 2016, №10.- <https://artpsy.kz/mektep-zhasyna-dejingi-balalardy-psi/>*
3. *Katshibekova J.B., Sangilbaev O.S. Zein mäselesiniñ psihologia ğylymynda zerttelimu.- <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/326/310>*
4. *Şarapova A.A. Mektep jasyına deiingı balalardyñ oiyn is-äreketiniñ keibir erekselikteri // Bilim aınasy, 2019.- №4.- <https://bilimainasy.kz/>*
5. *Ospanova S.K. Oiyn mektep jasyına deiingı balalardyñ negizgi is-äreketi.- <https://bilimger.kz/92036/>*
6. *Karabanova, O.A. İgra v koreksii psihicheskogo razvitia rebenka / O.A. Karabanova - M.: Prosveşenie, 2007. - 312 s.*
7. *T.B. Benevölskaia «Diagnostika agresivnyh proiavljeni v starşem doşkölnom vozraste» // Moskovski gorodskoi psihologo-psihologicheski universitet, PsyJournals.ru, 2008*
8. *Mektep jasyına deiingı balanyñ emosionaldy köñil küiiniñ damuy.- <https://bilimdiler.kz/balabaksha/2334-mektep-zhasyna-deyingi-balanyn-emocionaldy-konil-kuyinin-damuy.html>*

**МРНТИ: 15.41.21**

**10.51889/6427.2022.18.81.010**

*А.Д. Шакирова <sup>1</sup>, С.Қ. Алимбаева <sup>2</sup>, К.Б. Сматава <sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті  
Талдықорған, Қазақстан, [arailym1986@mail.ru](mailto:arailym1986@mail.ru)*

*<sup>2</sup>М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті  
Тараз, Қазақстан, [ba\\_1985@inbox.ru](mailto:ba_1985@inbox.ru), [sm.klara@mail.ru](mailto:sm.klara@mail.ru)*

**ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ  
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада университетте оқитын студенттердің педагогикалық қабілеттерін арттыру құралы ретіндегі әлеуметтік-психологиялық тренингтің мүмкіндіктері көрсетіліп, эксперименттік зерттеудің мақсаты айқындалды. Педагогикалық процесте жүзеге асырылатын әлеуметтік-психологиялық тренингтер қарастырылады. "Әлеуметтік-психологиялық тренинг" ұғымының мәні қарым-қатынастағы құзыреттілікті дамыту құралы ретінде, "психологиялық әсер ету" формасы ретінде және оқытудың белсенді формасы ретінде ашылады. ЖОО-ның студенттерін оқыту процесінде қолданылатын әлеуметтік – психологиялық тренингтік технологияларды бес негізгі бөлікке топтастыру арқылы сипатталады. Бес негізгі бөлікті: ұйымдастырушылық-техникалық, әдістемелік, коммуникативтік, субъективті, тиімділікті бағалау деп бөлеміз.

Ұсынылған курстың міндеті студенттерді тұлғааралық өзара әрекеттестіктің әлеуметтік-психологиялық сипатын көруге үйрету, педагогикалық қабілеттілікке қажетті коммуникативті дағдыларды дамыту болып табылады. Қазіргі таңда тренинг форматынағы белсенді әлеуметтік-психологиялық оқыту мәселесі педагогика саласындағы қарқынды дамыған, бірақ салыстырмалы түрде жаңа бағыт ретінде қарастырылады. Оқытудың бұл форматы студенттің қабілетін, шығармашылық әлеуетін дамытуды үйлесімді түрде қамтамасыз етеді. Әртүрлі қолданбалы психологиялық аспектілері мен теориялық ережелерін біріктіреді,

сондай-ақ тренинг қатысушыларының оқытуды дамытудың екі негізгі бағытын анықтауға мүмкіндік береді:

- тренингтік топтың да, педагог-тренердің де жеке тұлғасының трансформациялық әсерінің көмегімен қатысушының жеке басын дамытуға және жетілдіруге бағытталған;

арнайы дағдыларды (басқарушылық, тапсырманы құрастыру, орындалуын бақылауды жүзеге асыру, тұлғааралық жанжалдарды шешу.

Топтың жұмыс процесінде педагогтар іс-әрекеттің әртүрлі стратегиялары мен тактикаларын оқыту, өзара әрекеттесу, әртүрлі жағдайларда олардың тиімділігін көрсетіп саналы түрде (өздігінен, импульсивті емес) іс-әрекеттің тиісті түрлерін таңдауға үйрету.

**Түйін сөздер:** ЖОО студенті, әлеуметтік-психологиялық тренинг, психологиялық әсер, оқытудың белсенді әдістері, әдістемелік мәселелер, коммуникативтік, ұйымдастырушылық-техникалық, жаңашылдық, өзін-өзі дамыту, рефлексия.

*Шакирова А.Д.<sup>1</sup>, Алимбаева С.К.<sup>2</sup>, Сматова К.Б.<sup>2</sup>*

*Жетісуский университет имени Ильяса Жансугурова*

*Талдықорған, Қазақстан, [arailym1986@mail.ru](mailto:arailym1986@mail.ru)*

*Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати,*

*Тараз, Қазақстан, [ba\\_1985@inbox.ru](mailto:ba_1985@inbox.ru), [sm.klara@mail.ru](mailto:sm.klara@mail.ru)*

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ**

### *Аннотация*

В статье отражены возможности социально-психологического тренинга как средства повышения педагогических способностей студентов, обучающихся в университете, определена цель экспериментального исследования. Рассматриваются социально-психологические тренинги, реализуемые в педагогическом процессе. Предпосылки развития педагогических способностей студентов через социально-психологический тренинг. Сущность понятия «социально-психологический тренинг» раскрывается как средство развития компетентности в общении, как форма «психологического воздействия» и как активная форма обучения. Характеризуется группировкой социально-психологических тренинговых технологий, используемых в процессе обучения студентов ВУЗ-а, на пять основных частей. Выделим пять основных частей: организационно-техническую, методическую, коммуникативную, субъективную, оценку эффективности.

Задачей предлагаемого курса является обучение студентов видеть социально-психологический характер межличностного взаимодействия, развитие коммуникативных навыков, необходимых для педагогических способностей. В настоящее время проблема активного социально-психологического обучения в формате тренинга рассматривается как динамично развивающееся, но относительно новое направление в области педагогики. Такой формат обучения гармонично обеспечивает развитие способностей, творческого потенциала студента. Объединяет различные прикладные психологические аспекты и теоретические положения, а также позволяет определить два основных направления развития обучения участников тренинга:

- направлена на развитие и совершенствование личности участника с помощью трансформационного воздействия личности как тренинговой группы, так и педагога-тренера;

- специальные навыки (управленческие, составление задания, осуществление контроля за выполнением, разрешение межличностных конфликтов.

В процессе работы группы педагоги обучают различным стратегиям и тактике деятельности, взаимодействию, осознанному (не спонтанному, не импульсивному) выбору соответствующих видов деятельности, демонстрируя их эффективность в различных ситуациях.

**Ключевые слова:** студент ВУЗа, социально-психологический тренинг, психологическое воздействие, активные методы обучения, методические проблемы, коммуникативные, организационно-технические, новаторские, саморазвитие, рефлексия.



Shakirova A.D.<sup>1</sup>, Alimbaeva S.K.<sup>2</sup>, Smatova K.B.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Zhetysu university named I.Zhansugurov,  
department of pedagogy and psychology

Taldykorgan, Kazakhstan, [arailym1986@mail.ru](mailto:arailym1986@mail.ru)

<sup>2</sup>Taraz Regional University named after M.Kh.Dulaty.  
Taraz, Kazakhstan, [ba\\_1985@inbox.ru](mailto:ba_1985@inbox.ru), [sm.klara@mail.ru](mailto:sm.klara@mail.ru)

## PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PEDAGOGICAL ABILITIES THROUGH SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING

### *Abstract*

The article reflects the possibilities of socio-psychological training as a means of improving the pedagogical abilities of students studying at the university, the purpose of the experimental study is determined. The socio-psychological trainings implemented in the pedagogical process are considered. Prerequisites for the development of pedagogical abilities of students through socio-psychological training. The essence of the concept of «socio-psychological training» is revealed as a means of developing competence in communication, as a form of «psychological impact» and as an active form of learning. It is characterized by the grouping of socio-psychological training technologies used in the process of teaching university students into five main parts. We will distinguish five main parts: organizational and technical, methodological, communicative, subjective, efficiency assessment.

The objective of the proposed course is to teach students to see the socio-psychological nature of interpersonal interaction, the development of communication skills necessary for pedagogical abilities. Currently, the problem of active socio-psychological training in the training format is considered as a dynamically developing, but relatively new direction in the field of pedagogy. Such a training format harmoniously ensures the development of the student's abilities and creative potential. It combines various applied psychological aspects and theoretical positions, and also allows you to determine two main directions for the development of training participants:

- aimed at the development and improvement of the participant's personality through the transformational impact of the personality of both the training group and the teacher-trainer;
- special skills (managerial, task preparation, implementation of control over the implementation, resolution of interpersonal conflicts).

In the course of the group's work, teachers teach various strategies and tactics of activity, interaction, conscious (not spontaneous, not impulsive) choice of appropriate activities, demonstrating their effectiveness in various situations.

**Keywords:** University student, socio-psychological training, psychological impact, active teaching methods, methodological problems, communicative, organizational and technical, innovative, self-development, reflection.

**Кіріспе** Бүгінгі таңда әлеуметтік-психологиялық тренингтерді жүргізудің көптеген тәсілдері бар. Дәстүрлі дәрістерден айырмашылығы, ол тыңдаушылардан айтарлықтай эмоциялық және зияткерлік дамуды талап етеді, өйткені ол жаңа білім алуға ғана емес, сонымен қатар мінез-құлық бітістерін өзгертуге, адамдармен өзара әрекеттесудің жаңа дағдылары мен формаларын дамытуға бағытталған. Оқытудың осы түрінің басты ерекшелігі тыңдаушылардың процеске жоғары қызығушылығының болуында. Жалпылай қарағанда әлеуметтік-психологиялық тренинг әдетте қарым-қатынас саласындағы білім мен жеке дағдыларға оқытудың бір түрі, сондай-ақ оларға сәйкес түзету нысандары ретінде түсіндіріледі.

Қазіргі заманғы білім беру құзыреттілік көзқарасқа бағдарланған оқытудың жаңа стандарттарын енгізуді көздейді, бұл оқыту процесіне айтарлықтай әсер етеді: білім алуға негізделген белгілі бір құзыреттерді алуға бағытталған тәсіл. Осылайша, оқыту технологиялары мен әдістерін таңдау, сонымен қатар оқытушылар мен студент арасындағы қарым-қатынасты өзгерту, олардың пәндік қатынастарын дамыту мәселесі туындайды. Мақала аясында әлеуметтік-психологиялық тренинг субъектілердің белсенді өзара әрекеттесуіне негізделген студенттерді интерактивті оқыту әдісі ретінде бөлініп, қарастырылады, бұл іс жүзінде коммуникативтік технологиялардың нұсқаларының бірі болып табылады.

Қазіргі педагогика әлеуметтік-психологиялық тренингті интерактивті оқыту әдістерінің бірі ретінде анықтайды, оған құрылымы мен мазмұны бойынша әртүрлі жаттығулар мен ойындар жиынтығы кіреді, олар шағын теориялық модульдерге біріктірілген (орташа есеппен 5-15 минут). Тренингтің әртүрлі түрлері бар, сондықтан негізгі белгіні таңдауға негізделген белгілі бір жүйелеу бар. Біз келесі топтарға жіктейміз:

- мақсатты, белгілі бір жағдайларға байланысты (оқыту, дамыту, психотерапиялық және психокоррекциялық тренингтер);
- өткізілу формасы мен мазмұнына қарай (семинарлар, тренингтер, марафондар және т.б.);
- өткізілу техникасына байланысты.

Тренингтің теориялық және практикалық аспектілерін шетел және отандық зерттеушілер белсенді зерттеп қарастыруда.

**Теориялық бөлім.** Әлеуметтік-психологиялық тренинг – топ ішінде арнайы ұйымдастырылған қарқынды қарым-қатынас процесінде адамдарға белсенді оқыту мен психологиялық әсер етудің заманауи түрі. Оны болашақ педагог студенттерді даярлау процесінде пайдалану біздің елімізде іскерлік білім беруді психологиялық қолдау мен жетілдірудің маңызды практикалық бағыты ретінде қарастырылуы керек.

Бүгінгі күні «тренинг» түсінігінің бірыңғай анықтамасы жоқ, бұл оны жеткілікті кең ауқымда түсінуге мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық тренингтің түсінігі және негізгі сипаттамалары.

«Тренинг» (ағылшын тілінен train, training ) бірнеше мағынаға ие: білім беру, тәрбиелеу, оқыту, қолға үйрету. Отандық психологияда тренинг анықтамасы оқытудың белсенді әдісі ретінде дамыған. Л.Б. Вяткина, М.Б. Вяткин «Білім беру менеджеріндегі педагогикалық қабілеттерді дамыту әдісі ретіндегі әлеуметтік – психологиялық тренинг» - Тренингтің дәстүрлі түрдегі міндеттеріне [1,16 б.]:

- 1) жеке тұлға және топ психологиясы саласында білім алу;
- 2) коммуникативті дағдыларды, қарым-қатынас құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту;
- 3) тұлғаны түзету және дамыту;
- 4) сәтті қарым-қатынас жасау үшін көзқарастарды қалыптастыру, түзету және дамыту;
- 5) өзін де, басқа адамдар арасындағы қарым-қатынасты да адекватты қабылдау қабілетін дамыту.

Е.А. Бауэр, М.К. Кабардов әлеуметтік-психологиялық тренингті (ЭПТ) белсенді әлеуметтік психологиялық оқыту әдістеріне соның ішінде кешенді әлеуметтік- дидактикалық бағыт ретінде қарастырады [2,103 б.].

Б.Д. Парыгин топтық кеңес беру әдістері туралы айта отырып, оларды өмірде және жалпы қоғамда коммуникативті дағдыларды топтық белсенді оқыту ретінде сипаттайды: кәсіби пайдалы дағдыларды үйретуден бастап, Мен - концепциясы мен өзін-өзі бағалауды тиісті түзетумен жаңа әлеуметтік рөлге бейімделуге дейін қарастырады [3,103 б.].

Қазіргі уақытта әлеуметтік-психологиялық тренинг кең мағынада топтық контексте арнайы ұйымдастырылған қарым-қатынас процесінде белсенді психологиялық әсер ету нысаны ретінде түсініледі. Бірақ Ц.А. Эрдынеевич, жұмысы көрсеткендей, "психологиялық әсер" терминін қолдану тренинг әдістері мен тәсілдеріне ішінара ғана сәйкес келеді. "Психологиялық әсер" - бұл процедуралық сипаттама, бірақ өзгеріс категориясының көмегімен көрсетілуі керек тренингтің мақсаттары мен нәтижесін еш көрсетпейді. Әсердің өзі жаттығудың мақсаттарына қызмет ете алады, бірақ қатысушылар, ең алдымен, оның нәтижесін қажет етеді. Ц.А. Эрдынеевич ұсынған "қасақана өзгеріс" термині әлеуметтік-психологиялық құбылыстардың динамикасына қатысты көптеген құбылыстарды сипаттауға мүмкіндік береді, оқыту әсерінің процедуралық және өнімді сипатын көрсетеді, олардың тиімділігі тренингте болып жатқан оқиғалар үшін жауапкершілікті қабылдайтын жетекші маманға да, қатысушыларға да байланысты [4,103 б.]. Осыған байланысты Н.И. Хрящева тренингті адамның жеке және кәсіби өмірін үйлестіру мақсатында адамның, топтың және ұйымның психологиялық құбылыстарын қасақана өзгертудің көп функционалды әдісі ретінде анықтауды ұсынады [5,54 б.].

Ф.Перлздің айтуынша, біріншіден, адамның өзін және қоршаған ортасын қорғауында қайшылықтарға жиі кездеседі. Мұнда өзіне және өзгеге деген сенімсіздік мәселесі туады. Мысалы баланы қатал бақылап, сан қайтара тексеру шектен тыс болған жағдайда өзіне деген сенімсіздігі күшейеді. Ондай адам өзінен беделі жоғары адамнан қолдау іздейді.

Екінші себепті анықтаған Э.Фромм адамға тән қасиет – махаббат деп есептейді. Адам өзін-өзі сүйе білмесе, ол өзгені сүйе де, түсіне де алмайды. Өзін сүюі – өзінің әлсіз жақтарын, кемшілігіне дұрыс

көзқараспен қарауы. Біз қиял қуып, қызылға қызығу салдарынан өзімізді де, өзгені де түсінбеушілікке тап болуымыз ықтимал. Осыған ұшыраған мұғалім үмітсіз болады әрі шәкіртін де дұрыс баули алмайды.

Үшіншісі, экзистенциалды мәселе – ол жалғыздықтан қорқу. Дж.Буженталь мұндай жағдайда адам өзін өмірдегі ең әлсіз, ең жалғыз адамдай сезінеді дегенді айтады.

Төртінші себебі – қиындықтан қорқу. Бұл мәселеге Э.Берн, Д.Ж. Хейли, В.Глассер шығармаларында көп көңіл бөлінген. Қиындықтан қашқан кез келген адам еш әрекет қолданбай, шешімге келе алмай, тәжірибе жасап көруге тырыспай-ақ үнсіз жүре беруге бар.

Бесіншісі – манипуляция. “Бұл әдіс мағынасыз әрекеттер” дейді Альберт Эллис. Оған беделін студенттер алдында түсіргісі келмейтін оқытушы мысал бола алады. Бірақ, барлық студенттер көзқарасы бірдей болуы мүмкін емес. Дегенмен сыйластық өзара қайтарымымен болса, онда осы нәтижеге жеткен оқытушының ісі әлде қайда жемісті болады.

Қазіргі уақыттағы әлеуметтік-психологиялық тренинг деп аталатын әдіс 70- жылдары М.Форвергтің жетекшілігімен Лейпциг және Йен университеттерінде жасалды. Ол кезде тренинг құралдары тиімді қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру үшін жағдай жасаған драматизация элементтері бар рөлдік ойындар болды. Кеңестік психологияда Л.А. Петровскаяның ЭПТ мүмкіндіктерін зерттеуге арналған алғашқы маңызды монографиясы 1982 жылы жарияланды [6,45 б.].

ЭПТ-нің жалпы мақсаты – коммуникация саласындағы құзыреттілікті арттыру, жеке тұлғаның коммуникативті мінез-құлқын жетілдіру. Бұл мақсатпен біз қатысушыларда қандай білім, білік, дағдыларды қалыптастыратынымызға, қарым-қатынастағы мінез-құлқты анықтайтын қандай көзқарастарды тренингте пысықтауға байланысты әртүрлі тұжырымдармен бірқатар тапсырмаларды нақтылауға болады.

Тренингтің міндеттері міндетті түрде келесі компоненттерді қамтуы керек: жаңа білім алу, бұрын қалыптасқан стереотиптерді саналы түрде қайта қарау, тұлғаның қарым-қатынас жүйесін түзету және дамыту. ЭПТ-тің оқыту құралы ретіндегі басты артықшылығы-оның оқу мақсаттарына қызмет ету қабілеті және нақты нәтижелерге қол жеткізу мүмкіндігі.

ЭПТ жүргізу шарттарына мыналар жатады:

- 1) топ мүшелерінің бірнеше топтық мақсаттар ортасында жеке мақсаттарға жету мүмкіндігін түсінуі;
- 2) топтық процеске барлығын қатыстыру;
- 3) пікірталас мәселелерін ашық талқылау;
- 4) конструктивті дау-дамайларды ынталандыру;
- 5) сенімді атмосфера құру;
- 6) бір-бірінің жағымды жақтарын міндетті түрде анықтау және қоршаған орта туралы жағымды әсерлерді тексеру.

ЭПТ нысандарын Л.А. Петровский екі топқа бөлінеді: коммуникацияның үш саласына жіктеуге болатын арнайы дағдыларды дамытуға бағытталған: коммуникативті, перцептивті және интерактивті, және жалпы жағдайды талдау тәжірибесін тереңдетуге бағытталған [7,52 б.].

ЭПТ-те топтық өзара әрекеттесудің тәрбиелік әсері мыналармен анықталады:

а) топтың өзі әлеуметтік-психологиялық құбылыстарды зерттеудің үлгісі және тренингтің мақсаттары мен міндеттеріне байланысты дағдыларды қалыптастырудың өзіндік зертханасына айналады.

б) қатысушыларға дайын білімді топ басшысы емес, ақпарат бір қатысушыдан екінші қатысушыға беріледі, яғни басқаға қатысты әрбір адамды мұғалім ретінде қарастыруға болады, қатысушылардың теңдік қатынастары немесе ауыспалы үстемдігі олардың арасында кімнің сол сәтте қажетті ақпаратқа ие болуына байланысты құрылады.

в) топта, жеке тұлға мен қоғам арасындағы делдал ретінде жеке тұлға қалыптасады және дамиды, топтың арқасында ол өзінің қажеттіліктерін қанағаттандыру тәсілдерін үйренеді, яғни ЭПТ ерекшелігі-әлеуметтік- психологиялық білім мен дағдыларды белсенді игеру.

Осыдан ЭПТ топтарын ерекшелігін бірнеше негізгі принциптер қалыптасады. Оларға қысқаша сипаттама берейік [8, 17 б.].

1. Белсенділік принципі. Тренингтік топтағы студенттің белсенділігі дәріс тыңдайтын немесе кітап оқитын адамның белсенділігінен ерекшеленеді. Тренингте қатысушы тренер арнайы әзірлеген жаттығуларға қатысады. Бұл рөлдік ситуацияларды ойнау, жаттығулар жасау, басқалардың мінез-құлқын бақылау болуы мүмкін. Егер біз қатысушыға кез-келген уақытта жасалатын іс-әрекеттерге қосылуға дайын болуды дағдыландырсақ, белсенділік артады. Белсенділік принципі, атап айтқанда, эксперименттік психологияда белгілі, адам естігендерінің 10%, көргендерінің 50%, айтқандарының 70% және өзі жасайтын нәрселердің 90%-ын игереді деген идеяға негізделген.

2. Зерттеу ұстанымының принципі оқытуға зерттеу элементтерін қосу арқылы іске асырылады, өйткені, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов "егер дәстүрлі әдістер негізінен дайын білімді жеткізуге бағытталған болса, онда зерттеуге қатысушылардың өздері оларға келуі керек" деп санайды. Осы қағидаға сүйене отырып, жаттықтырушы қатысушыға мінез-құлықтың жаңа тәсілдерін сынауға және жаттықтыруға, олармен тәжірибе жасауға, сондай-ақ, оның жеке ресурстарын, мүмкіндіктерін, ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік беретін жаттығуларды әзірлейді. Бұл қағида әдетте қатысушылардың мектепте, институтта үйренгеннен кейін үйренетініне қайшы келеді, мұнда оларға үйренуге немесе мінез-құлық үлгілерін ұсынуға болатын белгілі бір ережелер ұсынылды, содан кейін оларды ұстануға нұсқау берілді. Олар үшін үйренудің басқа ерекше әдісіне тап болған кезде, қатысушылар, тіпті студенттер, нақты ережелер мен нұсқаулықтарды талап ете отырып, наразылық білдіруі мүмкін. Бұл қарсылықты жеңу қатысушыларға тренинг аяқталғаннан кейін өздерінің мінез-құлқымен тәжірибе жасаудың маңыздылығы мен қажеттілігін түсінуге көмектесетін жағдайларға ықпал етеді, өмірге және өзіне шығармашылықпен қарайды [9,13 б.].

3. Серіктестік принципі. Серіктестік қарым-қатынас принципі барлық қатысушылардың мүдделері, сондай-ақ олардың сезімдері, эмоциялары, тәжірибесі ескерілетін, басқа адамның жеке басының құндылығы танылатын қарым-қатынасты қамтиды. Бұл принципті жүзеге асыру топта ашықтық, сенімділік, қауіпсіздік атмосферасын қалыптастырады, онда қатысушылар өз пікірлерін айтудан қорықпайды, өз мінез-құлқына эксперимент жасайды, қателесуден тартынбайды.

Жоғарыда аталған барлық қағидаларды дәйекті түрде жүзеге асыру әлеуметтік психологиялық оқыту топтарының жұмысын басқа оқыту әдістерінен және психологиялық әсерден ерекшелендіреді.

Тренингтік топтар жұмысының нақты принциптерінен басқа, топта болып жатқан барлық нәрселер туралы үнемі ойланудан тұратын тренер жұмысының нақты принципі туралы айтуға болады. Бұл рефлексия жаттығу алдында да, одан кейін де үнемі жүзеге асырылады және жаттықтырушы үнемі өзіне үш сұрақ қояды:

- ✓ Мен қандай мақсатқа қол жеткізгім келеді?
- ✓ Неліктен мен бұл мақсатқа қол жеткізгім келеді?
- ✓ Мен бұл мақсатқа қандай жолмен жетемін?

Тренингтің барысында диагностикалық зерттеу кезінде жаттықтырушы қойған сұрақтардың әрқайсысына алған жауаптарна байланысты белгілі бір әдістемелік техниканы, мақсаттарға жету құралдарын таңдау керек.

Бихевиористік көзқарастың (Б-топтар) негізінде шартты рефлексі ашқан орыс физиологы И.П. Павловтың ілімі жатыр. Мінез-құлық моделі ғылыми дәлдікті, бақыланатын өзгерістерді және бақыланатын мінез-құлыққа әсер етуді қамтиды. Бихевиоризм адам жанының нәзік көріністеріне назар аудармай, адамшылыққа қарсы көзқарас ретінде талай рет сынға ұшырады. Алайда, А.Х. Зейналабдинованың тәжірибе көрсеткендей, қолданбалы бөлімде мінез-құлық әдістері жұмыс істейді және тәжірибенің үміттеріне сәйкес келеді. Егер студент топ мүшелерінің мінез-құлқындағы үйреншікті стереотиптерді өзгертуге және әлеуметтік ортада тиімдірек қызмет етуге ықпал ететін жаңа мінез-құлық үлгілерін жасауға мүдделі болса, онда ол бихевиоризм әдістеріне жүгінуі керек. Мінез-құлықтың жалпы түрінде оқытудың мінез-құлық моделін келесідей елестетуге болады: оқыту нәтижесінде адам өзінің санасында оң ынталандырулармен нығайтылған тәжірибе алды, оны тиімсіз реакциялардан арылту үшін оны бейімделу реакцияларын жасау арқылы қайта даярлау керек (И.П. Павловтың теориясы бойынша) [10, 1 б.].

Мінез-құлық мамандары өздерінің тренингтерінде жеке өсу немесе өзін-өзі тануды арттыру және шығармашылық әлеуетті өзектендіру сияқты жаһандық мақсаттар қоймайды. Олардың неғұрлым қарапайым және нақты мақсаттарды қолдайды. Бұл тәсілмен келесі жағдай орын алады: а) қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу саласында қажетті әлеуметтік дағдылар мен білімдерді алу б) топтағы өзара мінез-құлықты басқару. Сонымен қатар, топ мүшелерінің негізгі әлеуметтік дағдылары жеткіліксіз деп есептеледі: олар қарым-қатынас жасауды, өзара әрекеттесуді және мәселелерді тиімді шешуді білмейді. Тренинг барысында психолог қатысушылардың назарын қарым-қатынастың жеткіліксіз түрлеріне аударады, оларды бейтараптандыруға тырысады және қажетті нәтижеге қол жеткізуге болатын қарым-қатынастың оң формаларын қолдайды

Психологиялық тренинг қазіргі кездегі әлеуметтік-психологиялық тәрбие әдісі ретінде психологиялық жұмыстың ең сұранысқа ие және қарқынды дамып келе жатқан түрлерінің бірі болып табылады.

**Ғылыми зерттеу әдіснамасы мен техникасы.** Бұл мақсатқа жету үшін 2021 жылы зерттеуімізде келесі әдістерді қолдану арқылы зерттеу жүргізілді: психологиялық тестілеу;

- Студенттердің инновациялық қасиеттерін дамытуға бағытталған эксперимент; статистикалық мәліметтерді өңдеу әдістері (Манн-Уитни айырмашылықтары үшін U-сынағы, - өзгерістер сенімділігі үшін Розенбаумның G-сынағы). Эксперименттік жұмыс үздіксіз оқу процесінде жүргізілді,

Эксперимент аясында 9 сексия өткізілді, оның 7-і оқу түрінде болды. Бұл жағдайда оқыту интерактивті оқытудың нұсқасы болып табылады, ол біз басқа ғалымдардың пікіріне сүйеніп, білім берудің инновациялық түрлерін зерттеумен айналыстық, жаңашылдықты қалыптастыруға ықпал етеді педагогикалық қабілеттерді (шығармашылық, перфекционизм, жаңашылдық, әлеуметтік батылдық, коммуникативті құзыреттілік және т.б.) және сонымен бірге оқуға деген ынтасын арттыруға мүмкіндік береді.

Педагогикалық қабілетті дамыту бойынша әзірленген тренинг мына авторлардың идеяларына негізделген: В.С. Дудченко (инновациялық әдіс), Н.А. Зимина (оқыту құрылымы), Андреева Г.М. (жоғары тиімді адамдардың қасиеттері), Большаков В.Ю. (интерактивті технологиялар), Карцева Т.Б. (менеджерлерді оқытуға арналған идеялар, Митина Л.М. (шығармашылық ойлауды дамыту).

Тарихқа көз жүгіртсек, К.Левин мен оның шәкірттерінің еңбектерінен бастау алатын мұндай бағдарламалар, студенттердің құзыреттілігін арттыруға бағытталған алғашқы оқу топтарын 1947 жылы АҚШ-тың Бетел қаласында Л.Брэдфорд және Т-топтары, психологиялық білімдерді тәжірибеде – студенттерді басқару саласында, жаңа құзыреттер алуда, кәсіби дағдылар мен дағдыларды дамытуда, сонымен қатар жеке тұлғаға психологиялық қолдау көрсетуде іске асыруда пайдаланды. Бұл әдістерде олардың интерактивті компонентін (interaktion) – өзара әрекеттесу, бір-біріне әсер ету) қарастырылды. Бұл студенттердің бір-бірімен тікелей қарым-қатынас жасауына, әлеуметтік байланыстарға түсуіне, осындай өзара әрекеттесу барысында олардың психологиялық күйлерін талдауға мүмкіндік берді. Әлеуметтік өзара әрекеттесу және топтық талдау мәселелерін шешу, осылайша, тренингте мінез-құлықты түсіну және түсіндіру үшін қажетті фон ретінде қарастырылады.

**Зерттеу нысаны:** Бағдарлама Талдықорған қаласында І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінде сынақтан өтті. Экспериментке бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі, педагогика және психология бөлімінің 3 курсының 80 студенті қатысты, оның ішінде эксперименттік топта 40 адам және бақылау тобында 40 адам. Бағдарламаның диагностикалық бөлігі (психологиялық тестілеу) келесі әдістерді қамтиды:

1-әдістеме. Өзін-өзі дамыту және кәсіби-педагогикалық қызмет деңгейін диагностикалау (Л.Н. Бережнова);

**Мақсаты.** Өзін-өзі дамыту оған деген ұмтылыспен, өзін-өзі дамытуға ықпал ететін жеке қасиеттердің болуымен және кәсіби қызметте өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндіктерімен сипатталатыны белгілі.

2-әдістеме. «Өзін-өзі дамыту рефлексиясы» тесті 18 сұрақты және осы сұрақтарға үш ықтимал жауапты қамтиды. Нақты таңдалған жауаптар өзін-өзі дамытуға деген ұмтылыс деңгейін, өзін-өзі дамытуға ықпал ететін өзіндік қасиеттерін бағалауды, өзінкәсіби қызметте жүзеге асыру мүмкіндіктерін бағалауға мүмкіндік береді (бұл жағдайда өзін-өзі кәсіби жүзеге асыру мүмкіндігі ретінде педагогикалық қолдау жобасын бағалау).

**Нұсқаулық.** Ұсынылған жауап нұсқаларының біреуін ғана таңдау арқылы барлық 18 сұраққа жауап беріңіз. Ол үшін әрбір сұрақтан кейін а), б) немесе в) әрпін дөңгелектеу керек.

1–кесте. Ұпайлардың жиынтық саны мынадай тәртіппен бөлінеді және экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштер саны:

| Өзін-өзі дамытуға ұмтылу деңгейі Ұпайлардың жиынтық саны | Педагогикалық қолдау жобасын бағалау Ұпайлардың жиынтық саны                    | Тұлғаның өз қасиеттерін өзін-өзі бағалауы Ұпайлардың жиынтық саны |
|--|---|---|
| Өте төмен 18-24<br>Дейін-7<br>Кейін-8                    | өзін-өзі кәсіби жүзеге асыру мүмкіндігі ретінде 15-14<br>Дейін-5<br>Кейін-10    | Өте жоғары 18-17<br>Дейін-7<br>Кейін-10                           |
| Төмен 25-29<br>Дейін-1<br>Кейін -3                       | өзін-өзі жүзеге асыру үшін қажетті және жеткілікті 13-11<br>Дейін-2<br>Кейін-13 | Аса көтеріңкі 16-15<br>Дейін-3<br>Кейін-10                        |
| Орташадан төмен 30-34                                    | өзін-өзі тану үшін  | Қалыпты 14-12   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Дейін-3<br>Кейін-4                         | перспективаретінде 10-8<br>Дейін-3<br>Кейін-6  | Дейін-4<br>кейін -6                      |
| Орташа 35-39<br>Дейін-3<br>Кейін-0         | анықталмағанбаға 7-6<br>Дейін-0<br>Кейін-0   | Төмендетілген 11-9<br>Дейін-0<br>Кейін-0 |
| Орташаданжоғары 40-44<br>Дейін-1<br>Кейін4 | өзін-өзі жүзеге асыру тұрғысынан<br>назар аударуғалайық емес -5<br>Дейін-0<br>кейін -1 | Төмен 8-7<br>Дейін-0<br>Кейін-0          |
| Жоғары 45-49<br>Дейін-1<br>Кейін-3         |  | Өте төмен 6<br>Дейін-0<br>Кейін-0        |
| Өте жоғары 50-54<br>Дейін-0<br>Кейін-3     |  |  |

1. Адамның өзін-өзі дамытуға ықпал ететін қасиеттеріне өзін-өзі бағалауы 1, 2, 6, 7, 9, 13 сұрақтардың жауаптары арқылы анықталады. Осы сұрақтардағы ұпайлардың жалпы саны келесі ретпен бөлінеді:

2. Педагогикалық қолдау жобасын кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндігі ретінде бағалау 3, 5, 8, 12, 17 сұрақтарға жауаптар мен анықталады. Осы сұрақтардағы жалпы ұпай саны келесі ретпен бөлінеді:

**3-әдістеме. Кәсіби-педагогикалық өзін-өзі дамытуға ішінара дайындық деңгейінің диагностикасы»**

Өзіңізді әр көрсеткіш бойынша 9 балдық шкала бойынша бағалаңыз және өзін-өзі дамыту дағдылары мен қалыптасу деңгейіңізді анықтаңыз. Осы картамен әріптестеріңізге өзіңізді бағалауды ұсыныңыз. Нәтижелерді салыстырыңыз және қорытынды жасаңыз.

#### **Нәтижелері және талқылама**

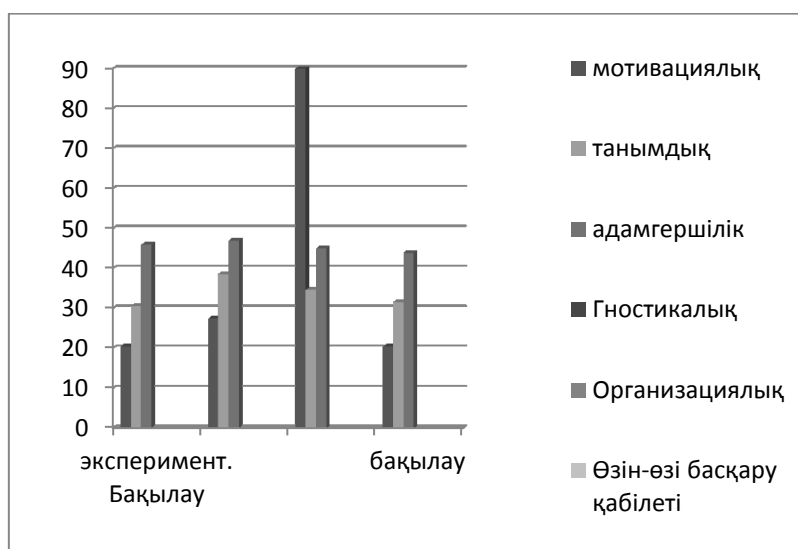
#### **ТЕСТ НӘТИЖЕЛЕРІН ӨНДЕУ ЖӘНЕ ТҮСІНДІРУ**

Педагогикалық өзін-өзі дамытудың 7 факторының әрқайсысы үшін жалпы балл санын есептеңіз. Ішінара қалыптасу деңгейі және педагогикалық өзін-өзі дамытуға дайындық кестеде келтірілген келесі көрсеткіштермен дәлелденеді.

#### 2 –кесте. Кәсіби-педагогикалық өзін-өзі дамыту компоненттері

| № |                           | Төмен         | Орташа | Жоғары          |
|---|---------------------------|---------------|--------|-----------------|
| 1 | Мотивациялық              | 35 және төмен | 36-54  | 55 және жоғары  |
| 2 | Танымдық                  | 23 және төмен | 24-36  | 37 және жоғары  |
| 3 | Адамгершілік-ерік         | 35 және төмен | 36-54  | 55 және жоғары  |
| 4 | Гностикалық               | 67 және төмен | 68-108 | 109 және жоғары |
| 5 | Организациялық            | 27 және төмен | 28-42  | 43және жоғары   |
| 6 | Өзін-өзі басқару қабілеті | 19 және төмен | 20-30  | 31 және жоғары  |
| 7 | Коммуникативті            | 19 және төмен | 20-30  | 31 және жоғары  |

Бағдарламаның диагностикалық бөлімінің әдістерін қарастырайық. «Өзіңізді әр көрсеткіш бойынша 9 балдық шкала бойынша бағалаңыз және өзін-өзі дамыту дағдылары мен қалыптасу деңгейіңізді келесі факторлардан тұратын және адамның жалпы көрсеткіші неғұрлым жоғары болса «мотивациялық» өлшейді: «танымдылық», «адамгершілік» ретінде жіктеуге неғұрлым көп негіз болса, соғұрлым адаптері төмен болады. «Мотивациялық» шкаласы бойынша жоғары мән гностикалық немесе организациялы үлгілерінен ауытқыған түбегейлі өзін-өзі басқаруды қабылдауға және коммуникативті дайындығын, сондай-ақ туындайтын мәселелерді шешу қабілеті болады.



Сурет 1. «Кәсіби-педагогикалық өзін-өзі дамытуға ішінара дайындық деңгейінің диагностикасы» эксперименттегі топтардың нәтижесін статистикалық өңделуі

Біз әзірлеген әлеуметтік-психологиялық тренингте қолданылатын негізгі жұмыс әдістерін қарастырайық.

- Мәселелік жағдаяттарды талдау – ойлауды дамыту, танымдық белсенділік пен дербестікті дамытуға жағдай жасау, шешім қабылдау дағдыларын дамыту.

- Алты ойлау қалпақ – топтық жұмыс, кәсіби ойлауды дамыту, қызықтыру белсенді танымдық әрекетке. «Миға шабуыл» - шығармашылық қабілетін дамыту, қиялын жаттықтыру, топта жаңа идеяларды алға тарта білу, тәуекелге бейімділік, әлеуметтік батылдықты дамыту.

- Фокустық объектілер әдісі – шығармашылық қасиеттерді дамыту, тұлғаның шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыруы, жаңа өнімді жасау және әзірлеу кезінде стандартты емес шешімдерді іздеу.

Бағдарламаның мазмұнын меңгерудің негізгі жолдары: зерттеушілік, шығармашылық, эвристикалық және мәселелік оқыту тәсілі. Бағдарлама имитациялайтын тапсырмаларды: нақты кәсіптік және өмірлік жағдаяттар, өмірді жобалау және кәсіби стратегияларды үйретуге бағытталған іскерлік ойындар; миға шабуыл, болжамдық шешім, экономикалық міндеттерді пайдаланады. Әлеуметтік-психологиялық тренинг адамның әрекетте өзін-өзі көрсетудің әртүрлі, жаңа тәсілдеріне педагогикалық қабілеттерінің дамуына байланысты, болашақта белсенді қатысуға дайын болуында көрінеді. Осы әдістердің бірі педагогикалық қабілеттер бойынша жұмыс істеу болуы мүмкін, бұл, әдетте, шығармашылықтың сынақтарында қарастырылмаған. Зерттеу жұмысымыздың бір бөлігі ретінде студенттерге фокальды объект әдісін (ФО) пайдаланып, педагогикалық әрекеттерді әзірлеу қажет болды. МФІ миға шабуыл әдісімен бірге шығармашылық ойлауды арттыру әдістеріне жатады, синектика, морфологиялық талдау, тест сұрақтарының әдісі және т.б. Әдістің мәні кездейсоқ таңдалған объектілердің сипаттамаларын жақсартылған объектіге беруден тұрады. Жақсартылған нысан тасымалдаудың фокусында болғандықтан, фокустық деп аталады. Әдісте опцияларды санау әдісінің ассоциативті іздеу және эвристикалық қасиеттері қолданылады (сынау және қателесу әдісі). Осылайша, тазартылған нысанға қасиеттерді тіркегеннен кейін және басқа объектілердің белгілері, осы идеялармен жұмыс жалғасады. Алынған комбинациялар қажет нақтылау, осылайша фокальды объектінің әртүрлі модификацияларын алу арқылы нысанды жақсарту. Фокустық объект әдісі ойлауды дамытады және кейде күтпеген жағдайға әкеледі. шешімдер және техникалық жағынан салыстырмалы түрде қарапайым жаңа шығармашылық өнімдерді әзірлеуге қолдануға болады. Бағдарламада келесі жұмыс бағыттарына басты назар аударылды: шығармашылық әлеуетті дамыту; студенттерді кәсіби және шығармашылық іс-әрекетке қосу; пайдалану жұмыстың дәстүрлі емес түрлерін қолдану. Тәжірибелік жұмыс үздіксіз бір семестрдегі оқу процесі жағдайда жүргізілді.

#### Қорытынды және тұжырымдама

Тақырыптық бөлімдердің әрқайсысы тұлғааралық қарым-қатынастың жеке бағыттары мен аспектілерін ашады, олардың ғылыми салада жетекші дайындауда үлкен үлес тигізеді.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг барысында игерілген педагогикалық қабілет дағдылары, өзара әрекеттесудің әртүрлі жағдайларында кеңінен қолданыла алады. Осындай жағдайлардың негізгі түрлері:

I. Жағдайлардың бірінші бөлімі педагогикалық қабілет мазмұнымен байланысты. Жағдайлардың бұл түріне мыналар жатады: аудитория алдында сөйлеу, топтық талқылау, топта қарапайым қатысушы ретінде жұмыс істеу, бір адаммен сөйлесіп тіл табысуы есептелінді.

II. Жағдайлардың екінші бөлімі қатысушылардың мәртебесімен байланысты. Осы жағдайларға: беделі бірдей әріптестерінің қарым-қатынасы, педагогикалық қабілет дағдыларын қарым-қатынаста көрсету шеберлігі талданды.

Сонымен қатар адам, өз жұмысын әр күнге, әр айға әр жылға тіпті бесжылдыққа мұқият жоспарлауды да ұмытпауы керек. Мысалы, К.Д. Ушинскийдің көрнекті педагог болуына мына жағдайлар жәрдемдесті.

Ол мына жайттерді ескерген:

1. Барынша сабырлылық, ең болмағанда сырттай байсалдылық.
2. Сөз бен істегі турашылдық.
3. Әрекеттегі алдын-артын ойлаушылық.
4. Батылдық.
5. Ешбір қажетсіз өзі туралы бір ауыз да сөз айтпау.
6. Уақытты текке өткізбеу.
7. Өз қылығыңа әр кеш сайын адал есеп беру.
8. Болғанына да, барына да, болатынына да ешқашан мақтанбау.

Адам өзінің қоғам алдындағы зор мәнін жете түсінгенде ғана оның өзін-өзі тәрбиелеу рөлі арта түседі. Өйткені өзін-өзі тәрбиелеу – дамуға ұмтылушы адамдарды жан-жақты қалыптастыру жағдайы.

Әрине, әлеуметтік-психологиялық тренинг түрлері мен оған сәйкесінше тиімді мінез-құлық, студенттердің педагогикалық қабілеттері мен дағдылар жиынтығын анықтайтын бірқатар белгілер де бар. Алайда соған қарамастан жоғарыда аталған әлеуметтік- психологиялық тренингтер студенттердің педагогикалық қабілеттерін дамытуда іргелі алғышарты болып табылады.

#### *Пайдаланған әдебиеттер тізімі*

[1] Vyatkina L.B., Vyatkin M.B. *Sotsialno-psihologicheskiiy tpening kak metod pazvitiya pedagogicheskikh sposobnostey menedjrovobpazovaniya*// *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2019. № 7. – S. 8-17.

[2] Bauer E.A., Kabardov M.K., *Sotsialno-pedagogicheskie kontseptsii v sisteme psihologo-pedagogicheskikh slujb sovremennoj Germanii*. - *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*// 2017. No 4. S. 118-122.

[3] *Sotsialno- psihologicheskiiy trening. Sb. nauchnyih trudov. / otv. Red. E. V. Rudenskii. Novosibirsk, 2018*

[4] Erdyneevich T.S.A., *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*// *Sotsialno- psihologicheskiiy trening kak metod interaktivnogo obucheniya*. -2018. No 1. S. 30-36.

[5] Danilov S. V., SHustova L. P., Kuznetsova N. I./*Diagnostika osobennostey adaptatsii, deyatelnosti i professional nolichnostnyih zatrudneniy molodogo pedagoga: Sbornik diagnosticheskikh metodik. Seriya «Biblioteka molodogo pedagoga» – Ulyanovsk: FGBOU VO «UlGPU im. I.N. Ulyanova», 2019. – 98 s. – 100 ekz.*

[6] Palshkova I.A. *Izuchenie problemyi professionalno pedagogicheskoi kulturyi buduschih uchitelei vyisshей shkolyi* // *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psi- hologiya*. 2019. - No 2(5). - s.155-159

[7] Zverev D.A., SHtroo V.A. *Spros na treningovyye uslugi po komandoobrazovaniyuv sovremennyih rossiyskikh organizatsiyah*. ISSN: 2311-7052 (online ). *Sotsialnaya psihologiya i obschestvo*. 2019. T. 10. № 1. 182-198.

[8] A.V. Tyishkovskiy A.V. Filippov «*Sotsialno-psihologicheskiiy trening kak instrument razvitiya liderskikh kachestv lichnosti*», *Vestnik universiteta gosudarstvennyiy universitet upravleniya*, 2020, № 2, s. 309-313, - 309.

[9] N.P.Fetiskin, V.V.Kozlov, G.M.Mamylov. *Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp*. M. Izd-vo Instituta Psihoterapii. 2014g.

[10] Zeynalabdinova A. H. *Sotsialno – psihologicheskiiy trening v kachestve korrektsionnogo metoda dlya uchiteley* // *Vektor nauki TGU*. 2012. Tom 10. № 3. S. 95-98. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17964841>



Н.Қ. Тоқсанбаева<sup>1</sup>, С.М. Үсенова<sup>2</sup>, М.А. Мырқасымова<sup>2</sup>, Ш.О. Сәлімбаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті

Алматы қ., Қазақстан, [n.toksanbaeva@mail.ru](mailto:n.toksanbaeva@mail.ru)

<sup>2</sup>М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті

Тараз қ., Қазақстан, [sandu.usenova.76@mail.ru](mailto:sandu.usenova.76@mail.ru), [m.madina73@mail.ru](mailto:m.madina73@mail.ru), [salimbaeva2021@bk.ru](mailto:salimbaeva2021@bk.ru)

## МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ БАРЫСЫНДАҒЫ ЭМОЦИЯЛЫҚ КҮЙІН ТҰРАҚТАНДЫРУДА АРТ-ТЕРАПИЯНЫ ПАЙДАЛАНУ

### Аңдатпа

Қоғам үшін жасөспірімдер мен жеткіншектердің білімсапасының жақсы болуы маңызды. Бүлтек қоғам мен отбасы емес, мемлекеттік деңгейдегі мәселе. Зерттеу барысында оқу үдерісіне жасөспірімдердің эмоциясы мен эмоциялық күйінің әсері қарастырылып, талданды. Эксперименттік тұрғыда балалардың бойындағы мазасыздық деңгейі анықталды. Жағымды эмоцияларды сезініп, сезімдер арқылы оқу дағдыларын үйрену өнімді және сапалы нәтиже береді. Жасөспірімдердің физиологиялық және психологиялық ерекшеліктерін есепке алып, олардың эмоцияларын тысқары қалдыруға болмайды. Керісінше, дәл осы кезеңде сезімдермен дұрыс жұмыс жасап, оларды дамытып, жеткіншектердің өз эмоцияларын өздері түсінгендігі оң шешім болмақ. Мектеп жасындағы балалардың эмоциялық күйін жақсарту үшін арт-терапиясы ұсынылып отыр.

**Түйін сөздер:** эмоциялық күй, мазасыздық, оқу дағдысы, жасөспірім, арт-терапия, этнопедагогика, этнопсихология

Токсанбаева Н.К.<sup>1</sup>, Усенова С.М.<sup>2</sup>, Мырқасымова М.А.<sup>2</sup>, Сәлімбаева Ш.О.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Алматы, Казахстан, [n.toksanbaeva@mail.ru](mailto:n.toksanbaeva@mail.ru)

<sup>2</sup> Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати

Тараз, Казахстан, [sandu.usenova.76@mail.ru](mailto:sandu.usenova.76@mail.ru), [m.madina73@mail.ru](mailto:m.madina73@mail.ru), [salimbaeva2021@bk.ru](mailto:salimbaeva2021@bk.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В СТАБИЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

### Аннотация

Для общества важно, чтобы качество образования подростков было хорошим. Это вопрос на государственном уровне, а не только общества и семьи. В ходе исследования было рассмотрено и проанализировано влияние эмоций и эмоционального состояния подростков на учебный процесс. Экспериментально выявлен уровень тревожности у детей. Обучение навыкам обучения через чувства, испытывая положительные эмоции, дает продуктивный и качественный результат. Учитывая физиологические и психологические особенности подростков, нельзя оставлять их эмоции вне поля зрения. Напротив, именно в этот период происходит правильная работа с чувствами, их развитие, понимание подростками своих эмоций. Для улучшения эмоционального состояния детей школьного возраста предлагается арт-терапия.

**Ключевые слова:** эмоциональное состояние, тревожность, навыки чтения, подросток, арт-терапия, этнопедагогика, этнопсихология

Toxanbayeva N.K.<sup>1</sup>, Ussenova S.M.<sup>2</sup>, Myrkassymova M.A.<sup>2</sup>, Salimbaeva Sh.O.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan, [n.toksanbaeva@mail.ru](mailto:n.toksanbaeva@mail.ru)

<sup>2</sup>Taraz state university named after M.H.Dulati

Taraz, Kazakhstan, [sandu.usenova.76@mail.ru](mailto:sandu.usenova.76@mail.ru), [m.madina73@mail.ru](mailto:m.madina73@mail.ru), [salimbaeva2021@bk.ru](mailto:salimbaeva2021@bk.ru)

## THE USE OF ART THERAPY IN STABILIZING THE EMOTIONAL STATE OF SCHOOLCHILDREN IN THE LEARNING PROCESS

### Abstract

It is important for society that the quality of education of adolescents and adolescents is good. This is an issue at the state level, not just society and the family. The study examined and analyzed the influence of emotions and emotional state of adolescents on the educational process. The level of anxiety in children was experimentally revealed. Learning reading skills through feelings, experiencing positive emotions, gives a productive and high-quality result. Given the physiological and psychological characteristics of adolescents, it is impossible to leave their emotions out of sight. On the contrary, it is during this period that the correct work with feelings takes place, their development, and teenagers' understanding of their emotions. Art-therapy is offered to improve the emotional state of school-age children.

**Keywords:** emotional state, anxiety, reading skills, teenager, art-therapy, ethnopedagogy, ethnopsychology

**Кіріспе.** Зерттеу жұмысының өзектілігі этнопедагогика және этнопсихология салаларын өзара байланыстырып, біріктіреді. Сапалы білім алу үшін оқытушының біліктілігінен бөлек жасөспірімдердің эмоциясы мен сезімдернің тұрақтылығы да маңызды. Ұстаздар мен ағартушылар қауымы білім мен ақпараттар адамдардың сезімдерін жанап өткенде ғана оң нәтиже беріп, жемісті бола алады дейді. Қазіргі білім беру дағдылары баланың логикаға бейім, анализдеу және тез шешім шығаруына бағытталған. Мұның барлығы жастардың мобильді болуын көздегендіктен орын алып отыр. Алайда, оқу барысында мектеп оқушыларының эмоциялары мен сезімдері тысқары қалып, жастардың эмоциялық күйінің нашарлауына алып келуде. Жоғары мектеп оқушыларының бойында ашушандық, күйзеліске ұшырау, мазасыздық және көңілсіздік жиі байқалуда. Мұндай күй болашақ ұрпақтың физиологиялық, тіпті психологиялық саулығына да теріс ықпалын тигізетіні анық. Мәселені шешу жолында зерттеу жұмыстарын жүргізе отырып арт-терапияны құрал ретінде пайдалану көзделіп отыр. Соның ішінде мандала терапиясын ұлттық нақышта өңдеп балалардың эмоциялық күйін жақсартып, мазасыздық деңгейін төмендетуде оңтайлы пайдалану жолдары қарастырылуда.

Зерттеу жұмысының мәні этнопсихология және этнопедагогика саласында жаңа диагностикалау құралының пайда болып, қолданысқа енуін көздейді. Себебі әр ұлттың эмоцияларды сыртқа шығаруда және оларды көрсетуде өзіндік ерекшеліктері бар. Демек, эмоцияларды анықтап, оларды жақсартуда ұлтқа тән өзінің әдістері болуы да заңды. Қарыштап дамып келе жатқан психология саласының зерттелген арт-терапиялық құралдарын қазақтың ою-өрнектерімен қосып, қазақшалап икемдеу бұл зертеу жұмысының жаңалығы да бола білмек.

*Зерттеу мақсаты:*

1. Жасөспірімдердің оқу барысындағы эмоцияларының алатын орнының теориялық аспектілерін анықтау;

2. Мектеп оқушыларының мазасыздық деңгейін анықтау;

3. Арт-терапиясын көмекші құрал ретінде пайдалану.

*Зерттеу базасы:* Алматы қаласының №133 жалпы орта мектебі.

**Негізгі бөлім.** Оқу үдерісі мен тәрбиенің сапалы болуы оқытушының бала эмоциялары мен сезімдерін дұрыс оятуына тікелей байланысты екені белгілі. Педагог Я.А. Коменскийдің «XVI ғасырдың мәселесі адамдардың өз құлшынысымен білім алуын қамтамасыз ету. Адамға келесідей жағдайларды түсінуге мүмкіндік беру: 1) сіз үйретіп, түсіндіріп отырған дүниенің өз табиғатының пәрменімен қалап отырғанын ұғындыру, үйренуші адамға жайлылық сезімін сыйлайды; 2) ол әлемнен және табиғаттан өзі қалағанның бәрін ала алатындығын түсіндіру қуаныш сезімін оятады; 3) бейхабармын деп ойлаған дүниелерден хабардар екендігін жеткізу сенімділікті қалыптастырады»[1].

Бұл туралы орыс ағартушылары мен педагогтары да жазып өткен. Ағартушы Н.И. Новиков «Жас жүрекке жаңа білім мен көріністерді сезімдер арқылы қалыптастырып, оны сақтауға тырысу қажет. Себебі біздің қажеттіліктеріміз құлшыныспен қатар жүргенде ғана жағымды болады»[2].

К.Д. Ушинский де адамның дамуы мен тәрбие алуында эмоциялардың маңыздылығын көрсеткен: «Сезімдерді құнсыздандыру арқылы берілген білім өзінің түпкі мағынасы мен мақсатын жоғалтуы мүмкін»[3]. Педагогикалық жүйелер мен білім беру дағдыларын зерттей отырып, сезінулер мен құштарлықтарды талдаудың жоқтығы анықталып, оларды қайта ретке келтіруге арналған оқытуларды жасап ұсынды. Балаларды тәрбиелеу үшін мұғалімдер берген кеңестердің тиімділігін сыни бағалай отырып, Ушинский былай деп жазды: «Адам білімі мен өмірін жақсарту үшін жанындағы құмарлықтардың мүлдем түсінбестен, осы құмарлықтың психикалық негізін және оның басқаларға қатынасын түсінбестен, практик-мұғалім бұл педагогикалық рецепттерден аз пайда көреді...» Демек, білім алу жолында құмарлықтар мен ішкі эмоцияларға көбірек мән беру қажет [4].

Ушинский тәрбие беру барысындағы ынталандыру және жазалаудың рөлі туралы айта отырып эмоцияның нығайту функциясын да ерекшелеп өтті. Бұл турасында: «Адамның табиғаты мен тұқымы келесідей әрекетердің құрсауында болады: өзіне ұнаған істермен айналысқанда рахат немесе ләззатты сезініп, ойынан шықпайтын әрекеттерге барғанда өзіне-өзі азап шектіре бастайды. Тәрбиеші немесе мұғалім де дәл осындай әрекеттерді пайдалануы шарт: ләззат немесе азап адамның жанын немесе жүрегін үдерісті даму жолына түсіруде мақсат емес құрал бола білуі тиіс» [5].

Ушинский эмоциялық күйзелістерді пайдаланудың маңыздылығын көрсетеді және келесі сөзінде: «Терең және кең көлемді философиялық және психологиялық ақиқаттар тәрбиеленушіге емес, тәрбиешіге ғана қолжетімді, сондықтан тәрбиеші оларды басшылыққа алуы тиіс, бірақ тәрбиеленушінің қисынды күшіне сенімінде емес, сол үшін амалдар іздеуге тиіс»[6].

Өкінішке қарай, бұл баланың жеке басын қалыптастырудағы сезімдік (аффективті) бағыт К.Д. Ушинский және өткеннің басқа да ұлы ұстаздары көрсеткендей қазіргі уақытта ұмытылуға айналған. Неміс психоаналитигі П.Куттердің айтуынша, «қазір баламен қарым-қатынаста сезім мен эмпатиядан айырылған тәрбие белең алуда. Қазіргі заманғы білім беру танымға жетелейді, бірақ аффективті болып табылмайды. Ерте жастан бастап адамды рационализмге үйретеді, ал ол өз кезегінде сезімдік өмірден бірде-бір сабақ алмайды. Ал жүректен сабақ алмаған адам - сезімсіз жан», - деп түйіндейді Куттер [7].

Ағылшын педагогы және психологы А.Бэн қорқыныш тудырған заттар мен жағдайлар адам есіне қатты сақталып әсерін тигізеді деп ойлады [8]. Бірақ, К.Д. Ушинский атап өткендей, ең жақсы есте сақтау - бұл тек қорқыныштың ғана емес, барлық аффективті бейнелердің қасиеті. Рас, бұл ретте қандай эмоциялар - оң немесе теріс сезімдер ақпаратты есте сақтау, естен шығару және жаңғыртуға күшті әсер етеді деген сұрақ туындайды.

Эмоцияның ақыл-ой қызметіне әсерін А.Ф. Лазурский де атап өтті, алайда оның пікірінің басқа ғалымдардың пікірінен айтарлықтай айырмашылығы бар: «Сергек, көңілді күйде бола тұра, біз тапқырлықты, өнертапқыштықты жүзеге асыратынымызды сезінеміз. Біздің ойымыз жандана түседі және ақыл-ой жұмысының өнімділігі артады. Алайда, көп жағдайда сезімдер ақыл-ой саласына қолайсыз әсер етеді: көріністердің ағымы баяулайды немесе тіпті мүлдем тоқтатылады, қабылдау мен естеліктер бұрмаланады, пайымдаулар асқан сезімдер жетегінде жасалады» [9].

С.Л. Рубинштейн білім алушыны жұмысқа қосудың тиімділігі оның алдында тұрған міндеттердің түсінікті болуымен ғана емес, сонымен қатар олардың ішкі қабылдауымен де анықталады, яғни «оның күйзелісінен қандай жауап пен тірек нүктесін» тапқанына тікелей байланысты деп жазды. Осылайша, эмоциялар танымдық қызметке қосыла отырып, оның реттеушісіне айналады [10].

П.К. Анохин жануарлар мен адамның ұтымды мінез-құлқын нығайту, тұрақтандыру үшін эмоциялар маңызды екенін атап өтті. Мақсатқа қол жеткізу кезінде туындайтын оң эмоциялар есте сақталады және тиісті жағдай кезінде осындай пайдалы нәтиже алу үшін жадынан алынуы мүмкін. Естен шығарылатын теріс эмоциялар, керісінше, қателердің қайталануын ескертеді, шартты рефлекстің пайда болуына тосқауыл қояды [11].

Н.А. Леонтьев эмоциялардың бұл функциясын із түзу ретінде белгіледі, бұл «білімді» мақсаттардың (қажеттіліктерді қанағаттандыру құралдары мен жолдары), яғни бұрын қажеттіліктерді ойдағыдай қанағаттандыруға әкелетін мақсаттардың пайда болуына әкеледі. Әсіресе, бұл функция адамның экстремалды эмоциялық жағдайында айқын көрінеді. Осылайша, эмоциялар адамның жеке тәжірибесін қалыптастыруға қатысады [12].

Қазіргі заманғы психологияда эмоциялармен нығайту функциясын жүзеге асыруға тартылған тетік – «уәждемелік негіздеме» деп аталады. Бұл механизмнің маңыздылығы туралы Б.Спиноза былай деп жазды: «Біз қандай да бір затты аффектілі жағдайда көргеніміздің салдарынан... оны жақсы көруіміз

немесе жек көруіміз мүмкін» [13]. Я.Рейковский былай деп жазады: «...Эмоциогенді тітіркендіргіштердің пайда болуынан бұрын немесе олармен бірге жүретін бейтарап тітіркендіргіштер эмоция тудыру қабілетіне ие болады». Бұл дегеніңіз олар маңызды болып, әрекеттер мен істерді уәждеу кезінде ескеріле бастайды деген сөз [14].

В.К. Виллонас мотивациялық (эмоциялық) негіздемеге көп көңіл бөлді. «Психологиялық жағынан, атап айтқанда шартты байланысты әзірлеу шартты тітіркендіргішке қатысты субъективті қатынастың өзгеруін білдіретінін ескерсек, бұл тетік эмоциялық мәнді беру түрінде бейнеленуі мүмкін», - деп жазады ол [15].

Оқу үдерісінде эмоциялармен сезімдер басты назарда болу керек екендігі теориялық тұрғыда дәйектеліп отыр. Сапалы білім алып жасөспірімнің оқу дағдыларының жақсаруы үшін жағымды эмоцияларды жиірек бастан кешіру маңызды. Демек, жасөспірімнің эмоциялық күйі жақсы болуы шарт. Алайда, жасөспірімдердің физиологиялық дамуы мен сол кезеңдегі бастан өткеретін оқиғаларын ескере отырып, олардың мазасыздықты жиі сезінетіні белгілі. Зерттеу барысында Алматы қаласының №133 жалпы білім беру мектебінің оқушыларымен тәжірибе жүргізілді. Тәжірибе барысында жоғары сынып оқушыларының мазасыздықты бастан өткеруі мен тітіргендергіштерге беретін реакциясы талданды.

Тәжірибе жүргізуге «Мазасыздық шкаласы» әдістемесі таңдалды. Әдістеме 30 қысқа жағдаяттық сұрақтардан тұрады. Таңдауға 1-4 аралығындағы дәрежелік жауаптар ұсынылады. Зерттеу тәжірибесіне 30 жасөспірім қатысты. Зерттеу нәтижесі келесідей деректерді көрсетті.

Қалыпты деңгейді көрсеткен респонденттердің үлесі – 33% (10 мектеп оқушысы); жоғары мазасыздық деңгейін сыналұшылардың 53%-ы (16 жасөспірім) көрсетті; шамадан тыс сабырлы деңгейін сынаққа қатысушылардың 14%-ы құрады (4 жеткіншек). Бұл жасөспірімдердің мектеп бағдарламасындағы қиындықтармен, отбасындағы қарым-қатынаспен, достарымен болған кикілжіндермен тікелей байланысты болуы мүмкін.



Алынған нәтижелерді ескере отырып, жоғары деңгейді көрсеткен жасөспірімдермен жүйелі жұмыс жүргізу керектігі анықталып отыр. Мектеп бағдарламасының жақсы игерілуі үшін оқушылардың эмоциялық күйі тұрақты әрі жақсы күйде сақталуы тиіс.

Психология саласында жасөспірімдер, балалар мен ересектердің эмоцияларын анықтап, оларды жақсартуда арт-терапиясы кеңінен пайдаланылуда. Себеі арт-терапия баланың эмоцияларын анық көруге, онымен сөйлесуге көмектесе алады. Жасөспірімдер кез-келген маманға ашыла бермейтіні белгілі. Сондықтанда өнерді пайдалану ең ықтималды нұсқа. [16]

**Қорытынды.** Зерттеу жұмысы барысында жасөспірімдердің білім алу жолында тек рационализмге ғана бағыттала бермей, эмоцияға да көбірек көңіл бөлудің маңыздылығы теориялық тұрғыда қарастырылды. Оң және теріс эмоцияларды топтастыра келе, сапалы білім алу үшін мектеп балаларының жағымды эмоцияларды сезінген сайын есте сақтау қабілеті жақсарып, ақпараттар сезімдер арқылы жеткізілгенде жақсы қабылданады. Зерттеу базасында мектеп оқушыларының қандай эмоцияларды көбірек бастан өткеретінін анықтау үшін әдістеме жүргізіліп, нәтижесінде мазасыздық деңгейі артып тұрғаны анықталды. Онымен жұмыс жасау және эмоциялық күйді жақсарту мақсатында арт-терапиясы ұсынылды.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

[1] Komensku Ia. A. *Izbr. pedagog, sochineniia v 2-h t.* – М.: Pedagogika, 1982. – Т. 2

- [2] Novikov N. I. Rassýjdenie o nekotoryh sposobah k vozbyjdeniý lúbyopytstva v iýnoshestve // *Antologua pedagogicheskoi mysli Rossii XVIII v.* – M., 1985.
- [3] Vilýnas V. *Psihologua emotsu: hrestomatua.* – Sankt-Peterbýrg: Piter, 2004. – 496 s.: il. – (Hrestomatua po psihologu).
- [4] Kazanskaia V.G. *Podrostok: trýdnosti vzroslenia: kniga dlia psihologov, pedagogov, roditelei.* – 2-e izdanie, dopolnennoe. – Sankt-Peterbýrg: Piter, 2008. – 283 s.
- [5] Malkina-Pyh I.G. *Psihosomatika: noveishii sb.* – M., 2003. 928 s.
- [6] Tkachenko G.A. *Psihologicheskuaa pomo onkologicheskim bolnym s ispolzovani em art-terapu* // *Vestnik psihoterapu.* 2010. № 33(38). S. 65–69.
- [7] Kýtter P. *Lýbov, nenavist, zavist, revnost. Psihoanaliz strastei.* – SPb., 1998.
- [8] Kellog D. *Mandalý v art-terapu* // *Diagnostika v art-terapu: Metod «Mandala».* 3-e izd. / pod red. A.I. Kopytina. M.: Psihoterapua, 2011. 144 s.
- [9] Lazýrsku A. F. *Ocherknayki o harakterah.* – M.: Nayka, 1995.
- [10] Kellog D., Mak Re M., Bonni H., Di Leo F. *Ispolzovaniemandaly v psihodiagnostike i psihoterapu* // *Diagnostika v art-terapu: Metod «Mandala».* 3-e izd. / pod red. A.I. Kopytina. M.: Psihoterapua, 2011. 144 s.
- [11] Anohin P. K. *Problemaprimatuareshenua v psihologu i fiziologu* // *Problemyprimatuareshenua.* – M., 1976
- [12] Ilin E. P. *I46 Emotsu i chývstva.* – SPb: Piter, 2001. – 752 s: il. – (Serua «Masterapsihologu»).
- [13] 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.
- [14] Reikovsku Ia. *Eksperimentalnaiapsihologuaemotsu.* – M., 1979.
- [15] Qasen G.A., Aitbaeva A.B. *Art-pedagogika i art-terapua v inklýzivnomobrazovanu.* – Almaty: Qazaq ýniversiteti, 2019. – 184 s. Qasen G.A., Aitbaeva A.B. *Art-pedagogika i art-terapua v inklýzivnomobrazovanu.* – Almaty: Qazaq ýniversiteti, 2019. – 184 s.
- [16] Itten I. *Iskýsstvotsveta.* – Aronov, 2020 g. – 96 s.

МРНТИ: 15.41.21

10.51889/9544.2022.96.66.012

Төлеген Э.\*<sup>1</sup> , Морозова Т.А.<sup>1</sup> , Мартыненко Т.С.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.

<sup>2</sup>Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

\*e-mail: [ms.magistr@list.ru](mailto:ms.magistr@list.ru)

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ФАЛЬСЕОИНТЕРАКЦИИ НА ПОДРОСТКОВ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

### Аннотация

Постановка задачи: проведение исследований социологического анализа и выявление социального влияния фальсеоинтеракции на подростков. Основная цель исследования выявление роли и оказываемого социального влияние фальсеоинтеракции на подростков. В статье автором рассмотрены и проанализированы основные научные труды в области влияние фальсеоинтеракции. Также автором был проведен социологический опрос среди подростков с целью выявления социального влияния фальсеоинтеракции на подростков и проанализированы полученные ответы респондентов. При проведение социологического анализа оказываемого влияния фальсеоинтеракции среди подростков также был сделан акцент на важности вопросе о ценности отношений, построенных на истине и отношений, основанных на лжи. Стоит отметить, что фальсеологическое взаимодействие на подростков – это такой вид социального взаимодействия подростков, содержанием которого является ложь, осознанная обеими сторонами коммуникации и именно фальсеоинтеракция как социальный акт всегда влечет за собой ответную реакцию.

**Ключевые слова:** фальсеоинтеракция, социальное влияние, подростки, социологический анализ, ложь, поведение, коммуникации.

Э. Төлеген\*<sup>1</sup> , Т. А. Морозова<sup>1</sup> , Т.С. Мартыненко<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

<sup>2</sup>М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу ұлттық университеті, Мәскеу қ., Ресей.

## ЖАСӨСПІРІМДЕРГЕ ФАЛЬСЕОИНТЕРАКЦИЯНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ: СОЦИОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

### Аңдатпа

Мәселені белгілеу: социологиялық талдау бойынша зерттеулер жүргізу және фальсеоинтеракцияның жасөспірімдерге әлеуметтік әсерін анықтау. Зерттеудің негізгі мақсаты-фальсеоинтеракцияның жасөспірімдерге тигізетін рөлі мен әлеуметтік әсерін анықтау. Мақалада автор фальсеоинтеракцияның әсері саласындағы негізгі ғылыми еңбектерді қарастырып, талдады. Сондай-ақ, автор фальсеоинтеракцияның жасөспірімдерге әлеуметтік әсерін анықтау мақсатында жасөспірімдер арасында әлеуметтік сауалнама жүргізіп, респонденттердің алған жауаптарын талдады. Жасөспірімдер арасындағы фальсеоинтеракцияның әсеріне социологиялық талдау жүргізу кезінде шындыққа негізделген қатынастар мен өтірікке негізделген қатынастардың құндылығы туралы сұрақтың маңыздылығына баса назар аударылды. Айта кету керек, жасөспірімдердегі фальсеологиялық өзара іс-қимыл - бұл жасөспірімдердің әлеуметтік өзара әрекеттесуінің бір түрі, оның мазмұны коммуникацияның екі жағы да түсінетін өтірік болып табылады және бұл әрқашан әлеуметтік әрекет ретінде фальсеоинтеракция болып табылады.

**Түйінді сөздер:** фальсеоинтеракция, әлеуметтік әсер, жасөспірімдер, әлеуметтанулық талдау, өтірік, мінез-құлық, қарым-қатынас.

E. Tolegen\*<sup>1</sup> , T. A. Morozova<sup>1</sup> , T.S. Martynenko<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

<sup>2</sup>Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

## THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL IMPACT OF FALSE INTERACTION ON ADOLESCENTS: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

### Abstract

Task statement: conduct research on sociological analysis and identify the social impact of false interaction on adolescents. The main purpose of the study is to identify the role and the social impacts of false interaction on adolescents. In the article, the author reviews and analyzes the main scientific works on the influence of false interaction. Also, the author conducted a sociological survey among adolescents in order to identify the social impact of false interaction on adolescents and analyzed the respondents' responses. When conducting a sociological analysis of the impact of false interaction among adolescents, emphasis was also placed on the importance of the question of the value of relationships based on truth and relationships based on lies. It is worth noting that false psychological interaction with adolescents is a type of social interaction of adolescents, the content of which is a lie, realized by both sides of communication, and it is false interaction as a social act that always entails a response.

**Keywords:** false interactions, social influence, adolescents, sociological analysis, lies, behavior, communication.

**Введение.** Очень важно изучать духовное развитие молодого поколения в современных условиях социально-экономического развития. Несмотря на многочисленные социальные исследования, проведенные в последние годы, не все аспекты здоровья человека были приняты во внимание. Такие проблемы включают изучение аспектов человеческого поведения, в том числе влияния человека и дезадаптивных установок в подростковом возрасте.

В результате в последние годы в научной литературе появляется все большее количество статей, посвященных анализу проблемы распространенности фальсеоинтеракции. Данное явление рассматривается с точки зрения психологии, философии, этики и даже медицины. Количество статей показывает, насколько разнообразны проблемы исследования.

Термин «фальсеоинтеракция» используется во многих дисциплинах: социологии, психологии, педагогике, философии, логике и т.д. Фальсеоинтеракция в этих науках рассматриваются как психологические мишени, и в то же время ложь – это и человеческие отношения - событие культуры. Один всегда лжет (Лжец), кому-то (адресат Лжеца). Ложь не может быть вне человеческой жизни [1, С.76-77]. Следует помнить, что эти ложные ассоциации многочисленны и разнообразны, полиморфны и многочисленны: «болезней тысячи, а здоровье одно». Современные подростки вынуждены ходить между двумя верными предположениями при каждой новой ассоциации: «каждое утверждение истинно, пока не доказано обратное» (назовем это гипотезой веры) и "каждое утверждение ложно, пока не доказано обратное» (что, соответственно, является предположением неверия) [2, С.13-14]

Последние исследования показывают, что отношение подростков к фальсеоинтеракции в последнее время изменилось, они больше подвержены феномену фальшивых отношений и часто лгут сами себе. Проблема лжи особенно актуальна в подростковом возрасте. С другой стороны, для этого возраста характерны негативные явления: конфликты личности, изменение потребностей ребенка, поведенческое сопротивление по отношению к взрослым. Подростковый возраст, с другой стороны, характеризуется рядом положительных аспектов: возросшая свобода, разнообразные и целенаправленные отношения с другими детьми и взрослыми, расширяющаяся и очень разнообразная сфера деятельности, ответственное поведение по отношению к себе и другим людям [3, С.27-28]. Аналогичным образом, важность изучения данного явления в подростковом возрасте объясняется тем, что через подростков, а именно через несколько лет мы увидим характер и взгляды граждан будущего нашей страны [4, С.66-70]. В наше время фальсеоинтеракция не только контрпродуктивна, но и стало одним из важнейших средств достижения желаемой цели. Все вышесказанное определяет важность данной статьи.

*Постановка задачи:* проведение исследований социологического анализа и выявления социального влияния фальсеоинтеракции на подростков.

*Цель исследования.* В условиях быстроменяющейся реальности, кризисов в мире, пандемии COVID-19 отношение общества к понятию «фальсеоинтеракция» меняется и важная цель проведенного исследования выявить роль и оказываемого социального влияние фальсеоинтеракции на подростков.

#### **Методы исследования**

Это исследование сосредоточено на научных книгах и исследованиях отечественных и зарубежных ученых, общественных науках и т.д. Теоретическая и методологическая основа данной работы базируется на развитии социальной среды, влиянии фальсеоинтеракции в подростковом возрасте и т.д. и т.п. В ней рассказывается о том, как и на каком основании иллюзия и семантика могут стать социальной реальностью.

Концепция фальсеоинтеракции не встречается в чистом виде в социальных науках, но высказывания, поддерживающие такое понятие, можно найти в социологических исследованиях: М.Вебер, Г.Зиммель, Г.Гарифинкель, Дж.Г. Мид, где каждый индивид вступает в разговор, пытается скорректировать свое поведение, повысить эффективность своей работы и снизить свои затраты [5]. Также обсуждаются работы, посвященные ложным мотивам, ценности истины и фальши, созданию лжи и социальным процессам, связанным с принятием (или имитацией принятия) лжи, основными из которых являются Ю.А. Гайдара, А.А. Кузнецов, А.В. Кузнецов и др. Р.Вишневецкий, В.В. Знякова, Н.И. Лапин, П.Экман, В.Т. Шапко и др. Проблемы структур взаимодействия в образовательном обществе представлены в следующих научных работах: Д.Л. Бенин, А.Меренкова, Л.Штудент изучал характеристики взаимодействия различных субъектов взаимодействия на разных уровнях образовательной системы [6, С.273-276].

При подготовке статьи были использованы следующие общие и важные методы научного анализа: индукция и дедукция, анализ и синтез; системный подход; социальный и сравнительный анализ, социальный анализ и др.

В рамках социального исследования был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 30 человек. В опросе приняли участие 100% респондентов графической школы Нур-Султан. Следует отметить, что 70 процентов опрошенных составили девушки - 21 человек, и 9 человек - 30 процентов. Поскольку в школе нет градаций классов, ученики ходили в удобные для них места, поэтому респондентами были в основном подростки 12–15 лет.

#### **Обсуждение**

Фальсеоинтеракция сегодня – это тип и форма человеческого взаимодействия с точки зрения инсайдера: взаимодействие с содержанием фальшивого общения. Но это сообщение имеет не только текстовое значение, но и социальное оформление: есть акторы, вовлеченные в искусственное

взаимодействие, ограниченное число социальных структур, определяемых искусственным поведением, что показывают и как они реагируют на ложь [7, С.273-275]

Следует отметить, что фальсеологическое взаимодействие – это особый тип подросткового чата, его содержание является фальшивым, видимым для всех участников чата и рассматривается как «правила игры» [8, С. 13]. Особенностью лживых отношений является то, что все партнеры знают о лжи, но ведут себя так, как будто это правда. Такие социальные игры могут возникать в ситуациях, когда ложь выгодна не только «лжецу», но и «получателю лжи».

Фальсеоинтеракция как социальный акт всегда предполагает ответную реакцию, поэтому ложь – это не просто действие (движение), а взаимодействие (сотрудничество). Такое взаимодействие может происходить, по крайней мере, в двух ситуациях:

1. «Лжец» намеренно предоставляет ложную информацию, чтобы достичь желаемой цели или избежать неприятных последствий. «Лжец» не осознает, что ему лгут, и принимает ложь за правду.

2. «Лжец» намеренно обманывает «адресата лжеца» в расчете на то, что тот поймет, что это ложь, и поверит в нее. Если в таком случае «адресат лжи» отказывается взаимодействовать в соответствии с этими «правилами», то такое взаимодействие можно считать неудачным.

Это особенно заметно в драматургии роли «обманутых» людей. Как только он становится «заблуждающимся», начинается кризис идентичности. В обществе эта роль не столь устойчива: обманутый может смириться с ситуацией, если все не раскрывается, но, если ложь раскрывается - в этом случае осознание мошенничества – это не мошенничество, а настоящая информационная трагедия.

Устранение этой неустойчивости - самый важный принцип ложной коммуникации, потому что во многих случаях прямой и честный ответ на ложь (то есть обвинения и оскорбления) не будет принят системой.

Социологическое исследование взаимодействия лжи и обмана предполагает анализ причин порождения и принятия лжи в процессе взаимодействия. В контексте обманных отношений необходимо уделять больше внимания мотивации.

На основании ряда исследований, проведенных с использованием методов социальной психологии, Пол Экман выделил 10 основных мотивов лжи. Там написано:

- 1) Желание избежать наказания;
- 2) желание получить выгоду;
- 3) желание защитить родных и близких от событий или проблем;
- 4) для защиты себя или другого человека;
- 5) привлекать внимание;
- 6) избегать неприятных ситуаций;
- 7) избежать смущения и унижения;
- 8) скрывать правду о своей жизни;
- 9) желание выглядеть лучше;
- 10) стремление быть выше других [9].

Поэтому желание облегчить или ускорить достижение цели приводит к тому, что молодой человек использует ложные ассоциации в социальных отношениях. В то же время, чтобы избежать сочувствия или конфликта, "ложный адресат" решает не обвинять ложного помощника в некоторых ситуациях административного управления, а довериться его честности. Эти факторы и их комбинации приводят к возникновению, функционированию и распространению ложных установок в межличностных отношениях.

Вопрос о значении отношений, основанных на правде, и отношений, основанных на лжи, также является важной, действенной реляционной темой в социальном анализе подросткового обмана в отношениях.

### Результаты

В ходе проведенного исследования подросткам было задано 12 вопросов с целью выявления оказываемого социального влияния фальсеоинтеракции на жизнь подростков. Подросткам специально не давали много вопросов, так как большое количество вопросов снижает интерес к опроснику и начинают давать ответы не такие правдивые. Были заданы следующие вопросы:

1. Что Вы испытываете, когда Вам лгут друзья/ одноклассники?
  - а) огорчение
  - б) возмущение
  - в) безразличие
  - г) злость
2. Осуждают ли Вас окружающие, когда Вы лжёте?



- а) да б) нет
3. Считаете ли Вы, что ложь допустима в некоторых ситуациях?
- а) да б) нет
4. Лжете ли Вы в целях общего или чужого блага?
- а) да б) нет
5. Лжете ли Вы?
- а) часто б) иногда в) редко г) никогда
6. Кому Вы чаще лжёте?
- а) родителям б) учителям
- в) друзьям г) другим людям
7. Часто ли Вам стыдно за свою ложь?
- а) часто б) иногда в) редко г) никогда
8. По какой причине Вы говорите неправду?
- а) боитесь наказания
- б) выглядеть лучше в глазах окружающих
- в) оправдать свои поступки
- г) не хотите, чтобы окружающие узнали о Вас правду
9. Считаешь ли Вы, что ложь необходима в жизни каждого человека?
- а) да б) нет
10. Оправдываете ли Вы «ложь во спасение»?
- а) да б) иногда
- в) в крайнем случае г) никогда
11. Когда человек обманывает/лжет, может ли это привести к плохим последствиям?
- а) применение лжи зачастую влечет за собой негативные последствия для лгуна и окружающего общества
- б) не несет
- в) не знаю
12. Ведет ли ложь за собой плохие последствия и какие именно?
- а) возникают плохие последствия: ложь раскрывается, потеря друзей и потеря доверия со стороны общества и так далее
- б) чрезмерная ложь помогает им в жизни и избежать негативные последствия
- в) не знают
- Результаты обработки ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обработки ответов на социологический опрос подростков.

| № | Вопрос  | А ответы (%) | Б ответы (%) | В ответы (%) | Г ответы (%) | Всего ответы (%) |
|---|---|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| 1 | Что Вы испытываете, когда Вам лгут друзья/одноклассники?  | 63,3% (19)   | 16,6% (5)    | 6,6% (2)     | 13,5% (4)    | 100% (30)        |
| 2 | Осуждают ли Вас окружающие, когда Вы лжете?               | 86,6% (26)   | 13,4% (4)    | -            | -            | 100% (30)        |
| 3 | Считаете ли Вы, что ложь допустима в некоторых ситуациях? | 53,3% (16)   | 46,7% (14)   | -            | -            | 100% (30)        |
| 4 | Лжете ли Вы в целях общего или чужого блага?              | 20% (6)      | 80% (24)     | -            | -            | 100% (30)        |
| 5 | Лжете ли Вы?  | 6,6% (2)     | 13,5% (4)    | 53,3% (16)   | 26,6% (8)    | 100% (30)        |
| 6 | Кому Вы чаще лжёте?                                       | 46,6% (14)   | 30% (9)      | 6,6% (2)     | 16,8%(5)     | 100% (30)        |
| 7 | Часто ли Вам стыдно за свою ложь?                         | 60% (18)     | 23,3% (7)    | 13,3% (4)    | 3,4% (1)     | 100% (30)        |

|   |   |            |            |          |           |           |
|---|---|------------|------------|----------|-----------|-----------|
| 8   | По какой причине Вы говорите неправду?                                      | 46,6% (14) | 30% (9)    | 6,6% (2) | 16,8% (5) | 100% (30) |
| 9   | Считаешь ли Вы, что ложь необходима в жизни каждого человека?               | 43,4% (13) | 56,6% (17) | -        | -         | 100% (30) |
| 10  | Оправдываете ли Вы «ложь во спасение»?                                      | 53,3% (16) | 46,7% (14) | -        | -         | 100% (30) |
| 11  | Когда человек обманывает/лжет, может ли это привести к плохим последствиям? | 93,4% (28) | 3,3% (1)   | 3,3% (1) | -         | 100% (30) |
| 12  | Ведет ли ложь за собой плохие последствия и какие именно?                   | 73,4% (22) | 16,6% (5)  | 10% (3)  | -         | 100% (30) |
| Примечание – составлено автором по результатам социологического опроса. |   |            |            |          |           |           |

Согласно таблице 1, значительное количество подростков - 63,3% - злятся, когда их друзья/однокурсники лгут, 16,6% возмущены, 6,6% безразличны и 13,5% очень сильно злятся. Другими словами, ответы на этот вопрос показывают, что значительное число подростков испытывают негативные эмоции, когда им лгут. Следует отметить, что в подростковом возрасте человек начинает задумываться о поведении других людей наряду со своим собственным поведением. В этом возрасте подросток, находящийся под влиянием общества, часто обращается к лицемерию. Наиболее распространенной причиной лжи подростков является несоответствие между ожиданиями сверстников (или тем, что ожидает подросток) и потребностями взрослых, а сверстники, как известно, имеют большое значение для подростков [10, С.69]. Поэтому важно знать, что чувствует маленький ребенок, когда он лжет, лжет ли он или ему лгут, и насколько общество осуждает его, если он говорит ложь, которая повлияет на его будущее [11, С.237-240].

Следует добавить, что для молодых людей характерны повышенная чувствительность к мнению окружающих, эмоциональная неустойчивость и сильный гнев, когда взрослые пытаются вмешаться в их жизнь [12, С.650-651]. Психологические особенности подросткового возраста тесно связаны с видами лжи, т. е. существует два вида лжи: умолчание и преднамеренное искажение правды [13, С.391-392]. Поэтому, «если вы солжете, будут ли другие обвинять вас?» возникает вопрос:

- 86,6% подростков ответили, что если они лгут, то чувствуют себя маргиналами в обществе;
- 13,4% респондентов написали, что не чувствуют себя виноватыми.

Другими словами, мы видим, что не все молодые люди - 13,4% - подвергаются критике со стороны общества за ложь, и что это может повлиять на их рост как личности. Другими словами, поскольку общество не обвиняет их и не говорит им о последствиях использования фальшивых контактов, они считают, что могут обманывать и никаких последствий не будет.

Теперь перейдем к одному из важных вопросов «Лжешь ли ты ради кого-то другого?», на который были получены следующие ответы: 80% подростков ответили, что не лгут ради кого-то другого; а 20% респондентов прибегают к уловкам.

В социальных исследованиях этот тип ложного общения выделяется как искажение правды - попытка избежать наказания [14, С.290]. Исходя из результатов этого опроса, известно, что люди, в том числе и подростки, лгут о том, чтобы их не наказывали [15, С.316-317]. Такова судьба преступника, ребенка, который разбил вазу и обвинил кошку в данном преступлении, и подростка, который не сказал родителям, что их пригласили в школу из-за его поведения. «Обычно такие люди лгут, не задумываясь об этической стороне вещей, не представляя, что сам факт лжи приведет к серьезным последствиям, если их вдруг поймут. Они считают, что ложь – это способ избежать преследования или наказания за незаконное действие. «Почему ты лжешь?» ответили на вопрос:

- 46,6% опрошенных подростков лгут, потому что боятся наказания;
- 30% опрошенных используют фальсеоинтеракцию, чтобы выглядеть лучше в глазах других;
- 6,6% подростков пытаются оправдать свои действия, поэтому они лгут;
- 16,8% написали, что не хотят, чтобы другие знали правду о них.

Также, проводя исследование, задан был вопрос: «Если человек обманывает/лжет, могут ли быть плохие последствия?». Вопросы типа большинство респондентов - 93,3% (28 человек) - считают, что ложь часто имеет негативные последствия для лжеца и окружающего его общества (рис. 1). Однако

можно заметить, что большинство подростков знают, что если они будут лгать, притворяться лжецами и влиять на собеседников, то последствия будут для них негативными.

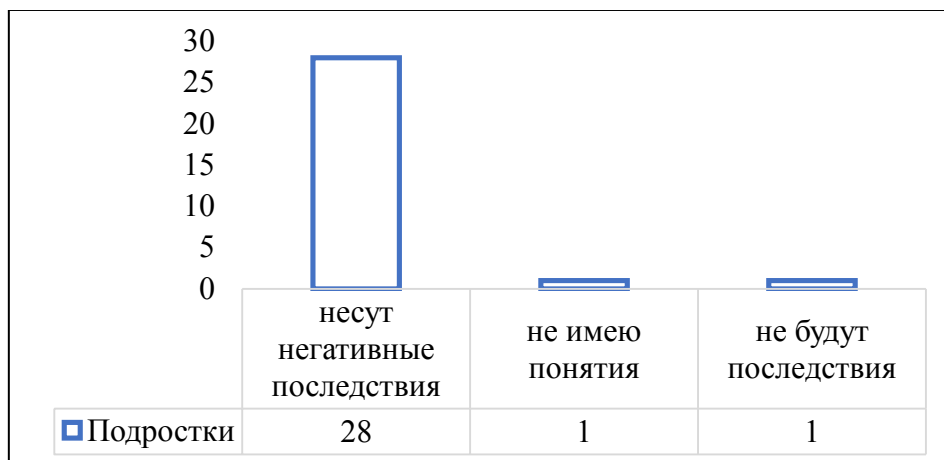


Рисунок 1 – Ответы на вопрос «Ваше мнение, когда человек обманывает/лжет, может ли это привести к плохим последствиям?».

Примечание – составлено автором на основании полученных исследований.

Теперь давайте проанализируем следующий вопрос: «Ложь имеет плохие последствия и каковы они?». В ходе опроса большинство подростков - 73,4% - заявили, что чрезмерная ложь "приводит к плохим последствиям: быть уличенным, потерять друзей, утратить доверие в обществе и т. д.». 10% ответивших подростков не знали, что сказать. Другими словами, большинство подростков знают о последствиях лжи и стараются не раскрывать, что другая сторона солгала, или же ложь не раскрывается, и в итоге влияют на формирование их личности.

#### Выводы

Анализ изученной литературы, проделанной работы, проведенных исследований помог выявить основные причины подростковой лжи: страх наказания, выглядеть лучше в глазах окружающих и т. д. Результаты социального опроса показали, что 6,6% и 13,5% подростков обманывают часто или иногда.

Несмотря на то, что 43,4% подростков сказали, что ложь необходима в жизни каждого, я бы хотела отметить, что люди должны жить по "Золотому правилу нравственности": относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе. Ложь разрушает отношения. Мы считаем, что если вы обманываете окружающих вас людей, то вы думаете о себе, а не о других. И они могут попасть в беду, обманув вас. В семейных и дружеских отношениях истина всегда должна быть на первом месте. Истина, которая избавляет вас от многих жизненных проблем, позволяет вам верить, быть открытым и честным, жить в мире с самим собой и с другими людьми.

Однако при определенных обстоятельствах искупительная сила лжи не может быть уничтожена. Честно говоря, нельзя разрушить семью или дружбу одним неосторожным словом. Подростки должны анализировать каждую ситуацию и решать для себя, как вести себя в каждой ситуации хорошо, по-доброму и сострадательно: говорить правду или скрывать ее. Ведь важно быть хорошим и умным человеком, не вредить другим, не совершать постоянно ошибки.

В заключение следует отметить, что результаты исследования показывают, что фальсеоинтеракция является важной социальной ценностью для молодых людей. На этапе формирования характера в юности - подростковом возрасте, самом сложном периоде человека, формируется самовосприятие.

#### Список использованной литературы

##### References

1. Matveeva A.O. Rol' lzhi v moral'no-nravstvennom vospitanii podrostka. Sborniki konferencij NIC Sociofera. [Matveeva A.O. The role of lies in the moral education of a teenager. Collections of conferences of SIC Sociosphere]. № 52, 76-79 (2014). [in Russian]
2. Kashirina M.V. Fal'seointerakciya kak osobaya forma social'nogo vzaimodejstviya. Socium i vlast'. [Kashirina M.V. Falseinteraction as a special form of social interaction. Society and power], №6 (44), 11-16 (2013). [in Russian]

3. Kurapova I.A., Dolganova K.S. *Proyavleniya lzhi v kommunikativnom processe u podrostkov. Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh.* [Kurapova I.A., Dolganova K.S. *Manifestations of lies in the communicative process in adolescents. Education and science in modern conditions.*] № 2-2 (7), 26-28 (2016). [in Russian]

4. Tolegen E., Morozova T.A., Martynenko T.S. *Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya issledovaniya fal'seointerakcii/ V sbornike: Obshchestvennyye nauki v sovremennom mire: politologiya, sociologiya, filosofiya, istoriya. sbornik statej po materialam LII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Moskva. [Tolegen E., Morozova T.A., Martynenko T.S. *Theoretical and methodological foundations of falseointeraction research/ In the collection: Social Sciences in the modern world: political science, sociology, philosophy, history. collection of articles based on the materials of the LII International scientific and practical conference.* Moscow], 65-78 (2021). [in Russian]

5. Homans Dzh. *Social'noe povedenie kak obmen// Sovremennoe zarubezhnaya social'naya psihologiya.* [Homans J. *Social behavior as an exchange// Modern foreign social psychology.*] [Electronic resource]. – Available at: <http://ecsosman.hse.ru/text/18352507> (Accessed: 15.07.2022)

6. Kashirina M.V. «Fal'seointerakciya» v svete sociologicheskikh teorij. *European Social Science Journal.* [Kashirina M.V. *"Falseointeraction" in the light of sociological theories. European Social Science Journal.*] № 9-3 (36), 272-277. (2013). [in Russian]

7. Kashirina M.V. *Fal'seointerakciya: k opredeleniyu ponyatiya. Perspektivy nauki.* [Kashirina M.V. *Falseointeraction: towards the definition of the concept. Prospects of science.*] № 1 (52), 19-21 (2014) [in Russian]

8. Tarasov A.N. *Social'no-psihologicheskaya fenomenologiya lzhi. Ucheb. posobie dlya studentov special'nosti "Sociologiya" - 020300 specializacii "Sociologiya i psihologiya upravleniya" - 020301 / Moskva.* [Tarasov A.N. *Socio-psychological phenomenology of lies. Textbook for students of the specialty "Sociology" - 020300 specialization "Sociology and psychology of management" - 020301 / Moscow.*] (2003). [in Russian]

9. Ekman P. *Psihologiya lzhi. Obmani menya, esli smozhesh'.* [Ekman P. *Psychology of lies. Fool me if you can.*] [Electronic resource]. – Available at: [http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol\\_PsihologiyaLzhi.pdf](http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol_PsihologiyaLzhi.pdf). (Accessed: 10.06.2022)

10. Matveeva A.O., Matveeva S.V. *Lozh' v kontekste formirovaniya npravstvennoj napravlenosti lichnosti podrostka. V sbornike: Pedagogika i psihologiya v kontekste sovremennykh issledovaniy pr* [Matveev A.O., Matveeva S.V. *Lies in the context of the formation of the moral orientation of a teenager's personality. In the collection: Pedagogy and psychology in the context of modern research problems.*] 68-69 (2014) [in Russian]

11. Frolova A.YU. *Prichiny i proyavleniya sklonnosti ko lzhi u podrostkov. V sbornike: Psihologiya, obrazovanie: aktual'nye i prioritetnye napravleniya issledovaniy. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, magistrrov, aspirantov, molodyh uchenykh i ih nastavnikov.* [Frolova A.Yu. *The causes and manifestations of the propensity to lie in adolescents. In the collection: Psychology, education: current and priority areas of research. Materials of the International Scientific and Practical Conference of students, masters, postgraduates, young scientists and their mentors.*] 236-241 (2018) [in Russian]

12. Kashirina M.V. *Fal'seointerakciya. Opyt tipologizacii fal'seoktorov// Sovremennye issledovaniya social'nykh problem.* [Kashirina M.V. *Falseointeraction. Experience of typologization of false actors// Modern studies of social problems.*] № 6, 649-654 (2015) [in Russian]

13. Sergeeva V.D. *K voprosu o fenomenologii lzhi/ V sbornike: SHAG V NAUKU. Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii s uchastiem studentov. Groznyj.* [Sergeeva V.D. *On the question of the phenomenology of lies/ In the collection: A step into science. Collection of materials of the IV International scientific and practical conference with the participation of students. Groznyj.*] 390-393 (2021) [in Russian]

14. Zubkova S.N. *Fenomen lzhi v kontekste obrazovaniya i vospitaniya sovremennoj molodezhi. V sbornike: Dostizheniya vuzovskoj nauki 2019. Sbornik statej XI Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa : v 2 ch.* [Zubkova S.N. *The phenomenon of lies in the context of education and upbringing of modern youth. In the collection: Achievements of university science 2019. Collection of articles of the XI International Research Competition: in 2 part.*] 289-291 (2019) [in Russian]

15. Barsukova O.V., Anpol'tseva D.M. *Predstavleniya o lzhi i cennost' iskrennosti u podrostkov. Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializaciya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* [Barsukova O.V., Anpoltseva D.M. *Ideas about lies and the value of sincerity in adolescents. Personality in culture and education: psychological support, development, socialization: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference.*] №1, 314-317 (2013) [in Russian]

МРНТИ 15.41.21

10.51889/8678.2022.13.28.013

Алимбаева Р.Т.<sup>1</sup>, Джумагельдинов М.Н.<sup>1</sup>, Лазарева Е.А.<sup>1</sup>, Капбасова Г.Б.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан

## ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРЕ

### Аннотация

В статье проанализировано понятие «религиозная вера» с позиции различных ученых. Рассматриваются вопросы понимания религиозной веры современной молодежью, уровня ее осознанности и степени проявления в жизни молодых людей. Выделены четыре основных аспекта религиозной веры, а также показано отношение молодежи к религиозной вере и ее влияние на их поведение. Представлены данные, полученные в ходе проведенного в 2022 г. психологического исследования сочинений студентов, выявляющие степень понимания религиозной веры, а также результаты цветового теста А.Эткинда, отражающие отношение молодежи к религиозной вере. Исследование проводилось в рамках грантового проекта №1409-ФС-22.

**Ключевые слова:** религиозная вера, молодежь, поведение, отношение, сверхъестественное, религия.

Р.Әлімбаева<sup>1</sup>, М.Н. Джумагельдинов<sup>1</sup>, Е.А. Лазарева<sup>1</sup>, Г.Б. Капбасова<sup>1</sup>

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан

## ЖАСТАРДЫҢ ДІНИ СЕҢІМГЕ КӨЗҚАРАСЫ

### Аңдатпа

Мақалада «діни сенім» ұғымы әртүрлі ғалымдардың көзқарасы тұрғысынан талданады. Қазіргі жастардың діни сенімді түсінуі, оның саналылық деңгейі мен жастардың өмірінде көріну дәрежесі мәселелері қарастырылады. Діни сенімнің негізгі төрт аспектісіне тоқталып, жастардың діни сенімге көзқарасы мен оның мінез-құлқына ықпалы туралы айтылады. 2022 жылы жүргізілген студенттердің діни сенімді түсіну дәрежесін ашатын эсселеріне психологиялық зерттеу жүргізу барысында алынған деректер, сондай-ақ жастардың діни сенімге көзқарасын көрсететін А.Эткиндтің түстік сынағының нәтижелері, ұсынылған. Зерттеу №1409-ФС-22 гранттық жобасы аясында жүргізілді.

**Түйін сөздер:** діни сенім, жастық, мінез-құлық, көзқарас, табиғаттан тыс, дін.

Alimbayeva R.<sup>1</sup>, Jumageldinov M.<sup>1</sup>, Lazareva E.<sup>1</sup>, Kapbasova G.<sup>1</sup>

Karaganda University named after E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

## ATTITUDE OF YOUTH TO RELIGIOUS FAITH

### Abstract

The article analyzes the concept of "religious faith" from the standpoint of various scientists. The issues of understanding the religious faith by modern youth, the level of its awareness and the degree of manifestation in the lives of young people are considered. Four main aspects of religious faith are highlighted, as well as the attitude of young people to religious faith and its influence on their behavior. The data obtained in the course of a psychological study of students' essays conducted in 2022, which reveal the degree of understanding of religious faith, as well as the results of A. Etkind's color test presented, reflecting the attitude of young people to religious faith. The research was carried out within the framework of a grant project № 1409-FS-22.

**Keywords:** religious faith, youth, behavior, attitude, supernatural, religion.

### Введение

В начале XXI века человечество переживает духовный кризис, который проявляется в девальвации общечеловеческих ценностей, изменении морально-духовных ориентиров социума, засилье низкопробной культуры, стремлении людей к потребительскому образу жизни, унынию в возможности

улучшить свое социально-экономическую и духовную жизнь. Благодаря этому роль религии в общественной жизни коренным образом изменилась – она становится одним из системообразующих факторов развития общества, сильным индикатором формирования сознания социума, создания и закрепления новой системы личностных и социальных морально-духовных ценностей, удовлетворение духовно-нравственных потребностей населения.

В современном казахстанском обществе активно идет процесс духовного обновления и формирования нового свободного Казахстана, твердо придерживающегося политического курса, направленного на суверенитет, территориальную целостность и защиту интересов народов, проживающих на его территории. Молодежь является активным участникам, носителем творческих идей строительства нового общества. В то же время молодежь является уязвимой частью населения, подверженной влиянию различных религиозных направлений и течений. Одним из важных факторов определяющим самосознание молодежи является религиозная вера.

В связи с чем возникла необходимость теоретико-эмпирического исследования феномена религиозной веры, определения ее роли и значения в духовной жизни современного молодого человека.

Этимология слова «вера» восходит к латинскому слова «veritas», что означает истина. Вера это принятие чего-либо за истину, правду, которое не требует подтверждения со стороны чувств или разума и, следовательно, не претендующее на объективность [1, с. 64]. Вера – это глубокое, открытое, наполненное эмоциями признание какого-либо утверждения или представления за истину, которое может иметь некоторые разумные аргументы предполагающее определенные рациональные основания, но не сильно зависящее от них. Вера – это признание некоторых положений истинными, не требующими доказательств и подтверждений. В широком смысле религиозная вера – это знание, не требующее опытного подтверждения и научного доказательства.

Феномен религиозной веры всегда привлекал внимание различных ученых, которые исследовали ее во взаимосвязи с наукой, познанием, пониманием, моралью, смыслом жизни и т.д. Но лишь некоторые из них выделили религиозную веру как самостоятельную категорию. В XVII английские мыслители Д.Локк [2] и Д.Юм [3] исследует роль веры в познавательном процессе, рассматривая ее отдельно от религии, что в дальнейшем было реализовано философами-просветителями. Представитель немецкой классической философии И. Кант посредством критического метода, направленного на исследование природы и границ разума, делает попытку обосновать морально-нравственное значение веры. Именно И.Кант придает вере категориальную строгость, благодаря чему она превратилась в объект науки [4, с. 480]. Его идеи получили дальнейшее развитие в трудах И.Фихте [5], Ф.Шеллинга [6], Г.Гегеля [7], рассматривающих религиозную веру во взаимосвязи с Абсолютом, Трансцендентным, подчеркивающих взаимозависимость и взаимообусловленность веры и знания.

Вера как важная сторона внутреннего мира личности рассмотрена в работах С.Кьеркегора [8], У.Джеймса [9] и В.С. Соловьева [10], заложивших фундамент для экзистенциального, аналитического и теологического осмысления бытийных оснований веры.

Религиозная вера как психологический феномен был рассмотрен в трудах З.Фрейда [11], В.Франкла [12], Э.Фромма [13], К.Г. Юнга [14]. Представители психоанализа пытались взять за основу религиозной веры неосознаваемые механизмы человека, такие как инстинкты, влечения и мотивы, вступающие в конфронтацию с общественными правилами, подавляющие их и сублимирующие в религиозные иллюзии.

По мнению Э.Фромма, религиозная вера рассматривается как система смысложизненных ориентаций и поклонения предметам, базирующееся на «дихотомии человеческого существования»: с одной стороны, человек является частью природного мира, а с другой — благодаря разуму он возвышается над ней, но становится лишенным единства с природной целостностью [12].

Вера, по мнению Б.С. Братуся, – несомненный психологический факт, предпосылка осуществления, необходимая поддержка, условие сложной неорганизованной человеческой активности [13]. Это феномен, который относится и к религии и психологии.

Говоря об основных направлениях изучения религиозной веры, необходимо рассматривать не только с точки зрения теологии, но и необходимо учитывать взгляды психологов.

Религиозная вера чаще всего была объектом различных конфессий, как необходимое условие спасения человеческой души, как гарант на счастливую небесную жизнь. Объектом религиозной веры является сверхъестественное, которое не имеет пространственных и временных границ, не достигаемо для чувственного опыта и рационального познания.

Теолог Р. Паниккар, анализируя мировые религии, пришел к выводу, что, религиозная вера обладает антропологической сущностью. Паниккар высказывает мысль, что «религиозная вера есть подлинный фундамент человеческого существования», что без веры человек не может существовать полноценно [14]. Религиозная вера является показателем свободного выбора личности, которая обладает собственным взглядом на мир.

Дж. Пратт выделял три вида религиозной веры [15]. Первый вид веры это - наивная доверчивость, свойственная, по его мнению, маленьким детям, которые следуют правилу: «существовать — значит быть воспринимаемым», и поэтому они не всегда способны отделить реальные объекты от воображаемых. Второй вид религиозной веры относится к интеллектуальной вере, которая возможна при наличии сомнения и требует логического обоснования. Третий вид – это эмоциональная вера, имеющая своим источником жизненные потребности и глубокие чувства, нередко создающие иллюзию реальности объектов, в действительности не существующих [8].

Религиозная вера имеет свои отличительные особенности. Она является социально-психологическим феноменом, для которого характерны определенные психологические процессы, протекающие в сознании человека и отражающиеся в его поведении, вызванные отношением личности к объекту веры. По мнению Ю. Ф. Борункова, религиозная вера проявляется у человека, тогда, когда объект веры вызывает интерес, при этом он испытывает сильные эмоции и не остается безучастным к нему [16, с.152]. Если предметы окружающего мира или идеи, предположения, представления не вызывают у человека эмоционального отклика, то религиозная вера как феномен не возникнет. Это является существенным отличием религиозной веры от знания. Знание всегда является объективным и независимым как эмоционального состояния людей, так и их личностных предпочтений.

Таким образом, религиозная вера обладает следующими психологическими особенностями.

Во-первых, религиозная вера сильно зависит от чувств человека. Религиозная вера преобладает над личностным отношением к предметам, объектам объективной реальности. Если человек показывает свою личную заинтересованность в объектах религиозной веры, то это, прежде всего, пробуждает чувства и переживания, которые воздействуют на его психоэмоциональную сферу. Спектр эмоциональных переживаний отличается разнообразием по характеру и скорости их протекания, из этого следует, что религиозная вера взаимосвязана с чувствами, которые вызывает предмет веры.

Во-вторых, предмет религиозной веры всегда оценивается личностью. По мнению некоторых ученых, религиозная вера обладает ценностным содержанием. Предмет религиозной веры чаще всего оценивается положительно. Каждая личность верит в соответствующие идеалы, и обладает собственными ценностными ориентациями, которые дают ему чувство морального удовлетворения. У молодых людей вера является источником смысло-жизненных ориентаций и влияет на формирование их убеждений. Нельзя исключить, что религиозная вера может существовать даже тогда, когда образ, предмет или явления окружающей действительности вызывают негативную реакцию. Как бы не оценивался объект религиозной веры, он включает в себя оценку предмета, и оставляет свой след на содержимое.

В-третьих, религиозная вера включает в себя отношение человека к предмету объективной реальности. Религиозная вера отражается в волевом акте и проявляется в человеческом поведении. Для иллюстрации нашей мысли, можно снова провести параллель между знанием и религиозной верой. В знании присутствуют некоторые элементы, которые освоены личностью, но не оказывают существенного влияния на действие и поступки человека. В знаниях содержится определенная информация, которая не имеет отношение к его познавательной активности и деятельности. Данная информация не оказывает никакого влияния на поведение человека.

Религиозная вера в отличие от знания имеет свою специфику. Человеческое поведение зависит от личностных особенностей, мотивации, эмоционального состояния и ценностного отношения личности к объекту религиозной веры. Религиозная вера всегда личностно окрашена, она всегда психологически ориентирована, поскольку каждый человек обладает ценностно-смысловой и мотивационной сферами. Религиозная вера включает в себя психоэмоциональное и волевое отношение к объекту веры, трансцендентному.

Религиозная вера требует от человека мобилизации всех его психических сил, направленных на предмет веры, вызывающих у него сильные эмоции и глубокие переживания. Религиозная вера может быть акцентирована на идеях и образах, требующих волевых усилий со стороны человека. При помощи воли осуществляется саморегуляция поведения человека, верящего в сверхъестественные силы. Глубина и интенсивность религиозной веры определяется степенью ее воздействия на силу воли, отражающей на

поступках и действиях личности. Направленность воли оказывает влияние на религиозное поведение человека, соблюдение им религиозных канонов и нравственных требований.

Таким образом, вера – несомненный психологический факт, предпосылка осуществления, необходимая поддержка, условие любой сложной неорганизованной человеческой активности.

Человек всегда будет недоволен собой и окружающей средой. Он хочет разрешить экзистенциальные противоречия своего бытия, которые постоянно возобновляются. Противоречия между духовным и физическим существованием человека становятся основой для возникновения религиозной веры.

Исследование религиозной веры позволяет выделить четыре ее важнейших аспекта:

1. Онтологический аспект, исследующий сущностные характеристики веры, ее место и значение в духовном бытии человека;

2. Гносеологический аспект, изучающий объект веры, и позволяющий выявить существует ли он объективно, вне сознания человека, или же является иллюзорным, фантастическим отражением реальности;

3. Социологический аспект, раскрывающий социально-исторические детерминанты веры, выявляющий объективные условия и предпосылки, порождающие ее;

4. Психологический аспект рассматривает особенности и сущность тех психологических механизмов и процессов, участвующих в вере, понимающих ее как психический феномен.

Религиозная вера в современной психологической науке рассматривается как частный случай веры вообще. Религиозная вера является феноменом внутреннего мира человека, его психики, его сознания. Религиозная вера – это то, что дает человеку психологическое состояние уверенности; истинности идей; удачном исходе предполагаемого события. Она придает силы для преодоления различных трудностей и препятствий, мобилизует энергию человека, направляя его поведение на иллюзорное овладение действительностью посредством установления «связей» со сверхъестественным.

Молодежь является один из главных двигателей общества и субъектов нового Казахстана. В молодежной среде условно выделяются следующие разновидности религиозной веры: осознанная – частичное или полное признание догм и канонов религии; выборочная – не требующее исполнения обрядов и затраты каких-либо усилий, временных и денежных ресурсов; модная – при возникновении сложных ситуаций в жизни, модных веяний или окружения. Среди некоторой доли молодежи религиозная вера постепенно начинает становиться своеобразным символом самобытности и фактором идентичности.

#### **Материалы и методы**

Для изучения религиозной веры был использован метод анализа продуктов деятельности: студентам предлагалось написать сочинение на тему «Религиозная вера» с последующим применением контент-анализа для обработки текстов сочинений. Для определения отношения к религиозной вере был использован цветовой тест отношений А.Эткинда [17], который отражает как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений человека.

Была выдвинута следующая гипотеза о том, что религиозная вера воспринимается молодежью как осознанный факт существования Бога или сверхъестественного.

Полученные в результате исследования данные были обработаны с помощью методов математической статистики. Вычислялись средние значения показателей в группе. Данные, полученные в ходе исследования, были обработаны с помощью компьютерного статистического анализа STATISTICA 6,0.

В исследовании принимали участие 178 человек в возрасте 18-22 года. Выборку составили студенты, обучающиеся в высших учебных заведениях г. Караганды.

#### **Результаты и обсуждения**

По результатам сочинения на тему «Религиозная вера» с помощью метода контент-анализа были разделены на следующие категории:

I. Религиозный аспект. Испытуемые (50 %) в своих сочинениях указали на то, что они верят в Аллаха, Бога. Они верят в его существование и единство. Религиозная вера – это вера в сверхъестественные, божественные силы. Результаты анализа показали, что большинство представителей молодежи верят в бога и обладают религиозным сознанием, при этом ислам и православие являются доминантными в определении религиозности респондентов.

II. Межличностный аспект. По результатам контент-анализа, 33% опрошенных испытуемых показали на то, что они верят в надежду, любовь и дружбу между людьми. Религиозная вера, прежде всего, это любовь ко всему «сущему», которая характеризуется доверием как основе жизнедеятельности человечества.



III. Личностный аспект. По результатам контент-анализа, 13% опрошенных испытуемых считают, что религиозная вера больше персонифицирована. Необходимо верить в себя и в свои собственные силы.

IV. Мифологический аспект. По результатам контент-анализа 4% опрошенных молодых людей верят в различные приметы, и религиозная вера больше связана с каузальным фактором.

Таким образом, религиозная вера – состояние сознания, связанное с признанием существования Бога, убеждения в реальном существовании чего-либо сверхъестественного.

При проведении цветового теста отношений А.М. Эткинды, испытуемым в качестве понятий, были предложены слова: религия, правила, запрет, норма, закон, духовность, безопасность, любовь. Данные слова ассоциировались с религиозной верой.

Интерпретация результатов теста основана на двух основных положениях. Первое – каждый цветовой стимул имеет определенное устойчивое эмоциональное значение. Второе – существует закономерность, согласно которой эмоциональные значения цвета переносятся на предлагаемые стимулы.

Выбор цвета для категории «Религия», «Духовность», «Безопасность» ассоциируется с серым и зеленым цветами, что характеризует ее как нейтральную область, не несущую для них какой-либо смысловой или эмоциональной нагрузки и в то же время является выражением упорства, твердости, жесткости, а так же наступательности по отношению ко всем изменениям. Для них религия является основой незыблемости их жизни и самоутверждения, состояние единения и гармонии.

Следующая категория «Правила» для молодых людей больше всего соотносится с синим и красным цветом, что характеризует их как зону свободную от напряжения, которые считают, что «Правила», которые ассоциируются с религиозной верой вполне приемлемы, и они готовы их принять и следовать им. «Правила» для них это стремление к влиянию и сильному эмоциональному переживанию в результате своей деятельности. «Правила» играют в их жизни важную роль и вызывающие некоторую напряженность, связанная по всей видимости с непреклонным их выполнением в религиозном опыте. В то же время для молодых людей присутствие правил в жизни становится приемлемой частью жизни, наполненная эмоциональностью и возбуждением, которая отражает значимую составляющую бытия.

Религиозная вера как «Запрет» и «Закон» ассоциируется с красным и черным цветами, которая несет в себе выраженную эмоциональную окраску. С «Запретом» связано проявление жизненной воли и импульс к моторному действию (либо сила воли и желание его нарушить, либо стойкость и нерушимость его места в системе ценностей данной группы молодых людей). В то же время, «Запрет» – это полный отказ от мотивов и желаний нарушить его. Это граница, не пересекаемая и не рушимая. Закон, так же, как и запрет, эмоционально насыщен и несет в себе смысловую нагрузку на его выполнение. Таким образом «Запрет» – это активность и импульсивность, это полный отказ, вето, табу на жизнь, в которой отсутствует вера в Всевышнего.

Следующая категория «Норма», как ассоциация религиозной веры соотносится с серым и зеленым цветами. С одной стороны это уверенность и упорство, а с другой стороны, желание сохранять нейтралитет. Для молодых людей категория «Норма» становится некой планкой, к которой необходимо стремиться и которой нужно соответствовать, и в то же время является реальной жизнью, которую трудно изменить

«Любовь» как категория ассоциируется с фиолетовым цветом: это нечто загадочное и таинственное, она должна соответствовать их ожиданиям, она околдовывает их и делает нерешительными, она дает импульс к борьбе, к действию, она помогает им двигаться вперед.

Таким образом, категории, которые были отобраны при помощи контент-анализа и послужили в качестве ассоциаций для религиозной веры показали, что они несут в себе спокойствие, единение и гармонию с окружающим миром. Они не являются значимыми в их жизни. Для молодых людей они связаны между собой тем, что необходимо принимать усилия и бороться, постоянно совершенствоваться и достигать новых рубежей, с необходимостью действовать, мобилизоваться, набираться сил и строить планы на будущее.

Вера – это особенное состояние уверенности в чем-либо, при недостаточной информации об объекте. Уверенность может быть в истинности идеи, при условии дефицита научной информации. Вера содержит в себе ожидание выполнения и получения желаемого. Такое состояние возникает в момент вероятностной ситуации, когда существует возможность для успешного действия.

Вера как сущностная установка и жизненная потребность не связана непосредственно с религиозными мотивами, а строится каждым молодым человеком в зависимости от сделанного им выбора.

Качественный анализ цветовых ассоциаций показал, что при выборе цветовых ассоциаций были отмечена корреляционная связь друг с другом. Важно отметить пересечения ассоциаций, в которых один

и тот же цвет является выбором для различных стимулов. Это дает возможность предположить наличие идентификации между данными стимулами.

### Закключение

В выводах следует отметить, что данные теоретико-эмпирического исследования, представленные в данной работе, отражают некоторые аспекты современных исследований в изучении религиозной веры у молодых людей. Полученные результаты могут быть полезны специалистам в области религиоведения и психологии, занимающихся исследованием религиозной веры и религиозной идентичности. Следует отметить, что на сегодняшний день исследователи могут столкнуться с различными трудностями в изучении психологических факторов религиозной веры, так как в Казахстане в условиях построения светского государства особую остроту приобрели вопросы воплощения самосознания личности как свободного, деятельного субъекта, критически воспринимающего и оценивающего этот мир. Это возможно лишь при правильном подходе к изучению отдельной личности, поскольку нельзя не согласиться с тем очевидным фактом, что религиозная вера представляет собой феномен субъективного мира человека, его психики и сознания. Признавая религиозную веру психологическим феноменом, присущим человеку многие отечественные и зарубежные ученые, указывая на реальность и ценность религиозной жизни для человека, видят в ней системообразующий ориентир в организации и упорядочении психики человека в нравственном становлении личности и совершенствовании общества. Сформулированная гипотеза была частично подтверждена о том, что молодые люди признают существование Бога или сверхъестественных сил.

### Список использованной литературы

#### References

1. *Kratkaya filosofskaya enciklopediya*. – М.: «Progress»-«Enciklopediya», 1994. – 576 s. – kniga.
2. *Lokk Dzh. Opyt o chelovecheskom razume // Sochineniya v 3-h t.* – М.: Mysl, 1985. – Т.1. – 621 s.
3. *Yum D. Traktat o chelovecheskoj prirode // Sochineniya v 2-h t.* – М.: Mysl', 1995. – Т.2. – 800 s.
4. *Kant I. Kritika chistogo razuma.* – М.: Mysl, 1994. – 592 s.
5. *Fihite I.G. Sochineniya v 2-h t.* – М.: Mifril, 1993. – Т.2 – 798 s.
6. *Shelling F.V.J. Filosofiya otkroveniya.* – Spb.: Nauka, 2000. – 699 s.
7. *Gegel G.V.F. Filosofiya religii. V 2-h tomah.* – М.: Mysl, 1975. – Т.1. – 532 s.
8. *Kierkegor S. Strah i trepet.* – М.: Respublika, 1995. – 383 s.
9. *Dzhejms U. Mnogoobrazie religioznogo opyta. Issledovanie chelovecheskoj prirody.* – М.: Akademicheskij proekt, 2017. – 415 s.
10. *Solovev V.S. Sochineniya v 2-h t.* – М.: Mysl, 1988. – Т.1. – 892 s.
11. *Frejd Z. Budushchee odnoj illyuzii // Sumerki bogov.* – М.: Politizdat, 1989. – S.94-142.
12. *Fromm E. Psihoanaliz i etika.* – М.: Respublika, 1993. – 415 s.
13. *Bratus B.S., Inina N.V. Vera kak obshchepsihologicheskij fenomen soznaniya cheloveka // Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya.* – 2011. – S. 25-38.
14. *Panikkar R. Der Glaube als konstitutive Dimension des Menschen. — Kerygma und Mythos VI. Band IV. Hamburg — Bergstadt. 1968, — S.15–40.*
15. *Ugrinovich D.M. Psihologiya religii.* – М.: Politizdat, 1986. – 352 s.
16. *Borunkov YU.V. Struktura religioznogo soznaniya.* – М.: Mysl, 1971. – 176 s.
17. *Etkind A.M. Cvetovoj test otnoshenij i ego primenenie v issledovanii bolnyh nevrozami // Socialno-psihologicheskie issledovaniya v psihonevrologii.* – L.: Leningradskij nauchno-issledovatel'skij psihonevrologicheskij institut imeni V. M. Bekhtereva, 1980. – S. 110-114.

Васько Т.П.<sup>1</sup>, Асимов М.А.<sup>1</sup>, Дулякин Е.Б.<sup>1</sup>, Ахметжанова М.Б.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

### Аннотация

В статье представлен анализ проблемы активации взаимодействия личности в информационном пространстве. На фоне всеобщего экономического кризиса происходят глобальные изменения поведения общества в информационном пространстве, что усугубляет и актуализирует проблему информационно-психологической безопасности личности. Именно в период карантинных мер и дистанционного обучения информационная среда стала основной площадкой реализации образовательной, трудовой, досуговой деятельности, межличностного общения и социального взаимодействия. С одной стороны это способствует удовлетворению базовых потребностей личности, но при этом возрастает угроза превышения возможностей психики человека, ухудшения его психологического состояния, обусловленного информационным стрессом, развитием страхов, неуверенности и неопределенности, трудностям адаптации.

На современном этапе развития общества происходит очередная информационная революция, которая влечет за собой как прогрессивные, так и разрушительные последствия. Усиление информационного воздействия при недостаточной разработке защитных мер по предотвращению или отражению угроз и негативных воздействий актуализирует проблему информационно-психологической безопасности всего общества в целом и молодого поколения в частности.

**Ключевые слова:** информационно-психологическая безопасность, информационное воздействие, информационный стресс, клиповое мышление, психологическое здоровье и благополучие.

Т.П. Васько<sup>1</sup>, М.А. Асимов<sup>1</sup>, Е.Б. Дулякин<sup>1</sup>, М.Б. Ахметжанова<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>«Туран» университеті, Алматы қ., Қазақстан

## ҚАЗІРГІ ҚОҒАМДЫ ЖАҒАНДЫҚ АҚПАРАТТАНДЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

### Аңдатпа

Мақалада ақпараттық кеңістіктегі тұлғаның өзара іс-қимылын жандандыру проблемасын талдау ұсынылған. Жалпыға бірдей экономикалық дағдарыс аясында қоғамның ақпараттық кеңістіктегі мінез-құлқының жаһандық өзгерістері орын алып отыр, бұл жеке тұлғаның ақпараттық-психологиялық қауіпсіздігі проблемасын ушықтырып, өзектендіреді. Дәл осы карантиндік шаралар мен қашықтықтан оқыту кезеңінде ақпараттық орта білім беру, еңбек, демалыс қызметін, тұлғааралық қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара іс-қимылды іске асырудың негізгі алаңына айналды. Бұл бір жағынан жеке адамның базалық қажеттіліктерін қанағаттандыруға ықпал етеді, бірақ бұл ретте адамның психикасының мүмкіндіктерінен асып кету, ақпараттық стресске, қорқыныштардың дамуына, сенімсіздік пен белгісіздікке, бейімделу қиындықтарына байланысты оның психологиялық жай-күйінің нашарлау қаупі артады.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде прогрессивті де, жойқын да салдарға әкелетін тағы бір ақпараттық революция орын алады. Ақпараттық әсердің күшеюі қауіптер мен теріс әсерлердің алдын алу немесе оларға тойтарыс беру жөніндегі қорғау шараларын жеткіліксіз әзірлеу кезінде тұтас алғанда бүкіл қоғамның, атап айтқанда, жас ұрпақтың ақпараттық-психологиялық қауіпсіздігі проблемасын өзектендіреді.

**Түйінді сөздер:** ақпараттық-психологиялық қауіпсіздік, ақпараттық әсер, ақпараттық күйзеліс, клиптік ойлау, психологиялық денсаулық және әл-ауқат.

T.P.Vasko<sup>1</sup>, M.A. Asimov<sup>1</sup>, E.B. Duplyakin<sup>1</sup>, M.B. Akhmetzhanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Turan University, Almaty, Kazakhstan

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE GLOBAL INFORMATIZATION OF MODERN SOCIETY

### *Abstract*

The article presents an analysis of the problem of activating personality interaction in the information space. Against the background of the general economic crisis, global changes in the behavior of society in the information space occur, which aggravates and actualizes the problem of information and psychological security of the person. It was during the period of quarantine measures and distance learning that the information environment became the main platform for the implementation of educational, labor, leisure activities, interpersonal communication and social interaction. On the one hand, this contributes to the satisfaction of the basic needs of the individual, but at the same time the threat of exceeding the capabilities of the human psyche, deterioration of his psychological state due to information stress, the development of fears, uncertainty and uncertainty, difficulties of adaptation increases.

At the present stage of the development of society, another information revolution is taking place, which entails both progressive and destructive consequences. Strengthening the information impact with insufficient development of protective measures to prevent or repel threats and negative impacts actualizes the problem of information and psychological security of the entire society as a whole and the younger generation in particular.

**Keywords:** information and psychological security, information impact, information stress, clip thinking, psychological health and well-being.

Современное человечество является результатом изменения и развития глобального информационного пространства с далекой древности до наших дней. В научной литературе отмечается, что в истории человечества известно пять информационных революций. Под информационной революцией понимаются качественные изменения во всех сферах жизни общества в связи с внедрением принципиально новых средств хранения и передачи информации.

Первая информационная революция характеризуется возникновением речи. В результате человек приобрел возможность полноценно общаться, передавать важную информацию и свой жизненный опыт из поколения в поколение в устной форме.

Вторая информационная революция обусловлена изобретением письменности. Люди обрели надежный способ хранения и передачи информации, книги представляли собой единичный экземпляр, доступный ограниченному количеству людей.

Третья информационная революция обусловлена изобретением книгопечатания. Массовое тиражирование информации позволило сделать качественный прорыв в образовании и науке.

Четвертая информационная революция обусловлена изобретением средств связи (радио, телеграф, телефон), что позволило передавать информацию на большие расстояния и задействовать большую аудиторию.

Пятая информационная революция датируется XX веком и обусловлена изобретением компьютера и массовым распространением цифровых технологий [1].

В современном обществе личность с одной стороны, является потребителем информации, с другой – трансформируя полученную информацию, личность становится генератором новой информации. Таким образом, вся жизнь людей представляет собой непрерывное информационное взаимодействие, а социальное пространство буквально пронизано информацией, которая оказывает влияние на личностное содержание каждого.

Ученые отмечают, что сама по себе информационная среда – понятие нейтральное, все зависит от социальных условий, структуры общества и позиции каждой личности в данной структуре.

Виртуальный мир информационного пространства благодаря своим психологическим эффектам приобретает возможность удовлетворять базовые социально-психологические потребности личности:

- практический эффект (совладание со сложными ситуациями);
- статусный эффект (удовлетворение от информации, поддерживающей цели и ценности социальной референтной группы);
- поддерживающий эффект (содействие в решении спорных вопросов);
- эффект когнитивного удовлетворения (познавательный интерес);

- эмотивный эффект (эмоциональная разрядка);
- общеэстетический эффект (эстетическое обогащение);
- эффект комфорта (удовлетворение от качества жизни) [2].

Наслоение сложностей реальной жизни, личностных проблем и мощного воздействия виртуального пространства активизируют защитные механизмы психики для возможности адаптации.

В исследованиях В.Г. Грачева исходные базовые защитные механизмы психики в рамках информационно-личностного взаимодействия трансформируются с изменением их содержания в следующие формы:

1. Уход – увеличение дистанции вплоть до полного выхода из зоны досягаемости, уменьшение или полный отказ от контактов с источником информации. Последствием чего могут выступать замкнутость и отчужденность личности.

2. Изгнание (вытеснение) – вытеснение источника или увеличение дистанции воздействия. Последствиями в крайних формах могут являться межличностные конфликты и как предельное проявление – уничтожение источника опасности.

3. Блокировка (блокирование, преграда, ограждение) – контроль и ограждение психики от внешнего опасного воздействия, что ведет за собой отчужденность, различные психологические барьеры, негативизм, невнимательность и принижение источника опасности.

4. Управление (манипулирование) – контроль за процессом информационного воздействия и контроль над его источником, что выражается в полном психологическом и физическом подчинении другого.

5. Затаивание (замирание, маскировка) – искажение, скрывание, сокращение или отсрочка информации о самом объекте защиты.

6. Игнорирование – искажение, скрывание, сокращение или отсрочка информации об источнике опасного воздействия [3, с. 27].

Так как использование защитных механизмов является способом избегания невроза, то информационная среда весьма легко справляется с психотерапевтической функцией, что еще больше притягивает к ней человека.

Одновременно информация выступает как мощное средство всестороннего познания и преобразования человека и мира в целом, а с другой стороны, информатизация имеет и отрицательные последствия.

Основными прогнозируемыми отрицательными последствиями информатизации на общесоциальном плане являются: проблема трудности адаптации социально-уязвимой категории людей к противоречивой среде информационного общества; сокращения межличностных контактов и изоляция индивида; проблема манипулирования сознанием людей; возрастание риска техногенных катастроф; рост информационных преступлений; оцифровка личных данных, проникновение в частную жизнь; дегуманизация труда; декартизация; исчезновение многочисленных профессий; обесценивание традиционных культурных ценностей (живопись, литература, книги, классическая музыка); уничтожение самобытности малочисленных народов; размывание национальных, профессиональных традиций в науке и искусстве [4].

Полезная для всего человечества информация может оказывать негативное воздействие на определенную группу населения, это зависит от определенной ситуации или субъективного состояния психики личности в определенный момент времени. Под негативной информацией понимается информация, деструктивным образом влияющая на психическое состояние, нарушающая адекватность восприятия мира, способствующая разрушению личности.

Одной из особенностей современной информационной среды является то, что параллельно с объективными потоками информации функционирует искаженная информация, обусловленная неполными знаниями о мире, ложными фактами, субъективностью суждений и пристрастностью людей.

Негативное информационное воздействие может носить как преднамеренный, так и непреднамеренный характер. В структуре преднамеренного манипуляторного воздействия на личность выделяют:

– информационно-пропагандистское воздействие – это воздействие словом, информацией с целью формирования определенных взглядов, убеждений;

– психоаналитическое, экстрасенсорное или парапсихологическое воздействие – воздействие информацией, которая, в обход сознательного контроля, остается в бессознательных слоях личности и способствует неконтролируемым действиям. (такому виду неосознаваемого могут подвергаться участники некоторых сект, террористических группировок, посетители псевдо-гадалок и т.д.);

– психотропное воздействие – вид токсикологического воздействия на психику человека химическими средствами, изменяющими биохимические реакции его нервной системы и вызывающие определенное желаемое состояние: активность/пассивность, бодрствование/сонливость, неадекватность восприятия реальности и др.;

– нейролингвистическое воздействие – вид психологического воздействия, путем неосознаваемого внедрения в структуру личности определенных лингвистических программ, обуславливающих ее действия и поведение.

В современном информационном мире практические приемы, способы и техники воздействия на личность становятся все более доступными, практически любой человек без посторонней помощи может изучить их и практиковать в обыденной жизни, используя психологические особенности восприятия. Знания и учет законов восприятия в процессе информационного воздействия значительно снижает возможности сопротивления личности.

Современные информационные технологии характеризуются тем, что во время работы с информацией сразу задействовано множество репрезентативных и сигнальных систем, а именно: визуальная (зрение), аудиальная (слух), кинестетическая (ощущения) репрезентативные системы, первая сигнальная система (эмоции и чувства) и на этом фоне активно подключается воображение.

С точки зрения В.Ф. Минаева, человек имеет возможность качественно отфильтровывать и контролировать ту информацию, которая воспринимается по одному каналу его репрезентативной системы. Если поступление информации происходит одновременно по нескольким каналам, то возникшие яркие образы-восприятия, способствуют сокращению потока собственных представлений. В этом случае активизируется пассивное непроизвольное внимание, что ведет к вытеснению активных форм познания окружающего мира и к его упрощенному восприятию, сужению персонального пространства, отчуждению от живой природы. Это своеобразная форма «кибераутизма» гипертрофирует психику личности, особенно молодежи [5].

По состоянию на 01 декабря 2021 года, население Казахстана составляет 18 415 500 человек, из них 542 458 являются студентами 125 высших учебных заведений. По данным Комитета по Статистике Министерства Национальной Экономики Республики Казахстан, в государстве активно используются информационно-коммуникационные технологии.

Процентная доля использования определенных видов информационно-коммуникационных технологий отражена в таблице 1.

Таблица 1. Видов информационно-коммуникационных технологий, используемых в Республике Казахстан

| Фиксированная телефонная линия                          | Мобильный телефон | Кабельное телевидение | Спутниковое телевидение | Цифровое телевидение | Телевизор на основе протокола Интернет (IPTV) | Настольный компьютер | Переносной компьютер (ноутбук, нетбук) | Планшет |
|---|-------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|---|----------------------|--|---------|
| 61,5%   | 98,0%             | 24,6%                 | 45,8%                   | 7,7%                 | 10,4%   | 55,2%                | 48,4%                                  | 32,2%   |
| Примечание – Составлена автором на основе источника [6] |                   |                       |                         |                      |   |                      |  |         |

В большем приоритете среди Казахстанских пользователей находятся мобильные телефоны и фиксированные телефоны, настольные и переносные компьютеры, спутниковое телевидение.

Так же проводилось исследование по определению активности использования информационных технологий в зависимости от формы образования респондентов. Процентное распределение пользователей информационно-коммуникационными технологиями по уровню образования отражены в таблице 2.

Таблица 2. Уровни образования пользователей информационно-коммуникационными технологиями

| Высшее образование                                       | Послевузовское образование | Последнее образование | Среднее образование | Основное среднее образование | Начальное образование | Нет начального образования | Дошкольное воспитание и обучение |
|--|----------------------------|-----------------------|---------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 29,6%  | 0,5%                       | 18,7%                 | 28,1%               | 10,8%                        | 10,0%                 | 2,2%                       | 0,2%                             |
| Примечание – Составлена автором на основе источника [6]. |                            |                       |                     |                              |                       |                            |                                  |

Из таблицы видно, что основными субъектами информационной среды являются студенты средне-специальных и высших учебных заведений, при этом наибольшей частью пользователей информационно-коммуникационными технологиями (29,6%) является молодежь, обучающаяся в высших учебных заведениях.

Отношение численности обучающихся в организациях технического и профессионального образования и вузах к общей численности населения в возрасте 18-22 лет составляет 54,29%.

За период пандемии данные статистики однозначно изменились в сторону увеличения.

Основную массу пользователей информационного пространства составляет студенчество, что обусловлено высокой социальной активностью и познавательной мотивацией, постоянной потребностью в информации при дефиците времени. Но на данном возрастном этапе, при одновременной актуальности множества потребностей, механизм аналитического восприятия информации еще недостаточно развит и защищен от сбоев, что позволяет выделить студенческую молодежь как группу риска негативного информационного воздействия.

Важно отметить, что в современной высшей школе, в образовательном процессе, на фоне понимания рисков информационного пространства, как правило, не рассматриваются специализированные вопросы подготовки в области информационно-психологической безопасности.

Всесторонняя информатизация образования принимает все более масштабный и комплексный характер. Вместе с тем, специфика системы образования всегда обуславливала принцип, что чем новее технология, тем менее проработанными с содержательной и методической точки зрения являются вопросы внедрения этой технологии в практику учебного процесса.

Увеличение информационно-коммуникативных технологий, информатизация и внедрение дистанционных форм образования приводят к минимизации «живого», диалогического общения между участниками педагогической коммуникации. Орган объективизации мышления человека – речь, оказывается выключенным, обездвиженным в течение длительного времени.

Студент не получает достаточной практики диалогического общения, у него снижается возможность формирования и формулирования мысли на профессиональном языке. Кроме того, переход от теоретической информации образовательной системы к самостоятельным профессиональным действиям представляет наибольшую сложность. Студенты испытывают трудности при необходимости применения знаний, представленных в форме знаковой системы в учебниках и на экранах компьютера в практических действиях, имеющих принципиально отличную логику от системы знаков. Это классическая проблема применения знаний на практике, а в психологической науке – проблема перехода от мысли к действию.

Еще одним негативным последствием информатизации образования является снижение социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения, индивидуализация личности.

Определенные трудности вызывает нелинейная структура информации, которая подвергает студента «соблазну» следовать по предлагаемым ссылкам, что существенно отвлекает от цели поиска. В случае, если учащемуся предъявляют большой объем разнотипной информации, то возникает опасность отвлечения от важной информации и в итоге приводит к информационному стрессу. Переизбыток информации приводит не только к нарушениям психического здоровья, еще одним негативным информационным последствием является изменение способов восприятия и глобальная трансформация мышления личности. Под воздействием медиа-среды у молодого поколения формируется особый тип мышления, так называемое «клиповое мышление».

«Клиповое мышление – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между клипами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [7, с.5]. С одной стороны, клиповое мышление выполняет защитную функцию от переизбытка информации, с другой – оно представляет опасность деградации личности. Вырванная из контекста, раздробленная информация не требует осмысления, рефлексии, выстраивания логических умозаключений и причинно-следственных связей, что приводит к утрате аналитических способностей и формированию клипового мировоззрения личности.

Вместе с этим, у определенной части студенческой молодежи формируется привычка пассивного поглощения информации, что существенно облегчает возможность манипулирования медиа-аудиторией. Пассивное потребление информации превращает активного субъекта медиа-среды в объект информационного воздействия. Негативным последствием привычки пассивного восприятия информации является ухудшение психологического и физического здоровья личности.

На основании всего вышеизложенного приоритетной задачей организаций высшего образования и психологических служб являются вопросы формирования психологической устойчивости личности студента при взаимодействии в информационной среде. Назрела острая необходимость в просвещении молодежи в области информационно-психологической безопасности и формировании навыков поведения в цифровом пространстве по ее обеспечению.

Таким образом, анализ состояния проблемы позволил выявить, что на фоне активной эскалации информационного воздействия существуют вопросы, решение которых является первоочередными задачами:

- систематизация, классификация, структуризация и интеграция накопленных теоретических знаний по данной проблеме;
- информирование общества об объективно возрастающих угрозах информационного пространства;
- учет ограниченности субъективных ресурсов личности для противостояния угрозам ее информационно-психологической безопасности;
- разработка условий обеспечения информационно-психологической безопасности личности в общем и личности студентов, в частности.

*Список использованной литературы:*

1. Belov A.V. *Informacionnoe obshestvo i informacionnaya kultura v Rossii: k postanovke problemy. // Logos et Praxis. – 2009. – № 1. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo-i-informatsionnaya-kultura-v-rossii-k-postanovke-problemy> (data obrasheniya: 11.10.2019).*
2. Bogomolova N.N. *Socialnaya psihologiya massovoj kommunikacii: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – M.: Aspekt Press, 2010. – 191 s.*
3. Grachev G.V. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashity. – M.: Izd-vo RAGS, 1998. – 125 s.*
4. Hessig K. *Strah pered kompyuterom? // Perspektivy informatizacii obshestva. Referativnyj sbornik. – M., 1990. – S.77-79.*
5. Minaev V.F. *Sootnoshenie slova i izobrazheniya v televizionnoj zhurnalistike. // Vestnik Mosk.un.-ta. Zhurnalistika. – 1989. – № 2. – S.36-54.*
6. *Ministerstvo Nacionalnoj Ekonomiki Respubliki Kazahstan Komitet po Statistike. // URL: <http://stat.gov.kz> (data obrasheniya: 21.10.2022).*
7. *Semenovskih T.V. Fenomen «Klipovogo myshleniya» v obrazovatelnoj vuzovskoj srede // Naukovedenie. – 2014. – №5 (24). // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoj-srede> (data obrasheniya: 29.10.2022).*



МРНТИ: 15.31.31

10.51889/6740.2022.80.23.015

Н.С. Жұбаназарова<sup>1</sup>, Н.Д. Дайрабай<sup>2</sup>, А.А. Төлегенова<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

## ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІНДІК БАҒАЛАУЫНА ОТБАСЫЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ӘСЕРІ

*Аңдатпа*

Бұл мақалада жеткіншек балалардың өзін-өзі бағалауына отбасылық қарым-қатынастың әсерлері қарастырылған. Қазіргі уақытта жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына көбірек көңіл бөлінуде, ал ата-ана тәрбиесі жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына әсер етеді. Ата-аналар баланың алғашқы әлеуметтік ортасы болып табылады және олар көптеген жеке қасиеттердің қалыптасуы, мысалы, жеке автономия, қауіпсіздік сезімі, сондай-ақ өзін-өзі бағалаудың қалыптасуына айтарлықтай әсер етеді. Зерттеудің мақсаты - жасөспірім шақтағы тәрбие стилінің өзін-өзі бағалауға әсерін зерттеу. Ал міндеттері: ата-ана тәрбие стильдерінің өзін-өзі бағалауға әсер ету ерекшеліктері бойынша әдеби дереккөздерді талдау. Жеткіншек кезіндегі өзін-өзі бағалау деңгейін зерттеу. Отбасылардың ерекшеліктері мен түрлерін зерттеу және жасөспірімдердегі өзін-өзі бағалаудың ерекшеліктері мен факторларын анықтау, сонымен қатар жасөспірім кезіндегі ата-ана стилінің өзін-өзі бағалауға әсер ету ерекшеліктерін қарастыру. Осы мақалада зерттеу әдістемелерінің бірі психикалық жағдайдың өзін-өзі бағалауын диагностикалау әдісі - Г.Айзенк методикасы көрсетілген. Зерттеудің практикалық маңыздылығы - ата-аналарға, жасөспірімдерге арналған нұсқаулықтар жасалды. Сондай-ақ өзін-өзі бағалауды арттыру бойынша жасөспірімдермен сабақтар өткізу мүмкіндігі бойынша педагогтарға арналған әдістемелік ұсынымдар әзірленді.

**Кілттік сөздер:** жасөспірім, отбасы, өзін-өзі бағалау.

Жұбаназарова Н.С.<sup>1</sup>, Дайрабай Н.Д.<sup>2</sup>, Төлегенова А.А.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

## ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация*

В этой статье рассматриваются последствия семейных отношений на самооценку детей младшего возраста. В настоящее время все больше внимания уделяется самооценке подростка, и как показывает практика, воспитание в семье имеет сильное влияние на самооценку подростка. Родители являются первым социальным окружением ребенка, и они оказывают существенное влияние на формирование многих личностных качеств, таких как личностная автономия, чувство защищенности, а также самооценка. Цель исследования - изучение влияния стиля воспитания родителей на самооценку подростков. А задачи: проанализировать литературные источники по особенностям влияния стилей родительского воспитания на самооценку. Исследование уровня самооценки в подростковом возрасте. Изучение особенностей и типов семей и выявление особенностей и факторов самооценки у подростков, а также выявление особенностей влияния родительского стиля на самооценку в подростковом возрасте. В данной статье показан из методов исследования это методика диагностики самооценки психического состояния по Г.Айзенку. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны методические рекомендации для родителей, подростков. Также разработаны методические рекомендации для педагогов по возможности проведения занятий с подростками по повышению самооценки.

**Ключевые слова:** подросток, семья, самооценка.

Zhubanazarova N.S.<sup>1</sup>, N.D.Dairabay<sup>2</sup>, A.A. Tolegenova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

## INFLUENCE OF FAMILY RELATIONS ON SELF-ESTIMATION OF ADOLESCENTS

### Abstract

This article examines the effects of family relationships on the self-esteem of young children. Currently, more and more attention is paid to the self-esteem of a teenager, and as practice shows, upbringing has a strong influence on the self-esteem of a teenager. Parents are the first social environment of the child, and they have a significant impact on the formation of many personal qualities, such as personal autonomy, a sense of security, and self-esteem. The purpose of the study is the influence of parenting style on adolescents' self-esteem. Tasks: to analyze literary sources on the peculiarities of the influence of parenting styles on self-esteem. Study of the level of self-esteem in adolescence. Studying the characteristics and types of families and identifying the characteristics and factors of self-esteem in adolescents, as well as identifying the features of the influence of parental style on self-esteem in adolescence. In this article, one of the research methods is the method of diagnosing self-assessment of the mental state according to G. Eysenck. The practical significance of the study lies in the fact that guidelines for parents and adolescents have been developed. Methodological recommendations have also been developed for teachers on the possibility of conducting classes with adolescents to increase self-esteem.

**Keywords:** teenager, family, self-esteem.

**Кіріспе.** Қазіргі уақытта жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына көбірек көңіл бөлінуде, ал ата-ана тәрбиесі жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына әсер етеді. Ата-аналар баланың алғашқы әлеуметтік ортасы болып табылады және олар көптеген жеке қасиеттердің қалыптасуы мен жеке автономия, қауіпсіздік сезімі, сондай-ақ өзін-өзі бағалаудың қалыптасуына айтарлықтай әсер етеді. Бала мен ата-ана қарым-қатынасы-бұл баланың психикалық дамуы мен жеке басының қалыптасуын анықтайтын орта. Ата-аналардың балаға әсері көбінесе оған тәрбиелік әсермен байланысты, ал бала туралы идеялар тәрбиенің ішкі (индикативті) негізі болып табылады. Отбасы-бұл бала үшін әлеуметтік қатынастардың негізгі моделі. Отбасында жасырын өзара ұсыныстар мен өзара әсер негізінде ерекше атмосфера қалыптасады, тіпті ашылмаған ойларды бала атап өтіп, оның санасына еніп, содан кейін мінез-құлықта көрінеді. Отбасында бала мен ананың арасындағы эмоционалды шиеленіс қарым-қатынас дамиды. Онымен қарым-қатынаста бала қоршаған әлемнің сенімділігі мен осы әлемде өмір сүру қабілетінің алғашқы тәжірибесін алады [1].

**Нәтижелері.** Бұл жұмыста біз осы мәселенің кейбір аспектілерін атап өтеміз, өйткені үйлесімді қарым-қатынас құру, отбасында гүлденген психологиялық жайлы климат ата-аналардың бірінші міндеті болуы керек, өйткені онсыз баланың сау толыққанды тұлғасын қалыптастыру мүмкін емес. Отбасылық қатынастардағы ауытқулар баланың жеке басының қалыптасуына, оның сипатына, өзін-өзі бағалауына және басқа да психикалық қасиеттеріне теріс әсер етеді; бұл балаларда әртүрлі проблемалар туындауы мүмкін: мазасыздықтың жоғарылауы, мектептегі үлгерімнің нашарлауы, қарым-қатынастағы қиындықтар және басқалар [2]. Зерттеу мәселесі-ата-ана тәрбиесі мен жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы арасындағы байланысты анықтауға бағытталған. Соңғы жылдары қоғамда болған елеулі өзгерістер отбасы институтының жаңа проблемаларын тудырды, қолайсыз психологиялық климаты бар, күрделі тұлғааралық қатынастары бар отбасылар саны едәуір өсті, бұл отбасылық тәрбиенің әртүрлі стильдерінің жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына әсер ету мәселесіне эксперименттік зерттеулер жүргізудің өзектілігін анықтайды. Зерттеудің ғылыми жаңалығы осы мәселенің әлеуметтік-психологиялық әдебиеттерінде жеткіліксіз дамумен анықталады. Зерттеудің жаңалығы - отбасындағы балаларды тәрбиелеу ерекшеліктерін теориялық талдау, балалардың ата-аналармен он/теріс қарым-қатынасын анықтайтын факторларды анықтау. Ата-аналарға, жасөспірімдерге арналған нұсқаулықтар жасалды. Сондай-ақ өзін-өзі бағалауды арттыру бойынша жасөспірімдермен сабақтар өткізу мүмкіндігі бойынша педагогтарға арналған әдістемелік ұсынымдар әзірленді.

**Талқылау.** Қазіргі уақытта отбасы мен баланың толыққанды әлеуметтік бейімделген тұлға ретінде қалыптасуына көп көңіл бөлінеді. Отбасы – бұл бала үшін өмірінің барлық кезеңдерінде әлеуметтенудің алғашқы институты, онда ол айналасындағы адамдармен қарым-қатынас жасауды үйренеді [3]. Бұл әр түрлі жастағы, әр түрлі жыныстағы адамдар тобы, сондықтан жасөспірімнің осындай жоспармен қарым-қатынас жасау тәжірибесін алуы өте маңызды. Отбасының жасөспірімге әсері ерекше сипатқа ие-бұл, ең алдымен, жасөспірімді қалыптастыру және өзінің жеке басын білу міндеттеріне байланысты. Осы кезең-

дегі жасөспірімнің ерекшелігі-қажеттіліктердің екі түрінің бір уақытта болуы: ата-аналардан автономия қажеттілігі және өзін-өзі анықтау және отбасына қолдау көрсету және қосылу қажеттілігі. Жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейі мен отбасындағы ата-ана стилі арасында байланыс бар деп болжаймыз. Сонымен, атап айтқанда, отбасылық тәрбиенің сәйкес келмеуі, шамадан тыс авторитаризм және дұшпандық сияқты стратегиялары жасөспірімнің өзін-өзі төмен бағалауының қалыптасуына әкелуі мүмкін және, керісінше, баланы тәрбиелеудегі дәйектілік, оған деген оң қызығушылық жасөспірімде өзін-өзі бағалаудың жоғары деңгейін қалыптастырады деп болжанады.

"Психикалық күйлердің өзін-өзі бағалауын диагностикалау" әдістемесі (Айзенк Г.)

**Мақсаты:** мазасыздық, ашуланшақтық, агрессивтілік және қаттылық деңгейін анықтау.

Әдістеме 40 сұрақтан тұрады:

I 1...10 сұрақ-мазасыздық;

II 11... 20 сұрақ-көңілсіздік;

III 21...29 сұрақ - агрессивтілік;

IV 31...40 сұрақ-қаттылық.

Өзін-өзі бағалау тестінің мәтіні психикалық күйлердің ауырлығы Г. Айзенк.

Нұсқаулық: келесі сөздердің сізге қаншалықты сәйкес келетінін бағалаңыз.

2 ұпай-қолайлы

1 ұпай-сәйкес келеді, бірақ онша емес

0 ұпай-сәйкес келмейді

I

1) Мен өзіме сенімді емеспін.

2) Жиі ұсақ-түйектерге байланысты қызарып кетемін.

3) Менің ұйқым мазасыз.

4) Мен оңай күйзеліске түсемін.

5) Мен тек қиялдағы қиындықтар туралы алаңдаймын.

6) Қиындықтар мені қорқытады.

7) Мен өз кемшіліктерімді қазғанды ұнатамын.

8) Мені сендіру оңай.

9) Мен күдіктімін.

10) Мен күту уақытын әрең өткіземін.

II

11) Көбінесе маған үмітсіз болып көрінеді, оның ішінен сіз 1-ден шығудың жолын таба аласыз.

12) Қиындықтар мені қатты ашуландырады, мен қатты қиналамын.

13) Үлкен қиындықтар туындаған кезде мен өзімді кінәлауға жеткілікті негіз жоқ.

14) Бақытсыздықтар мен сәтсіздіктер маған ештеңе үйретпейді.

15) Мен күресуден бас тартамын, оны нәтижесіз деп санаймын.

16) Мен өзімді қорғансыз сезінемін.

17) Кейде менде үмітсіздік бар.

18) Мен қиындықтар алдында шатасып кеттім.

19) Өмірдің қиын сәттерінде кейде балалық шақпен жүремін, өкінгім келеді.

20) Менің мінезімнің кемшіліктерін түзетілмейтін деп санаймын.

III

21) Соңғы сөзді қалдырамын.

22) Әңгімеде жиі әңгімелесушіні үземін.

23) Мені ашуландыру оңай.

24) Басқаларға ескерту жасағанды ұнатамын.

25) Мен басқалар үшін билікті болғым келеді.

26) Мен кішкентайға қанағаттанбаймын, мен ең жақсысын қалаймын.

27) Ашуланған кезде мен өзімді нашар ұстаймын.

28) Мойынсұнғаннан гөрі жақсы басқаруды жөн көріңіз.

29) Менде өткір, өрескел жест-ишара бар.

30) Мен кекшілмін.

IV

31) Маған әдеттерді өзгерту қиын.

32) Назар аудару оңай емес.

- 33) Мен барлық жаңа нәрселерден өте сақ боламын.
- 34) Мені сендіру қиын.
- 35) Көбінесе менің басымнан құтылу керек деген ой пайда болмайды.
- 36) Адамдарға жақындау оңай емес.
- 37) Тіпті жоспардың шамалы бұзылуы мені ренжітеді.
- 38) Мен жиі қыңыр боламын.
- 39) Тәуекелге барғым келмейді.
- 40) Мен қабылдаған күн режимінен ауытқуды қатты сезінемін.

Айзенк әдісінің психикалық жағдайының ауырлығын диагностикалау сауалнамасының нәтижелерін бағалау және түсіндіру:

I. Мазасыздық: 0...7-алаңдатарлық емес; 8...14 балл - орташа, рұқсат етілген деңгейдегі мазасыздық; 15...20 балл - өте алаңдатарлық.

II. Көңілсіздік (фрустрация): 0...7 балл-сізде жоғары өзін-өзі бағалау жоқ, сәтсіздіктерге төзімді, қиындықтардан қорықпаңыз; 8...14 балл-орташа деңгей, көңілсіздік орын алады; 15...20 ұпай-сіз өзіңізді төмен бағалайсыз, қиындықтардан аулақ боласыз, сәтсіздіктерден қорқасыз, ашуланасыз.

III. Агрессивтілік: 0...7 балл - сіз сабырлысыз, төзімсіз; 8... 14 балл - агрессивтіліктің орташа деңгейі; 15...20 балл - сіз агрессивті, шыдамсызсыз, адамдармен қарым-қатынаста және жұмыста қиындықтар бар.

IV. Қаттылық: 0...7 балл-қаттылық жоқ, оңай ауысу, 8...14 балл - орташа деңгей; 15...20 балл - қатты қаттылық, мінез-құлықтың, нанымдардың, көзқарастардың өзгермейтіндігі, тіпті олар алшақтаса да, нақты ортаға, өмірге сәйкес келмейді, жұмыстың өзгеруі, отбасындағы өзгерістер қарсы [4].

*Айзенк психикалық жағдайларды өзін-өзі бағалауды диагностикалау әдісінің қорытындысы:*

Зерттеу 8-9 сынып оқушылар арасында екі мектепте жүргізілді. Оқушылар әр түрлі сыныптардан, әр түрлі жастағы және конференц залына шақырылды. Олар мектеп интерактив тақтадағы және интернеттегі хабарландыру арқылы шақырылды.

Бұл тренинг Алматы қаласындағы №144 мектеп-гимназиясы мен М.Мақатаев атындағы №140 гимназиясының жасөспірім жастағы, барлығы 100 оқушылардың арасында (орташа жасы – 13-14 жас) жүргізіледі сәйкес келетіні туралы сенімді түрде айту үшін әр түрлі оқушыларды шақыру керек болды:

2 топ алынды: 12 оқушыға арналған тестілеу және 18 оқушыға арналған бақылау — бұл оқушылардың тренингке ерекше көңіл аударып баратындығына байланысты, сондықтан ең аз адамдар саны алынды, бірақ бақылау тобы оңай қабылданады, тек екі рет тренингтен өтпеген оқушыларды тексеру жеткілікті.

Әр топта бірдей уақыт аралығымен екі тестілеу өткізілді, тестілеу тобында жаттығулар жасамас бұрын алғашқы зерттеу және бақылау тобында бір уақытта тестілеу өткізілді.

Эксперименттік топтағы "психикалық күйлердің өзін-өзі бағалауы" (Айзенк бойынша) сынағы бойынша қайталама диагностика нәтижелері:

Мазасыздық шкаласы бойынша:

6 оқушы (60%) (5 оқушы (50%) - бірінші бөлімде) - төмен мазасыздық; 3 оқушы және бірінші және екінші диагностикалық бөлімдерде (30%) - орташа, рұқсат етілген деңгейдегі мазасыздық; 1 оқушы (10%) (3 оқушы (30%) - бірінші бөлімде)- өте мазасыз.

Фрустрация шкаласы бойынша:

5 оқушы (50%) (3 оқушы (30%)-бірінші бөлімде) - өзін-өзі бағалауы жоғары, сәтсіздікке төзімді, қиындықтардан қорықпайды; 5 оқушы (50%) (5 оқушы (50%) - бірінші бөлімде) - орташа деңгей, көңілсіздік орын алады; бірде-бір оқушы (4 оқушы (20%) - бірінші бөлімде) - өзін-өзі бағалаудың төмендігі, қиындықтардан аулақ болу, сәтсіздіктерден қорқу, ашулану.

(Сурет 1): агрессивтілік шкаласы бойынша:

10 оқушы (50%) (8 оқушы (40%) - бірінші бөлімде) - сабырлы, ұстамды, агрессивті емес; 4 оқушы (40%) - бірінші бөлімде де, екінші бөлімде де агрессивтіліктің орташа деңгейі; 2 оқушы (20%) (3 оқушы (30%) - бірінші кесу)- агрессивті, шыдамсыз, оқушылармен қарым-қатынас жасау және жұмыс істеу кезінде қиындықтар бар.

Қаттылық шкаласы бойынша:

5 оқушы (50%) (5 оқушы (50%) - бірінші бөлімде) - қаттылық жоқ, жеңіл ауысу, 3 оқушы (30%) (4 оқушы (40%) - бірінші бөлімде) - орташа деңгей; 2 оқушы (20%) (3 оқушы (30%) - бірінші бөлімде) - қатты қаттылық, мінез-құлықтың, нанымдардың, көзқарастардың өзгермейтіндігі, тіпті олар алшақтаса да, нақты ортаға, өмірге сәйкес келмейді.

Екінші диагнозға сәйкес, бақылау тобында 7 оқушы қайтадан анықталды, оларда мазасыздық, агрессия, ашуланшақтық және қаттылық деңгейі жоғарылайды.

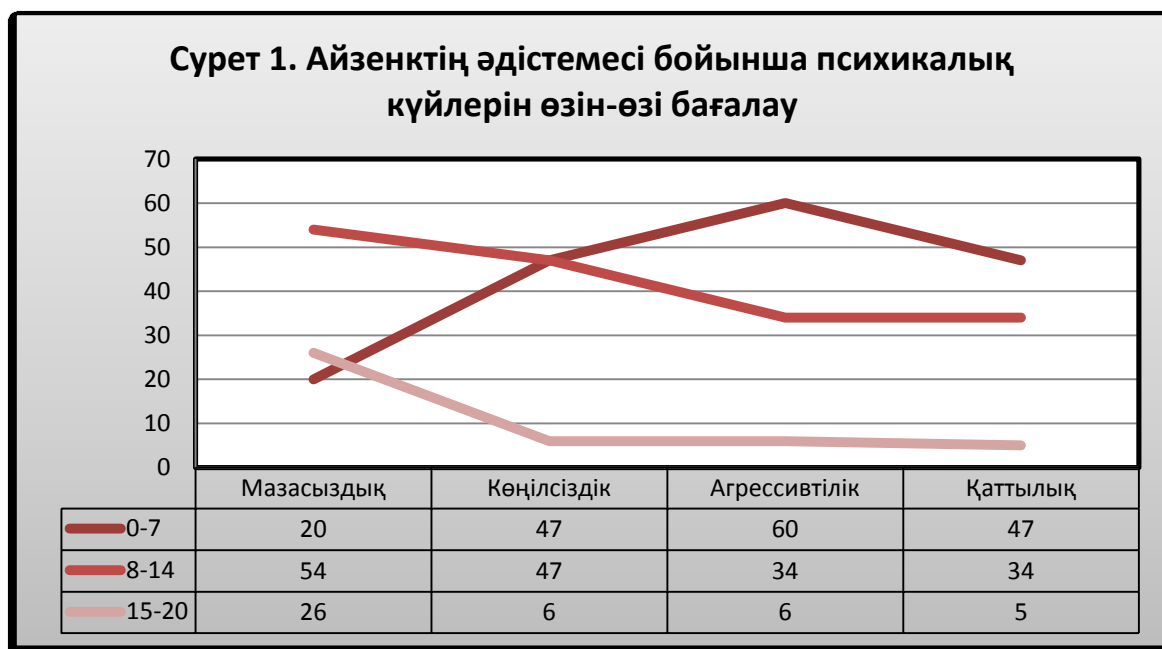
Бұл әдістер емтихан кезіндегі психикалық күйлердің динамикасын қарастыруға мүмкіндік берді [5].

Әдістеменің мақсаты: белгілі бір уақыт жалғасында басым болатын оқушының төрт негізгі жағдайын (мазасыздық, фрустрация, агрессия, қаттылық) анықтау.

Критерийлер: мазасыздық деңгейі 0-ден 7 баллға дейін. Фрустрация жылдамдығы 0-ден 7 баллға дейін. Агрессия нормасы 0-ден 7 баллға дейін. Қаттылық нормасы 0-ден 7 баллға дейін.

1-кесте. Айзенктің әдістемесі бойынша психикалық күйлерін өзін-өзі бағалау

| Ұпай саны | Мазасыздық    | Көңілсіздік   | Агрессивтілік | Қаттылық      |
|-----------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 0-7       | 1 оқушы (20%) | 7 оқушы (47%) | 9 оқушы (60%) | 7 оқушы (47%) |
| 8-14      | 8 оқушы (54%) | 7 оқушы (47%) | 5 оқушы (34%) | 5 оқушы (34%) |
| 15-20     | 4 оқушы (26%) | 1 оқушы (6%)  | 1 оқушы (6%)  | 2 оқушы (20%) |

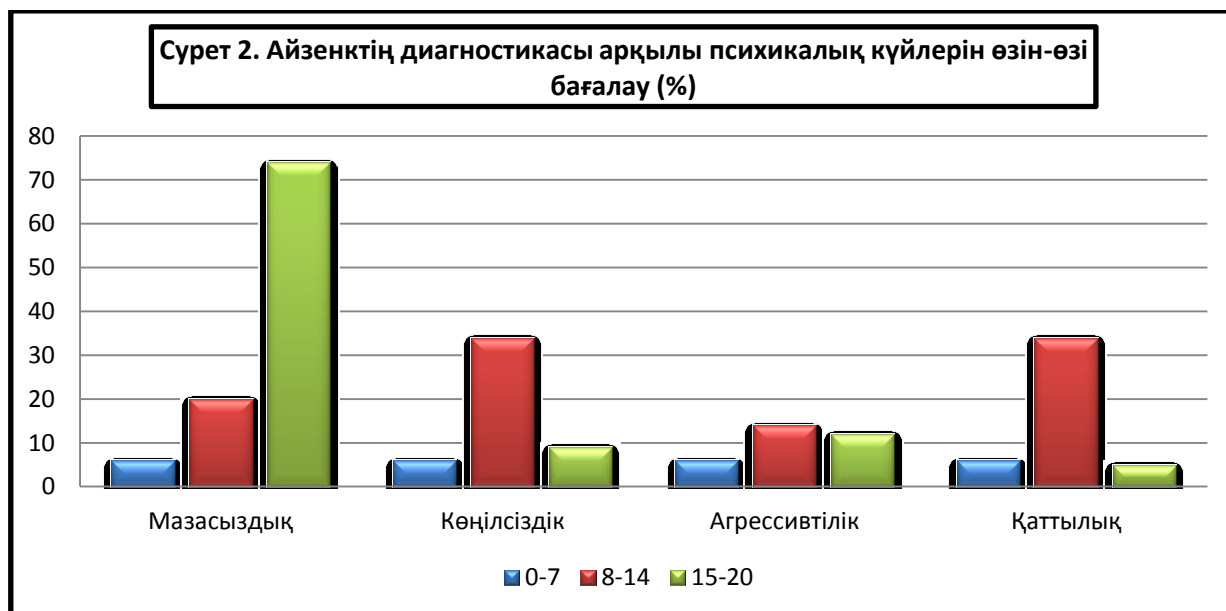


Бірінші суретте бағалауға дейін Айзенк әдістемесі бойынша психикалық жай-күйі анықталған оқушылардың пайыздық үлестірімі (N=15).

Біздің зерттеулеріміздің нәтижесінде мыналар анықталды: 3 оқушы, бұл респонденттер санының 20% - құрайды, алаңдаушылық деңгейі төмен, бұл қалыпты жағдай. 8 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 54% - мазасыздықтың орташа деңгейі бар. Сауалнамаға қатысқандардың 26% - жоғары құрайтын 4 оқушының мазасыздық деңгейі жоғары. 7 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 47% - норма фрустрация деңгейі төмен, бұл қалыпты жағдай. Сондай-ақ 7 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 47% - орташа көңілсіздік деңгейі бар. 1 оқушы, бұл 6% құрайды, көңілсіздік деңгейі жоғары. 9 оқушы, бұл респонденттер санының 60% - норм агрессивтілік деңгейі төмен, бұл норма. 5 оқушы, бұл 34% агрессивтіліктің орташа деңгейіне ие. 1 оқушы, бұл 6% агрессивтіліктің жоғары деңгейіне ие. 7 оқушы, бұл респонденттер санының 47% құрайды, қаттылық деңгейі төмен. 5 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 34% - орташа қаттылық деңгейі бар. 3 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 20% - жоғары қаттылық деңгейі жоғары.

2-кесте. Оқушыларды Айзенктің диагностикасы арқылы психикалық күйлерін өзін-өзі бағалау

| Ұпай саны | Мазасыздық     | Көңілсіздік   | Агрессивтілік  | Қаттылық      |
|-----------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| 0-7       | 1 оқушы (6%)   | 1 оқушы (6%)  | 1 оқушы (6%)   | 1 оқушы (6%)  |
| 8-14      | 3 оқушы (20%)  | 5 оқушы (34%) | 2 оқушы (14%)  | 5 оқушы (34%) |
| 15-20     | 11 оқушы (74%) | 9 оқушы (60%) | 12 оқушы (80%) | 9 оқушы (60%) |



Екінші суретте оқушыларды бағалау барысында Айзенк әдістемесі бойынша психикалық күйлері анықталған оқушылардың пайыздық үлестірімі (N=15)

Біздің зерттеулеріміздің нәтижесінде мыналар анықталды: 1 оқушы, бұл респонденттер санының 6% құрайды мазасыздық деңгейі төмен. 3 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 20% - орташа мазасыздықтың орташа деңгейі бар. 11 оқушы, бұл 74% құрайды, мазасыздық деңгейі жоғары. 1 оқушы, бұл респонденттер санының 6% құрайды, көңілсіздік деңгейі төмен. 5 оқушы, бұл 34% құрайды, орташа көңілсіздік деңгейі бар. Және 9 оқушы, бұл 60% - құрайды, олардың көңіл-күйі жоғары. 1 оқушы, бұл респонденттер санының 6% құрайды, агрессивтілік деңгейі төмен. 2 оқушы, бұл 14% агрессивтіліктің орташа деңгейіне ие. 12 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 80% - агрессив агрессивтіліктің жоғары деңгейі бар. 1 оқушы, бұл респонденттер санының 6% құрайды, қаттылық деңгейі төмен. 5 оқушы, бұл 34% орташа қаттылық деңгейіне ие. 9 оқушы, бұл сауалнамаға қатысқандардың 60% - жоғары қаттылық деңгейі жоғары.

Осылайша, жасөспірімнің өзін-өзі бағалауы өзін құрдастарымен салыстыру, құрдастарын, ересектерді және өздерін бағалау негізінде қалыптасады. Сондай-ақ, әр жас кезеңінде жетекші қызмет өзін-өзі бағалаудың қалыптасуына айтарлықтай әсер етеді. Бастауыш мектеп жасында оқу іс-әрекеті жетекші болып табылады және баланың өзін-өзі бағалауының қалыптасуы оның жетістіктеріне байланысты. Сонымен қатар, кіші мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауы тәуелсіз емес және ата-аналар мен мұғалімдердің бағалауына байланысты.

**Қорытынды.** Қазіргі ақпараттық қоғамда ересек оқушының мәртебесіне деген ұмтылыс қол жетпейтін арман болып табылады. Сондықтан жасөспірімде жасөспірім ересек емес, жасқа байланысты кемшілік сезімін алады. Жасөспірім психологиялық тұрғыдан оқушы өмірінің құндылығы ретінде объективті әлемге тәуелді болады. Туған кезінен бастап объективті әлемде өмір сүріп, оны жас кезінен бастап функционалды мақсаты мен эстетикалық құндылығына сәйкес игере отырып, жасөспірім осы әлемді қалыптастыра бастайды.

Өзін-өзі бағалау - өзін-өзі танудың құрамдас бөлігі, ол оқушының өзін, қабілеттерін, адамгершілік қасиеттері мен іс-әрекеттерін өзі туралы білімімен қатар бағалайды. Өзін-өзі бағалау дегеніміз - адамның маңыздылығы, қоғамдағы жеке іс-әрекеттің маңыздылығы, сондай-ақ өзін, жеке қасиеттерін, сезімдері

мен эмоцияларын, кемшіліктері мен қасиеттерін бағалау туралы ерекше идеялары. Өзін-өзі бағалау жеке тұлғаның құрылымында орталық білім алады. Ол негізінен адамның әлеуметтік бейімделгенін, оның мінез-құлқы мен қызметін реттей алатындығын анықтайды [6].

Әдетте, табысты оқушының өзін-өзі бағалауы жоғары, ал әлсіз оқушылардың өзін-өзі бағалауы төмен. Әлсіз оқушылар біртіндеп өз-өзіне күмәндануды, мазасыздықты, ұялшақтықты, ересектерге қатысты сергектікті дамыта бастайды. Табысты оқушы өзіне деген сенімділікті дамытады, көбінесе шамадан тыс өзіне деген сенімділікке айналады. Жетіспеушілік өзін-өзі бағалаудың жоғарылығымен де көрінуі мүмкін. Бұл баланы жиі мадақтайтын отбасында болады, ал кішкентай нәрселер мен жетістіктер үшін сыйлықтар беріледі (бала материалдық сыйақыға үйренеді). Бала өте сирек жазаланады, талап ету жүйесі өте жеңіл. Тиісті ұсыну - жазалау мен мадақтаудың икемді жүйесі қажет. Оған таңдану мен мадақтау алынып тасталады. Іс-әрекеттер үшін сыйлықтар сирек беріледі.

Қорытындылай келе, бала өзін-өзі бағалау дамуының негізгі кезеңдері, өзін-өзі бағалау деңгейін қалыптастыру үшін негізгі рөл отбасы және отбасындағы белгіленген қарым-қатынас атқарады, балалар жасы кезеңде орын алады атап өткен жөн. Жеке тұлғалар, өмірімде өзара түсіністік пен қолдау негізделген отбасы, өзін-өзі жеткілікті, табысты және мақсатты жатыр [7]. Алайда, өзін-өзі бағалау, тиісті жағдай жеткілікті деңгейде қалыптастыру үшін, бұл бірге мектеп қоғамдастық шеңберінде және олардың құрдастарының, институттың өмірінде табысты және басқалардың арасында қарым-қатынас жатады, ол қажет. Жеткіншектердің белгілі бір топқа енуі ересектерден эмансипациясынан туындайды және өз құрбы-жолдастары жағынан психологиялық қорғанысты сезінуден пайда болады. Егер жеткіншек кезінде құрбы-жолдастарының құндылығын игеру бағдар болса, ал мұның негізінде бір-бірімен түсіну. Ол осы қарым-қатынаста өзіне жолдасының несі ұнап, несі ұнамайтынын білуге тырысады. Өзінің оған, оның өзіне қатынасын салыстырады, жәбірлейтін қылықтарды анықтап, олардың себептерін білуге тырысады. Ойланумен бірге жеткіншек өзін жолдасымен салыстырады. Қорыта келе, осындай бағалау процесінде қатынастарға көңілі толмаудың себептері, кімнің кінәлі екендігі, одан әрі не істеу керек, мәселен, кешірім сұрау немесе достасуды қою қажет пе деген түсінік қалыптасады [8]. Сондай-ақ, адамның мұрагерлігі өзін-өзі бағалауды қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Kondraşenko, V.T. *Osnovy semeinoi psihoterapii i semeinogo psihologicheskogo konsültirovaniya: obşaiia psihoterapia* / V.T. Kondraşenko, D.İ. Donskoi, S.A. İğumnov. – M.: İzd-vo İnstituta Psihoterapii, 2008. – 453 s.
2. Bojovich L.İ. *Problemy formirovaniia lichnosti. / Pod redaktsiei D.İ. Feldšteina. 2-e izdanie. – M.: İstitut praktičeskoi psihologii, Voronej: Modek, 2007. – 352 s.*
3. Muhina V.S. *Vozrastnai psihologia: fenomenologiarazvitiia, detstvo, otrochestvo: Uchebnik dlä stud. vuzov. - 4-e izd., stereotip. - M.: İzdatelskii sentr «Akademia», 2000. - ISBN 5-7695-0408-0 (s. 371-373)*
4. Gogisaeva O.U., Nebejeva A.V., Şibzuhova, D.A. *Detsko-roditelskie otnoşeniia i samosenkapodrostka // Baltiskigumanitarnyi jurnal. - 2018. - №3. – S. 183-186. - <https://elibrary.ru/item.asp?id=36237892>*
5. Ostapenko G.S., Ostapenko R.İ. *Analiz osobenosti lichnosti podrostkov s deviantnym povedeniem // Perspektivny nauki i obrazovaniia. 2013. № 1. – S. 54-60.*
6. Coopersmith S. *The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 2007. – P. (283 б)*
7. Wylie R. C. *The Self-Concept. V.1: A Review of Methodological Consideration and Measuring Instrument. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. – P. 57-116.*
8. Narege G., Jūbanazarova N.S. *Qazırgı zaman jetkinşekteriniñ tūlğalyq damuyndağy psihologialyq erekselikter. - [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2015/Psihologia/7\\_185818.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2015/Psihologia/7_185818.doc.htm)*
9. Dubrovina İ.V., Lisina M.İ. *Vozrastnye osobenosti psihicheskogo razvitiia detei. – M., 2010. – 420 s.*
10. Buhalenkova D.A., Karabanova O.A. *Osobenosti samoosenki u podrostkov s raznym ponimaniem uspeha. Nasionälnyi psihologicheskii jurnal № 3(31) 2018*
11. Janazarova Z.J. *Otbasy sociologiasy. - 2-şı basylym – Almaty: Qazaquniversity, 2010. – 239 b.*
12. Baimūqanova M.T. *Otbasy men әleumettik pedagogikalıq jūmys. – Astana: Parasat әlemi baspasy, 2005. – 180 b.*
13. Avdeeva N.N., Silvestru A.İ., Smirnova E.O. *Razvitiie predstavleni o samom sebe u podrostka // Vospitanie, obuchenie i psihologicheskoe razvitiie. - M., 2007. - 544. - 120s.*
14. Lampropoulou, Aikaterini. *Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being // Journal of Adolescence, Vol. 67, 2018, p. 12-21, ISSN 0140-1971, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019711830085X>*

15. Muralidharan, A. et al. Parental relationships and behavioral approach system dysregulation in young adults with bipolar disorder. *Journal of clinical psychology*, [s. l.], v. 71, n. 4, p. 387–401, 2015. DOI 10.1002/jclp.22146.
16. Jūbanazarova N.S. *Jas erekшелik psihologiasy: oqu qūraly. Almaty – Qazaq universiteti*, 2013. - 254 b.
17. Jubanazarova Naziraş Suleimenovna *Jalpy psihologiağa kırıspe " Qazaq universiteti " 2021 - g. ISBN 978-601-04-4998- 174*
18. [From the conceptual ideation theory on joint-dialogical cognitive activity/ Jakupov, S.M., Tolegenova, A.A., Zhubanazarova, N.S., Toksanbaeva, N.K., Jakupov, M.S.](#) *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, 6(4), стр. 82–93
19. Babaev S.B., Orazov Ş.B., Babaeva Q.S. *Pedagogika: jalpy negızderi jáne tárбие teoriasy: oqu qūraly.- Almaty*, 2018.- 124 b.
20. Sadykova Nazira Marguşovna. *Jas öspirimderdiñ tūlǵalyq qalyptasuyna qarym-qatynastyñ äseri*, 2014 - g. 3 - str. *KazNU im. äl-Farabi*
21. Nabuova R. *Tárбие jūmysynyñ ädistemesi: oqu qūraly.- Almaty*, 2014.- 272 b.
22. Jūmajanova G.İ., Särsenbaeva B.Ğ. *Psihologia päni boynşa ädisnamalyq negızderi: oqu qūraly.- Pavlodar*, 2012.- 156 b.

**МРНТИ: 15.81.61**

**10.51889/6806.2022.64.78.016**

Бейсеналина А.А.<sup>1\*</sup>, Ахтаева Н.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан*  
*\*e-mail: aselbeisenalina@gmail.com*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### *Аннотация*

Статистика по выявлению расстройства аутистического спектра растет каждый год. Появление ребенка с расстройством аутистического спектра является большим стрессом для всей семьи, который затрагивает все сферы их жизни. Зачастую именно мать занимается уходом и присмотром за ребенком с расстройством аутистического спектра. Матери находятся в постоянном стрессе и испытывают эмоциональное напряжение. Цель данного исследования заключалась в диагностике эмоциональной сферы матерей детей с расстройством аутистического спектра для выявления отдельных характеристик их эмоционального состояния и обозначения важности оказания им психологической помощи. Были применены опросники для экспресс-диагностики эмоциональной сферы: шкала депрессии Бека, шкала тревоги Бека, шкала позитивного и негативного аффекта в адаптации Е.Н. Осина, авторский опросник, методика определения доминирующего состояния (краткий вариант ДМ-6), разработанная Л.В. Куликовым. Результаты исследования соотносятся с зарубежными исследованиями о том, что у матерей детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются признаки выраженной депрессии и тревоги, негативный аффект, эмоциональное истощение, понижение тонуса и удовлетворенностью жизнью. Все это указывает на то, что матерям и вообще родителям с детьми с расстройством аутистического спектра необходима психологическая помощь и поддержка. В исследовании приведены способы оказания психологической помощи родителям детей с расстройством аутистического спектра, применяемые в других странах, и их эффективность в снижении уровня депрессии, тревоги, стресса и улучшении качества жизни и здоровья родителей. В качестве примера приведена программа CST, как один из способов оказания психологической поддержки матерям детей с расстройством аутистического спектра путем обучения корректным способам коммуникации с ребенком, способам понимания поведения и нежелательного поведения ребенка. Практическое значение исследования состоит в том, чтобы привлечь должное внимание к данной проблеме и найти новые пути оказания психологической поддержки родителям детей с расстройством аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, матери, эмоциональное состояние, депрессия, тревога.



А.А. Бейсеналина<sup>1\*</sup>, Н.С. Ахтаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

\*e-mail: aselbeisenalina@gmail.com

## АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛУЫ БАР БАЛАЛАР АНАЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ СФЕРАСЫНЫҢ СИПАТТАМАСЫ

### Аңдатпа

Аутизм спектрінің бұзылуын анықтау бойынша статистика жыл сайын өсіп келеді. Аутизм спектрінің бұзылуы бар баланың пайда болуы бүкіл отбасы үшін үлкен стресс болып табылады, бұл олардың өмірінің барлық салаларына әсер етеді. Көбінесе аутизм спектрі бұзылған балаға қамқорлық жасайтын және күтетін анасы. Аналар үнемі күйзеліске ұшырайды және эмоционалды шиеленісті сезінеді. Бұл зерттеудің мақсаты аутизм спектрі бұзылған балалары бар аналардың эмоционалдық жағдайының жеке ерекшеліктерін анықтау және оларға психологиялық көмек көрсетудің маңыздылығын көрсету үшін олардың эмоционалдық саласын диагностикалау болды. Эмоционалды сфераны экспресс-диагностикалау үшін сауалнамалар қолданылды: Бек депрессия шкаласы, Бек мазасыздық шкаласы, Осиннің бейімделуіндегі оң және теріс әсер ету шкаласы, авторлық сауалнама, доминантты күйді анықтау әдісі (ДМ-6 қысқа нұсқасы), әзірлеген Л.В. Куликов. Зерттеу нәтижелері аутизм спектрі бұзылған балалардың аналарында ауыр депрессия мен алаңдаушылық, жағымсыз әсер ету, эмоционалды сарқылу, тонустың төмендеуі және өмірге қанағаттану белгілерін көрсететін шетелдік зерттеулермен сәйкес келеді. Мұның барлығы аутизм спектрі бұзылған балалары бар аналар мен жалпы ата-аналар психологиялық көмек пен қолдауды қажет ететінін көрсетеді. Зерттеуде аутизм спектрі бұзылған балалардың ата-аналарына психологиялық көмек көрсетудің басқа елдерде қолданылатын әдістері және олардың депрессия, үрей, күйзеліс деңгейін төмендету және ата-аналардың өмір сүру сапасы мен денсаулығын жақсартудағы тиімділігі ұсынылған. Мысал ретінде, баламен дұрыс қарым-қатынас жасау тәсілдерін, баланың мінез-құлқы мен жағымсыз мінез-құлқын түсіну жолдарын үйрету арқылы аутизм спектрі бұзылған балалардың аналарына психологиялық қолдау көрсету тәсілдерінің бірі ретінде CST бағдарламасы берілген. Зерттеудің практикалық маңыздылығы осы мәселеге назар аудару және аутизм спектрі бұзылған балалардың ата-аналарына психологиялық қолдау көрсетудің жаңа әдістерін табу болып табылады.

**Түйін сөздер:** аутизм спектрінің бұзылуы, аналар, эмоционалдық күй, депрессия, мазасыздық.

А.А. Beisenalina<sup>1\*</sup>, N.S. Ahtaeva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: aselbeisenalina@gmail.com

## CHARACTERISTICS OF THE EMOTIONAL SPHERE OF MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

### Abstract

Statistics on the identification of autism spectrum disorder is growing every year. The appearance of a child with an autism spectrum disorder is a great stress for the whole family, which affects all areas of their lives. Often, it is the mother who takes care of and looks after a child with an autism spectrum disorder. Mothers are under constant stress and experience emotional tension. The purpose of this study was to diagnose the emotional sphere of mothers of children with autism spectrum disorder in order to identify individual characteristics of their emotional state and indicate the importance of providing them with psychological assistance. Questionnaires for express diagnostics of the emotional sphere were used: the Beck depression scale, the Beck anxiety scale, the positive and negative affect scale adapted by E.N. Aspen, author's questionnaire, method for determining the dominant state (short version of DM-6), developed by L.V. Kulikov. The results of the study correlate with foreign studies that mothers of children with autism spectrum disorder show signs of severe depression and anxiety, negative affect, emotional exhaustion, decreased tone and life satisfaction. All this indicates that mothers and parents in general with children with autism spectrum disorder need psychological help and support. The study presents methods of providing psychological assistance to parents of children with autism spectrum disorder, used in other countries, and their effectiveness in reducing the level of depression, anxiety, stress and improving the quality of life and health of parents. As an example, the CST program is given as one of the ways to

provide psychological support to mothers of children with autism spectrum disorder by teaching the correct ways to communicate with the child, ways to understand the behavior and undesirable behavior of the child. The practical significance of the study is to draw due attention to this problem and find new ways to provide psychological support to parents of children with autism spectrum disorder.

**Keywords:** autism spectrum disorder, mothers, emotional state, depression, anxiety.

### **Введение**

По статистике ВОЗ расстройство аутистического спектра (далее РАС) встречается все чаще. Например, по данным 2006 года в США у 1 человека среди 150 встречается РАС, тогда как в 2021 показатель меняется на 1 среди 54 человек [1]. Более того, с новым пересмотром международной классификации болезней изменился, во-первых, сам подход к диагностике РАС, а во-вторых, отныне под «аутизмом» понимается целый спектр расстройств, то есть рамки «аутизма» расширились. Теперь под РАС понимается то, что раньше дифференцировалось на отдельные диагнозы, как «детский аутизм», «атипичный аутизм» и т.д. В новом пересмотре дифференция делается по наличию или отсутствию и степени выраженности нарушений интеллекта и речи.

В условиях современного мира имеет место говорить о повышении просвещенности населения касательно столь загадочного диагноза как «аутизм». Современные родители могут намного раньше заняться диагностикой ребенка, а также заметить необычные стороны в его развитии. Конечно, наличие разнообразной информации о РАС представляет другую проблему – поиск достоверной и проверенной информации. Но в целом, просвещенность населения в виду легкого доступа к информации позволяет распознать признаки РАС раньше и, соответственно, раньше начать коррекцию. Сейчас существует множество развивающих и коррекционных программ, различных терапий и воздействий, которые призваны улучшить социальные, академические и поведенческие навыки ребенка, дабы ребенок заговорил, научился ходить на горшок, пошел в школу, научился сидеть за столом, научился просить то, что хочет, научился писать и считать и так далее.

Разумеется, наличие ребенка с РАС меняет уклад жизни всей семьи. Родители вынуждены испытывать не только постоянный психологический стресс, вызванный беспокойством о собственном ребенке, но также столкнуться с различными трудностями, среди которых отдельно можно привести в пример финансовые трудности. Ребенок с РАС имеет свои нужды, в число которых входят не только специальные продукты питания, безопасные игрушки и мебель, но также постоянные медицинские и психолого-педагогические затраты на различные лекарства, диагностики, терапии, коррекционные программы и занятия. Что вынуждает по крайней мере одного члена семьи заниматься заработком, а второго, во многих случаях, присматривать за ребенком, так как ребенку с РАС необходим постоянный присмотр и уход. В нашем обществе чаще именно мать занимается воспитанием детей, и зачастую матери настолько отдают все свои силы в воспитание ребенка, что нередко игнорируют свои нужды [2]. Экономическая сторона вопроса также вносит свою лепту в то, что в супружеской паре за ребенком с расстройством чаще присматривает мать. Таким образом, в семьях с ребенком с РАС чаще всего именно мать занимается домашним бытом и присмотром и уходом за ребенком. И отсутствие возможности «переключиться», постоянное нахождение в беспокойстве о здоровье, о будущем своего дитя, и тревога по иным поводам накладывают определенный отпечаток на эмоциональную сферу матерей. В свою очередь это влияет не только на психологическое и физическое здоровье матерей, но и на самих детей.

В одном из исследований матерям предложили написать факторы, которые помогают им преодолевать суицидальные мысли. К таким факторам матери отнесли поддержку близких, работу и улучшение состояния ребенка. Многие женщины отмечали важность для них поддержки и вовлеченности супруга. Работа воспринималась ими как иной вид отдыха от более тяжелой работы по уходу за ребенком, а также как возможность отвлечься от негативных мыслей [3].

Родительский стресс также увеличивается из-за отсутствия социальной поддержки. Родители сталкиваются с проблемами в своих родительских навыках в связи с особенностями ребенка, что в свою очередь усугубляет депрессивные симптомы и стресс. То есть порой родители могут не знать, что им нужно делать, могут иметь недостаточно средств, чтобы оплатить лечение ребенка, могут не знать, куда им обратиться за помощью. В данном случае под социальной поддержкой понимается социальная, психологическая, медицинская, финансовая помощь, а также поддержка со стороны родственников, друзей, соседей и других родителей детей с особенностями развития.

Во многих исследованиях отмечается, что лица, осуществляющие уход за детьми с РАС часто имеют такие психологические проблемы как депрессия и тревога [4]. Также у них наблюдается более низкое

качество жизни и плохое самочувствие, а также более высокий уровень стресса по сравнению с лицами, которые осуществляют уход за типично развивающимися детьми [5]. Более того, уровни стресса, депрессии и тревоги у лиц, ухаживающих за детьми с РАС, по некоторым исследованиям, выше чем у лиц, осуществляющих уход за детьми с синдромом Дауна или СДВГ [6].

У матерей детей с РАС наблюдается высокий показатель суицидального поведения, которое чаще проявляется в суицидальных мыслях и антивитаальных переживаниях, и гораздо реже – в попытках совершения суицида [7, с.50]. В числе факторов, провоцирующих мысли о суициде, матери отмечали мысли о своем будущем и будущем ребенка, усталость, отсутствие осязаемого прогресса у ребенка и ухудшение его состояния, нежелательное поведение ребенка, бестактность со стороны специалистов и окружающих людей, сам факт наличия диагноза у ребенка, стыд, агрессия и аутоагрессия ребенка, и т.д. Отдельно как фактор риска суицида можно выделить недостаток сна совместно с депрессией [8, с.42-43]. Исследования других авторов также показали, что у матерей детей с диагнозом «Расстройство аутистического спектра» существенно ниже уровень психического здоровья (mental health) и они испытывают больше тревоги и бессонницы в сравнении с матерями детей, у которых данный диагноз отсутствует [9, с.93]. В исследовании Л.Г. Бородиной матери описывали состояние безысходности, в частности, касательно будущего. Стоит отметить, что, говоря о будущем, матери идентифицировали свое будущее с будущим своего ребенка, и его предполагаемыми «страданиями». Им было сложно говорить непосредственно о своих чувствах и эмоциях, их ответы часто упирались в страдания, которые испытывают их дети и они вместе с ними. То есть происходила идентификация чувств матерей с тем, что по их мнению испытывает их ребенок. Также матери отметили, что уход за детьми с РАС является крайне истощающим, причем характер истощения длительный.

В целом все факторы перечисленные выше объединяет фактор тяжести аутизма у ребенка, что проявляется в отсутствии речи и зрительного контакта, агрессивном поведении, трудностях с обучением. И чем тяжелее симптомы РАС, тем более высокие показатели уровней депрессии и тревоги наблюдаются у матерей [10, с.6]. Также отмечаются более высокие показатели эмоциональных расстройств у матерей, когда их дети имеют более тяжелые формы нежелательного поведения [11, с.5-6].

Таким образом, лица, осуществляющие уход за ребенком с РАС, а это зачастую матери, находятся в подавленном эмоциональном состоянии, у них наблюдаются признаки депрессии, тревоги, ухудшение качества жизни и порой наличие суицидальных мыслей.

Соответственно актуальность данного исследования заключается в диагностике эмоциональной сферы матерей детей с расстройством аутистического спектра в нашей стране для разработки дальнейших путей психологической поддержки родителей детей с РАС. Ведь родители детей с РАС предоставлены сами себе. Нет никаких специальных служб, осуществляющих психологическую поддержку родителей. У многих матерей наблюдаются признаки тяжелой депрессии и тревоги, суицидальные мысли. Более того матери детей с РАС часто считают, что должны отдавать все имеющиеся ресурсы на помощь ребенку, игнорируя себя, чувствуя вину и стыд, если уделяют время себе и своим интересам.

Объектом исследования являются матери детей с РАС.

Предметом исследования является эмоциональная сфера матерей детей с РАС.

Цель исследования состоит в диагностике эмоционального состояния матерей детей с РАС для разработки путей оказания им психологической поддержки.

Задачи исследования:

- 1) Анализ научных трудов, описывающих психологический дистресс матерей детей с РАС;
- 2) Диагностика эмоционального состояния матерей детей с РАС в Казахстане;
- 3) Аргументация опасности негативных эмоциональных состояний матерей детей с РАС и важности фактора психологической поддержки матерей и в целом родителей детей с РАС;
- 4) Анализ современных методов оказания психологической помощи и поддержки матерям детей с РАС.

Общая гипотеза исследования: в эмоциональной сфере матерей детей с РАС преобладают негативные эмоциональные состояния.

Частные гипотезы исследования:

- 1) Эмоциональные состояния матерей детей с РАС существенно отличаются от эмоциональных состояний матерей типично развивающихся детей в сторону негативного аффекта;
- 2) У матерей детей с РАС отмечаются высокие показатели по шкале депрессии;
- 3) У матерей детей с РАС отмечаются высокие показатели по шкале тревоги.

### Материалы и методы исследований

В качестве методов были использованы шкалы для экспресс-диагностики эмоционального состояния матерей детей с РАС.

1. Шкала депрессии Бека представляет собой скрининговую методику, предназначенную для определения степени выраженности депрессии.

2. Шкала тревоги Бека предназначена для определения степени выраженности тревоги.

3. Шкала позитивного и негативного аффекта разработанная David Watson, Lee Anna Clark, Auke Tellegen и адаптированная Е.Н. Осиным [12]. Шкала состоит из 20 прилагательных, которые описывают эмоциональное состояние.

4. Авторский опросник предназначенный для сбора паспортных данных, а также содержащий вопросы о получении формальной и неформальной социальной поддержки, о факторах, которые провоцируют негативные мысли. Также респондентов просили ответить, что им помогает справляться с негативными мыслями и эмоциями, что помогает им «не опустить руки».

5. Методика определения доминирующего состояния: краткий вариант (ДМ-6). Разработана Л.В. Куликовым для определения доминирующего настроения. Настроение – это более устойчивое психическое состояние, соответственно, данная методика направлена на выявление преобладающего во времени психического состояния у респондента [13]. Автор выделяет 6 шкал: отношение к жизненным ситуациям (Ак), спокойствие или тревога (Си), тонус (То), удовлетворенность жизнью или неудовлетворенность ею (Уд), эмоциональный тон (Ус), образ самого себя (По).

### Результаты исследования

В исследовании приняло участие 30 матерей, 15 из которых являются матерями детей с РАС, еще 15 являются матерями типично развивающихся детей. Возраст матерей варьировался от 25 до 47 лет. Возраст детей составлял от 4 до 13 лет.

Для того, чтобы изучить особенности эмоциональной сферы матерей детей с РАС нужно выявить отличаются ли их эмоциональные состояния от эмоциональных состояний матерей типично развивающихся детей. Для проверки данной гипотезы были применены критерии Колмогорова-Смирнова и Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Расчет производился в программе IBM SPSS Statistics 26 и Microsoft Excel.

Нулевая гипотеза при анализе с применением критерия Колмогорова-Смирнова состояла в том, что распределение признаков в выборке соответствует нормальному распределению. Анализ показал, что распределение в обеих выборках является нормальным на уровне  $p=0,05$ , соответственно, нулевая гипотеза подтвердилась, и распределение является нормальным для каждой шкалы в обеих выборках. Данные приведены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты расчета по критерию Колмогорова-Смирнова

| Матери детей с РАС |                     | Матери типично развивающихся детей |                     |
|--------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|
| Шкала              | Значимость          | Шкала                              | Значимость          |
| полож. аф.         | ,200 <sup>a,b</sup> | полож. аф.                         | ,200 <sup>a,b</sup> |
| негат. аф.         | ,200 <sup>a,b</sup> | негат. аф.                         | ,126 <sup>a</sup>   |
| депрессия          | ,200 <sup>a,b</sup> | депрессия                          | ,200 <sup>a,b</sup> |
| тревога            | ,200 <sup>a,b</sup> | тревога                            | ,200 <sup>a,b</sup> |
| Ак                 | ,200 <sup>a,b</sup> | Ак                                 | ,150 <sup>a</sup>   |
| То                 | ,185 <sup>a</sup>   | То                                 | ,200 <sup>a,b</sup> |
| Си                 | ,200 <sup>a,b</sup> | Си                                 | ,112 <sup>a</sup>   |
| Ус                 | ,072 <sup>a</sup>   | Ус                                 | ,200 <sup>a,b</sup> |
| Уд                 | ,200 <sup>a,b</sup> | Уд                                 | ,200 <sup>a,b</sup> |
| По                 | ,200 <sup>a,b</sup> | По                                 | ,200 <sup>a,b</sup> |

а. Исправленная Лиллиефорса. б. Это нижняя граница истинной значимости.

Далее был произведен расчет t-критерия Стьюдента для независимых выборок, представленный в Таблице 2. Как известно, для применения Т-критерия Стьюдента есть условия, к числу которых относится не только нормальность распределения исходных данных, а также равенство дисперсий. Поэтому перед интерпретацией непосредственно результатов по Т-критерию Стьюдента, проверяем равенство дисперсий

по критерию Ливиня. В таком случае значение р-уровня критерия Ливиня должно быть  $>0,05$ . Так для положительного аффекта  $p=0,628$ , что больше  $p=0,05$ , также по шкале тревоги  $p=0,061$ , что также соответствует условиям равенства дисперсий. Соответственно, дисперсии равны, и использование Т-критерия Стьюдента является правомерным для данной выборки.

Таблица 2. Результат расчета по Т-критерию Стьюдента

| Шкала      | Критерий равенства дисперсий Ливиня |          | t-критерий для равенства средних |        |                       |
|------------|-------------------------------------|----------|----------------------------------|--------|-----------------------|
|            | F                                   | Значение | t                                | ст.св. | знач. (двухсторонняя) |
| полож. аф. | 0,239                               | 0,628    | -3,726                           | 28     | 0,001                 |
| негат. аф. | 0,996                               | 0,327    | 2,591                            | 28     | 0,015                 |
| депрессия  | 2,860                               | 0,102    | 2,648                            | 28     | 0,013                 |
| тревога    | 3,939                               | 0,061    | 2,621                            | 28     | 0,014                 |
| Ак         | 2,578                               | 0,120    | -4,716                           | 28     | 0,000                 |
| То         | 1,971                               | 0,171    | -4,809                           | 28     | 0,000                 |
| Си         | 0,001                               | 0,971    | -3,787                           | 28     | 0,001                 |
| Ус         | 0,268                               | 0,609    | -2,184                           | 28     | 0,037                 |
| Уд         | 0,106                               | 0,747    | -4,655                           | 28     | 0,000                 |
| По         | 0,040                               | 0,842    | -2,675                           | 28     | 0,012                 |

Значения Т-критерия по всем шкалам соответствуют  $p<0,05$ , соответственно различия между выборками по всем шкалам являются статистически значимыми. Наиболее сильные различия наблюдаются по шкалам: тонуса, удовлетворенности жизнью, активного-пассивного отношения к жизни, а также положительного аффекта ( $p\leq 0,001$ ). Далее рассмотрим направления различий. Шкалы положительного аффекта, активного-пассивного отношения, тонуса, спокойствия-тревоги, устойчивого-неустойчивого эмоционального тона, удовлетворенности жизнью и положительного-отрицательного образа себя имеют отрицательное значение Т, что означает, что эмпирическое значение по данным шкалам находится ниже стандартного значения. То есть у матерей детей с РАС наблюдаются пониженные значения по данным шкалам, в отличие от матерей типично развивающихся детей. По шкалам негативного аффекта, депрессии и тревоги Т-критерий имеет положительные значения, соответственно эмпирическое значение находится выше стандартного значения, то есть по данным шкалам у матерей детей с РАС результаты повышены.

У матерей детей с РАС, в отличие от матерей типично развивающихся детей, в эмоциональной сфере наблюдается повышенный уровень тревоги, депрессии и в целом негативных аффектов. Данные соотносятся с данными других исследований о том, что у родителей детей с РАС чаще присутствует депрессия и тревога, чем у родителей детей без РАС [14]. Таким образом, гипотеза о том, что эмоциональные состояния матерей детей с РАС существенно отличаются от эмоциональных состояний матерей типично развивающихся детей в сторону негативного аффекта подтверждается.

Низкие значения по шкале положительного аффекта отражают обратное состояние энергичности, вовлеченности и концентрации, то есть вялость и уныние, слабую концентрацию внимания. По шкале негативных аффектов наоборот преобладают высокие значения, что указывает на наличие негативных эмоциональных состояний как субъективное страдание, гнев, отвращение, страх, вина и т.д. Стоит отметить, что у шкалы положительного аффекта различия сильнее чем у шкалы негативного аффекта: в первом случае значение  $p=0,001$ , во втором –  $p=0,015$ , то есть качественно уровень положительных эмоций находится ниже. Не только постоянный стресс и психическое напряжение, но также упадок сил, утомление и изнеможение в виду плохого сна, постоянного ухода за ребенком, работы по дому и так далее влияют на эмоциональную сферу. Соответственно качество и количество положительных эмоций у матерей детей с РАС могло снизиться.

В Таблице 3 приведены средние значения по шкалам у выборки матерей детей с РАС. Как уже отмечалось выше, имеются статистически значимые различия по шкалам депрессии и тревоги. В целом у выборки матерей детей с РАС по шкале депрессии преобладают значения, соответствующие выраженной (20-29) и тяжелой депрессии (30-63), а по шкале тревоги преобладают значения высокого уровня тревоги

(30-63). Таким образом, гипотезы, что у матерей детей с РАС отмечаются высокие показатели по шкале депрессии и тревоги, подтверждаются.

Шкала активного-пассивного отношения к ситуациям в жизни у выборки в основном соответствует средним значениям (9 респонденток из 15), то есть наблюдается как активность в действиях и готовность преодолевать трудности, однако в то же время присутствует пассивность, некоторая пессимистическая позиция, неверие в успех. У остальных респонденток по данной шкале встречаются низкие значения, отражающие более пассивное отношение к жизненным ситуациям. По шкале тонуса преобладают низкие значения (8 респонденток из 15), а также средние (7 респонденток). Данные значения соответствуют усталости, вялости, утомляемости, хотя в то же время у части респонденток наблюдается некоторая активность. Таким образом, психологический стресс, физическая нагрузка, диагноз ребенка и беспокойство о нем и его будущем накладывают отпечаток астении и истощения. Матери стараются «не сидеть сложа руки», ведь от их действий, от их активности во многом зависит будущее их ребенка, однако энергетический ресурс истощается, и, вероятно, не успевает пополниться в достаточной мере. Таким образом, у матерей накапливается усталость, что усугубляет депрессивные и тревожные симптомы, неверие в благополучное будущее для себя и ребенка.

Шкала спокойствия и тревоги в данной методике измеряет генерализованную или свободно плавающую тревогу, которая характеризуется длительными эмоциональными переживаниями. По данной шкале преобладают низкие (8 респонденток) и средние значения (7 респонденток). Также результаты по данной шкале коррелируют на уровне  $p=0,01$  с результатами по шкале тревоги Бека. Таким образом, у респонденток преобладает тревожное состояние, проявляющиеся во множестве жизненных ситуаций. Присутствует неуверенность в будущем, беспокойство за здоровье ребенка, за благополучие семьи, за финансовую стабильность. Существенная часть тревог у родителя, ухаживающего за ребенком с РАС, связана именно с ребенком и его благополучием.

Шкала устойчивого или неустойчивого эмоционального тона отражает легкую возбудимость и изменчивость эмоций. Преобладают низкие значения, что отражает эмоциональную ригидность, повышенную раздражительность и преобладание негативного эмоционального тона, что подтверждается результатами по методикам положительного и негативного аффекта, депрессии Бека, тревоги Бека.

Следующая шкала – это шкала удовлетворенности жизнью. Понятие удовлетворенности жизнью является ключевым индикатором психического здоровья человека [15, с.1], а также опорой для психологической устойчивости человека. Поэтому неудовлетворенность жизнью, чувство опустошенности могут привести к тяжелым последствиям в виде психических расстройств и зависимостей. Полнота жизни, самореализация важны для каждого человека, ведь они позволяют почувствовать целостность своего существования. По данной шкале у респонденток преобладают низкие и средние значения. То есть матери чувствуют неудовлетворенность жизнью, тем, как в настоящий момент она складывается, страх за будущее.

Последняя шкала является скорее вспомогательной в данной методике. Это шкала образа себя, положительного или отрицательного. Она нацелена на определение адекватности самооценивания респонденток. У одной респондентки отмечаются высокие значения, у 8 – средние, и у 6 – низкие. То есть преобладает все же принятие респондентками себя, хоть и не полное. Отмечается критичность в оценивании и осведомленность о принятии также и своих недостатков. У части респонденток же наблюдается неадекватное самооценивание, отрицательный образ себя. В среднем респондентки в той или иной степени осознают в каком состоянии они находятся.

Таблица 3. Средние значения по шкалам у матерей детей с РАС

| Шкала             | Средние значения (N=15) | Max | Min |
|-------------------|-------------------------|-----|-----|
| позитивный аффект | 28,6                    | 39  | 20  |
| негативный аффект | 25,5                    | 37  | 16  |
| депрессия         | 27,5                    | 42  | 18  |
| тревога           | 35,3                    | 50  | 21  |
| Ак                | 41,5                    | 57  | 25  |
| То                | 35,8                    | 52  | 21  |
| Си                | 38,3                    | 57  | 22  |
| Ус                | 43                      | 62  | 32  |
| Уд                | 39,6                    | 57  | 24  |
| По                | 44,3                    | 62  | 25  |

Таким образом, у матерей детей с РАС действительно преобладают негативные эмоциональные реакции, отмечается выраженный уровень депрессии и тревоги, низкий тонус и низкая удовлетворенность жизнью, и общая гипотеза исследования подтверждается. Однако стоит отметить, что хоть у матерей в целом и наблюдается направленность в сторону негативного аффекта, по некоторым шкалам у них преобладают средние значения. Например, по шкале активного-пассивного отношения к жизни преобладают средние значения, что демонстрирует, что матери, несмотря на истощение и постоянный стресс, сохраняют активность в деятельности. Ведь от их действий напрямую зависит благополучие их ребенка. Также по шкале образа себя в среднем отмечается адекватное самооценивание. Матери зачастую осознают в каком состоянии они находятся.

Таким образом, гипотеза о том, что у матерей детей с РАС преобладают негативные эмоциональные состояния подтверждается. Однако нельзя сказать, что в эмоциональной сфере матерей детей с РАС встречаются исключительно негативные эмоции. У матерей отмечается достаточная активность в деятельности, несмотря на низкий тонус и истощение, более адекватное самооценивание.

Респонденток также просили ответить о том, что их поддерживает в данный момент. В основном ответами были: поддержка близких людей, забота о ребенке, успехи ребенка. Как уже было отмечено выше, у многих матерей отмечается упадок сил и средняя активность, однако респондентки отмечали, что занимаются множеством таких дел, как ведение домашнего хозяйства, уход за ребенком, занятия с ним, походы в специальные коррекционные учреждения и т.д. Матери отмечали, что, насколько бы уставшими они ни были, они стараются максимально давать все необходимое своему ребенку, ведь от их действий зависит будущее ребенка: как скоро он заговорит, научится пользоваться разными предметами, научится играть и т.д. Также для них важен фактор поддержки родственников и друзей. Особо отмечается важность поддержки со стороны супруга и семьи.

На вопрос о том, как матери поддерживают сами себя, многие ответили, что стараются не унывать, проводить больше времени с ребенком. В вопросе о времяпрепровождении матери описывали загруженный распорядок дня, во многом посвященный ребенку. Респондентки отмечали хобби, как чтение книг, просмотр фильмов, занятия спортом, но отмечали, что у них не всегда есть время на это.

При РАС прогресс идет неровно и в индивидуальном темпе. Так развитие одного навыка может занять продолжительное время. Это угнетает родителей, но когда они видят небольшие изменения, маленькие шаги своего ребенка, то для них это огромная радость и мотивация. У родителей детей с РАС, и, в частности у матерей, происходит некоторая центрация на ребенке, его нуждах. Беспокойство о благополучии ребенка затрагивает все сферы их жизни.

В зарубежных исследованиях изучались факторы психологической помощи родителям, осуществляющим уход за ребенком с РАС [16, с.12-16]. Ведущими тремя путями улучшения психологического здоровья родителей детей с РАС были: доступ к социальной поддержке со стороны других родителей детей с РАС, получение профессионального обучения способам управления стрессом и решения проблем, получение точной информации касательно расстройства аутистического спектра.

Важность социальной поддержки была отмечена в 12 зарубежных исследованиях в контексте улучшения психологического благополучия (psychological wellbeing) родителей посредством общения с другими родителями детей с РАС. Тема социальной поддержки включает в себя роль такие факторов, как неформальные сети общения, снижение изоляции и получение подтверждения со стороны других родителей. Неформальные сети общения представляют собой родительские группы, например, в социальных сетях, где родители могут свободно общаться и делиться имеющейся информацией, получать поддержку. Такие неформальные сети общения снижают тревогу и социальный стресс, улучшают качество жизни, а также здоровье и функционирование семьи как единого целого [17]. Снижение изоляции означает понимание родителями детей с РАС, что они не одни столкнулись с подобной ситуацией, что соответственно также снижает тревогу и стресс [18]. Получение подтверждения со стороны других родителей касается не только обмена информацией и опытом, но и сочувствия друг другу и оказания социальной поддержки. Родители во время общения понимают, что та ситуация, в которой они оказались, не негативная во всех аспектах, а скорее представляет иной вариант нормы. Ведь, как уже отмечалось выше, случаи выявления РАС увеличиваются из года в год. И здесь через групповую динамику родители начинают понимать, что их ребенок не «плохой», не «больной», не «ненормальный», а просто другой, и что таких «других» детей сейчас довольно много. При общении с другими родителями в схожей ситуации родители и матери, в частности, учатся справляться и приспосабливаться к тем родительским проблемам, с которыми они сталкиваются, ухаживая за ребенком с РАС. Таким образом,

исследования показали, что социальная поддержка связана с повышением групповой сплоченности, уверенности, уменьшением стресса, чувства безнадежности, тревоги и депрессии [19].

Далее была отмечена важность профессионального обучения навыкам управления стрессом и адаптивных копинг-стратегий, и навыкам решения проблем. В зарубежных исследованиях были применены разные стратегии управления стрессом. Так было выявлено, что биологическая обратная связь повышает сплоченность группы и предоставляет родителям адекватный способ справляться с повседневным стрессом [20]. Терапия на основе осознанности (mindfulness) уменьшает нарушения настроения, а также улучшает психологическое и общее состояние здоровья, качество жизни [21]. Мышечная релаксация помогает снизить уровень стресса у родителей [22]. А интервенция, включающая терапию принятия и приверженности, помогает уменьшить депрессию и дистресс, повысить психологическую гибкость [23, с.2769-2770]. Родителей также обучали навыкам решения проблем и преодоления трудностей. Такая интервенция была полезна для родителей, так как обучение было структурировано и понятно и направлено на получение родителями практических знаний и навыков для решения поведенческих проблем их ребенка и ежедневного ухода. То есть родителей учили как справляться с нежелательным поведением ребенка, как организовывать повседневную рутину и помогать своему ребенку. Такое обучение повышало уверенность родителей в решаемости проблем, снижало тревогу, стресс и депрессию [24].

Последний фактор, оказывающий психологическую поддержку родителям детей с РАС, это информированность о РАС. В наше время доступ в интернет облегчает и ускоряет получение информации. Однако с таким большим потоком данных сложно дифференцировать важную и ненужную информацию, валидную и ложную. Расстройство аутистического спектра — это расстройство, природа которого не ясна до сих пор. Существует множество гипотез и исследований, однако однозначно сказать, что вызывает аутизм, нельзя. Также сейчас существует множество разных терапий, о реальном воздействии которых в коррекции аутистических симптомов сложно говорить из-за недостатка исследований. Так родители, которые только заподозрили у своего ребенка аутистические проявления, оказываются в море различной информации, не зная что им делать и куда обратиться. В зарубежных исследованиях отмечена высокая роль в снижении стресса корректной информации о РАС и связанных с данным расстройством когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей. Говоря о корректной информации, прежде всего имеется в виду валидная, проверенная множеством исследований информация. По мере того, как увеличивалась информированность родителей касательно РАС, у них снижался уровень тревоги, стресса и дистресса [25, с.4], улучшалась уверенность в себе и своих действиях, общее состояние здоровья, увеличивалось использование навыков по решению проблем. Также в зарубежных исследованиях был отмечен фактор предоставления информации о доступных ресурсах и услугах, таких как доступные образовательные, развивающие и коррекционные программы для детей с РАС. Отмечается, что предоставление ресурсов и услуг снижало тревожность и стресс, а также уменьшало негативные эмоциональные реакции при обнаружении диагноза у ребенка [26].

Таким образом, психологическая и социальная поддержка родителей, осуществляющих уход за детьми с РАС, крайне важна. Такие факторы, как информированность, общие группы родителей, а также профессиональная психологическая помощь снижают уровень депрессии и тревоги, стресса, улучшают качество жизни и состояние здоровья. В нашей стране не ведется активная социальная работа, а также не оказывается психологическая поддержка родителей детей с РАС. Зачастую они предоставлены сами себе и не знают, что им делать, чтобы помочь своему ребенку. Недавно в Казахстане начали адаптировать программу CST (caregiver skills training), разработанную совместно ВОЗ и Autism speaks. Данная программа была принята более чем в 20 странах мира. Программа представляет собой групповое обучение родителей навыкам по корректному взаимодействию с ребенком, общению с ним и пониманию поведения своего ребенка. Таким образом, в программе присутствуют элементы групповой терапии, предоставления информации и обучения навыкам решения проблем в повседневной жизни. Данная программа является одним из примеров того, что можно сделать дабы помочь родителям детей с РАС и дабы оказать им необходимую психологическую поддержку. Ведь для здоровья ребенка крайне важно здоровье его родителей. А родители детей с особенностями развития склонны отдавать все силы в уход за ребенком, в его благополучие и развитие, забывая о собственном психическом и физическом здоровье.

#### **Выводы**

Таким образом, результаты согласуются с результатами других исследований матерей детей с РАС: у матерей выражены симптомы депрессии и тревоги, а также негативный аффект. Отмечается преоблада-



ние негативных эмоциональных состояний. Однако нельзя утверждать, что у матерей детей с РАС встречаются только негативные эмоциональные состояния. Многие матери отмечали, что несмотря на то, как им непросто, они стараются делать все, что поможет их ребенку. В некоторой степени они не дают себе «сидеть сложа руки», так как от них зависит благополучие их ребенка. В авторском опроснике на вопрос о времяпрепровождении матери описывали весьма загруженный распорядок дня, в основном посвященный ребенку. Сюда относились посещение развивающих центров, врачей и психологов, различных секций, а также уход за детьми, включающий кормление, укладывание спать, присмотр и занятие с детьми. У матерей редко бывает время для занятий, приносящих им радость и удовольствие.

Матери детей с РАС являются группой риска, впрочем как и все родители детей с РАС и прочих расстройств развития. У них отмечаются симптомы глубокой депрессии и сильной тревоги. Однако матери и родители в целом не получают необходимой психологической помощи, и в большинстве случаев остаются со своей проблемой «наедине». Они находятся в постоянном стрессе и истощении, отмечается низкая удовлетворенность жизнью и ухудшение состояния здоровья. В свою очередь это влияет и на ребенка. Поэтому крайне важна разработка программ по оказанию психологической поддержки родителям детей с РАС. В иностранных исследованиях отмечаются такие факторы психологической поддержки родителей детей с РАС, как социальная поддержка со стороны других родителей детей с РАС, профессиональное обучение навыкам управления стрессом и решения проблем, информированность касательно природы РАС. Программа CST является одним из примеров методов, которые оказывают психологическую поддержку через обучение навыкам решения проблем, информированность и социальную поддержку. Родители могут познакомиться с такими же родителями детей с РАС и понять, что они не одни. Однако вопрос о более масштабной организации мероприятий по оказанию психологической помощи и поддержки родителей детей с РАС является открытым по сей день.

#### Список использованной литературы

1. Maenner M. J., Shaw K. A., Bakian A. V., Bilder D. A., Durkin M. S., Esler A., Furnier S. M., Hallas L., Hall-Lande J., Hudson A., Hughes M. M., Patrick M., Pierce K., Poynter J. N., Salinas A., Shenouda J., Vehorn A., Warren Z., Constantino J. N., DiRienzo M., ... Cogswell M. E. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years // *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries.* – 2021. - Vol. 70(11). -P. 1–16. Doi: 10.15585/mmwr.ss7011a1
2. Behnia F., Rassafiani M., Nakhai S., Mohammadpour M., Ahmadi Kahjoogh M. Time Use of Mothers of Children With an Autism Spectrum Disorder: A Comparative Study // *Iranian Rehabilitation Journal.* – 2017. – Vol. 15(1). - P. 49-56. Doi: 10.18869/nrip.irj.15.1.49
3. Boyd B. A. Examining the Relationship Between Stress and Lack of Social Support in Mothers of Children With Autism // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.* - 2002. – Vol. 17(4). – P. 208–215. Doi: 10.1177/10883576020170040301
4. Cohrs A. C., Leslie D. L. Depression in Parents of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: A Claims-Based Analysis // *Journal of autism and developmental disorders.* – 2017. – Vol. 47(5). P. 1416–1422. Doi:10.1007/s10803-017-3063-y
5. Hoffman C. D., Sweeney D. P., Hodge D., Lopez-Wagner M. C., Looney L. Parenting Stress and Closeness: Mothers of Typically Developing Children and Mothers of Children With Autism // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.* - 2009. – Vol. 24(3). – P. 178–187. Doi:10.1177/1088357609338715
6. Hayes S. A., Watson S. L. The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder // *Journal of autism and developmental disorders.* – 2013. – Vol. 43(3). – P. 629–642. doi: 10.1007/s10803-012-1604-y
7. Borodina L. G. Osobennosti suicidal'nosti u materej detej s autizmom [Causes of suicidal behavior in indigenous peoples of Siberia: socio-economic risk factors] // *Suicidology.* – 2018. - Vol. 9. – N. 3, P. 41-52. (In Russian)
8. Fairthorne J., Jacoby P., Bourke J., de Klerk N., Leonard H. Onset of maternal psychiatric disorders after the birth of a child with intellectual disability: a retrospective cohort study // *Journal of psychiatric research.* - 2015. – Vol. 61. – P. 223–230. Doi: 10.1016/j.jpsychires.2014.11.011
9. Riahi F., Izadi-Mazidi S. Comparison between the mental health of mothers of children with autism and control group // *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences.* – 2012. – Vol. 6(2). P. 91–95.

10. Zhou W., Liu D., Xiong X., Xu H. Emotional problems in mothers of autistic children and their correlation with socioeconomic status and the children's core symptoms // *Medicine*. 2019. – Vol. 98(32). Doi: 10.1097/MD.00000000000016794
11. Machado Junior S. B., Celestino M. I., Serra J. P., Caron J., Pondé M. P. Risk and protective factors for symptoms of anxiety and depression in parents of children with autism spectrum disorder // *Developmental neurorehabilitation*. – 2016. – Vol. 19(3). - P. 146–153. Doi: 10.3109/17518423.2014.925519
12. Osin E. N. Izmerenie pozitivnyh i negativnyh emocij: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measuring positive and negative affect: development of a russian-language analogue of PANAS] // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*. – 2012. - Vol. 9. N. 4. – P. 91–110. (In Russian)
13. Kulikov L. V. Psihologiya nastroiya [Psychology of mood] / L.V. Kulikov ; Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta, 1997. - 228. (In Russian)
14. Alghamdi K., Alahmadi S., Sayedahmad A., Mosleh H. Psychological Well-Being of Mothers of Children With Autism in Saudi Arabia. // *Cureus*. – 2022. – Vol. 14(3). Doi: 10.7759/cureus.23284
15. Proctor C., Alex Linley P., Maltby J. Life Satisfaction. In: Levesque, R.J.R. (eds) // *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham. – 2018. – P. 1606-1614. Doi: 10.1007/978-3-319-33228-4\_125
16. Catalano D., Holloway L., Mpofu E. Mental Health Interventions for Parent Carers of Children with Autistic Spectrum Disorder: Practice Guidelines from a Critical Interpretive Synthesis (CIS) Systematic Review // *International journal of environmental research and public health*. – 2018. – Vol. 15(2). - P. 341. Doi: 10.3390/ijerph15020341
17. Clifford T., Minnes P. Logging on: evaluating an online support group for parents of children with autism spectrum disorders // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2013. – Vol. 43(7). – P. 1662–1675. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1714-6>
18. Samadi S. A., McConkey R., Kelly G. Enhancing parental well-being and coping through a family-centred short course for Iranian parents of children with an autism spectrum disorder // *Autism : the international journal of research and practice*. – 2013. – Vol. 17(1). – P. 27–43. <https://doi.org/10.1177/1362361311435156>
19. Jamison J. M., Fourie E., Siper P. M., Trelles M. P., George-Jones J., Buxbaum Grice A., Krata J., Holl E., Shaoul J., Hernandez B., Mitchell L., McKay M. M., Buxbaum J. D., Kolevzon A. Examining the Efficacy of a Family Peer Advocate Model for Black and Hispanic Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorder // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2017. – Vol. 47(5). – P. 1314–1322. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3045-0>
20. Bitsika V., Sharpley C. Development and testing of the effects of support groups on the well-being of parents of children with autism-II: Specific stress management techniques // *Journal of Applied Health Behaviour*. – 2000. – Vol. 2(1). P. 8–15.
21. Rayan A., Ahmad M. Effectiveness of mindfulness-based interventions on quality of life and positive reappraisal coping among parents of children with autism spectrum disorder // *Research in developmental disabilities*. – 2016. – Vol. 55. P. 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.002>
22. Lovell B., Moss M., Wetherell M.A. Assessing the feasibility and efficacy of written benefit-finding for caregivers of children with autism: a pilot study // *Journal of Family Studies*. – 2016. – Vol. 22(1). P. 32-427 <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1020987>
23. Joeekar S., Farid A.A., Birashk B., Gharraee B., Mohammadian M. Effectiveness of acceptance and commitment therapy in the support of parents of children with high-functioning autism // *International journal of humanities and cultural studies*. – 2016. – Vol. 2. – P. 2763–2772.
24. Nguyen C. T., Fairclough D. L., Noll R. B. Problem-solving skills training for mothers of children recently diagnosed with autism spectrum disorder: A pilot feasibility study // *Autism : the international journal of research and practice*. – 2016. – Vol. 20(1). P. 55–64. <https://doi.org/10.1177/1362361314567134>
25. Izadi-Mazidi M., Riahi F., Khajeddin N. Effect of Cognitive Behavior Group Therapy on Parenting Stress in Mothers of Children With Autism // *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*. – 2015. – Vol. 9(3). <https://doi.org/10.17795/ijpbs-1900>
26. Giarelli E., Souders M., Pinto-Martin J., Bloch J., Levy S. E. Intervention pilot for parents of children with autistic spectrum disorder // *Pediatric nursing*. – 2005. – Vol. 31(5). P. 389–399.

МРНТИ: 15.81.21

10.51889/1395.2022.35.13.017

Н.С. Жұбаназарова<sup>1</sup>, Г.Койшыман<sup>1</sup>, А.А.Төлегенова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>Нұрмұбарак Египет Ислам мәдениеті университеті, Алматы қ., Қазақстан

## МЕКТЕП БІТІРУШІЛЕРГЕ МАМАНДЫҚ ТАҢДАУДА КӘСІПТІК БАҒДАР БЕРЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІҢ ТИІМДІЛІГІН ЗЕРТТЕУ

*Аңдатпа*

Осы мақалада кәсіптік бағдар беру жүйесінің жалпы мақсаты мектеп бітірушілерді жеке мүдделері мен әлеуметтік қажеттіліктеріне сәйкес келетін мамандық таңдауға дайындау болып табылады және кәсіптік таңдау кезінде мектеп түлектеріне кәсіптік бағдар берудің психологиялық тәсілдерінің тиімділігін талдауды ұсынады. Ғылыми зерттеудің мақсаты мен негізгі бағыты: кәсіби позициялау процесінің теориялық негіздерін, оның психологиялық сипаттамаларын, оқушыларға кәсіби позициялау тұжырымдамасының психологиялық негіздері мен заңдылықтарын қанағаттандыру, кәсіби позициялауды бақылау, бағалау және болжау әдістерін анықтау. Жалпы білім беретін мектептердің жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар беру процесі және қазіргі кезеңдегі кәсіптік бағдар беру жұмысының тиімді жолын анықтау.

**Түйінсөздер:** психология, мамандық таңдау, кәсіптік бағдар беру.

Zhubanazarova N.S.<sup>1</sup>, Koishyman G.<sup>1</sup>, A.Tolegenova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ial-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>Nur-Mubarak Islamic Culture University, Almaty, Kazakhstan

## STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL METHODS OF VOCATIONAL GUIDANCE OF GRADUATES DURING THE CHOOSING A PROFESSION

*Abstract*

This article proposes the general goal of the system of career guidance - preparing students to choose a profession that satisfies their personal interest and social need, also presents an analysis of the study of the effectiveness of psychological methods of career guidance for graduates when choosing a profession. The purpose and main directions of scientific research: the theoretical foundations of the process of satisfying a professional orientation, its psychological characteristics, the psychological foundations and patterns of the concept of career guidance for students, the definition of ways to control, evaluate and predict the process of career guidance for high school students in general education schools, the definition of effective ways of ongoing career guidance work at the present stage.

**Keywords:** psychology, choice of profession, career guidance.

Жубаназарова Н.С.<sup>1</sup>, Койшыман Г.Б.<sup>1</sup>, Толегенова А.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, г. Алматы, Казахстан

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

*Аннотация*

В данной статье предложена общая цель системы профориентационной работы - подготовка учащихся к выбору профессии, удовлетворяющей их личный интерес и общественную потребность, также представлен анализ исследования эффективности психологических методов профориентации выпускников при выборе профессии. Цель и основные направления научного исследования: теоретические основы процесса удовлетворения профессиональной направленности, его психологические особен-

ности, психологические основы и закономерности понятия профориентации учащихся, определение путей контроля, оценки и прогнозирования процесса профориентации старшеклассников в общеобразовательных школах, определение эффективных путей проводимой профориентационной работы на современном этапе.

**Ключевые слова:** психология, выбор профессии, профориентация.

**Кіріспе.** Қазіргі таңда еліміздің басты мәселелерінің бірі – білім беру, мектеп кезінен кәсіптік бағдар беру, яғни оқушылардың сапалы білім алуына кәсіптік бағдар беру. Мамандық таңдау – түлектердің басты мәселесі. Оның кәсіпті дұрыс таңдауы қоғамға да, өзіне де үлкен пайда әкеледі. Қоғамдық еңбек процесінің жастар тәрбиесіне қойылатын жаңа талаптарына сәйкес адамның еңбек қызметі сапалық өзгерістерге ұшырады. Сондықтан мұғалімдер жастарды кәсіпке дайындау үшін еңбек психологиясын түсінуі керек. Зерттеу нысаны: эксперимент Алматы қаласындағы №23 мектеп-гимназиясының жоғарғы сынып оқушылар арасында жүргізіледі. Зерттеу пәні: мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін психологиялық әдістердің тиімділігін зерттеу процесі. Зерттеудің теориялық маңыздылығы: мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін психологиялық әдістердің тиімді тәсілдері және ерекшеліктері сипатталған. Зерттеудің практикалық маңыздылығы: зерттеу нәтижелері жоғары сынып оқушысының кәсіптік дайындығын диагностикалау жолдары, кәсіптік бағдар жұмысын жүргізудің әдістемесінің жаңа тәсілдерін жасауға болады.

**Әдістеме.** Кәсіптік бағыт беру саласы күрделі де алуан түрлі. Ол экономикалық, әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық т.б. қатынастарды қамтиды. Кәсіптік бағыт беру ісін жүргізу кадрлар даярлауды жоспарлаумен, білім беру жүйесін одан әрі жетілдірумен тығыз байланысты. Сондықтан да, бұл бағытта көптеген ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізілген. Көптеген ғалымдардың Е.Климов, Ж.Ж. Дүйсенбаев, С.Н. Чистякова, т.б. еңбектерінде мектептегі кәсіптік бағдар жұмысының мазмұны, формалары мен әдістері қарастырылған [4].

Зерттеу әдістемелері: Климовтың Е.А. «Жекелеп диагностикалау әдістемесі», қызығулар картасы, М.Рокичтің құндылық бағдар әдістемесі бақылау, әңгімелесу дәптері, кәсіби бағдарды анықтау анкетасы. Зерттеу міндеттері: психологиялық әдістемелері арқылы жоғары сынып оқушыларға зерттеу жүргізу; әр оқушының индивидуалды мәліметтерін өңдеу; математикалық статистика әдістері арқылы оқушылардың топтық мәліметтерін өңдеу; зерттеу болжамын дәлелдеу (Ч.Спирмен), зерттеу нәтижелеріне сапалық психологиялық талдау жасау. Жолмұхан Түрікпенұлының «Кәсіптік бағдар» еңбегінде, кәсіптік бағдар пәнін оқу орындарында, орта мектептерде жоспарлау мен ұйымдастыру мәселелері, мектептің ата-аналармен және кәсіпорындармен бірлесіп атқаратын жұмыс түрлері жан-жақты баяндалған. Тәлім беру барысында шәкірттерді сынақтан өткізу, шыңдау жолдарын сөз еткен. Бірақ-та, бүгінгі күнде арнайы зерттеулер оқушылардың кәсіптік бағдарын бақылау, болжау, түзету енгізудің нақты зерттеулері жоқ екенін көрсетті.

**Нәтижелері.** Барлық зерттеу барысында біз оқушылардың кәсіби айқындамаларына негізгі екі факторларына: мамандықтың тартымдылығы (беделі) және осы таңдау мотивтері мен құндылықтар жүйесін сәйкестендіруіне ерекше көңіл аудардық.

Негізгі тартымдылықты зерттеу оқушылардың белгілі бір мамандықты қаншалықты жиі таңдайтынына байланысты қарастырылады. Мұнда сіз негізінен кейбір функцияларды көре аласыз. Мектеп бітірушілер арасындағы ең беделді мамандықтарға мұнайшылар, заңгерлер, экономистер, журналистер, аудармашылар, бағдарламашылар және дәрігерлер жатады. Сонымен қатар, қазіргі әлеуметтік экономиканың даму ерекшеліктері мен ғылыми-техникалық ақпарат оқушылардың кәсіби детерминациясының позициясын түсіндіре алады. Нәтижелері: мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін психологиялық әдістердің тиімділігі зерттелді; мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін психологиялық әдістердің тәсілдері және ерекшеліктері сипатталған, зерттеу нәтижелері және мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін психологиялық әдістердің тиімділігін түзету мен алдын-алудың жаңа тәсілдерін жасауға болады. Жоғары сынып оқушылармен жүргізілген әңгімелесі мен бақылау, қызығу картасы әдістемелері арқылы алынған мәліметтердің объективтілігін М.Рокичтің құндылықты бағдар жүйесін анықтау әдістемесінің нәтижелері тағы да дәлелдей түседі. Қабілеттер, қызығушылықтар мен бейімділіктер оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауына әсер ететін курстар арасында әртүрлі болады. Бұл кәсіптің әлеуметтік маңызы мен факторлары ерекше рөл атқарады. Құндылық-бағдарлы оқытудың мотивациясын оқушылардың кәсіппен және болашақ кәсіптердің әлеуметтік маңыздылығымен, бай өмірімен және әлеуметтік беделімен сәйкестендіруінен көруге болады. Оқушылар кәсіптік мотивациялар мен құндылықтар жүйесінің ең жоғары сәйкестігімен байланысын

әлеуметтік-экономикалық жағдайлар мен адамдардың әлеуметтік салаларындағы өзгерістермен түсіндіруге болады деп санайды. Қабылдау мотивациясының және құндылық бағдарының өсуі мектеп бітірушілер мамандық таңдаудағы жеке қызығушылықтарының күнделікті тұжырымдамасымен байланысты. Кейіннен бұл мотивация материалдық жағдайға байланысты үміт ақталмаса, кәсіптік қызметтің өзгеруіне әкелуі мүмкін.

Жалпы, түлектер мамандық таңдауға қызығушылық танытуы керек. Ол инженер, мұнайшы, мұғалім, заңгер, экономист, психолог сияқты мамандықтардың әлеуметтік маңызы мен беделі жоғары деп есептейді. Жоғарыда аталған мәселелер бойынша зерттеу жұмысымызға эксперименттік гипотеза қалыптастырамыз және оларды нақты зерттеу деректерімен көрсетеміз. Сонымен, жоғары сынып оқушыларының кәсіптік бағдарын анықтау процесінде кәсіби бағыттылықты қалыптастырудың табыстылығы олардың психологиялық ерекшеліктерін ескеретін шараларға байланысты деген ғылыми болжам толық дәлелденді.

**Талқылау.** Климовтың Е.А. «Жекелеп диагностикалау» әдістемесі жіктеу бойынша әр түрлі мамандыққа адам таңдауға арналған. Осы әдісті жас өспірімдер мен ересек адамдарды кәсіптік бағдарлауда да қолдануға болады. Әдістеменің мазмұны: сыналушы ұсынылған жиырма жұп қызметтің ішінен оның бір ғана түрін таңдап, жауаптар парағының тиісті торына «+» қосу белгісін қоюы тиіс. Нұсқау: «Тиісті оқуды бітіргеннен кейін сіз кез келген жұмысты алып кете аласыз дейік. Дегенімен, сізге екі мүмкіндіктің біреуін ғана таңдау қажет болса, қайсысын қалар едіңіз?». Қорытындыларды түсіндіру: жауаптар парағы 5 бағаның әрқайсысы белгілі мамандыққа сәйкестендірілген. Ал сыналушы мамандықтың ең көп «+» белгісін алған типің таңдауы тиіс. Мамандықтар типтерінің атауға бағаналарға бөлініп беріліп отыр [5].

Зерттеу болжамын дәлелдеу үшін, яғни жоғары сынып оқушыларының өз мамандығына қажетті қабілеттің болуы, жоғарғы кәсіби бағытталудың қалыптасатындығын көрсету мақсатында біз зерттеуімізді ең алдымен мектеп бітірушілерінің мамандықты таңдау мотивін және қазіргі кезде қалыптасқан мотивін анықтаудан бастадық. Мектеп түлектерінің мамандық таңдау мотивтері мен оқу орнына түскеннен кейін қалыптасқан мотивтері зерттелді. Сонымен қатар, сауалнама нәтижелері бойынша мұғалімдердің мамандық таңдауына байланысты негізгі мотивациялар анықталды: мамандықты өз еркімен таңдау, ата-ананың ықпалы, мұғалімнің бағыты, достың ықпалы, «Мен сәтсіздікке ұшырадым» мотивациясы (тек диплом алу). Бір мектептің түлектері мен қарапайым орта мектеп оқушыларының оқуға түскеннен кейін қалыптастыратын мотивациясы: оқуды жақсы аяқтау, жұмысын жақсы орындау, кәсіпті өзгерту, оқуды бітіру. Алынған нәтижелерді диаграмма түрінде көрсетуге болады.



Сурет 1. Мектеп бітірушілердің мамандықты таңдау мотиві

Сонымен зерттеуімізге алынып отырған мектеп бітірушілерге мамандық таңдауда кәсіптік бағдар беретін осы психологиялық әдісінің нәтижесі бойынша 70% мамандықты таңдауы сыртқы қоршаған ортаның ықпалы, ал 30% өз қалауымен таңдағандар. Осы мамандықты саналы түрде таңдаған зерттелушілер өзінің мамандығына қызығушылықтың жоғарлағанын, мектеп кезінен көп ақпарат оқып дайындалғандығымен жауап береді. Сондай-ақ кәсіптері бойынша өздігімен жұмыс істеуге қабілетім жетеді, ұжымды басқаруға дайынмын деп санайды. Бұл алынған нәтижелер бойынша мамандықты өзі таңдаған мектеп бітірушілердің өз мамандығына қызығушылықтары, қабілеттері, бейімділіктері және мүмкіншіліктері, өзін-өзі бағалауы қаншалықты сәйкес келетінін анықтау үшін «Дифференциалды диагностикалық» сұрақтама әдісі жүргізілді. Бұл әдістердің нәтижесін кестеден салыстырып көруге болады.

1– кесте. Зерттелушілердің әдістемелер бойынша салыстырмалы мәліметтері

| Аты-жөні | Мамандық таңдауы | Қазіргі мақсаты    | ДДС әдісі нәтижесі   |
|----------|------------------|--------------------|----------------------|
| 1. С.Ә.  | Өз қалауы        | Білікті маман болу | Адам-Адам            |
| 2. С.Т.  | Достары          | Оқуды жақсы аяқтау | Адам-Белгілер жүйесі |
| 3. Ж.А.  | Ұстазы           | Бітірсем болды     | Адам-Адам            |
| 4. А.Д.  | Ата-анасы        | Оқуды жақсы аяқтау | Адам-Көркемдік бейне |
| 5. Д.Ш.  | Өз қалауы        | Бітірсем болды     | Адам-Адам            |
| 6. А.Б.  | Түссем болды     | Бітірсем болды     | Адам-Техника         |
| 7. Б.С.  | Ұстазы           | Бітірсем болды     | Адам-Көркемдік бейне |
| 8. Н.Д.  | Өз қалауы        | Оқуды жақсы аяқтау | Адам-Техника         |
| 9. Ә.Б.  | Туыстары         | Бітірсем болды     | Адам-Белгілер жүйесі |
| 10. М.Ш. | Түссем болды     | Бітірсем болды     | Адам-Табиғат         |
| 11. А.Е. | Ұстазы           | Оқуды жақсы аяқтау | Адам-Табиғат         |
| 12. Ш.Н. | Ата-анасы        | Оқуды жақсы аяқтау | Адам-Көркемдік бейне |

Сонымен қатар қазіргі уақытта жүргізілген зерттеулерде ДДС әдісі бойынша диагностикаланған кәсіби қызығушылықтар мен тұлғаның ерекшеліктерінің арасында белгілі бір байланыс бар.

Зерттеудің келесі кезеңінде анкета жүргізіліп, жоғарғы сынып оқушыларының болашақ мамандық таңдау бағытымен көздеген оқу орны анықталды.

Зерттеу жүргізілген басқа үш сыныптың да мәліметтері осындай жолмен өңделеді. Осы мәліметтерді өңдеу, кестелік бейнелеу барасында барлық 100 зерттелушілер арасында ең жиі таңдаған мамандықтар сипаты және осы мамандықтарды таңдаудағы негізгі кәсіби құндылықтар бұл мақсатта жүйесі анықталды.

М.Рокичтің құндылық бағыт әдістемесі жүргізілді. Барлық сынып оқушыларына болашақ таңдаған мамандығына сай негізгі құндылықтар атауы ұсынылды. Оқушылар өздерінің таңдаған мамандықтарына сай кәсіби құндылықтар жүйесін бақылау нәтижесінде 10 негізгі құндылықтар жүйесін бөліп шығарды. Біз жіктеу жұмысымыздың келесі кезеңінде эксперименттік зерттеу болжамын дәлелдеу осы жоғарғы сынып оқушыларының өздері бөліп шығарған құндылықтар жүйесін негізге ала отырып, олардың таңдаған мамандықтарының арасындағы өзара байланысты анықтауға бағытталған статистикалық өңдеу жұмыстарын жүргіздік. Бұл жұмыста біз 11 сыныптар арасында өте жоғары жиелік қатынаста таңдаған мамандықтар түрін бөліп, рангілік дәрежесін анықтадық.

2–кесте. 11 сынып оқушыларының таңдаған мамандықтарының сипаттамасы (% есебімен)

| №  | Мамандық атаулары | %  | R   |
|----|-------------------|----|-----|
| 1  | Мұнайшы           | 17 | 10  |
| 2  | Заңгер            | 12 | 8,5 |
| 3  | Филолог           | 12 | 8,5 |
| 4  | Педагог           | 11 | 7   |
| 5  | Дәрігер           | 10 | 6   |
| 6  | Инженер           | 9  | 5   |
| 7  | Экономист         | 8  | 3,5 |
| 8  | Программист       | 7  | 2   |
| 9  | Журналист         | 8  | 3,5 |
| 10 | Әлеуметтік қызмет | 6  | 1   |
|    |                   |    | 55  |

3–кесте. М.Рокичтің «Құндылық бағдар» әдісі арқылы алынған 11 сынып оқушыларының кәсіби құндылық бағдарларының сипаттамасы (% есебімен)

| № | Құндылықтар жүйесі               | %    | R   |
|---|----------------------------------|------|-----|
| 1 | Дәулет тұрмыс                    | 20   | 10  |
| 2 | Әлеуметтік бедел                 | 16   | 9   |
| 3 | Кәсіби қабілеттілік              | 10,9 | 8   |
| 4 | Мамандықтың қоғамдық маңыздылығы | 10,7 | 7   |
| 5 | Кәсіби өсу мүмкіндігі            | 8,3  | 5,5 |
| 6 | Шығармашылық                     | 8,2  | 5,5 |

|    |                         |     |    |
|----|-------------------------|-----|----|
| 7  | Озық техника жабдықтары | 7   | 4  |
| 8  | Еңбектің бағалануы      | 6,5 | 3  |
| 9  | Қарым-қатынас іскерлігі | 6   | 1  |
| 10 | Денсаулық               | 6,4 | 2  |
|    |                         |     | 55 |

Кәсіптік бағдар беру жұмысын зерттеу жоспар мен бағдарламаға сәйкес оқушылардың кәсіби бағыттылықтарының деңгейін есепке ала отырып жүргізілді. Эксперименттің алғашқы кезеңі оқушыларға айқындаушы бағытта болды. Оқушылардың үштен бірі (31,5) пайыз кәсіби айқындалу мотивтері ретінде «ата-ана мен достарының ықпалы», «қалыптасқан жағдайлар», т.с.с. саналы түрде мамандық таңдауды айқындайтын мотивтерді атады.

Кәсіби бағдар беру әдістемесінің маңызды ерекшелігі:

- жоғары сынып оқушыларымен жұмыс істеудің әдеттегіден гөрі жайбарақат, мейірімді және табиғи ортасын құру

- кәсіби, өмірлік және жеке өзін-өзі анықтаудың жеке элементтерін модельдеу.

**Қорытынды.** Мектеп бітірушінің болашақ мамандығын таңдауымен тығыз байланысты екі фактор бар: бірі – олардың жеке құндылық бағдар жүйесінің әсері болса, екіншісі – таңдаған мамандығының әлеуметтік маңыздылығының әлеуметтік беделіне үлкен әсер ететіндігі.

Қорыта келе, жоғарыда айтылған мектеп пен ЖОО арасындағы тығыз байланыс – мектептегі кәсіптік бағдар беру жүйесі мен оқушылардың нақты мамандықтарға кәсіби бағыт деңгейлері арасындағы қарама-қайшылықты жеңуге болады. Сонымен қатар, кәсіби бағыттылықты кезеңдермен жүйелі қалыптастыру арқылы жоғары сынып оқушыларында оқуға деген жауапкершілікті тәрбиелеу, оқу-үлгерім табыстылығын жоғарылатуға болады.

Кәсіптік бағдар беру ойындары жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар берудің тиімді түрі болып табылады. Кәсіби бағдар берудің ойын әдісі оқушыларды өз кәсібінде инициатива мен дербестікке тәрбиелеуді көздейді. Ойын әлеуметтік және кәсіби рөлдердің дамуымен және кәсіби өмірлік жолдарды таңдаумен байланысты, өйткені ойын процесінде жасөспірімдер ересектердің әлеуметтік және кәсіби қарым-қатынастарын жоғалтады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Айбакиров Мақсат. Мектептегі кәсіптік бағдар // Qazaqstan mektebi. - 2013. - №3. - б.6-9*
2. *Düsembekova Sh.D., Smagýlova G.A. Oqýshylarǵa mamandyq tańdayǵa kásiptik baǵdar berý júesi. Qazaqstan Respyblikasynyń pedagogikalıq bilimín júeli jańǵyrtý: máseleleri, sheshý joldary. Halyqaralyq gýlymı-tájirıbelik konf.materialdary. – Almaty: Abai atyndaǵy QazUPÝ, 2016. – 730 b.*
3. *Syrlybaeva Kýmısaı Akbaevana jáne t.b. Kásiptik baǵdardıń qazirgi tańdaǵy máni men mazmuny // Web of Scholar.- November 2017.- 8(17), b. 48-52*
4. *Klmov E.A. Osnovy proizvodstva. Vybor professu. – M., 2004. – S.102-132*
5. *Klmov E.A. Psihologo-pedagogicheskie problemy profkonsýltatsı. – M., 2003. – S.125-145*
6. *Harper, D. J. (2018). Career choice and career construction of undergraduate students at for-profit institutions: The effect of institutional marketing on students (Order No. 13840190). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2195599232). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/career-choice-construction-undergraduate-students/docview/2195599232/se-2?accountid=134066>*
7. *Nurgul, T., Shynar, U., Smatova, K.B, Nazira, S., Karlygash, S., Beibit, A., Nazirash, Z., Bakytkyzy, T.N. Current problems of modern organization of career guidance for students with special educational needs at university (2020) Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 8 (1), pp. 1-7.- [https://id.elsevier.com/as/TMJH4/resume/as/authorization.ping?client\\_id=SCOPUS&state=forceLogin%7CtxId%3D653C97207595E007DF9B54E86CAF2F3F.i-07bec52c0f947509b%3A6](https://id.elsevier.com/as/TMJH4/resume/as/authorization.ping?client_id=SCOPUS&state=forceLogin%7CtxId%3D653C97207595E007DF9B54E86CAF2F3F.i-07bec52c0f947509b%3A6)*
8. *Stativka, N., & Batiuk, A. (2021). Career motivation in the process of state regulation of youth employment. Central European Public Administration Review, 19(2), 131-151. doi:<http://dx.doi.org/10.17573/cepar.2021.2.07>*

Zh.A. Mussina<sup>1</sup>, Zh.K. Aubakirova<sup>1</sup>, Hasan Bacanlı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>L.N. Gumilyov Eurasian national university (Nur-Sultan, Kazakhstan)

<sup>2</sup>Fatih Sultan Mehmet University (Istanbul, Turkey)

## FEATURES OF ETHNIC IDENTITY OF DESIGN STUDENTS

### Abstract

The article examines the peculiarities of the ethnic identity of students. A theoretical analysis of the phenomenon of ethnic identity was carried out. The main task of the empirical study was to identify the level of ethnic identity of student youth in the specialty "Design," compare the data with students in the specialty "Psychology," and determine the severity of the affective and cognitive components of the ethnic identity of future designers and psychologists. To solve the research problem, the following methods were used: 1. Diagnosis of the level of development of ethnic identity (V.Yu. Khotinets). aimed at identifying the level of ethnic identity: hypoidenticity, positive identity and hyperidenticity; 2. The J. Finney technique, which measures the severity of ethnic identity. The results of the study of EI features in students of the specialty "Design" are presented. Positive ethnic identity is identified as the dominant type. Based on the results of the survey, the features of the students' EI were analyzed.

**Keywords:** ethnicity, ethnic identity, ethnic identity, positive identity, hypoidenticity, hyperidenticity.

Мусина Ж.А.<sup>1</sup>, Аубакирова Ж.К.<sup>1</sup>, Хасан Баканлы<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

<sup>2</sup>Университет имени Фатих Султан Мехмет, Стамбул, Турция

## ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН»

### Аннотация

В статье рассматриваются особенности этнической идентичности студентов. Проведен теоретический анализ феномена этнической идентичности. Основная задача эмпирического исследования заключалась в том, чтобы выявить уровень этнической идентичности студенческой молодежи по специальности «Дизайн», сравнить данные со студентами специальности «Психология», а также определить выраженность аффективного и когнитивного компонентов этнической идентичности будущих дизайнеров и психологов. Для решения исследовательской задачи использованы методики: 1. Диагностика уровня развития этнического самосознания (В.Ю. Хотинец) направленная на выявление уровня этнического самосознания: гипоиентичности, позитивной идентичности и гиперидентичности; 2. Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности. Приведены результаты исследования особенностей ЭИ у студентов специальности «Дизайн». В качестве доминирующего типа выявляется позитивная этническая идентичность. По результатам анкетирования проанализированы особенности ЭИ студентов.

**Ключевые слова:** этничность, этническая идентичность, этническое самосознание, позитивная идентичность, гипоиентичность, гиперидентичность.

Ж.А. Мусина<sup>1</sup>, Ж.К. Аубакирова<sup>1</sup>, Хасан Баканлы<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

<sup>2</sup>Фатих Султан Мехмет Университеті, Стамбул, Түркия

## "ДИЗАЙН" МАМАНДЫҒЫ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЭТНИКАЛЫҚ СӘЙКЕСТІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Мақалада студенттердің этникалық сәйкестілігінің ерекшеліктері қарастырылады. Этникалық сәйкестілік құбылысына теориялық талдау жасалды. Эмпирикалық зерттеудің негізгі міндеті "Дизайн" мамандығы бойынша Студент жастардың этникалық сәйкестілік деңгейін анықтау, "Психология" мамандығы-



ның студенттерімен деректерді салыстыру, сондай-ақ болашақ дизайнерлер мен психологтардың этникалық сәйкестігінің аффективті және когнитивті компоненттерінің ауырлығын анықтау болды. Зерттеу мәселесін шешу үшін әдістер қолданылды: 1. Этникалық өзін-өзі танудың даму деңгейінің диагностикасы (В.Ю. Хотинец) этникалық өзін-өзі тану деңгейін анықтауға бағытталған: гипоиценттілік, оң сәйкестілік және гипериденттілік; 2. Дж. Финни, этникалық сәйкестіктің ауырлығын өлшеу. "Дизайн" мамандығының студенттерінде ЭС ерекшеліктерін зерттеу нәтижелері келтірілген. Позитивті этникалық сәйкестік басым тип ретінде анықталады. Сауалнама нәтижелері бойынша студенттердің ЭС ерекшеліктері талданды.

**Түйінді сөздер:** этникалық, этникалық сәйкестілік, этникалық өзіндік сана, позитивті сәйкестілік, гипоиценттілік, гипериденттілік.

### **Problem Statement.**

The problem of the formation and transformation of ethnic identity in the conditions of interethnic interaction is significant for modern science, as evidenced by the relentless interest of domestic and foreign researchers in this topic. Among them are Lebedeva N.M., Soldatova G.U., Stefanenko T.G., Khotinets V.Yu., Harutyunyan Yu. V., Drobizheva L.M., Anderson B., Hobsbaum E., Gellner E. and others. The study of ethnic identity through the prism of both cultural, linguistic and economic factors is necessary for understanding the phenomenon of the sustainability of ethnicity, which provides a solution to the problems of intercultural integration of society during the ongoing socio-political transformation of society, which is now going through the next stage of state building.

### **Material and research method.**

The study uses a dialectical methodology that allows you to analyze the object of study, ethnic identity, as a holistic phenomenon in its subsequent development. When studying the problem, the method of system-structural analysis was used, the main methodological techniques were the principles of microanalysis and multidimensional. To solve the research problem, the following methods were used: 1. Diagnosis of the level of development of ethnic identity (V. Yu. Khotinets). aimed at identifying the level of ethnic identity: hypoidenticity, positive identity and hyperidenticity; 2. The J. Finney technique, which measures the severity of ethnic identity.

### **History.**

In modern psychology, scientists and researchers give the following types of definition of "ethnic identity": effective, attributive, functional, procedural and subjective-symbolic. Among the scientists who give an effective definition of ethnic identity are T.G.Stefanenko, V.Yu. Khotinets, G.U. Soldatova, A.N. Tatarko, M. Chibisov. For them, EI reflects the result of human self-determination in ethno-cultural space.

Thus, T.G. Stefanenko defines ethnic identity as "the result of the cognitive-emotional process of realizing oneself as a representative of an ethnic group, a certain degree of identification with him and separation from other ethnic groups" [2]. G.U. Soldatova considers the concept of ethnic identity as "a component of multiple identity in the structure of group self-awareness, which is the socio-psychological result of emotional-cognitive and value processes that mediate interethnic interaction (ethnic identification and differentiation)" [3].

V.S. Mukhina, A.P. Sakharov, M.A. Lobas, F. Barth, M.Bernel consider EI based on differences and give attributive definitions.

In particular, A.P. Sakharov speaks of ethnicity:... " each ethnic group is characterized by a set of mandatory specific features, which in their totality form ethnicity "[4]. Studying the psychological features of the adaptation of migrant children, M.A. Lobas, divorcing the concepts of EI and ethnicity, speaks of the latter as a sociological category belonging to a certain ethnicity in a number of objective signs: the ethnicity of parents, place of birth, language, culture. For individuals, ethnos is a psychological community, and ethnic identity is one of its characteristics [5]. F. Barth considers ethnicity as a "form of social organization of cultural differences" [10]. Ethnicity in the sociobiology of Pierre van den Berge is understood as an all-encompassing form of natural selection and kinship ties that retain their significance in developed societies. Thus, according to Van den Berge, the evolutionary origin of ethnicity is an extended related group. With the expiration of time, family ties eroded, but the need for collective support, wider than the related group remained today in modern post-industrial societies [5].

Yu.V. Bromley, N.Pokrovsky, V.Yedov, T.Danilova, L.M.Drobizheva, M.V. Vereshchagina, T. Parsons, E.Hobsbaum give a functional definition of ethnic identity. N. Pokrovsky, V. Yandov, T. Danilov define ethnic identity in the context of globalization as a way of organizing society in a transition from a traditional society to a late modern society. G.G. Speth views ethnic identity as "an experience of one's identity with one ethnic community and separation from others."

A separate group of scientists explores the EI phenomenon as a process. Thus, A. Kochen gives a procedural definition: "ethnicity is, in essence, a form of interaction between cultural groups acting within a common social

context (that is, within a greater community)." Ethnicity is understood primarily as the basis of the identity of the "national minority" as opposed to the "national majority." EI is a sociocultural and socio-psychological phenomenon that combines cognitive and affective representations and experiences of personality about ethnic groups that arise in real acts of interaction with their own and with other ethnic groups (Porshnev B.F.) and manifests itself in real ethnic behavior, as part of the "I - concept."

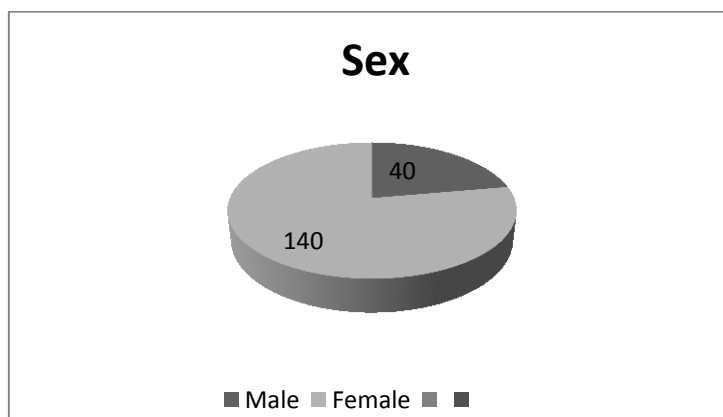
According to some scholars, the definition of EI is subjectively symbolic. So, Platonov Yu.P. says that "EI is not only an awareness of its identity with ethnic community, but also its assessment and feelings (dignity, pride, resentment, fear) are the most important criteria for interethnic comparison." American ethnologist J. Devos views ethnic identity as a form of identity embodied in the cultural tradition and converted to the past in contrast to other forms focused on the present or future. E. Francis argues about EI... "one can talk about ethnicity if a relatively large number of people feel they are components of a single whole, develop a common identity and agree in their faith in a common origin." N. M. Lebedeva, studying EI, considers it as "a psychological category that expresses the subject's idea of his belonging to a certain ethnic community along with the emotional and value value of this membership" [4].

Analyzing the literature, one can single out the classical definition of ethnic identity, which is most often used by scholars. Ethnic identity is an integral part of a person's social identity, a psychological category that refers to the awareness of one's belonging to a particular ethnic community.

#### Research results and discussion.

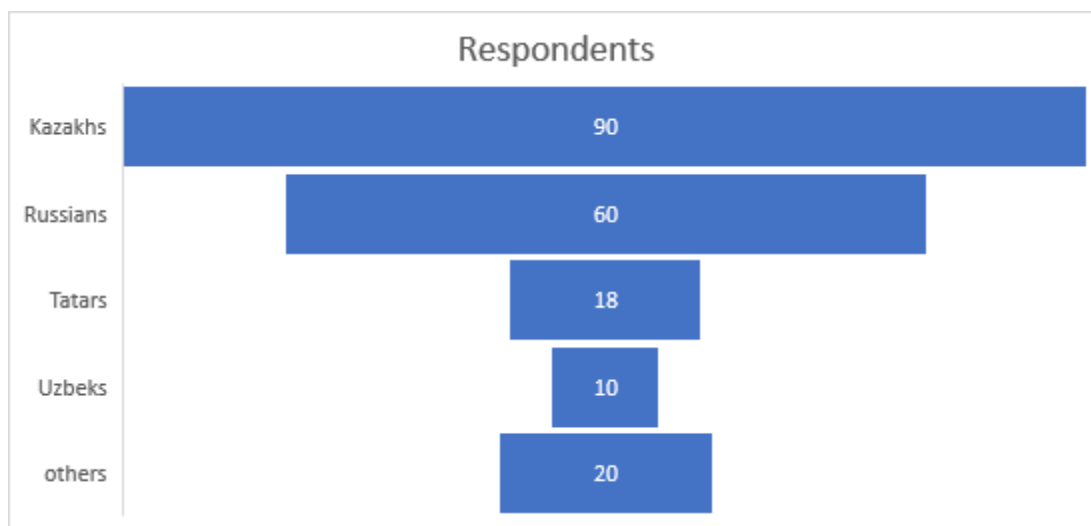
The study was conducted on the basis of the University "Turan-Astana" among students of the specialty "Design" and the specialty "Psychology." The age of respondents is from 17 to 22 years, students from 1 to 5 years. In total, 180 people took part in the survey. Of these, 40 are boys, 140 are girls (Diagram No. 1).

Diagram – 1



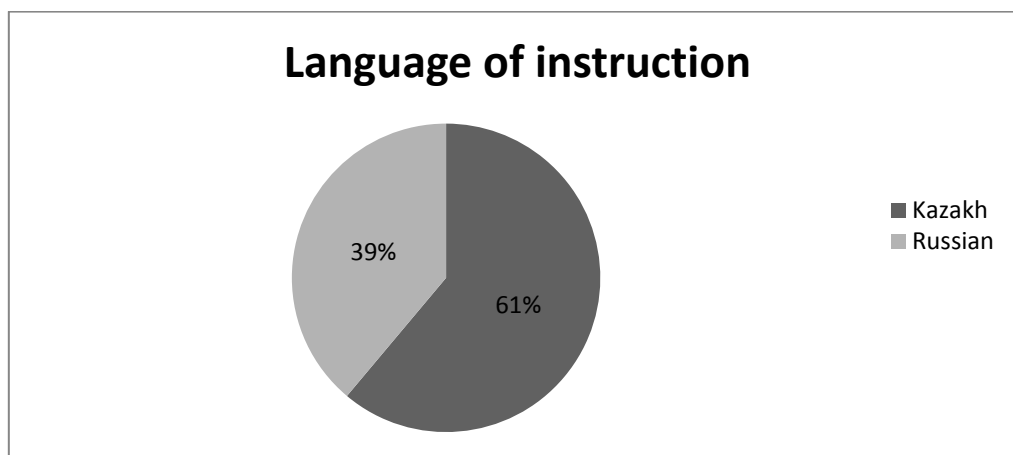
The national composition of respondents is presented in Diagram 2.

Diagram – 2



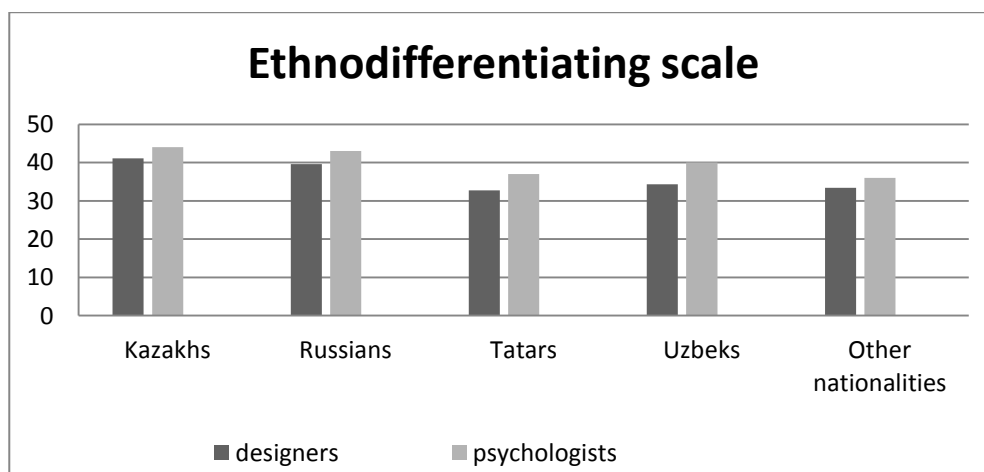
The survey was attended by students of Kazakh, Russian and other nationalities with Kazakh (110) and Russian (70) language of instruction (Diagram No. 3).

Diagram – 3



As a result of the study on the methodology of ethnic identity, V. Yu. Khotinets among respondents of the specialty "Design," the average value on the ethnodifferentiating scale is 35.9, which is the average. 1-34 - low 35-50 - average 51-70 - high. The main number of respondents did not indicate a strong difference between their ethnic group and another. The result of the Kazakhs was 41.1; Russians - 39.6; Tatars - 32.7; Uzbeks - 34.3; other nationalities - 33.4. While students of the specialty "Psychology" showed higher results (44, 43, 37, 40, 36, respectively). We believe that the data obtained are related to the specifics of training, as well as educational orientation. Designers are less focused on nationality and ethnopyschological features than psychologists. The study data are shown in Diagram No. 4.

Diagram – 4

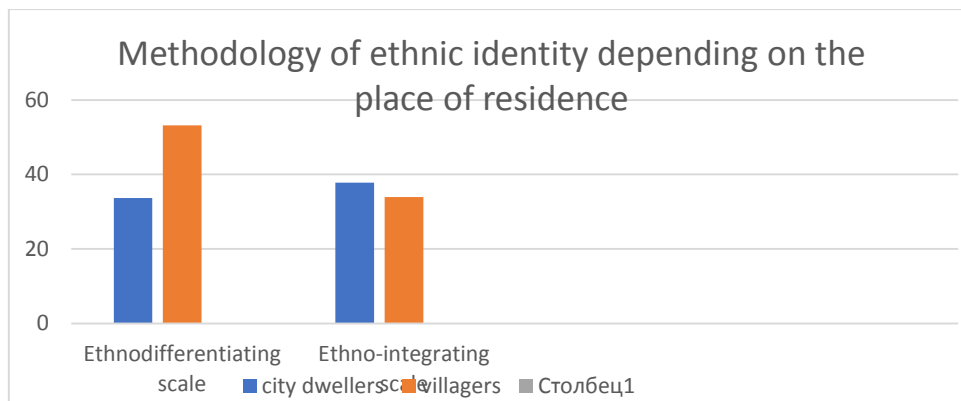


The average value on the ethno-integrating scale is 36.7, which is a high indicator, that is, the ethnopyschological characteristics of students coincide with their nationality. 1-19 - low level, 20-30 - medium, 31-42 - high. The results for this criterion are high in two specialties, the respondents gave almost the same answers regardless of the specialty. The indicator of the ethnodifferentiating scale in urban residents was 33.7 (low), in rural - 53.2 (high). Based on this study, they came to the conclusion that rural residents have a pronounced ethnic identity, since in the village they follow the customs of their ethnic group more, honor the traditions of their nationality, celebrate national holidays. Whereas in the city this does not always happen, due to the employment of people at work, hobbies, as well as in connection with globalization and urbanization.

The indicator of the ethno-integrating scale in urban residents was 37.8 (high level), in rural - 33.9 (high level). Students showed the significance of their nationality, regardless of place of residence. However, we

associate the increased result in urban residents with the multinational nature of the city, where distinctive features are important, such as mentality, ethnic group status, language and external factors. The results of the study on the methodology of ethnic identity of urban and rural residents are shown in Diagram No. 5.

Diagram – 5



The average overall indicator for the methodology of ethnic identity among designers was 209.8. According to the results, this corresponds to 1-213 - hypoidenticity. Psychologists revealed a result of 234.7. Students of the specialty "Psychology" showed the result of positive identity (214-267). Hyperidenticity was not detected in the respondents. We associate this result with the focus of activity. For designers, a guideline on increasing the demand for goods or services, regardless of nationality, is important, and creative activity imposes an imprint on the manifestation of hypoidenticism, that is, the ethnic characteristics of designers are not strongly expressed.

To the question "How much do you consider yourself a representative of your ethnic group?" respondents answered: Kazakhs - 86%, Russians - 90%, Tatars - 75%, Uzbeks - 73%, other nationalities - 70%. At the same time, students of Kazakh nationality studying in the Kazakh language consider themselves representatives of their ethnic group by 97%. This proves that language - is an important factor in the indicator of ethnic identity.

Respondents underwent a Finney survey measuring ethnic identity. According to this method, it is possible to identify indicators of affective and cognitive components. The average affective component score for respondents is 3.06 + -0.667. The cognitive component corresponds to 2.68 + -0.726. The mean total ethnic identity score corresponds to 2.86 + -0.682. The maximum value is 4. Descriptive statistics for the Finney method are shown in Table 1.

Table 1. Descriptive Finney Statistics

| indicators          | mean value | average deviation |
|---------------------|------------|-------------------|
| Affective component | 3,06       | ,667              |
| Cognitive component | 2,68       | ,726              |
| Total EI            | 2,86       | ,682              |

When processing data in the SPSS program, the following results are obtained:

- The value of the affective component is higher in girls than in boys. The emotional component of girls is higher. As well as the indicator of ethnic identity, girls show more than boys. The Mann-Whitney Test was used to process the results (Figure 1).

Figure 1

**Итоги по проверке гипотезы**

|          | Нулевая гипотеза  | Критерий                                       | Знач.             | Решение                       |
|----------|---|--|-------------------|-------------------------------|
| <b>1</b> | Распределение Аффективный компонент является одинаковым для категорий Пол.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,046 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| <b>2</b> | Распределение Когнитивный компонент является одинаковым для категорий Пол.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,277 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| <b>3</b> | Распределение Общий показатель ЭИ является одинаковым для категорий Пол.        | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,046 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| <b>4</b> | Распределение Этнодифференцирующая шкала является одинаковым для категорий Пол. | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,878 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| <b>5</b> | Распределение Этноинтегрирующая шкала является одинаковым для категорий Пол.    | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,721 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| <b>6</b> | Распределение Уровень ЭИ является одинаковым для категорий Пол.                 | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,721 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

<sup>1</sup> Приводится точная значимость критерия.

- The cognitive component of respondents with Kazakh language of instruction is higher than that of respondents with Russian language of instruction. Knowledge of the language, following the traditions and customs of their ethnic group is manifested in the cognitive component of the EI. This shows that language is the main indicator of ethnic identity regardless of nationality. The Mann-Whitney Test was also used to process the results (Figure 2).

Figure 2

**Итоги по проверке гипотезы**

|   | Нулевая гипотеза  | Критерий                                       | Знач.             | Решение                       |
|---|---|--|-------------------|-------------------------------|
| 1 | Распределение Аффективный компонент является одинаковым для категорий Язык обучения.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,085 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 2 | Распределение Когнитивный компонент является одинаковым для категорий Язык обучения.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,035 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| 3 | Распределение Общий показатель ЭИ является одинаковым для категорий Язык обучения.        | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,035 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| 4 | Распределение Этнодифференцирующая шкала является одинаковым для категорий Язык обучения. | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,246 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 5 | Распределение Этноинтегрирующая шкала является одинаковым для категорий Язык обучения.    | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,536 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 6 | Распределение Уровень ЭИ является одинаковым для категорий Язык обучения.                 | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,536 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

<sup>1</sup>Приводится точная значимость критерия.

– As part of the study, it was revealed that students in the Psychology specialty have a higher cognitive component than designers. This indicates greater interest and knowledge about their ethnicity among psychologists. Designers showed lower results about the knowledge of their ethnic group. Also, the overall ethnic identity score of designers is lower than that of psychological students (Figure 3).

Figure 3

**Итоги по проверке гипотезы**

|   | Нулевая гипотеза  | Критерий                                       | Знач.             | Решение                       |
|---|---|--|-------------------|-------------------------------|
| 1 | Распределение Аффективный компонент является одинаковым для категорий Специальность.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,085 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 2 | Распределение Когнитивный компонент является одинаковым для категорий Специальность.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,035 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| 3 | Распределение Общий показатель ЭИ является одинаковым для категорий Специальность.        | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,035 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| 4 | Распределение Этнодифференцирующая шкала является одинаковым для категорий Специальность. | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,246 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 5 | Распределение Этноинтегрирующая шкала является одинаковым для категорий Специальность.    | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,536 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 6 | Распределение Уровень ЭИ является одинаковым для категорий Специальность.                 | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,536 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

<sup>1</sup>Приводится точная значимость критерия.

- The study revealed that the place of residence of respondents is an important factor in the manifestation of ethnic identity. Thus, villagers on an ethnodifferentiating scale showed high results. In rural areas, they educate their people in the spirit of traditions and customs. While urban residents showed poor results when asked: "How much ethnopsychological features of your ethnic group are expressed in you?" (Figure 4).

Figure 4

**Итоги по проверке гипотезы**

|   | Нулевая гипотеза   | Критерий                                       | Знач.              | Решение                       |
|---|--|--|--------------------|-------------------------------|
| 1 | Распределение Аффективный компонент является одинаковым для категорий Место проживания.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,059 <sup>1</sup>  | Нулевая гипотеза принимается. |
| 2 | Распределение Когнитивный компонент является одинаковым для категорий Место проживания.      | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,208 <sup>1</sup>  | Нулевая гипотеза принимается. |
| 3 | Распределение Общий показатель ЭИ является одинаковым для категорий Место проживания.        | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,095 <sup>1</sup>  | Нулевая гипотеза принимается. |
| 4 | Распределение Этнодифференцирующая шкала является одинаковым для категорий Место проживания. | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,026 <sup>1</sup>  | Нулевая гипотеза отклоняется. |
| 5 | Распределение Этноинтегрирующая шкала является одинаковым для категорий Место проживания.    | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | 1,000 <sup>1</sup> | Нулевая гипотеза принимается. |
| 6 | Распределение Уровень ЭИ является одинаковым для категорий Место проживания.                 | Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок | ,703 <sup>1</sup>  | Нулевая гипотеза принимается. |

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

<sup>1</sup>Приводится точная значимость критерия.

### **Conclusion.**

According to the results of studies of ethnic identity in students of the Faculty of Humanities and Law of Turan-Astana University, the following conclusions can be drawn:

1. Students in the Design specialty are not focused on ethnos, but on society. The level of the ethnodifferential scale is below normal.
2. The ethnopsychological characteristics of the respondents coincide with their nationality. But designers have lower rates.
3. According to the methodology of ethnic identity among designers, the result was 209.8. This corresponds to 1-213 - hypoidenticity.
4. Hyperidenticity was not detected in the respondents.
5. Language - is an important factor in the indicator of ethnic identity.
6. The value of the affective component is higher in girls than in boys.
7. The cognitive component of respondents with Kazakh language of instruction is higher than that of respondents with Russian language of instruction.
8. Students in Psychology have a higher cognitive component than designers.
9. The place of residence of respondents is an important factor in the manifestation of ethnic identity. Thus, villagers on an ethnodifferentiating scale showed high results.
10. Rural residents have a pronounced ethnic identity.

### *Список использованной литературы:*

1. Aubakirkyzy B. *Etnopsihologiya. Uchebnoe posobiye [Ethnopsychology: Tutorial]* (Karagandy, 2005, 97p.)
2. Stefanenko T. *Social'naya psihologiya etnicheskoi identichnosti [Social psychology of ethnic identity]* doctoral diss. Moscow, 1999. 46 p.
3. Bromley Yu. *Etnos i etnografiya [Ethnos and ethnography]* (Moscow, 1973. 378p.)
4. Soldatova G. *Psihologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti [Psychology of inter-ethnic tensions]* (Smysl, Moscow, 1998. 40-63 p.)
5. Pochebut L. *Vzaimoponimaniye kul'tur. Metodologiya I metody etnicheskoi I kross-kul'turnoi psihologii. Psihologiya mezhetnicheskoi tolerantnosti [Intercultural understanding. Methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. Psychology of interethnic tolerance]* (SPb, 2007)
6. Belinskaya E., Stefanenko T. *Etnicheskaya socializaciya podrostka [Ethnic socialization of adolescents]* (Modek, Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, 2000)
7. Hasan Bacanli. *Educational Psychology (Enhanced 27. Pressure)*, (Ankara, Pegem Academy, 2021. 54p.)



Султаналиева Ш.А.<sup>1</sup>, Ташимова Ф.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный университет им. аль-Фараби,  
Казахстан, г. Алматы*

## ФЕНОМЕН ПРОЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ У ЖЕНЩИН

### *Аннотация*

Прощение часто рассматривается как социально желательный ответ на проступки, характерный для женщин. Однако в связи с переосмыслением образа женщины в современном дискурсе возникает вопрос о психологических, социальных, политических последствиях прощения для женщин, а также роли стереотипов и общественного давления в выборе простить. Данное исследование призвано обосновать прощение как состоятельную копинг-стратегию для женщин в межличностных отношениях, перечислить основные преимущества выбора простить обидчика. Анализ произведен на пересечении двух областей знания: философии и психологии, на основании методов аспектного анализа литературы, деконструкции привычных смыслов понятия, поиска новых атрибутов понятия «прощение». В следствии исследования было выявлено, что хотя в психологии прощение обидчика является положительным, но не обязательным результатом, такая стратегия выхода из положения имеет более глобальные позитивные влияния на личность и ее мироощущение. Прощение способствует возрастанию чувства смысла жизни, уверенности в своих действиях и целях, ощущение силы, свободы. Оно является рациональным и свободным решением, способствующем сохранению человеком субъективности, т.е. статуса самосознательной, автономной, самопознающей, ответственной деятельной личности. На основании этого было сделано выводы о преимуществах использования стратегии прощения женщинами, а также дальнейших эмпирических исследований влияния прощения на психологическое состояние прощающего. В то же время, в культурно-политическом дискурсе необходимо создавать новые представления о прощающей женщине, позволяющие ей смело прощать, не будучи воспринятой слабой, несмелой, униженной. Прощение не должно мешать самореализации женщины и быть исторически должной моделью поведения. Наоборот, оно может помогать женщине достигать своих целей.

**Ключевые слова:** прощение, феминизм, копинг-стратегии, ощущение силы, чувство смысла жизни, субъективность

Ш.А. Султаналиева<sup>1</sup>, Ф.С. Ташимова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті  
Қазақстан, Алматы қаласы*

## ӘЙЕЛДЕРДІҢ ҚИЫН ӨМІРЛІК ЖАҒДАЙЛАРЫН ШЕШУІН АНЫҚТАУШЫ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ КЕШІРІМ ФЕНОМЕНІ

### *Аңдатпа*

Кешірім көбінесе әйелдерге тән заңсыздыққа әлеуметтік қажетті жауап ретінде қарастырылады. Дегенмен, қазіргі дискурстағы әйел бейнесін қайта қарауға байланысты кешірудің әйелдер үшін психологиялық, әлеуметтік, саяси салдары, сондай-ақ кешіруді таңдаудағы стереотиптер мен әлеуметтік қысымның ролі туралы сұрақ туындайды. Бұл зерттеу кешірімділікті тұлға аралық қарым-қатынастағы әйелдерге қарсы күресудің тиімді стратегиясы ретінде негіздеуге, қылмыскерді кешіруді таңдаудың негізгі артықшылықтарын тізуге арналған. Талдау екі білім саласының тоғысқан тұсында жүргізілді: философия мен психология әдебиетті аспектілік талдау әдістеріне сүйене отырып, ұғымның әдеттегі мағыналарын деконструкциялау, «кешірім» ұғымының жаңа атрибуттарын іздеу. Зерттеу нәтижесінде психологияда қылмыскерді кешіру он, бірақ міндетті нәтиже болмаса да, жағдайдан шығудың мұндай стратегиясы тұлға мен оның көзқарасына жаһандық жағымды әсер ететіндігі анықталды. Кешірімділік өмірдің мәнін, өз іс-әрекеті мен мақсатына сенімділігін, күш-қуат, еркіндік сезімін арттыруға ықпал етеді. Бұл адамның субъективтілігін сақтауға ықпал ететін ұтымды және еркін шешім, яғни. өзін-өзі тану,

дербес, өзін-өзі тану, жауапты белсенді тұлға мәртебесі. Осының негізінде әйелдердің кешіру стратегиясын қолданудың артықшылықтары туралы қорытындылар жасалды, сондай-ақ кешірімшілдің психологиялық жағдайына кешірімділік әсері туралы әрі қарай эмпирикалық зерттеулер жүргізілді. Сонымен бірге, мәдени-саяси дискурста кешірімшіл әйел туралы тың ойлар тудырып, оны әлсіз, ұялшақ, қорлық деп қабылдамай, батыл кешіруге мүмкіндік беру керек. Кешірім әйелдің өзін-өзі тануына кедергі келтірмеуі және мінез-құлықтың тарихи лайықты үлгісі болуы керек. Керісінше, бұл әйелге өз мақсаттарына жетуге көмектесе алады.

**Түйінді сөздер:** кешірім, феминизм, күресу стратегиялары, күш сезімі, өмірдің мәнін сезіну, субъективтілік.

*Sultanaliyeva Sh.A.<sup>1</sup>, Tashimova F.S.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Al-Farabi Kazakh National University. Kazakhstan, Almaty*

## THE PHENOMENON OF FORGIVENESS AS A DETERMINATIVE FACTOR OF OVERCOMING HARD LIFE SITUATION FOR WOMAN

### *Abstract*

Forgiveness is often seen as a socially desirable response to wrongdoing that is specific to women. However, in connection with the rethinking of the image of a woman in modern discourse, the question arises about the psychological, social, political consequences of forgiveness for women, as well as the role of stereotypes and social pressure in the choice to forgive. This study is intended to substantiate forgiveness as a viable coping strategy for women in interpersonal relationships, to list the main advantages of choosing to forgive the offender. The analysis was made at the intersection of two areas of knowledge: philosophy and psychology, based on the methods of aspect analysis of literature, deconstruction of the usual meanings of the concept, search for new attributes of the concept of "forgiveness". As a result of the study, it was revealed that although in psychology the forgiveness of the offender is a positive, but not an obligatory result, such a strategy for getting out of the situation has more global positive effects on the personality and its attitude. Forgiveness contributes to an increase in a sense of the meaning of life, confidence in one's actions and goals, a sense of strength, freedom. It is a rational and free decision that contributes to the preservation of subjectivity by a person, i.e. the status of a self-conscious, autonomous, self-cognizing, responsible active personality. Based on this, conclusions were drawn about the benefits of using the forgiveness strategy by women, as well as further empirical research on the impact of forgiveness on the psychological state of the forgiver. At the same time, in the cultural and political discourse, it is necessary to create new ideas about a forgiving woman, allowing her to boldly forgive without being perceived as weak, timid, or humiliated. Forgiveness should not interfere with the self-realization of a woman and be a historically proper model of behavior. On the contrary, it can help a woman achieve her goals.

**Keywords:** forgiveness, feminism, coping strategies, feeling of power, sense of the meaning of life, subjectivity

### **1. Введение**

Прощение – это моральный феномен, который стремится к межличностному восстановлению отношений. Поводом для прощения может быть предполагаемое злое действие, которое задевает базовые представления о жизни, ценностях, моральном мире. В прощении обиженный переходит от потребности и права огорчаться и обвинять обидчика к решению восстановить отношения и обозначить обиду как прошедшую. Прощение – это попытка оставить злость, недоверие, желание наказания (Walker, 2013)

Научные исследования показывают, что женщины более склонны прощать. А именно, исследователи в области бихевиористики, т.е. наблюдения за человеческим поведением, заметили, что первичные физиологические реакции на стресс, такие как «бей или беги» являются общими как для мужчин, так и для женщин. Несмотря на это, женщины чаще проявляют выраженную поведенческую реакцию по схеме «заботься и подружись». Уход предполагает действия, направленные на защиту себя и потомства, которые способствуют безопасности и уменьшают стресс; дружба – это создание и поддержка социальных сетей, которые могут помочь в этом процессе (Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung, Updegraff, 200). На протяжении всей жизни в периоды стресса женщины больше ищут и получают социальную поддержку, более склонны к созданию и сохранению социальных сетей. Частично такое поведения обусловлено гормональными особенностями, однако точные причины этого еще предстоит исследовать.

Тенденции женщин к прощению может сопутствовать несколько других факторов (Andrea, 2008). Например, психологическая склонность к определенному типу привязанности или к аффективным чертам, определяющим реакцию на сложную ситуацию (Worthington, Wade, 2020). Другой причиной могут быть стереотипы, связанные с «мужскими» и «женскими» добродетелями. Для мужчин более характерны добродетели, связанные со справедливостью, борьбой, мстью. Для женщин – с сохранением отношений, заботу, ненасилие. Еще одним фактором женской склонности прощать может быть религиозность женщин, которая, в целом, превышает религиозность мужчин (Lauritzen, 1987). В свою очередь, для религий прощение занимает высокое положение в иерархии ценностей.

С другой стороны, культурологические и политические феминистские теории, считают ожидание прощения и самоотречения от женщины несправедливым следствием навязанных властью представлений о гендерных ролях, требующим чрезмерных усилий и унижающим достоинство женщины (Gedge, 2010). О том, насколько такие представления справедливые и обоснованные, будет идти речь в данном исследовании.

Целью исследования является показать прощение как сильную, эффективную, морально достойную стратегию справиться с проблемами. Прощение не несет ущерба личному достоинству женщине, не унижает политической солидарности, а также помогает справиться с личными жизненными проблемами.

В нем будет проанализирована научная литература последних десятилетий, посвященная анализу роли прощения в преодолении кризисов в межличностных отношениях, возникающих в результате вреда, причиненного одной из сторон.

Особенность данного исследования состоит в рассмотрении вышеуказанной проблематики в гендерном контексте, а именно с точки зрения выбора стратегии прощения женщинами. Такой ракурс рассмотрения вопроса является уникальным, поскольку не смотря на популярность тем, связанных с гендерным вопросом и феминистскими теориями, научных работ, исследующих прощение как выбор женщины, невероятно мало.

## **2. Материалы и методы**

Тема прощения исследуется науками не так давно. Скорее всего, это вызвано религиозным оттенком понятия, которое принято относить чаще к исследованиям в области теологии или моральной философии, но реже в науке. Более того, прагматический подход в науках, торжествующий в конце XIX – начале XX века, не видел практической цели в феномене прощения и его изучении (McCracken, 1948). Этот шлейф ненаучности сопровождает тему прощения и по сегодняшний день.

Однако события XX века обратили взгляды мыслителей, таких как Ханна Арендт, к вопросам об истоках зла, его повсеместном допущении, а также прощении (Pettigrove, 2006). Был проведен ряд социальных экспериментов, а также создан Стэнфордский проект прощения (Hughes, Brandon, 2022).

Начиная с 80-х годов ученые стали проводить эмпирические исследования, касающиеся темы прощения (Murphy, Jeffrie, Hampton, 1988).

На сегодняшний день исследования можно разделить на несколько тематических категорий: исторические обзоры, политическое прощение, самопрощение, прощение и наказание, нормативный статус прощения, эмоции прощения, феноменология прощения, социальная природа прощения и т.д. В том числе появилось несколько источников, касающихся прощения и вопросов женщины (McNaughton, Butler, 2017).

Не смотря на то, что существуют исследования, касающиеся косвенно прощения с точки зрения психологии женщин, социально-политических, культурных исследований статуса женщины в обществе, работ, прямых посвященных прощению как способу преодоления трудных жизненных ситуаций у женщин, до сих пор очень мало.

Поэтому эта статья является своего рода вступительным теоретическим исследованием, попыткой собрать и провести анализ публикаций последних десятилетий в области психологии и философии, а также сравнить их с работами, касающихся феминистических тем. В основном использован метод аспектного анализа, поскольку исследуется конкретный аспект феномена прощения – влияние его на решение трудных ситуаций у женщин.

Метод деконструкции был использован для поиска, обозначения стереотипов и противоречий в интерпретации понятия «прощения». Было показано, как понятие, которое принято ассоциировать с религиозной картиной мира, а также такими добродетелями как смирение, покорность, а также такими психологическими чертами как слабость, боязливость, было помещено в новый контекст и рассмотрено с научной точки зрения (напр. Konstan, 2010; Nussbaum, 2016). В результате обществу могут быть открыты совершенно новые горизонты пользования прощением как феноменом и языковым конструктом. Этим

методом обычно пользуются исследователи в области культурологии, социальных, политических наук, особенно в области гендерных исследований.

Также был проанализирован пласт авторитетной экспериментальной литературы в сфере психологии (напр. Gingell, 1974; Karremans, Smith, 2010; Miller, Worthington, McDaniel, 2008). Были использованы данные, полученные на основании наблюдений за экспериментальными группами, а также опросов и тестирований. Таким образом была возможность подтвердить эмпирически философские гипотезы касательно влияния прощения на состояние женщины, выявить причинно-следственные связи, дать оценку наблюдениям за реальными людьми, развитием их взаимоотношений в зависимости от выбора стратегии прощения.

Также была проведена интерпретационная работа собранной информации, выявлено общие тенденции, особенности отношения к прощению, а также реального его влияния на психологию и мироощущение людей.

### **3. Результаты и обсуждение**

Хотя прощение – понятие, пришедшее в современность из религий, эта этическая конструкция в современном ее понимании довольно нова. Она не встречается ни в Древней Греции и Риме, ни в ранних комментариях к Священному писанию. Даже в Новом Завете прощать (*aphiêmi*) другого человека чаще всего значит простить долг в виде взаимного соглашения или освобождения. Но в то же время это не обязательное действие, следующее за изменением взглядов на обидчика. У отцов церкви божественное прощение – отмена греха, как если бы это был прощенный долг, достигаемый через покаяние и изменение сердца. Однако долгое время понятие оставалось четко отделенным от межличностного прощения (Konstan, 2010).

Философская дискуссия о том, на каких основаниях люди могут прощать друг друга, развернулась во времена раннего Нового времени. Например, Иммануил Кант подчеркнул силу человеческого разума, которая подталкивает его к моральной трансформации. Для Канта человеческая добродетель не состоит в попытках подражать Богу, хоть это и не отрицает образ Бога как ориентира, архетипа. Человек имеет собственную автономию, которая делает возможным моральные решения, в том числе такие, как прощение. Такая позиция стала почвой для современных концепций прощения, основанных на покаянии и субъективности прощающего (Kant, Heath, 2008).

Считается, что именно религиозное понимание прощения предписывает ему предикат обязательности, долга. В то же время прощение в современной светской мысли не является обязательным (Lauritzen, 2014). Однако именно секулярный идеал свободы и разума сделал возможным диалог о прощении на индивидуальном уровне.

В «Трактате о человеческой природе» философ Дэвид Юм сформулировал свой известный этический принцип: «Я заметил, что в каждой этической теории, с которой мне до сих пор приходилось встречаться, автор в течение некоторого времени рассуждает обычным образом, устанавливает существование Бога или излагает свои наблюдения относительно дел человеческих; и вдруг я, к своему удивлению, нахожу, что вместо обычной связки, употребляемой в предложениях, а именно «есть» или «не есть», не встречаю ни одного предложения, в котором не было бы в качестве связки «должно» или «не должно». Подмена эта происходит незаметно, но тем не менее она в высшей степени важна. Раз это «должно» или «не должно» выражает некоторое новое отношение или утверждение, последнее необходимо следует принять во внимание и объяснить, и в то же время должно быть указано основание того, что кажется совсем непонятным, а именно того, каким образом это новое отношение может быть дедукцией из других, совершенно отличных от него» (Hume, Green, Grose, Smith, 2000).

Таким образом, Юм сформировал невозможность перехода от описательных суждений к предписательным, т.е. нормативным. Прощение, как и другие нормативные предписания, не является обязательным в секулярной картине мира, оно совершается по свободной воле и есть силой выражения этой свободы воли. Однако оно не может быть обязательным. Прощение может быть ассоциировано с религией и религиозными ценностями, и тем не менее, в секулярной картине мира оно может обладать другими субстанциальными свойствами – такими как свобода, сила, достоинство. Прощение не является обязательным моральным предписанием, и именно в этом состоит его сила.

С другой стороны, критиками прощения в последнее время выступают психологические науки. Они постулируют другой вид несвободы, с которым сталкиваются прощающие люди. Считается, что при прощении человек вынужден сдерживать негативные эмоции по отношению к обидчику, а также брать на себя ликвидацию эмоциональных и других последствий нанесенного вреда, прикладывая усилия для восстановления отношений. Эти усилия чаще всего оказываются несоразмерными с получаемым

облегчением, не являются гарантом восстановления отношений и межличностного общения, а также могут быть причиной последующих травм. Таким образом, затраты на прощение являются, скорее, бессмысленными. По крайней мере, они не являются необходимостью в психологическом смысле (Gedge, 2010). Этот вопрос может быть разрешен в религиозной картине мира, в которой страдания обретают смысл, а Бог выступает гарантом получения обидчиком справедливого наказания. Усилие, приложенное обиженным, окупается в таком смысле восстановлением гармонических отношений с окружением, сохранением картины мира, собственных ценностей.

Однако в повседневном мире невозможно игнорировать угрозы, вытекающие из решения простить, такие как потакание плохим решениям, принятым преступниками, и допущение последующих, которые могут причинить дополнительный вред прощающим или другим, а также стать причиной закрепления плохих установок у виновных (Kolnai, 1974). В этой ситуации прощение может означать отсутствие самоуважения, нарушение морального порядка и даже противоречить заботе о обидчиках, которые в некотором смысле также являются жертвами их действий.

С другой стороны, научные данные подтверждают тот факт, что прощение связано с улучшением психологического благополучия, физиологического функционирования и психического здоровья, а также повышением стабильности отношений (Worthington, Wade, 2020).

Ученые обычно рассматривают прощение как стратегию выживания, состоящую из двух компонентов: компонента принятия решений и эмоционального компонента. Решающее прощение – это когда человек делает выбор не искать мести или возмездия за обиду, а эмоциональное прощение – это внутренний переход от негативных эмоций (например, гнева, враждебности, обиды) к менее вредным эмоциям (например, состраданию, уважению, сочувствию) (Worthington, Wade, 2020).

Практика прощения, в частности, используется как часть эмоционально-ориентированной терапии травм. Этот вид терапии имеет целью помощь людям, столкнувшимся с эмоциональным, физическим, сексуальным насилием или пренебрежением со стороны других. Цель эмоционально-ориентированной терапии травм состоит в том, чтобы клиент начал рассматривать обидчиков не только с точки зрения вреда, который они ему нанесли, а как комплексных личностей. Хорошим результатом такой терапии является прощение обидчиков. Разрешением в данном случае будет уменьшение негативных эмоций, усиление самоутверждения и самоуважения, а также более дифференцированный взгляд на жестоких и пренебрежительных других (Malcolm, 2008). Однако прощение обидчиков не выступает в качестве цели лечения, а, скорее, является одним из возможных позитивных результатов, среди прочих. Прощение зависит от множества факторов, включая индивидуальные цели и ценности клиента, а также вида насилия и этапа решения его проблемы. Прощение не является синонимом решения проблемы, а иногда может иметь пагубное влияние на состояния жертвы.

Большинство ученых сходятся на том, что прощение может иметь место только после того, как гнев и ненависть к обидчику изучены, поняты, валидированы и жертва готова к отпусканию этих эмоций. Таким образом, прощение будет являться завершающей стадией более широкого процесса (ibid.).

Работа со специалистом в идеале дает клиентам большее чувство самоутверждения и позволяет им противостоять преступникам в процедуре воображаемой конфронтации. Доброжелательность по отношению к обидчику и его конечное прощение может быть целью терапии, только в том случае, когда определенные клиенты хотят достичь этой цели (ibid.).

Итак, ранее было подчеркнуто неоднозначное отношение к прощению в психологии. Еще одним фронтом обостренных дискуссий о прощении представлен в культурных и политических теориях, связанных с феминизмом. Вопрос о прощении также идет бок о бок с вопросами силы, власти, статуса женщины как жертвы, вопросах о гендерных стереотипах, справедливости.

В основании феминизма лежат представления об укорененной системной несправедливости по отношению к женщине, которая исходит от институтов власти, т.е. обусловлена политической реальностью. Власть предписывает обществу вести себя определенным образом по отношению к женщинам. Частью укрепленного отношения является также обыкновение ожидания женщины смирения, самоотдачи, самоотвержения, прощения. Эти представления о гендерных ролях распространяются и поддерживаются в постоянном повторении речевых конструкций и действий. Таким образом конструируется идентичность женщины и ее образ в обществе (Butler, 2018).

Вышеназванные представления о женщине, однако, вредят женщине, мешают ее самореализации, унижают достоинство и самоуважение, претендуют на ее свободу (Gedge, 2010). Исходя из этого, прощение – это навязанная модель поведения, ограничивающая женщину. Оно развязывает руки системной несправедливости.

Таким образом, феминизм предполагает настороженное отношение к прощению, недоверие к обидчику и очень осторожный поиск для восстановления отношений. Однако мы живем в мире, в котором невозможно избежать моральных, социальных отношений и нуждаемся в их восстановлении.

На часть этой критики можно ответить исходя из сказанного ранее: прощение возможно со стороны свободного и рационального субъекта, который имеет волю (Nussbaum, 2016). Автор данной статьи убежден, что для женщины возможно пользоваться добродетелями, такими как прощение, не по предписанию, а совершая собственный независимый выбор. Однако этот выбор нуждается в обосновании. Далее будут совершены попытки обосновать преимущества использования прощения как способа справиться со сложными ситуациями для современных женщин.

Перед этим стоит заметить, что науки обратили внимание на способность прощать у женщин и мужчин (Yao, Chao, 2018). Ученые рассмотрели два наиболее распространенных типа выражения прощения: явное и неявное. Явное прощение – это прямое вербальное выражение жертвой прощения, признание своего статуса жертвы в данной ситуации и готовности не выбирать выражение обиды, злости по отношению к обидчику, продолжать отношения. Это может быть сказано, например, в словах «Я тебя прощаю». Такое прощение может требовать дополнительных ментальных усилий, предполагает непосредственную конфронтацию, отстаивание того, что вред был действительно нанесен, защиту своих интересов. Т.е. предполагает общение, попытку жертвы повлиять на чувства обидчика.

При имплицитном прощении обиженная сторона не говорит прямо о нанесенном ей вреде, но также выражает желание продолжить взаимодействие в нормальном порядке. Об этом могут свидетельствовать слова «Все в порядке» и «Ничего страшного», а также невербальные знаки, к примеру объятия и улыбки. Такое прощение сопровождается большим уровнем двусмысленности, но предполагает меньшее количество усилий по налаживанию контакта со стороны жертвы. С другой же стороны, обидчик получает безоговорочное прощение даже без обсуждения.

Обретение силы и уважения жертвой рассматривается наблюдателями конфликта обычно как результат прощения. Однако разная степень силы может приписываться мужчинам и женщинам в зависимости от типа прощения (Yao, Chao, 2018).

Как уже было сказано ранее, к мужским добродетелям обычно относят силу, доминантность, отстаивание позиции, храбрость. К женским – заботу, дружелюбность, мирность и т.д. Частично эти данные подтверждаются и объясняются естественными науками, что, однако не мешает им быть культурными стереотипами, влияющими на поведение людей. Обычно способность прощать открыто имеет одобрительные отзывы как в отношении мужчин, так и женщин. Прошающий воспринимается как сильный и храбрый, умеющий отстаивать свои интересы. С другой стороны, женщины, выражающие неявное прощение, воспринимаются наблюдателями как менее сильные. Обычно позиция жертвы в таком случае наблюдателями воспринимается как страх конфронтации, отсутствие самоуважения, слабость (ibid.). Это объясняется тем, что женщины обычно менее способны к лидерству, проявлению силы, влиянию на других.

Таким образом, женское прощение действительно подвержено стереотипам. Скрытое прощение со стороны женщин воспринимается в обществе как свидетельство ее слабости, в то же время естественное. Однако существует ли действительно корреляция прощения с силой? Автор данной статьи в этом убежден.

С психологической точки зрения социальную власть определяют как возможность контролировать свои и чужие ресурсы и результаты действий (Worthington, Wade, 2020). Такая власть – необходимая часть человеческих отношений, например, в профессиональной сфере. Кроме того, власть может также быть психологическим свойством или ощущением человека, которое он переживает при взаимодействии с другими. Опыт контроля других в отношениях вызывает в человеке чувство силы в отношениях. Именно об этом чувстве контроля и силы будет идти речь далее (Karremans, Smith, 2010). Следует уточнить, что переживание власти не всегда означает эгоизм и манипуляции. Это может быть просто частью стремления к реализации своих целей и желаний, которое подкрепляется ощущением силы. При этом цели могут также касаться потребностей и блага других людей. Исследования показывают, что люди, ориентированные на общественное благо, с большей вероятностью будут справедливо распределять ресурсы, когда они обладают высоким чувством власти, чем низким. Переживание власти не обязательно связано с корыстными целями, оно также делает человека более успешным в достижении благих целей (Karremans, Smith, 2010). Кроме того, более высокое ощущение власти связано с более высокой самооценкой и самоощущением.

Таким образом, переживание власти помогает человеку преодолевать трудные ситуации за счет способности четко видеть и обращать внимание на достижение целей, а также устранять с большей легкостью преграды на пути к их реализации.

Как показали исследования (Karremans, Smith, 2010), ощущение власти способствует прощению по отношению к другим, независимо от того, касается оно конкретного человека или транслирует общее ощущение себя в обществе. Власть заставляет людей с большей вероятностью совершать действия, направленные на достижение их целей и подавлять мотивы и мысли, препятствующие этому. Из этого следует, что прощение может быть одним из способов сохранить ценные отношения, а также достичь общих целей в этих отношениях. Также мотивация к восстановлению отношений может помочь лучше справляться с негативными мыслями об обиде. Как подтверждают ученые, сильные люди более способны подавлять навязчивые мысли. Иными словами, относительно высокий уровень переживаемой силы человека может облегчить прощение, уменьшая размышления о прошлой обиде.

Из вышесказанного можно сделать два вывода. Во-первых, ассоциация прощения со слабостью и пассивностью является логической и эмпирической ошибкой. Прощение – это модель поведения, которую выбирают сильные, самоуверенные, сконцентрированные на достижении целей люди. Во-вторых, прощение является хорошим способом справиться с проблемой, восстановить отношения, не позволить негативным мыслям мешать самореализации.

Еще одним аргументом в пользу выбора прощения как стратегии выхода из трудных ситуаций может быть корреляция ощущения смысла жизни в связи с прощением.

Ощущение смысла жизни имеет тесную связь с переживаниями, связанными с межличностными отношениями. Социологи утверждают, что отсутствие социальных связей является причиной общего чувства бессмысленности, а иногда даже самоубийства (Durkheim, Thompson, 2005). Вовлеченность в близкие отношения – одна из возможностей почувствовать принадлежность к чему-то большему, чем сам человек. К тому же, взаимное влияние людей друг на друга в межличностных отношениях придает ощущение собственной значимости.

И так, социальные науки подтвердили важность социальных связей в поддержании чувства смысла жизни. Однако обиды, проступки могут разрушить отношения. Проступок вызывает у жертвы чувство обиды – совокупность негативных эмоций. Существует много способов избавиться от него. Один может просто позволить времени пройти, надеясь, что непрощение постепенно утихнет, в то время как другой может искать справедливости, чтобы уменьшить негативные чувства. Эти ответы могут быть подходящими для людей, с которыми жертва не предполагает длительных отношений. Однако прощение в близких отношениях включает в себя больше, чем просто уменьшение негативных эмоций; оно также требует, чтобы жертвы заменили негативные эмоции, которые они питают по отношению к правонарушителю, положительными эмоциями (ibid.). В продолжающихся отношениях прощение может быть предпочтительной реакцией, которая уменьшает разрыв в несправедливости при сохранении или улучшении качества отношений.

Прощение, следовательно, – это механизм создания смысла, потому что он помогает восстановить отношения, тем самым восстанавливая положительное влияние отношений на смысл. Прощение – это процесс, при котором человек постепенно заменяет отрицательные эмоции (например, гнев, избегание, месть) по отношению к обидчику положительными эмоциями, ориентированными на других (например, сочувствие, сочувствие, сострадание (Van Tongeren, Green, Hook, Davis, Ramos, 2014).

Шестимесячное исследование романтических пар, показало, что участники, которые регулярно прощали своего партнера, сообщали о повышении смысла жизни с течением времени. Кроме того, прощение помогло восстановить утраченный смысл тем участникам, которые сообщали о более частых обидах партнера. Эти результаты являются первоначальными доказательствами того, что прощение восстанавливает чувство смысла жизни после межличностных обид (ibid.).

Наконец, последним аргументом в пользу выбора прощения является возобновление субъективности, которую Кант считал условием морального выбора.

Термин «субъективность» происходит от термина «субъект». Он указывает на существо, которому могут быть приписаны такие черты, как самосознание, самопознание, независимость, самоопределение, идентичность, автономия, деятельность и ответственность, интенциональность и свобода, понимаемая как возможность создания себя. Субъективность близка к свободе. Можно сказать, что субъективность есть черта свободных людей – людей, действия которых зависят от их свободных решений (Horowski, 2021).

В межличностном общении субъективность сторон может теряться вследствие конфликта, поскольку один из участников коммуникации теряет определенное благо, а также утрачивает часть достоинства и

самоценности, испытывает унижение. К утрате субъективности также приводят испытываемые жертвой негативные эмоции, такие как гнев, обида, ненависть, негодование, презрение к обидчику, желание отомстить. Обидчики вызывают в жертве эмоции, которые влияют на последующие решения. Таким образом, виновные, совершая вредоносное деяние, не только причиняют вред другим людям, но и в первую очередь воздействуют на эмоции своих жертв, тем самым провоцируя этих жертв на действия, противоречащие разуму. Если субъективность индивида состоит в подчинении разуму, указывающему наилучшее решение в данной ситуации, то можно говорить о несубъективности, когда человек провоцируется на действия, не скоординированные разумом.

Прощение можно считать решением, позволяющим потерпевшим сохранить или восстановить субъектность в отношениях с обидчиками (Hogowski, 2021).

Во-первых, прощение – это решение, которое требует взять под контроль негативные эмоции. Это не действие, совершаемое под влиянием этих эмоций, а действие, направляемое разумом. Во-вторых, прощение находит свое выражение в действиях нравственно добрых, т. е. избранных личностью, не терпящих вреда. Если потерпевшие избегают действий, которые они считают неправильными и нежелательными, ссылаются в своих действиях на собственную исходную оценку моральной ценности данного действия и не провоцируются на другие действия, они сохраняют субъектность. Во-третьих, прощение – особенно если это безусловное действие – это решение, не зависящее от культурно устоявшихся паттернов, согласно которым условием прощения является раскаяние, выраженное обидчиками.

И так, что прощение – это акт, посредством которого жертвы восстанавливают субъективность в своих отношениях с преступниками, а также в более широком контексте социальных отношений, в которых участвуют жертвы и преступники.

В целом, вышеуказанные исследования доказывают, что прощение – это сильнейший механизм переживания сложных ситуаций за счет не только уменьшения уровня стресса и тревоги, но и за счет таких факторов, как восстановление смысла жизни, субъективности, сопереживание к обидчику. Не смотря на то, что в теориях феминизма прощение ассоциируется со слабостью, что частично подтверждается социологическими исследованиями, оно отнюдь не всегда является поступком слабого. Наоборот, целеустремленные и сильные люди чаще обращаются к прощению как способу разрешения сложной ситуации в межличностном общении. Поэтому прощающая женщина – это, скорее, сильная женщина, способная посмотреть на ситуации с точки зрения разума, увидеть в обидчике человека, сопоставить стратегии выхода из конфликта с личными жизненными целями, сохранить ценностную и мировоззренческую стабильность. Тем не менее, в обществе все еще существуют стереотипы о женщине, предубеждения которые не позволяют порой ей выбрать стратегию прощения. Как считает автор, следует работать над созданием в обществе представления о прощении как о сильном решении, помогающем в самореализации. Этой цели и была посвящена данная работа.

Следует сказать, однако, что в данной статье исследовалось, в основном прощение в межличностном общении, как ответ на разовый проступок обидчика, выход из сложной ситуации повседневного характера. Принятие решений в значительной мере также зависит от степени тяжести нанесенной обиды, количества обидчиков, их статуса, повторяемости, частоты нанесенных обид. Также исследования не касались институционального зла. Все эти темы требуют дальнейших тщательных научных исследований, однако последние могут производиться с оглядкой на данную работу.

#### **4. Выводы**

Научные исследования показывают, что женщины более склонны к разрешению конфликтов через прощение. Однако политические и психологические теории подтолкнули науку к вопросам того, кому выгодно женское прощение, стоит ли оно действительно затрачиваемых усилий, не является ли навязываемой моделью поведения и стереотипом о женщине. Хотя такое представление и является распространенным, прощение не обязательно является синонимом к самопожертвие, самоотрицанию, унижению, пассивности, замалчиванию, а также угрозой для сильной женской идентичности будущего.

Прощение хоть и нивелирует эмоциональные затраты обиженного, но и не обесценивает их. Прощение можно рассматривать как трансформацию и освобождение, осуществляемое с помощью свободной воли и не противоречащее принципам справедливости. Такая стратегия может быть способом справиться с трудной ситуацией, избавиться от страданий, восстановить отношения с обидчиком и гармонию с миром, а также чувство смысла. Прощение дает возможность жертве восстановить субъективность в отношениях с обидчиком, действовать в границах разума, свободного мышления.

Таким образом, прощение имеет потенциал копинг-стратегии будущего как минимум в сфере межличностных отношений. К тому же вышеупомянутые последствия прощения не идут вразрез с



целями феминизма а наоборот может им сопутствовать, укрепляя в женщине силу, уверенность, рациональность, целеустремленность.

И хотя само понятие еще имеет оттенки, которые ему придала религиозная картина мира, не все из них остаются актуальными для современности. Тем не менее, они и не есть неотделимыми.

Задачей научной и публичной мысли последующих лет будет деконструировать гендерную идентичность женщин таким образом, чтобы устранить элемент принижения женщины в акте прощения, укрепить в нем достоинство и ценность. Также политическая борьба со структурной несправедливостью также будет служить освобождению женщин от проблем системного зла и возможностью для них пользоваться полным этическим арсеналом в межличностном общении без ущерба для себя.

Список использованной литературы

- [1] Butler, J. (2018). *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- [2] Durkheim, E., & Thompson, K. (2005). *Readings from Emile Durkheim*. London: Routledge.
- [3] Kant, I., & Heath, P. (2008). *Lectures on ethics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- [4] Gingell, J. (1974). *Forgiveness and Power*. *Analysis*, 34(6), 180–183.
- [5] Holmgren, M. R. (1993). *Forgiveness and the Intrinsic Value of Persons*. *American Philosophical Quarterly*, 30(4), 341–352.
- [6] Horowski, J. *Harm, Forgiveness and the Subjectivity of the Victim*. *Philosophia* (2021).
- [7] Hughes, P. M., Brandon, W., (2022). "Forgiveness", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/forgiveness/>.
- [8] Hume, D., Green, T. H., Grose, T. H., Smith, N. K. (2000). *The complete works and correspondence of David Hume*. Charlottesville, Va: InteLex Corporation.
- [9] Karremans, J., Smith, P. (2010). *Having the Power to Forgive: When the Experience of Power Increases Interpersonal Forgiveness*. *Personality & social psychology bulletin*, 36, 1010-1023.
- [10] Kolnai, A. (1974). *Forgiveness*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 74:91, 106.
- [11] Konstan, D. (2010). *Before Forgiveness: The Origins of a Moral Idea*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- [12] Lauritzen, P. (1987). *Forgiveness: Moral Prerogative or Religious Duty?* *The Journal of Religious Ethics*, 15(2), 141–154.
- [13] Malcolm, W. M. (2008). *Women's Reflections on the Complexities of Forgiveness*. Hoboken: Taylor & Francis Ltd.
- [14] McCracken, D. J. (1948). *Ethical Positivism*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 49, 73–90.
- [15] McNaughton, D., & Butler, J. (2017). *Joseph Butler: Fifteen Sermons and other writings on ethics*. Oxford : Oxford University Press.
- [16] Miller, A. J., Worthington, E. L., Jr., & McDaniel, M. A. (2008). *Gender and forgiveness: A meta-analytic review and research agenda*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(8), 843–876.
- [17] Murphy, J.G., Hampton J. (1988). *Forgiveness and Mercy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [18] Nussbaum, M. C. (2016). *Anger and forgiveness: Resentment, generosity, justice*. New York : Oxford University Press.
- [19] Pettigrove, G. (2006). *Hannah Arendt and Collective Forgiving*. *Journal of Social Philosophy*, 37 (4): pp. 483–500.
- [20] Rebai, M. M., Verbin, N., & Worthington, E. L. J. (2020). *A Journey Through Forgiveness*. Boston: BRILL.
- [21] Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A., & Updegraff, J. A. (2000). *Biobehavioral responses to stress in females: tend-and-befriend, not fight-or-flight*. *Psychological review*, 107(3), 411–429.
- [22] Van Tongeren, D. R., Green, J. D., Hook, J. N., Davis, D. E., Davis, J. L., Ramos, M. (2015). *Forgiveness Increases Meaning in Life*. *Social Psychological and Personality Science*, 6(1), 47–55.
- [23] Walker, M. (2013). *Third Parties and the Social Scaffolding of Forgiveness*. *Journal of Religious Ethics*, 41(3), 495-512.
- [24] Worthington, E. L., & In Wade, N. G. (2020). *Handbook of forgiveness*. London : Routledge.
- [25] Yao, D. J., Chao, M. M. (2019). *When Forgiveness Signals Power: Effects of Forgiveness Expression and Forgiver Gender*. *Personality & social psychology bulletin*, 45(2), 310–324.

A.Aubakir<sup>1</sup>, M.Nurkatova.<sup>2</sup>, M.Amirbekova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Al-Farabi Kazakh National University,

<sup>2</sup>The Center for the Study of Global Health in Central Asia at Columbia University

<sup>3</sup>Kazakh national women's teacher training university,  
Kazakhstan, Almaty

## INFLUENCE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A SOCIAL WORKER ON PROFESSIONAL COMPATIBILITY

### Abstract

In recent years, scientific interest in the phenomenon of emotional intelligence (EQ) continues to grow, which is considered a stress-protective factor of personal ability to experience strong emotional stress and stress, which causes a high relevance of research in this area. Emotional intelligence for social workers is an important skill for work, and it is believed that it has a beneficial effect on stress. Emotional intelligence is defined as the ability to recognize emotions in oneself and others and the ability to manage emotions. Social workers are often emotionally stressed when they have to hide their true feelings when working with vulnerable segments of the population. Such experiences cause painful reactions in the body as part of the response to stress, which cannot be immediately reacted to, since the possibilities for the release of these feelings at work are limited. Increasing emotional stability and, as a result, professional skills of a social worker is possible due to the development of emotional intelligence. Despite its potential significance for the study of emotional intelligence for the practice of social work, there is little data on its application in the context of social work. This article is intended to stimulate discussion about the role of emotional intelligence in the practice of social work, considering its development, definitions and problems.

**Keywords:** emotional intelligence, professional compatibility, social worker.

A.C. Аубәкір<sup>1</sup>, М.М. Нуркатова<sup>2</sup>, М.А. Амирбекова<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университет,

<sup>2</sup>Колумбия Университеті жанындағы Орталық Азиядағы Жаһандық денсаулықты зерттеу орталығы

<sup>3</sup>Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті  
Қазақстан, Алматы қ.

## ӘЛЕУМЕТТІК ҚЫЗМЕТКЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТИСІНІҢ КӘСІБИ ҮЙЛЕСІМДІЛІГІНЕ ЫҚПАЛЫ

### Аңдатпа

Соңғы жылдары эмоционалды интеллект құбылысына (EQ) ғылыми қызығушылық артып келеді, бұл күшті эмоционалды шиеленіс пен күйзелісті сезіну қабілетінің күйзеліс-қорғаныс факторы болып саналады, бұл осы саладағы зерттеулердің жоғары өзектілігін тудырады. Әлеуметтік қызметкерлеріне эмоционалды интеллект жұмыс үшін маңызды дағды болып табылады және күйзеліске оң ықпал жасайды деп саналады. Эмоционалды интеллект өзін-өзі және басқалардың эмоцияларын тану және эмоцияларды басқару қабілеті ретінде анықталады. Әлеуметтік қызметкерлер көбінесе халықтың осал топтарымен жұмыс жасауда өздерінің шынайы сезімдерін жасыруға мәжбүр болған кезде эмоционалды күйзеліске ұшырайды. Мұндай тәжірибелер күйзеліске реакцияның бір бөлігі ретінде ағзадағы ауырсыну сезімдерін тудырады, оған лезде жауап беру мүмкін емес, өйткені жұмыста осы сезімдерден шығу мүмкіндігі шектеулі. Эмоционалды тұрақтылықты және нәтижесінде әлеуметтік қызметкердің кәсіби дағдыларын арттыру эмоционалды интеллектіні дамыту арқылы мүмкін болады. Әлеуметтік жұмыс тәжірибесі үшін эмоционалды интеллектіні зерттеудің әлеуетті маңыздылығына қарамастан, оны әлеуметтік жұмыс жағдайында қолдану туралы мәліметтер аз. Бұл мақала эмоционалды интеллекттің әлеуметтік жұмыс тәжірибесіндегі рөлі, оның дамуы, анықтамалары мен мәселелерін қарастыру туралы пікірталасты ынталандыруға арналған.

**Түйін сөздер:** эмоционалды интеллект, кәсіби үйлесімділік, әлеуметтік қызметкер.

Аубәкір А.С.<sup>1</sup>, Нуркатова М.М.<sup>2</sup>, Амирбекова М.А.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет им. Аль-Фараби,

<sup>2</sup>Центр Изучения Глобального Здоровья в Центральной Азии при Колумбийском Университете

<sup>3</sup>Казахский национальный женский педагогический университет  
Алматы, Казахстан

## ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА НА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СОВМЕСТИМОСТЬ

### Аннотация

В последние годы продолжает расти научный интерес к феномену эмоционального интеллекта (EQ), который считается стрессозащитным фактором личностного умения переживать сильное эмоциональное напряжение и стресс, что обуславливает высокую актуальность исследований в этой сфере. Эмоциональный интеллект для социальных работников является важным навыком для работы, и считается, что он оказывает благотворное влияние на стресс. Эмоциональный интеллект определяется как способность распознавать эмоции в себе и других и способность управлять эмоциями. Социальные работники часто подвергаются эмоциональной нагрузке, когда им приходится скрывать свои истинные чувства в работе с уязвимым слоями населения. Такие переживания вызывают болезненные реакции в организме как часть ответа на стресс, с которой нельзя немедленно отреагировать, поскольку возможности для выхода этих чувств на работе ограничены. Повышение эмоциональной устойчивости и, как следствие, профессиональных навыков социального работника возможно за счет развития эмоционального интеллекта. Несмотря на его потенциальную значимость исследования эмоционального интеллекта для практики социальной работы, мало данных о его применении в условиях социальной работы. Эта статья призвана стимулировать дискуссию о роли эмоционального интеллекта в практике социальной работы, рассматривая ее развитие, определения и проблематику.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, профессиональная совместимость, социальный работник.

### Introduction

In recent years, there has been a growing scientific interest in the phenomenon of emotional intelligence (EQ), which is a stress-protective factor in the ability to feel strong emotional tension and stress, which makes research in this area highly relevant.

The concept of emotional intelligence is one of the most important sociological concepts that we need to pay more attention and study. Although the concept of emotional intelligence has been successfully developed in psychology and sociology, little research has been done on the relationship between emotional intelligence and its relationship with emotions such as academic adaptation, life satisfaction, coping with stress, crisis and nervousness, and marriage satisfaction.

General intelligence is a set of necessary intellectual functions; perception of concepts and analytical skills that are different from feelings and intuition.

Emotional intelligence is a modern concept that has a real and significant impact on the life of a social worker: thinking, communication and emotions, where the basic rules of emotional intelligence relate to knowing the emotions of a social worker and using them to make decisions by learning ways of thinking.

It is very important for a person to have emotional intelligence, and this diversity explains his superiority in many areas of activity. Because work requires a level of emotional intelligence, emotional intelligence motivates a person to grow for the better. R. Bar-on defines emotional intelligence as "a set of subjective and social emotional skills that affect an individual's ability to adapt to environmental conditions and conditions" [1].

The purpose of the study was to determine the relationship between emotional intelligence and its components and professional competence and its criteria in social workers. Social workers work with high levels of stress, which often leads to moral and physical damage. The level of work-related stress and exhaustion among social workers is higher than in other professions, which leads to a decrease in employee activity and increased staff turnover.

Scientific and practical significance. Measuring emotional intelligence in social workers is important to identify strengths and weaknesses in emotional intelligence skills. The study allowed to analyze the emotional intelligence of social workers, which is used as a guide for further empirical research. In this article, we explain

the methods of assessment through questionnaires based on emotional intelligence and some of the conclusions drawn from this method.

The research hypothesis in its important results concluded that the study is reliable in the field of social work, the main hypothesis that "there is a direct statistically significant relationship between emotional intelligence and professional competence of the social worker."

#### **Theoretical views and research of scientists on the subject of emotional intelligence.**

With Peter Salovey, John Mayer, and Daniel Goleman, research in this area was extensive before the spread of the subject of emotional intelligence. Thus, in the 1930s, Edward Thorndike called social intelligence the ability to communicate with other people. 1940 David Wexler suggests that the affective components of intelligence may be needed to succeed in life [2].

Humanist psychologists of the 1950s (for example, A. Maslow) describe how people can develop emotional strength. In 1975, Howard Gardner introduced several concepts of intelligence in his book *The Structure of the Mind*. In 1985, Wayne Payne introduced the term "emotional intelligence" in his doctoral dissertation entitled "The Study of Emotions: The Development of Emotional Intelligence." In 1987, Keith Beasley used the term "emotional coefficient (EQ)" in an article in *Mensa* magazine and in an unpublished version of his dissertation by Ruvim Bar-On [1]. Peter Salovey and John Mayer then published an article in *Imagination, Cognition, and Personality* called *Emotional Intelligence*, followed by Daniel Goleman's book *Emotional Intelligence: Why It Can Be More Important Than IQ*. In 1996, the U.S. Research Consortium conducted research to identify the emotional and social factors of emotional intelligence, which are important for the success of organizations. In recent years, there have been other studies.

Emotional intelligence is a person's ability to understand and control their emotions, as well as to understand and influence the feelings of others. Salovey and Mayer a kind of lecture. " They are the ability of a person to recognize, understand, regulate and use emotions - an ability that can be learned and measured.

Daniel Goleman argues that an emotionally retarded person is easier to identify than others because this group of people is characterized by strong behavior, anger, refusal to motivate, and difficulties in building successful social relationships. In his book, Goleman describes emotional intelligence as "understanding one's own feelings, feeling the feelings of others, and regulating the emotions that make life better."

There is a consensus that there is emotional intelligence and that it is a factor of personal and professional success. Goleman's model describes the equalizer in terms of five zones divided into four quadrants. These two areas are related to individual competence, and two to social competence.

The reason for the popularity of the theory of emotional intelligence is due to its ability to develop and improve the equalizer. Although this notion is not generally accepted, such studies have confirmed the idea that over time, the competence of emotional intelligence can be significantly improved.

Psychologists Salovey and Mayer define it as "a type of social mind that includes the ability to control one's own and others' feelings and emotions, to distinguish them, and to use this information to control one's thoughts and actions."

Salovey and Mayer are based on the idea that a small part of each person's unique skills is related to accuracy or efficiency. They can be summed up as the accuracy of perception and understanding of the emotional situation, as well as the effectiveness of the regulation, control and use of these emotions to achieve their goals. They suggest that there are four main aspects of emotional intelligence:

- recognition of emotions;
- understand emotions;
- regulation of emotions;
- use of emotions;

Five areas of the Goleman equalizer model have become the de facto standard for the use of emotional intelligence in the workplace [3]. Many models represent these five areas in four quadrants (Fig. 1): two represent individual competence and two represent social competence.

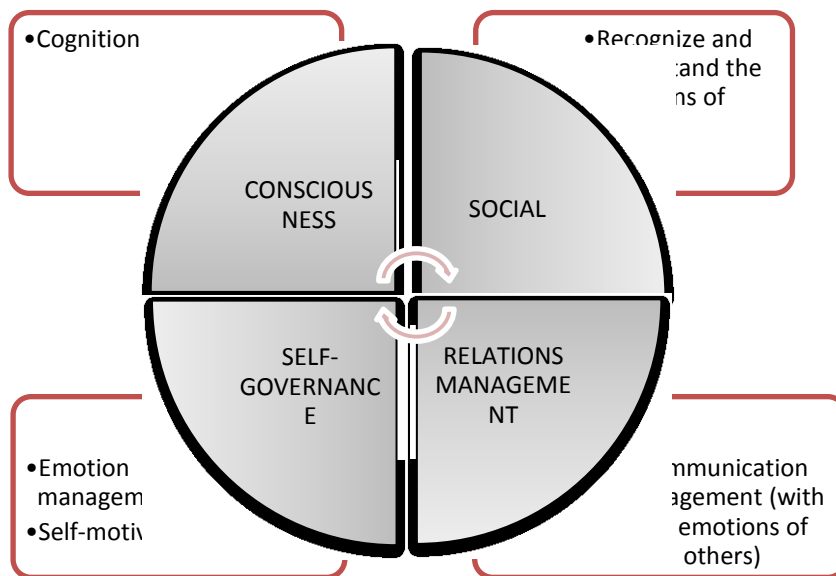


Figure 1– Four quadrants of five areas of emotional intelligence

Individual competence.

This area of competence is related to three of the five "areas" mentioned by Goleman and is divided into two sectors: self-knowledge and self-government.

Consciousness means that you feel it, and you can accurately assess its emotional state.

This quadrant has three components: self-knowledge, self-esteem and self-confidence. Self-esteem involves understanding your strengths and weaknesses. It's about being willing to explore both by thinking about yourself or discussing with others. Self-confidence is an opportunity to justify yourself to be safe and confident in any situation.

Self-management is based on the understanding you gain through self-knowledge and involves controlling your emotions so that they do not "control" you. It is equally self-monitoring - in other words, "you" regulates any problems or provocations that you may encounter before your balance. It determines how confident and honest "you" are, as well as how motivated you are to achieve your goals, given your level of optimism.

Social competence (Fig. 2). This area of competence is related to Goleman's other two "areas": social consciousness and social skills. These skills show how well you manage your relationships with other people, including their emotions.

Social awareness involves raising awareness to connect with the emotions of the people around you. This includes showing compassion to others and understanding how the organization that works affects them. This includes your emotional environment and your ability to read the power relationships you encounter in your role.

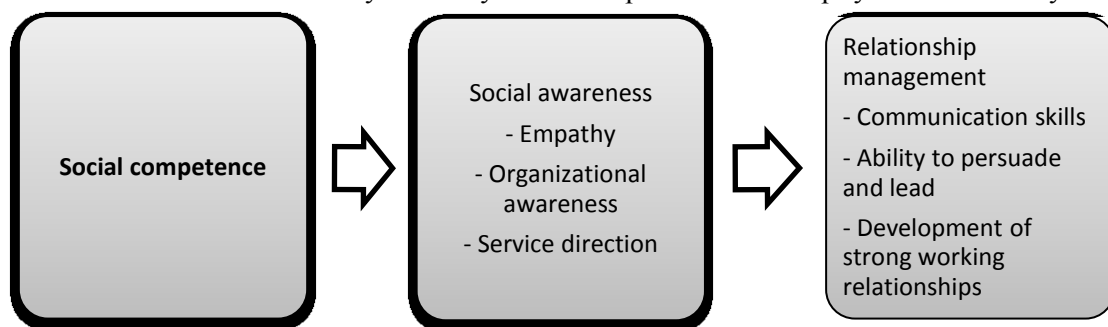


Figure 2 - Example of an indicator of social consciousness and skills

Relationship management is the use of awareness of one's own emotions and the emotions of other people to build strong relationships. It includes identifying, analyzing and managing relationships with people on and off the team, as well as developing them through feedback and coaching. It also includes the ability to communicate, persuade, and manage others, as well as remain direct and honest without offending people.

### Emotional intelligence in social work

Social workers often have high levels of stress and exhaustion at work, but many remain loyal to their work without fully understanding the emotional impact. EQ can help social workers cope with their anxiety and stress while performing emotionally responsible work. Emotions remain a little-studied topic in social work [4].

LA Howe stated that "social work and social assistance is an experience based on relationships ... if the employee is emotionally intelligent, it can only be done with skill and compassion". These are interpersonal and intrinsic aspects of emotional intelligence that reflect the complexity of the role of social work, which allows you to assess the control of your own emotional reactions, in addition to other people's emotional disorders. T.Morrison identified five aspects of social work, for which emotional intelligence is important [5]:

1. Involve users
2. evaluation and control
3. decision making
4. cooperation
5. Coping with stress.

Emotional intelligence increases the ability of oneself and others to perceive emotions accurately, not impulsively, and then allows them to ignore it and make decisions that take into account the emotional context. A survey of users of the services of practitioners shows that they value social workers who are able to empathize, listen, understand and spend time researching possible solutions. J. Ruh emphasizes the importance of reflexive practice for social work in four areas of practice:

1. Service user
2. Professional "I"
3. Organizational context
4. Experience of informatization of education

The work of J. Rukh suggests that the competence of emotional intelligence will be useful for the practice of social work [6]. Emotional intelligence theory suggests that making the right decisions in emotionally difficult situations requires good emotional self-awareness, as well as understanding of complex emotional situations and empathy for others.

Emotional intelligence helps maintain professional competence over time, which in turn prevents burns [4]. Conscious consideration of the emotional aspect allows you to manage stress and reactions, which allows professionals to recognize emotional stress and seek advice or help accordingly.

In the study of social work, scientists are concerned about the emotional pressure of adult professionals, which "often leads to the depletion of emotional resources".

According to a study by the University of East Anglia, if social workers want to cope with their stress and do their job effectively, they need a real workload and constant emotional support.

The Center for Child and Family Research (CRCF) studied the relationship between emotional intelligence - the ability to identify and manage emotions - stress, exhaustion and social work experience. The question of whether the training of emotional intelligence of social workers will reduce their level of emotional stress over time was also assessed.

Researchers recommend that social service organizations provide specific workloads and good administrative support to social workers in order to increase the efficiency of social workers, as well as provide adequate resources for all heavy workloads on registration and regulation.

### **Measures to increase the emotional intelligence of social workers in foreign countries**

According to a study by Talent Smart EQ, for more than 35 skills that are important in the workplace, emotional intelligence is 58% more successful than the remaining 35 skills. Research has shown that emotional intelligence is the most reliable factor influencing effectiveness.

According to a blog published by LinkedIn Business (2020), in 2020, about the highest skills needed in the labor market, emotional intelligence (creativity, persuasion, cooperation, adaptation, emotional intelligence after skills) took fifth place as the most required skills.

Because of the high levels of stress in social work, the U.S., for example, offers emotional intelligence exercises that try to reduce emotional stress (the RULER program). Although there have been studies showing the benefits of EQ training in small sample groups, there is no clear evidence that it reduces workplace stress.

A study by the Center for the Study of Children and Families (CRCF) at the University of East Anglia wanted to find out if emotional intelligence training affects the stress levels of social workers in the UK through a randomized controlled trial that provides truly reliable results. The study involved 209 children and family social workers from eight local governments in England. Although the training received very positive feedback from

participants, it did not have a statistically significant effect on stress and burns during the first 6 months after exercise. As a result of the study, recommendations were made to local authorities to consider the possibility of including training and follow-up activities in the monitoring system. The study also showed that social workers need a real workload if they want to cope with stress and do their jobs effectively. Another part of the project found six effective life strategies to help people cope with stress. Finding ways to reduce stress at work will benefit employees, employers and service users.

#### **Organization and methods of research.**

The purpose of the in-depth interview was to determine the level of development of emotional competence of social workers, as well as to determine the factors that affect and depend on the level of development of emotional competence.

The methodology and concept of research practice are the main reasons for the study of individual aspects of research practice.

The EmIn survey is based on interpreting EQ (emotional intelligence) as the ability to understand and manage your emotions and other people's emotions. The ability to understand emotions means that a person can recognize emotions, that is, determine the fact that he or another person has an emotional experience; can identify an emotion, that is, determine what emotion he or she is experiencing and find a verbal expression for it; understands the causes of this emotion and its consequences. There was also an in-depth interview on N. Hall's emotional intelligence survey.

The sample included 100 social workers from Almaty, the average age of respondents was 41.1 years.

#### **Testing instructions**

The respondent was asked to fill out an EmIn questionnaire consisting of 46 statements, an emotional intelligence questionnaire by N. Hall, in which it was necessary to read each statement and mark a field that best reflects the opinion of the questionnaire.

H. The results of the empirical study of the emotional intelligence of listeners using the methods of the "emotional intelligence questionnaire" Hall are shown in Table 1, Figure 3 (Fig. 3).

The average level on the scale of "emotional awareness" was found to be high in 52.6% of respondents and 34.2%. The data obtained show that the respondents are well acquainted with their emotional state and can distinguish them. On the scale of "control your emotions" 31.6% of respondents showed a low level, the average - 61.4% and high - only 7.9%, which indicates that most of them have emotional rigidity, inflexibility. 18.4% of respondents control their behavior at a high level due to emotion control ("self-motivation" scale), average (sufficient) - 63.2%, and at a low level (can not control at all) - 18, 4% possible. A study of "empathy" as an integral part of emotional intelligence showed that 28.9% of those surveyed had a high level of empathy. They understand the emotional state of the other person better than others through empathy, penetration into his subjective world and are ready to support. The average level of "empathy" is typical of 47.4% of respondents, which indicates episodic "blindness" to the feelings and thoughts of others. 23.7% of respondents are at a low level. They are more interested in their experiences; they perceive the other person's inner world, his hidden emotions. 21.1% of respondents have a high level of "recognition of other people's emotions", the average level - 63.2%, they can recognize other people's feelings and emotions, which affect their emotional state. The low level of "recognition of other people's emotions" is typical of 15.8.7% of respondents. They have difficulty assessing and analyzing the emotional states of others. As for the indicator of "integrative emotional intelligence", the majority of respondents (71.1%) have an average level of development.

Table 1 - Results of the diagnosis of emotional intelligence (N. Hall's method of "Emotional Intelligence Questionnaire")

| Components of emotional intelligence        | Number of respondents (%) |        |       |
|---|---------------------------|--------|-------|
|   | Low                       | Medium | High  |
| Emotional Awareness (EA)                    | 13,2%                     | 52,6%  | 34,2% |
| Emotion Management (EM)                     | 31,6%                     | 61,4%  | 7,9%  |
| Self-motivation (C)                         | 18,4%                     | 63,2%  | 18,4% |
| Empathy (E)                                 | 23,7%                     | 47,4%  | 28,9% |
| Recognition of other people's emotions (RE) | 15,8%                     | 63,2%  | 21,1% |
| Integrative emotional intelligence (IEI)    | 21,1%                     | 71,1%  | 7,9%  |

The analysis shows that most of them have emotional rigidity and inflexibility. The study of "empathy" as an integral part of emotional intelligence has shown that research has a high level of empathy. They understand the emotional state of the other person better than others through empathy, penetration into his subjective world and are ready to support.

Table 2 - D.V. Lucin "Emin" The results of the first study of the emotional intelligence of respondents

| Scale                                      | Very  | High  | High<br>Medium | Low   | Very low |
|--|-------|-------|----------------|-------|----------|
| Understanding your emotions (VP)           | 7,9%  | 18,4% | 31,6%          | 26,3% | 15,8%    |
| Managing Your Emotions (EM)                | 7,9%  | 10,5% | 34,2%          | 21,1% | 26,3%    |
| Expression Control (EXP)                   | 2,6%  | 18,4% | 34,2%          | 36,8% | 7,9%     |
| Understanding other people's emotions (MP) | 18,4% | 18,4% | 34,2%          | 13,2% | 15,8%    |
| Emotion Management (ME)                    | 13,2% | 23,7% | 31,6%          | 15,8% | 15,8%    |
| Internal personality EI (WAY)              | 0,0%  | 10,5% | 42,1%          | 26,3% | 21,1%    |
| Interpersonal EI (MEI)                     | 10,5% | 15,8% | 42,1%          | 13,2% | 18,4%    |
| General Emotional Intelligence (GEI)       | 7,9%  | 2,6%  | 50,0%          | 21,1% | 18,4%    |

D.Lucin "Emin" Data obtained from the diagnosis of the integrative indicator of emotional intelligence using survey show that only 7.9% of respondents had a very high level of emotional intelligence, and 2.6% had a high diagnosis. Most studies (50%) have an average level of development of emotional intelligence. A significant proportion of young people have low (21.1%) and very low (18.4%) levels of emotional intelligence. The average score of emotional intelligence is 83.75 points, which corresponds to the average level.

Similar values are observed on individual scales. Thus, the average indicators of interpersonal and intra-personal intelligence are 25%, respectively. The ability to understand a person's emotional state based on the appearance of emotions (the scale of "understanding other people's emotions" (MP) and the ability to cause certain emotions in other people, the intensity of negative emotions (indicators on the scale of "other people's emotions") to a certain extent Therefore, the average level of development on the scale of "general emotional intelligence" prevails.

There are no significant differences in the ability to manage emotions and understand them. The severity of the individual components of emotional intelligence also corresponds to the average values. These include: the ability to understand a person's emotional state based on the appearance of emotions (facial expressions, gestures, voice rhythms) and sensitivity to other people's internal conditions; the ability to evoke certain emotions in other people, in particular, to reduce the intensity of negative emotions; ability to recognize and identify their emotions, understand their reasons, describe them orally; the ability and need to control your emotions, awaken yourself and store the emotions you want and control the emotions you don't need; the ability to control the appearance of your emotions.

Data on the diagnosis of the integrative indicator of emotional intelligence using the questionnaire "Emin" show that only a small number of respondents were diagnosed with a very high level of emotional intelligence. Many studies have a moderate level of emotional intelligence development. Similar values are observed on individual scales. Thus, the average indicators of interpersonal and internal intelligence correspond to the average level.

Spearman's degree correlation method was used to identify and analyze in detail the connections between the components of emotional intelligence. From the obtained data, correlation matrices were developed that show the performance of different scales of the above methods.

The results presented in Table 3 show that there are positive statistically significant relationships between all indicators of emotional intelligence (diagnosis by the method of "emotional intelligence questionnaire" N. Hall). The higher the level of development of emotional intelligence, the better the ability to manage the respondent's emotions, to recognize the emotions of others, to generate positive emotions and to control negative emotions, ie to be flexible in situations.



Table 3 - Results of correlation analysis (including N. Hall's "Emotional Intelligence Questionnaire")

| Components of emotional intelligence        | EA     | EM     | C      | E      | RE     | I      |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Emotional Awareness (EA)                    | 1,000  | ,257** | ,199*  | ,468** | ,309** | ,596** |
| Emotion Management (EM)                     | ,257** | 1,000  | ,605** | ,315** | ,191*  | ,594** |
| Self-motivation (C)                         | ,199*  | ,605** | 1,000  | ,315** | ,372** | ,638** |
| Empathy (E)                                 | ,468** | ,315** | ,315** | 1,000  | ,779** | ,871** |
| Recognition of other people's emotions (RE) | ,309** | ,191*  | ,372** | ,779** | 1,000  | ,769** |
| Integrative emotional intelligence (s) (I)  | ,596** | ,594** | ,638** | ,871** | ,769** | 1,000  |

warning: \*\* -  $p < 0.01$ ; \* -  $p < 0.05$

The results in Table 4 (the result of D. Lucin "Emin" method) show that positive statistically significant connections are established between almost all components of emotional intelligence, which shows the importance of the ability of respondents to correctly recognize and determine their emotional state and control the intensity of emotions. understanding and management.

Table 4 - Results of correlation analysis (including D. Lucin "Emin" method)

| Scale                                      | VP     | EM     | EXP    | MP     | ME     | WAY    | MEI    | GEI    |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Understanding your emotions (VP)           | 1,000  | ,575** |        | ,364** | ,573** | ,805** | ,495** | ,718** |
| Managing Your Emotions (EM)                | ,575** | 1,000  | ,198*  | 449**  | ,525** | ,847** | ,504** | ,772** |
| Expression Control (EXP)                   |        | ,198*  | 1,000  | ,259** |        | ,298** | ,217*  | ,253** |
| Understanding other people's emotions (MP) | ,364** | ,449** | ,259** | 1,000  | ,636** | ,548** | ,917** | ,762** |
| Emotion Management (ME)                    | ,573** | ,525** |        | ,636** | 1,000  | ,620** | ,873** | ,835** |
| Internal personality EI (WAY)              | ,805** | ,847** | ,298** | ,548** | ,620** | 1,000  | ,627** | ,898** |
| Interpersonal EI (MEI)                     | ,495** | ,504** | ,217*  | ,917** | ,873** | ,627** | 1,000  | ,873** |
| General Emotional Intelligence (GEI)       | ,718** | ,772** | ,253** | ,762** | ,835** | ,898** | ,873** | 1,000  |

warning: \*\* -  $p < 0.01$ ; \* -  $p < 0.05$

Regarding the results given in Table 5 (N. Hall's "Emotional Intelligence Questionnaire" and D. Lucin "Emin" method), we can say that most of the indicators of emotional intelligence, which correspond to the concept of N. Hall, are D. According to Lucin's model, it is positively related to the indicators of emotional intelligence. Awareness in the world of personal emotions means the ability to understand one's emotions. H. The ability to control their emotions according to Hall's method corresponds to the ability to control their emotions according to D. Lucin method. The established relationship between the indicators of the causes and the state of management, both its own and others. There is a connection between empathy, control of expression, and understanding of other people's emotions. Empathy, like compassion, includes the ability to understand the emotional state of others. A link has been established between the recognition of emotions and the ability to control other people's emotions. Thus, recognizing emotions as the ability to identify and test them means being able to control them in other people.

Table 5 - N. Hall's "Emotional Intelligence Questionnaire" and The results of the correlation analysis at the level of D. Lucin "Emin" methods

| Components of emotional intelligence       | VP     | VM     | EXP    | MP     | WAY    | MEI    |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Understanding your emotions (VP)           | ,396** |        | ,246** | ,374** | ,363** | ,387** |
| Emotional Management (VM)                  | ,408** | ,198*  | ,406** | ,288** | ,344** | ,424** |
| Expression Control (EXP)                   |        | ,200*  |        |        |        | ,193*  |
| Understanding other people's emotions (MP) | ,259** | ,283** | ,296** | ,695** | ,629** | ,640** |
| Emotion Management (ME)                    | ,334** | ,285** | ,473** | ,603** | ,618** | ,644** |
| Internal personality EI (WAY)              | ,431** | ,194*  | ,371** | ,424** | ,392** | ,489** |
| Interpersonal EI (MEI)                     | ,300** | ,370** | ,430** | ,735** | ,698** | ,729** |
| General Emotional Intelligence (GEI)       | ,398** | ,297** | ,480** | ,605** | ,594** | ,663** |

warning: \*\* -  $p < 0.01$ ; \* -  $p < 0.05$

### Conclusion

This article presents the results of a study of the emotional intelligence of social workers. For a detailed diagnosis, N. Hall's "Emotional Intelligence Questionnaire" and D. Lucin's "Emin" methods were used. H. Hall's method is based on general theoretical ideas about emotional intelligence as individual qualities. Lucin's Emin survey is based on the premise that emotional intelligence is a structure associated with cognitive ability and personality traits. The obtained data allowed to comprehensively study the features of the emotional intelligence of the respondents. The results of correlation analysis show that emotional intelligence is associated with understanding one's own and others' emotions; control your own and others' emotions; interpersonal and introspectional aspects of emotional intelligence; emotional awareness; self-motivation; empathy; recognition of the emotions of others, the general emotional direction.

Therefore, an effective developmental impact on these components can ensure the development of emotional intelligence, which is very important for social workers.

The results of the study showed:

- 1 - Social workers have an average level of emotional intelligence.
- 2 Social workers have an average level of professional compatibility.
- 3 There is a positive link between emotional intelligence and professional compatibility among social workers.

Thus, the field of social work is aimed at improving the social responsibilities of members of society, as well as solving their problems and encouraging them to participate effectively in all activities of society, and the social worker is one of the most comprehensive and integrated professions. plays an important role.

The daily work of social workers is fundamentally dependent on different relationships. This increases the need for people to interact with others, especially those who have different views and opinions. Since work is one of the most important types of human activity, it is one of the most important types of physical activity in which a person can achieve psychological and social harmony. Because a person spends a lot of time at work, it has a significant impact on his life, the areas of social assistance, and perhaps the most important aspects of these areas.

This study is an attempt to study the relationship between the emotional intelligence and professional competence of social workers.

### Reference

1. Bar-On, R. *Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research On Emotional Intelligence in Organizations*. *Issues in Emotional Intelligence*, 18, 2006, S. 13-25. ISSN 0214 – 9915/[www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
2. Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. *Emotional intelligence meets traditional intelligence standards. Intellect*, No. 27, 267-298.
3. Goleman, D. *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing Ltd. 1999
4. Biggart, L., Ward, E., Cook, L., et al. *Emotional intelligence and burnout in child and family social work: Implications for policy and practice. Research Briefing, Centre for Research on Children and Families, University of East Anglia, 2016*
5. Morrison, T. *Emotional Intelligence, Emotions, and Social Work: Context, characteristics, complexities, and contributions//British Journal of Social Work. Vol.37, issue 2, 2007, pp.245–263*
6. Ruch, G. *Where have all the feelings gone? Developing reflective and relationship-based management in child-care social work. British Journal of Social Work 42(7): 1315–1332, 2012*

Қонысбай Т.Е.<sup>1</sup>, Аймаганбетова О.Х.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Казахский национальный университет имени аль-Фараби,  
Казахстан, г. Алматы*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ (НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ) ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ИНТРА-КУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ**

#### *Аннотация*

В данной статье изложены основные результаты теоретического исследования эмоционального благополучия и неблагополучия пожилых людей, как социально психологический феномен. Раскрываются главные проблемы понимания эмоционального благополучия, определяется гипотеза исследования, дается теоретический обзор на раннюю исследованность темы другими авторами. Обосновывается актуальность изучения этно- и геронтопсихологии, исследование также направлено на возможные трудности и возрастные кризисы, ценностные ориентации и стремление или достижение самоактуализации, эго-идентичности личности. На основе теоретического анализа формируются гипотезы об особенностях нормативных возрастных кризисах по Л.С. Выготскому; о концепции индивидуализма и коллективизма Дж. Брунера; важность интра-культурного исследования данного феномена; а так же теории понятия самоактуализации личности по А. Маслоу и К. Голдштейн.

**Ключевые слова:** самоактуализация, эго-идентичность, возрастные кризисы, эмоциональное благополучие (неблагополучие), интра-культурное исследование, индивидуализм, коллективизм.

Қонысбай Т.Е.<sup>1</sup>, Аймаганбетова О.Х.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,  
Қазақстан, Алматы*

### **ЕГДЕ ЖАСТАҒЫ АДАМДАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫ (КҮЙЗЕЛІСТЕРІ) КӨРІНІСТЕРІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰБЫЛЫСТАРЫНА МӘДЕНИЕТЛІК АСПЕКТЕГІДЕ ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ**

#### *Аңдатпа*

Бұл мақалада егде жастағы адамдардың эмоционалдық әл-ауқаты мен күйзелісін әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде теориялық зерттеудің негізгі нәтижелері берілген. Эмоционалды әл-ауқатты түсінудің негізгі мәселелері ашылды, зерттеу гипотезасы анықталады, басқа авторлардың тақырыпты ертерек зерттеуіне теориялық шолу жасалды. Этно- және геронтопсихологияны зерттеудің өзектілігі дәлелденді, зерттеу сонымен қатар мүмкін болатын қиындықтар мен жасқа байланысты дағдарыстарға, құндылық бағдарларға және жеке тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылуы немесе жетістігіне, эго-тұлғасына бағытталған. Теориялық талдау негізінде, Л.С. Выготский; Дж.Брунердің индивидуализм және коллективизм концепциясы туралы; бұл құбылысты мәдениетшілік зерттеудің маңыздылығы; сондай-ақ А.Маслоу мен К.Голдштейн бойынша тұлғаның өзін-өзі актуализациялау тұжырымдамасының теориясының мәні түсіндіріледі.

**Түйін сөздер:** өзін-өзі актуализациялау, эго-иденттілік, жасқа байланысты дағдарыстар, эмоционалдық әл-ауқат (күйзеліс), мәдениетшілік зерттеу, индивидуализм, коллективизм.

Konysbai T.E<sup>1</sup>, Aimaganbetova O.Kh<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Al-Farabi Kazakh National University,  
Kazakhstan, Almaty

## THEORETICAL REVIEW OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENA OF MANIFESTATIONS OF EMOTIONAL WELL-BEING (DISTRESS) OF THE ELDERLY IN THE INTRA-CULTURAL ASPECT

### *Abstract*

This article outlines the main results of the theoretical study of emotional well-being and disadvantage of the elderly as a socio-psychological phenomenon. The main problems of understanding emotional well-being are revealed, the hypothesis of the research is defined, and a theoretical review of the early research of the topic by other authors is given. The relevance of studying ethno- and gerontopsychology is substantiated, the research is also focused on possible difficulties and age crises, value orientations and aspiration or achievement of self-actualization, ego-identity of personality. On the basis of theoretical analysis hypotheses are formed on the features of normative age crises by L. S. Vygotsky; on the concept of individualism and collectivism by J. Bruner; the importance of intra-cultural study of this phenomenon; as well as the theory of the concept of personality self-actualization by A. Maslow and K. Goldstein.

**Key words:** self-actualization, ego-identity, age crises, emotional well-being (distress), intra-cultural study, individualism, collectivism.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в связи с пандемией и политико-экономической ситуацией в мире, возрастает важность исследования истоков и разработки методов саморегуляции и помощи близких при психологических и эмоциональных неблагоприятиях у лиц пожилого возраста. Исследование обусловлена тем, что лица пожилого возраста являются более уязвимой социальной группой, нуждающиеся в помощи и поддержке, именно в психологическом плане, ввиду того, что они более тяжело переносят стрессовые, тревожные ситуации и остро реагируют на все происходящие события, что в дальнейшем может повлиять на их психологическое, а так же физическое здоровье неблагоприятно, и поэтому данная область нуждается в тщательном исследовании, для того чтобы лучше понять природу и изученность данного психологического явления, во-вторых, с целью освещения данной проблематики публике для осознания важности изучения.

Актуальности исследования также обуславливает теоретическая значимость изучения эмоционального благополучия лиц пожилого возраста. Выдвигается теория об интра-культурных особенностях, варьирующих при проявлении эмоционального благополучия и неблагоприятия личностями разных национальностей, а также индивидов, идея основывается на гипотезе о коллективизме и индивидуализме Дж. Брунера.

**Научная проблема и степень ее разработанности.** Тема психологического благополучия личности в период поздней зрелости начала разрабатываться и развиваться только недавно. В то же время практически не обсуждалась проблема возможных трудностей адаптации, самоактуализации, а также факторы влияющие на них; не рассматривались проблемы психологического благополучия пожилых людей в Казахстане, именно в интра-культурном аспекте.

**Научная новизна** заключается в том, что впервые проведено изучение особенностей эмоционального благополучия (неблагополучия) казахстанцев пенсионного возраста в интра-культурном контексте.

Данные, полученные в настоящем исследовании, имеют значение:

- для установления внешних и внутренних факторов, причинно-следственных связей, детерминирующих те или иные особенности проявления эмоционального благополучия или неблагоприятия в период поздней зрелости;

- для выявления особенностей проявления эмоционального благополучия (неблагополучия) лицами пожилого возраста разных национальностей в Казахстане вследствие проведения интра-культурного исследования и сравнительного анализа показателей и тем самым сделать заключение на их основе;

- для исследователей изучающих данную тематику и проблематику;

- для разработки индивидуальных и профилактических программ психологической реабилитации для помощи пожилым людям справляться самостоятельно и с помощью близких при проявлениях

особенностей эмоционального неблагополучия и изучение социо-демографических, клинических и психологических факторов риска их возникновения.

**Цель работы:** выявление особенностей эмоционального благополучия (неблагополучия) казахстанцев (казахи и русские) пенсионного возраста путем проведения интра-культурного исследования.

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретико-методологический анализ проблемы эмоционального благополучия как социально-психологического феномена.

2. Изучить социально - психологические особенности кризиса возрастного развития периода поздней взрослости.

3. Изучить антитезу «индивидуализма-коллективизма» Джерома Брунера с интеграцией данной теории в современном социуме.

3. Выявить психологические особенности проявлений эмоционального благополучия (неблагополучия) у казахстанцев пенсионного возраста разных национальностей (казахи и русские).

4. Провести эмпирическое исследование и сделать сравнительный анализ полученных результатов, разработать модель исследования интра-культурных особенностей проявлений эмоционального благополучия казахстанцев пенсионного возраста – представителей различных этнических групп.

5. Разработать методические рекомендации по преодолению эмоционального неблагополучия у казахстанцев пенсионного возраста.

**Объект исследования:** пожилые казахстанцы, достигшие пенсионного возраста.

**Предмет исследования:** психологические особенности проявлений эмоционального благополучия (неблагополучия) казахстанцев пенсионного возраста разной национальности.

**Общая гипотеза:** эмоциональное благополучие казахстанцев пожилого возраста в том числе детерминируется и интра-культурными особенностями.

**Методы исследования:**

- Тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (LSIA, адаптация Н.В. Паниной);
- Шкала самооценки и оценка тревожности Спилбергера;
- Методика оценки выраженности депрессии по Гамильтону;
- Тест диспозиционного оптимизма (LOT, Карвера-Шейера);
- Изучение мудрости (P. Baltes);
- Опросник «Шкала психологического благополучия» К.Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко).

**Теоретическая значимость исследования:**

Данные, полученные в настоящем исследовании, имеют значение для установления депрессивных тенденции, проявляющихся в поведении и личности казахстанцев пенсионного возраста из разных национальностей (казахи и русские); для выявления особенностей течения нарушения психологического спектра и понимание их пожилыми людьми; для сравнения показателей и тем самым сделать заключение на их основе; для разработки индивидуальных и профилактических программ психологической реабилитации для помощи пожилым людям справляться самостоятельно и с помощью близких при проявлениях особенностей эмоционального неблагополучия, и изучение социально-демографических, клинических и психологических факторов риска их возникновения.

**Практическая ценность исследования:**

Результаты исследования имеют особую ценность для мультикультурного и многоконфессионального Казахстана. Они могут быть использованы в процессе разработки комплекса клинико-психологических и психодиагностических методов и представляет ценность для исследователей, давая возможность включить их в набор психодиагностического инструментария для работы с лицами пожилого возраста, пережившими депрессивные тенденции и стрессы, а также для предотвращения развития дезинтеграционных тенденций в казахском обществе.

**Эмоциональное благополучие как психологический феномен.**

Благополучие как совокупность объективных обстоятельств, определяющих оптимальное течение жизни человека, отражает наличие необходимых ему благ или указывает на субъективную оценку овладения этими благами. Субъективное ощущение благополучия является основанием внутренней гармонии человека, позволяющей ему эффективно функционировать и развиваться. Учитывая семантическую широту и неоднозначность понятия благополучия, в настоящее время исследователи сосредотачиваются на различных сторонах данного феномена. В зарубежной психологии различаются понятия субъективного и психологического благополучия. Термин «субъективное благополучие» связан с одним

конструктом и инструментарием, а термин «психологическое благополучие» связан с другим конструктом и инструментарием [1].

Эмоциональное благополучие – это показатель, по которому определяется эмоциональное состояние личности, а именно качественные аспекты. Это очень важный показатель для оценки психологического состояния в данное время или в определенный промежуток времени личности, и насколько жизненно необходимые потребности по А.Маслоу покрываются, это может быть потребность в элементарных материальных благах, потребность в безопасности и защите, возможно потребность в каких-либо социальных контактах, общении субъекта и адекватное взаимодействие с миром.

Психологическое благополучие и здоровье тесно связаны в пожилом возрасте. Можно выделить три аспекта психологического благополучия: оценочное благополучие (или удовлетворенность жизнью), гедонистическое благополучие (ощущение счастья, грусти и т.д.) и эвдемонистическое благополучие (ощущение цели и смысла жизни).

**Литературный обзор.** Концепция самоактуализации, впервые разработанная Гольдштейном (1939), причисляется к той области человеческого поведения, которая наиболее репрезентативна для психического и ментального здоровья. В нем учитываются факторы творчества, самореализации, самомотивации и автономии, а также адаптационные способности, приспособляемость к окружению и освоению человеком окружающей его среды. Для Гольдштейна самоактуализация была единственным и самобытным, уникальным показателем, стимулом нормотипичного (нормального) поведения личности, и как таковая, подходит непрерывному изменению напряжения, подобный что в конце концов вновь и вновь достигается то состояние напряжения, что позволяет и активизирует организм актуализировать себя в дальнейшей деятельности, согласно его природе. Автор считал, что любому организму, особенно человеческому присуща природой стремление к самоактуализации, то есть стремление к осуществлению своих мотивов и жизненных целей [2].

К.Юнг (1954) рассматривал самоактуализацию как, более совершенную, более целостную дифференциацию и гармонично взаимодействующий комплекс всех аспектов холистической личности, индивида [3].

А.Маслоу (1962) обнаружил, что объектно-центрированное понимание представляется характерно для типичного восприятия самоактуализированных людей и случайных "пиковых переживаний" (т.е. когда жизнь приобретает новое постижение и кажется более полноценным, интегрированным и достойным) для среднестатистических людей. Маслоу установил восприятие, ориентированное на объект, как: «немотивированное, безличное, лишённое желаний, бескорыстное, не нуждающийся, отстраненный» [4, 74 с.]. Позднее, Маслоу более подробно описал это как самозабвение, отречение, эго-трансценденция, незаинтересованность, следовательно она ориентирована на себя, идентификация и объединение воспринимающего и воспринимаемого, поглощение и вливание в опыт, что самость исчезает, так что весь опыт может быть организован вокруг объекта, как центральная точка или точка организации. [4].

Если сравнить понятие «самоактуализация» между У.А. Маслоу и К. Гольдштейном, то А.Маслоу применяет данное понятие более узко, чем Гольдштейн. По Маслоу, самоактуализация – стоит на самой вершине пирамиды потребностей, это то социальное, в чем так ярко нуждается и стремится личность, это самовыражение, самореализация, развитие и осмысление во всех аспектах, но прежде всего понятие себя и своего внутреннего мира человеком.

До развития капиталистического общества, в основном главенствовало миропонимание коллективизма. В те времена независимость во мнении и взглядах, демонстративность характера и пренебрежение социальными нормами признавались исключительно лишь за выдающимися людьми, другим такое поведение не позволялось, так и менталитет не позволял. Но широкое распространение индивидуалистических ценностей начало зарождаться и развиваться только в начале эпохи Возрождения и позднего средневековья в Западной Европе [5].

Понятие «индивидуализм» впервые упоминалось и сформировалось английскими политическими философами нового времени, такими как Джон Локк, Дэвид Юм. При этом речь исходила не столько об обособлении лица от общества, сколько о необходимости сузить влияние на отдельного человека со стороны группы людей. Подобное положительное представление индивидуализма как самостоятельности и самооценности личности освещало дух эпохи Просвещения, славящей вольного индивида как главного носителя ценностей европейской культуры. Собственно принцип методологического индивидуализма стал фундаментом классической политической экономии: Адам Смит в «Богатстве народов» (1776) отчетливо определил принцип, что если персона беспокоится о собственной выгоде, то тем самым,

независимо от своего желания, он доставляет и пользу обществу, причем лучше, чем если бы сознательно устремлялся ко всеобщему благу [6].

В дальнейшем параллельно с позитивным истолкованием индивидуализма, сторонники социалистической теории (А.Симон, П.Леру) начали использовать данное понятие для противопоставления «социализму», ассоциируя с эгоизмом и отречением от общественных связей и норм [7].

Сопоставление «индивидуализм – коллективизм» стабильно зафиксировалась в XIX в. в рукописях общественных работников и профессионалов по данной сфере.

Первоначальные общественные (социологические) гипотезы, рассматривающие индивидуализм, базировались на антитезе нынешней и классической цивилизации. Общеизвестной во второй половине XIX столетия числилась либеральное, свободное мировоззрение, единодушно коей нежеле больше в компании уровень индивидуализма, тем это общество больше сформировано [8].

Дюркгейм, обрисовывая всевозможные вариации социума, в черте системоформирующего условия предпочел общественную солидарность, которая, возможно, бывает или механической, или базисной. Данному архаичному виду единства прибывает базисная общность интересов, подле которой отдельный человек признается индивидом, а общественное понимание даже если и не исчезает, однако служит побочную и незначительную роль. Дюркгейм противопоставлял формирование человека коллективному пониманию, однако они не были несовместными друг другу явлениями. Отлично осознавая отрицательные последствия первенства базисной солидарности в обществе, какие могут выражаться в разъединении личностей, Дюркгейм вырабатывал мысль создания профессиональных сообществ, которые обязаны поспособствовать укреплению социального единства. Таким образом, корреляция коллективного и индивидуального складывалось в жизни каждого социума финансовым формированием сообщества, однако в то же время располагало безусловный баланс [9].

Ценность соединять течение индивидуализма с прогрессивным формированием сообщества сохранилась и в XX в. Можно назвать, например, теорию американского психолога Дж. Брунера, который во второй половине XX в. возобновлял акцентирование на антагонистичность индивидуалистической ориентации, свойственной для современных культур, и коллективистских ценностей, характерных классическими культурами. По его мнению, начальным моментом настоящего противопоставления стала могущество людей над окружающей их природой. Не имея способности скорректировать среду обитания и целиком завися от нее, люди традиционных цивилизаций были расположены к единству как с физиологическим миром, так и с миром себе подобных. Приобретая возможность воздействовать на окружающий мир, люди все более направляют интерес на благополучие своих собственных усилий независимо к другим людям. Чем больше люди становятся владельцами своей судьбы, тем шире, по Дж. Брунеру, происходит распространение индивидуалистической ориентации [10].

**Вывод.** Результаты систематического обзора способствуют в создание литературной базы, которая может быть использована для руководства будущих исследований по разработке интервенций для пожилых людей.

С преклонным возрастом и осознанием того, что жизнь не будет продолжаться бесконечно долго, люди по-новому фокусируются на значимых социальных отношениях и вовлеченности в деятельность. Согласно теории социоэмоциональной избирательности, пожилые люди выбирают цели, которые в большей степени связаны с эмоциями, а не со знаниями. Мотив внесения значимого вклада специфичен для стадии развития взрослых среднего и пожилого возраста, этот мотив обычно называют генеративностью. Генеративность может быть реализована через различные виды деятельности, включая волонтерство, уход и обмен жизненными советами. Учитывая важность осмысленного участия и различные мотивы для оказания помощи во второй половине жизни, можно предположить, что реализация генеративности через эту деятельность может иметь положительные последствия для психологического благополучия. Действительно, недавнее исследование показало, что вмешательство, направленное на реализацию генеративности, уменьшило одиночество пожилых женщин. Аналогичным образом, когда пожилые люди не могут реализовать свой мотив участия в значимой деятельности (например, из-за ухудшения здоровья), этот нереализованный мотив может привести к усилению одиночества. Пути между значимым вкладом и одиночеством можно лучше понять, если обратиться к концептуальному определению одиночества, которое описывается как несоответствие между ожидаемыми и реальными социальными отношениями. Аналогично, согласно системе ожиданий социальных отношений, если возрастное ожидание генеративности не может быть удовлетворено, люди могут воспринимать разрыв между своими ожиданиями и реальностью и, следовательно, чувствовать себя одинокими.

Эмоциональное благополучие у пожилых людей является очень важным феноменом проявляющих их качество жизни, удовлетворенность жизнью и диагностически важным качественным показателем, определяющим благополучное или неблагополучное перенесение возрастного кризиса развития

личности. Тем самым, при благополучном перенесении, переход личности к стадии мудрости и целостности с последующим возрастным новообразованием либо же отчаяние и одиночество при неблагоприятном переживании кризиса. И следовательно, отчаяние, одиночество и неудовлетворенность своей жизнью, своим прошлым определяется как эмоциональное неблагополучие. И прежде всего несамоактуализировавшиеся и не достигшие эго-идентичности к позднелозрелому возрасту люди пожилого возраста, у которых не удовлетворены какие-либо потребности по пирамиде Абрахама Маслоу, являются наиболее уязвимой социальной группой. И поэтому данная статья и научная работа является очень актуальной, практически значимой и потребностной.

*Список использованной литературы:*

1. Karapetian L.V. *Fenomenologicheski analiz emotsionalno-lichnostnogo fenomena*, -Ekaterinburg: Mir nauki, kultury, obrazovania, 2017. – 2 s.
2. Goldstein K. *The organism*. New York: American book company, 1939. – P. 197.
3. Yung K., Rutkevich A.M. *O kornyah bessoznatelnogo: ob arhetipah kollektivnogo bessoznatelnogo.*: Eranos, 1954. – 96 S.
4. Abraham H. Maslow. *Toward a Psychology of Being.*: Litton Education Publishing, 1962. – P. 138.
5. Hofstede G. *Culture's Consequences: Intern Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, L., 1980.
6. Naumov A. *Hofstidovo izmerenie.* – *Menedjment*. 1996, № 3. Hampden F.,
7. Turner Ch. *When Two Worlds Collide.* – *Intercultural Management Consulting*. 2000.
8. Dyurkgeim E. *O razdelenii obschestvennogo truda / Per. s fr. A.B. Gofmana, primechaniya V.V. Sapova.* – M.: Kanon, 1996. — 432 s.
9. Betina E.M. *Samorealizaciya lichnosti v pojilom vozraste cherez preodolenie vozrastnogo krizisa: Dissertaciya.* – Tambov: Izdatelstvo Tambovskogo Universiteta, 2007. – 177 s.
10. Lamanov I.A. *Uchebnik Yunita 1. Vvedenie v etnopsihologiyu.* – Moskva. 2000. – 95 s.

**МРНТИ 15.41.21**

**10.51889/7339.2022.88.93.022**

*Аймаганбетова О.Х.<sup>1</sup>, Адилова Э.Т.<sup>1</sup>, Садыкова Н.М.<sup>1</sup>, Баймолдина Л.О.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup> Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан  
e-mail: alnara25@mail.ru*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК И СТРУКТУРЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

### *Аннотация*

События последних лет являются свидетельством возрастания межэтнической и межконфессиональной напряженности, которые привели к актуализации проблем религии, конфессий в целом и, в частности, религиозной идентичности.

В данной статье представлены отдельные результаты прикладного исследования религиозной идентичности казахстанской студенческой молодежи, проведенного с помощью Опросника «Компоненты религиозной идентичности» в адаптации В.А. Шороховой. Проведенное исследование показало, что структура религиозной идентичности детерминруется кросс-культурными и конфессиональными особенностями. Так, у студентов-мусульман она носит выраженную социальную направленность и больше сфокусирована на способах социального взаимодействия и индивидуальных позитивных изменениях. У студентов, исповедующих православие, рассматривающих религию как способ развития индивидуальных позитивных изменений, преобладает внутреннее переживание религиозной идентичности. Это дало нам возможность отнести студентов-мусульман к представителям высококоллективистской культуре, студентов, проповедующих православие, рассматривать как тяготеющих к индивидуалистической культуре.

**Ключевые слова:** структура, религиозная идентичность, студенты, мусульмане, православные, социальное взаимодействие и др.

*Статья написана в рамках Проекта Министерства образования и науки Республики Казахстан: «Психологическое исследование подверженности радикалистским настроениям с помощью полиграфа и первичная профилактика радикализации студентов» (ИРН-АРО 9261155).*



О.Х. Аймаганбетова<sup>1</sup>, Э.Т. Адилова<sup>1</sup>, Н.М. Садыкова<sup>1</sup>, Л.О. Баймолдина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан  
e-mail: alnara25@mail.ru

## СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МІНЕЗДЕРІ МЕН ДІНИ СӘЙКЕСТІЛІК ҚҰРЫЛЫМЫН ЗЕРТТЕУ

### *Аңдатпа*

Соңғы жылдардағы оқиғалар этносаралық және конфессияаралық шиеленістің күшеюінің дәлелі болып табылады, бұл дін, жалпы конфессиялар, атап айтқанда, діни сәйкестілік мәселелерінің өзекті болуына әкелді.

Бұл мақалада В.А. Шороховамен бейімделген «Діни бірегейлік құрамдастары» сауалнамасы көмегімен жүргізілген қазақстандық студенттердің діни сәйкестігін қолданбалы зерттеудің кейбір нәтижелері берілген. Зерттеу діни сәйкестік құрылымы кросс-мәдени және конфессиялық ерекшеліктермен анықталатынын көрсетті. Осылайша, мұсылман студенттері үшін ол айқын әлеуметтік бағдарға ие және әлеуметтік өзара әрекеттесу тәсілдеріне және жеке оң өзгерістерге көбірек бағытталған. Православия дінін ұстанатын, дінді жеке оң өзгерістерді дамыту тәсілі ретінде қарастыратын студенттерде діни сәйкестіліктің ішкі тәжірибесі басым. Бұл бізге мұсылман студенттерін жоғары ұжымдық мәдениеттің өкілдері ретінде жіктеуге және православия дінін уағыздайтын студенттерді индивидуалистік мәдениетке ұмтылу деп санауға мүмкіндік берді.

**Түйін сөздер:** құрылым, діни сәйкестілік, студенттер, мұсылмандар, правослаандықтар, әлеуметтік өзара әрекеттестік және т.б.

О.Х. Аймаганбетова<sup>1</sup>, Э.Т. Адилова<sup>1</sup>, Н.М. Садыкова<sup>1</sup>, Л.О. Баймолдина<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan  
e-mail: alnara25@mail.ru

## RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND STRUCTURE OF RELIGIOUS IDENTITY OF STUDENT YOUTH

### *Abstract*

The events of recent years are evidence of an increase in inter-ethnic and inter-confessional tension, which led to the actualization of the problems of religion, confessions in general and, in particular, religious identity.

This article presents some results of an applied study of the religious identity of Kazakhstani students, conducted with the help of the Questionnaire "Components of Religious Identity" adapted by V.A. Shorokhova. The study showed that the structure of religious identity is determined by cross-cultural and confessional features. Thus, for Muslim students, it has a pronounced social orientation and is more focused on ways of social interaction and individual positive changes. Students who profess Orthodoxy, who view religion as a way of developing individual positive changes, are dominated by an internal experience of religious identity. This gave us the opportunity to classify Muslim students as representatives of a highly collectivist culture, and to consider students who preach Orthodoxy as gravitating towards an individualistic culture.

**Keywords:** structure, religious identity, students, Muslims, Orthodox, social interaction, etc.

### **Введение**

В контексте последних событий, как мирового масштаба, так и масштабов республики, в частности, январских событий 2022 года, произошедших в ряде регионов страны, массовый приток россиян в крупные города, вызвали определенную межэтническую напряженность, которая согласно законам синергизма стала причиной появления напряженности в межличностных, межгрупповых, в том числе и межконфессиональных отношениях. В этих условиях на фоне общей нестабильности, экономического кризиса и политических изменений в современном мультикультурном обществе человек начинает искать некую группу поддержки, которая смогла бы обеспечить ему внутреннюю стабильность. Такой группой поддержки в условиях кризиса, конфликтов часто становится его этническая или конфессиональная группа, выступающая в качестве значимых аспектов социального развития человека.

Это ведет к актуализации проблемы изучения процесса идентификации человека со своей группой, в частности, религиозной. Проблема религиозной идентичности сегодня получает особую значимость и актуальность также в связи с усилением глобализационных процессов и межкультурных контактов с одной стороны и усилением социально – экономической, политической, психологической напряженности – с другой. В таких сложных условиях каждый человек ищет ту группу, на поддержку которой он может рассчитывать. Для многих из нас такой группой является, прежде всего, этническая, социокультурная группа. Также большое значение имеет принадлежность человека к определенной конфессиональной группе. Очень часто именно эти общины становятся для человека самой надежной группой, способной обеспечить ему необходимую моральную и духовную поддержку [1, с. 9].

З.Фрейд видит в религии, прежде всего, важный психологический феномен, определяющий не только культуру всего человечества, но и служащий для него определённой защитой от внушаемых ему некоторыми природными явлениями страхов. В ракурсе такого понимания религии З. Фрейд сформулировал мысль, что она (религия) способствует «очеловечиванию» самых разнообразных природных явлений. В тоже время помимо природных страхов, он выделял те, которые напрямую связаны с внутренними переживаниями и инстинктами самого человека. В частности, по этому поводу он пишет: «с безличными силами не вступишь в контакт, они остаются вечно чужды нам».

Говоря же о внутреннем состоянии человека, он далее отмечает: «Но если в стихиях бушуют страсти как в твоей собственной душе..., если повсюду в природе тебя окружают существа, известные тебе из опыта твоего собственного общества, то ты облегченно вздыхаешь, чувствуешь себя как дома среди жути, можешь психически обработать свой безрассудный страх» [2].

Если говорить об религиозной идентичности, то есть о процессе идентификации со своей конфессиональной группой, то, опираясь на учение З.Фрейда, в качестве ее основных психологических механизмов можно выделить интрагрупповой фаворитизм и аутигрупповую враждебность.

Э.Фромм выделял в религии, прежде всего, личностный феномен, обладающий экзистенциальной силой [3]. В контексте такого понимания религии, он отмечал: «под религией я понимаю любую разделяемую группой систему мышления и действия, позволяющую индивиду вести осмысленное существование и дающее объект для преданного служения» [3].

Пытаясь найти детерминанты возросшей потребности в подобном служении и поклонении религии, возникшей почти у всего человечества, американский психолог отмечает, что человек начинает осознавать свое одиночество и изолированность, когда он вырывается из единения с природой, с окружающим миром. И, если бы он не способен к установлению новых отношений и взаимодействия с подобными ему, то, по мнению Э. Фромма, он не смог бы вынести ни минуты подобной жизни [4, с.39].

Исходя из этого краткого обзора методологии исследования религии можно сделать вывод, что человек сам создал религию, так как он нуждался в поклонении чему-либо или кому-либо, а также очень нуждался в окружении, подобном ему, с которым он ощущал чувство единения.

Что касается непосредственно Казахстана, то общее полиэтническое пространство, мультикультурность способствуют развитию качественно новых форм поведения и взаимодействия в этих общностях. С одной стороны, диалог культур актуализирует процессы идентификации, самоопределения этносов, проживающих здесь, с другой – усиливает проблемы межэтнического и межконфессионального взаимодействия и толерантности.

В связи с этим межконфессиональные отношения, сложившиеся в современном Казахстане, сегодня выходят в плоскость не только конфессиональных, но и социально-экономических, политических, исторических проблем общества, что приводит к актуализации тех исследований, направленных, прежде всего, на изучение этих отношений и факторов, которые способствуют как объединению, так и разъединению нашего мультикультурного и поликонфессионального общества.

Таким образом, религиозная идентичность, является важным процессом идентификации человека со своей группой, в том числе и конфессиональной, которая определяет и формирует жизненные ценности человека, ориентирует его в обществе и отвечает за его физическое и социально-психологическое самочувствие [5].

Особенно актуальна и драматична эта проблема для казахстанской молодежи. В связи с этим объектом исследования выступила казахстанская молодежь - представители студенческой молодежи.

Цель исследования заключалась в выделении и изучении основных компонентов, составляющих структуру религиозной идентичности казахстанской молодежи.

Для проведения диагностического тестирования использовалась предложенная Д.Ван Камп и адаптированная В.А. Шороховой методика «Компоненты религиозной идентичности», целью которой является изучение индивидуальной и социальной направленности религиозной идентичности; рассматривающей религию как средство и как внутреннее переживание.

Тестирование проводилось с помощью платформы Google Формы (см. рисунок 1).

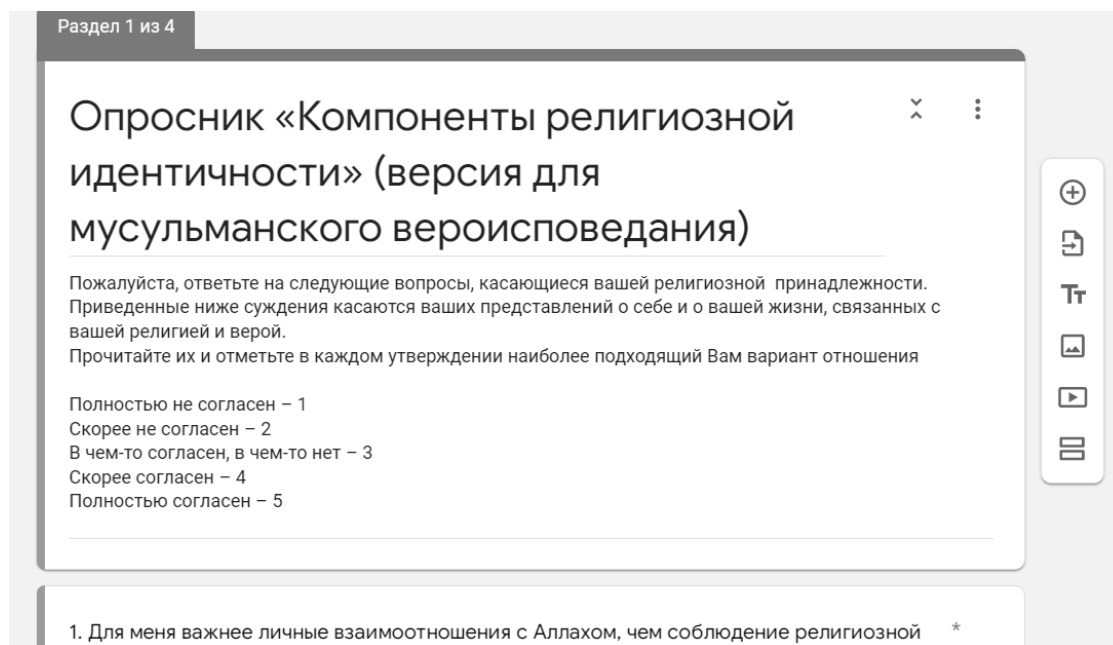


Рисунок 1 – Аккаунт с исследованием взаимосвязи религиозной идентичности и толерантности в межличностных отношениях в Google формы

**Материал и методы исследования.** Студенческий возраст – это наиболее важный период развития личности молодых людей. В этот период происходит не только их становление как профессионалов, но и формируется, начатое в школе, отношение к окружающему миру, к окружающим людям. В период обучения в вузе молодые люди встречаются со студентами, представляющими другие культуры, имеющими другое мировоззрение, другую картину мира, совершенно иные ценности, среди которых большое место занимают конфессиональные.

В связи с этим данная возрастная группа является наиболее интересной для исследования религиозной идентичности.

К проведению нашего исследования были привлечены 107 участников, получающих образование в алматинских вузах, по гендерному составу - 43% студентов и 57% студенток. Во время проведения исследования были обеспечены условия анонимного опроса. Важно отметить, что, охватывая исследование студенческую часть молодежи, мы сталкиваемся с ограничением экстраполяции полученных данных, поскольку их невозможно распространить на всю молодежь Казахстана в целом. Мы стремились лишь определить тенденции, характеризующие молодежь.

По возрастному составу: студенты от 17 до 24 лет, которые были разделены на две группы по принципу религиозного вероисповедания: 57 мусульман, 50 православных христиан.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Эмпирическое исследование религиозной идентичности современной казахстанской молодежи неизбежно сталкивается с проблемой оценки роли религиозного сознания в процессах построения гражданского общества в Казахстане. Каков конструктивный потенциал религиозной идентичности? Насколько структура современной религиозной (мусульманской и православной) идентичности ориентирована на внутренние духовные усилия, и насколько она мотивируется внешними, в том числе групповыми, социальными интересами?

На рисунке 2 представлены результаты изучения структуры религиозной идентичности современной казахстанской молодежи в кросс-культурном контексте.

В данном Опроснике, представляющего собой переведенную и адаптированную версию методики Г. Олпорта, Д. Ван Камп, взяв за основу своей методики внешнее и внутреннее измерения религиозности в структуре религиозной идентичности, выделенное Г.Олпортом, построил следующие шкалы:

- «Духовная идентичность» (Individual Faith Identity);
- «Идентичность по религиозной группе» (Religious Group Identity);
- «Личные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу» (Personal Benefits of Religion);
- «Социальные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу» (Social Benefits of Religion).

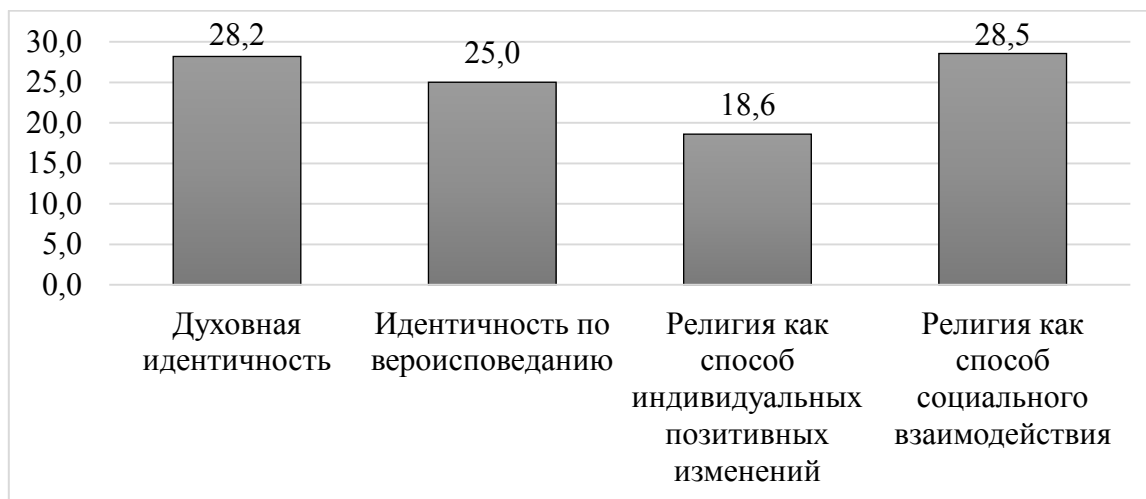


Рисунок 2 – 4-х компонентная структура религиозной идентичности современной казахстанской молодежи

На рисунке 2 видим, современная казахстанская молодежь выделяет, прежде всего, следующие детерминанты, обуславливающие религиозную идентичность.

В частности, в религии они видят, прежде всего, один из основных способов, определяющих социальное взаимодействие, с помощью которого они удовлетворяют потребность в поиске и укреплении социальных и дружеских связей. С этой целью они стараются посещать те места, где можно удовлетворить эту потребность – это мечети, церкви и другие религиозные места и учреждения.

Следующая детерминанта – это духовная идентичность (28,2) – этот компонент отражает отношение казахстанской молодежи к Богу, их представления, мировоззрение и внутреннюю значимость духовной позиции. Этот компонент включает те практики, которые проводят молодые люди во время их обращения к Богу, выполнения ими определенных ритуалов, молитв.

Как видим на рисунке 2, наименее развитым показателем идентификации со своей конфессиональной группой явилась детерминанта, рассматривающая религию в качестве важного способа, способствующего индивидуальному позитивному изменению (18,6). Следовательно, студенты видят в нем лишь средство, с помощью которого можно получить какие-то личностные блага, как средство личностного роста, способствующего саморегуляции поведения, распорядка дня.

Таким образом, изучение структуры религиозной идентичности показало, что современная казахстанская молодежь, с одной стороны, стремится к установлению дружбы, взаимодействия с представителями других конфессиональных групп, а, с другой – религия представляет собой значимую мировоззренческую ценность, определяющуюся внутренним личностным аспектом духовности. В то же время исследование показало, что молитвы и религиозные практики не превращаются в средства личностной (внешней и внутренней) саморегуляции.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа между шкалами.

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что все 4 компонента религиозной идентичности связаны с друг другом и развиваются согласованно, что говорит о том, что шкалы являются важными элементами – религиозной идентичности.

Таблица 1 – Изучение корреляционных взаимосвязей основных компонентов религиозной идентичности

|  | Духовная идентичность | Идентичность по вероисповеданию | Религия как способ индивидуальных позитивных изменений | Религия как способ социального взаимодействия |
|--|-----------------------|---------------------------------|--|---|
| Духовная идентичность                                  | 1,000                 |                                 |  |   |
| Идентичность по вероисповеданию                        | 0,547**               | 1,000                           |  |   |
| Религия как способ индивидуальных позитивных изменений | 0,393**               | 0,836**                         | 1,000  |   |
| Религия как способ социального взаимодействия          | 0,646**               | 0,876**                         | 0,772**  | 1,000   |

Затем в соответствии с целью исследования нами были соотнесены и сопоставлены основные структурные составляющие религиозную идентификацию у студентов, идентифицирующим себя с мусульманством и православием. Полученные данные представлены в таблице 2 и на рисунке 3.

Таблица 2 – Значимые различия в структуре религиозной идентичности у представителей мусульманства (М) и православия (П)

| Переменные   | ранги |       | U - критерий | p           |
|--|-------|-------|--------------|-------------|
|  | М     | П     |              |             |
| Духовная идентичность                                  | 38,39 | 36,56 | 650,000      | 0,71        |
| Идентичность по вероисповеданию                        | 42,07 | 32,68 | 510,500      | <b>0,05</b> |
| Религия как способ индивидуальных позитивных изменений | 40,39 | 34,39 | 566,000      | 0,10        |
| Религия как способ социального взаимодействия          | 42,37 | 32,36 | 499,000      | <b>0,04</b> |

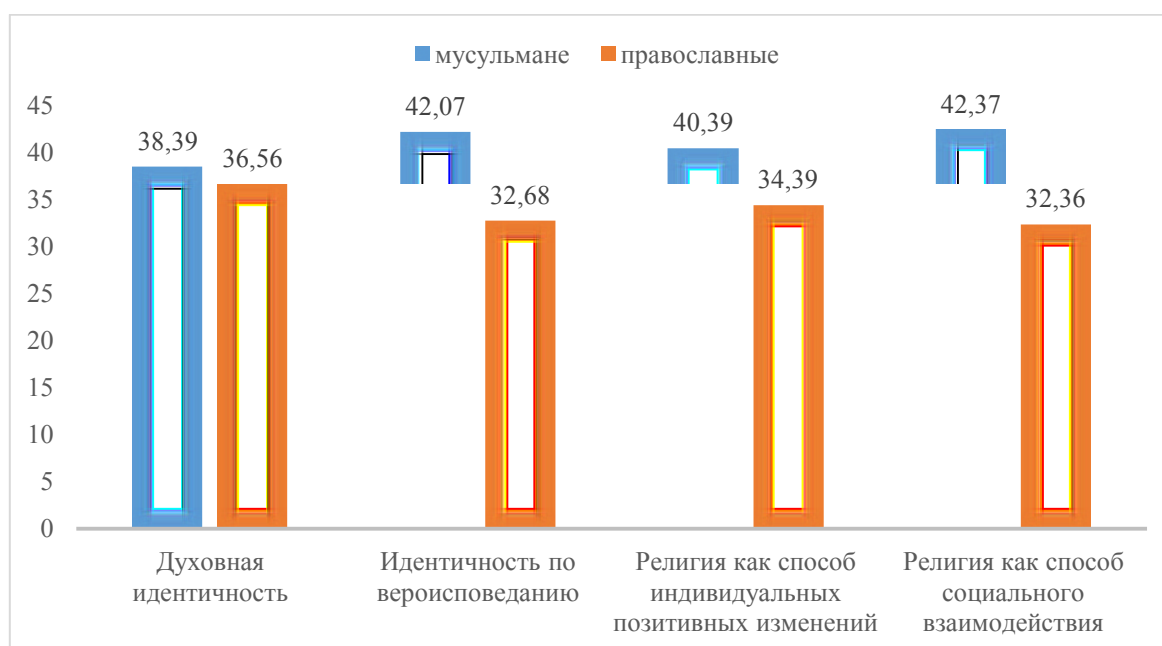


Рисунок 3 – Значимые различия в структуре религиозной идентичности у мусульман и православных (средние ранги)

Из таблицы 2 и рисунка 3 видно, что выявлены значимые различия в структуре религиозной идентичности. У молодых казахстанцев, исповедующих ислам, в наибольшей степени поучили развитие следующие составляющие – идентичность, определяющую вероисповедание и религию в качестве способа социального взаимодействия, то есть можно говорить о большей социальной направленности религиозной идентичности у мусульман.

У студентов, исповедующих православие, более развиты компоненты, определяющие духовную идентичность и религию как способ индивидуальных позитивных изменений. Что касается выделения идентичности по вероисповеданию и религии как способа взаимодействия, то они оказались менее актуальными.

На рисунке 4 получили отражение более крупные компоненты структуры религиозной идентичности молодых казахстанцев.

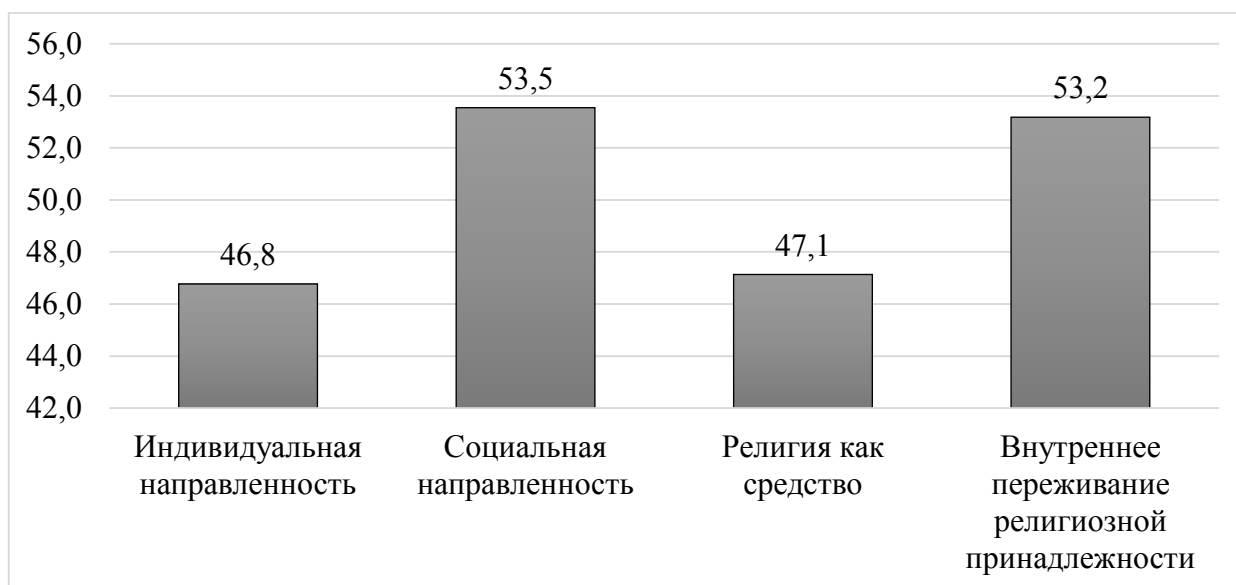


Рисунок 4 – Мета-компоненты религиозной идентичности современной казахстанской молодежи

Из данных, представленных на рисунке 4, следует, что из всех мета-компонентов, определяющих религиозную идентичность, казахстанские студенты выделили, прежде всего, социальную направленность религиозной идентичности (53,5) и внутреннее переживание религиозной принадлежности (53,2).

Что касается индивидуальной направленности религиозной идентичности, то она составила всего - 46,8%.

Если рассматривать представление о религиозной идентичности с точки зрения подхода Г. Олпорта, то мы увидим, что у казахстанцев преобладает внешняя незрелая (социальная) форма религиозной идентичности. Вместе с тем, высокое развитие внутреннего переживания религиозной идентичности, указывает на то, что оба внутренних измерения идентичности (духовность и идентичность по вероисповеданию) обладают высокой значимостью и центрированностью. Таким образом можно говорить о гетерохромном развитии религиозной идентичности молодых казахстанцев, когда отдельные компоненты и мета-компоненты религиозной идентичности неравномерно развиты.

В таблице 3 представлены результаты проведенного корреляционного анализа между мета-компонентами религиозной идентичности.

Таблица 3 – Корреляционные взаимосвязи между мета-компонентами религиозной идентичности

|   | Индивидуальная направленность | Социальная направленность | Религия как средство | Внутреннее переживание религиозной принадлежности |
|---|-------------------------------|---------------------------|----------------------|---|
| Индивидуальная направленность                     | 1,000                         | 0,875**                   | 0,946**              | 0,886**   |
| Социальная направленность                         |                               | 1,000                     | 0,953**              | 0,943**   |
| Религия как средство                              |                               |                           | 1,000                | 0,872**   |
| Внутреннее переживание религиозной принадлежности |                               |                           |                      | 1,000   |

Результаты исследования, отраженные в таблице 3, являются свидетельством того, что все 4 мета-компонента религиозной идентичности связаны с друг другом и развиваются согласованно, что является свидетельством того, что шкалы являются составными элементами – религиозной идентичности. Результаты корреляционного анализа также косвенно подтверждают нашу идею о гетерохромном развитии религиозной идентичности молодых казахстанцев.

Следующим шагом было сравнение особенностей более крупных элементов структуры религиозной идентичности у мусульман и православных. Полученные данные отражены в таблице 4 и на рисунке 5.

Таблица 4 – Значимые различия в структуре мета-компонентов религиозной идентичности у мусульман (М) и православных (П)

| Переменные  | ранги |       | U -критерий | p           |
|---|-------|-------|-------------|-------------|
|   | М     | П     |             |             |
| Индивидуальная направленность                     | 39,17 | 35,63 | 544,500     | 0,13        |
| Социальная направленность                         | 42,21 | 32,53 | 505,000     | <b>0,05</b> |
| Религия как средство                              | 42,68 | 32,03 | 487,000     | <b>0,03</b> |
| Внутреннее переживание религиозной принадлежности | 39,76 | 35,06 | 560,000     | 0,18        |

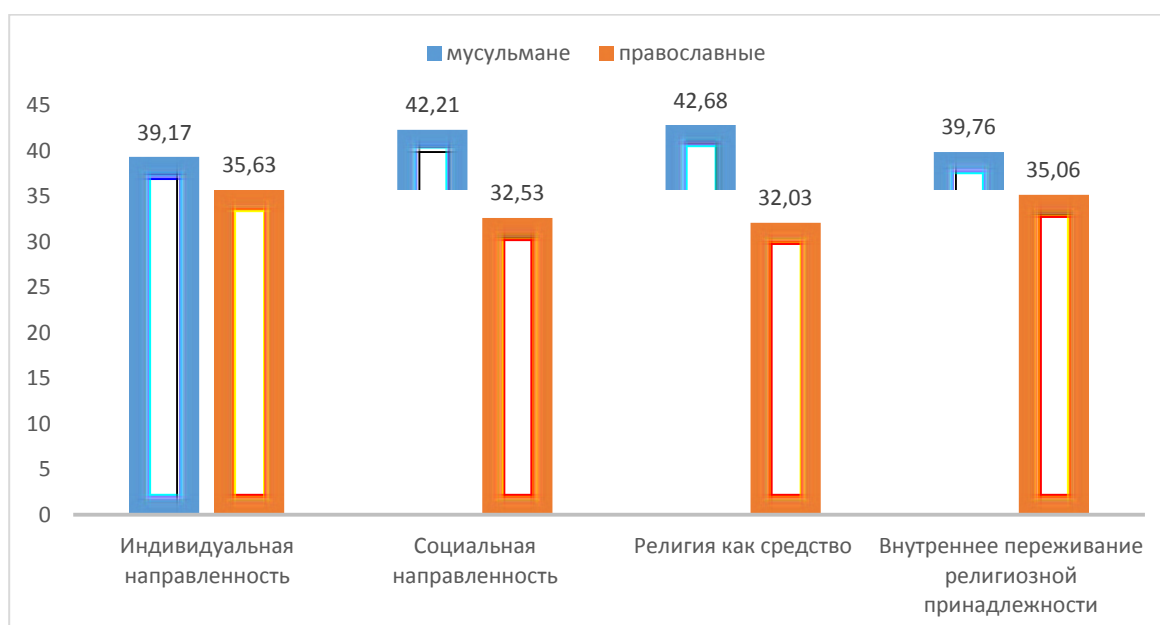


Рисунок 5 – Значимые различия в структуре мета-компонентов религиозной идентичности у мусульман и православных (средние ранги)

Таблица 4 и рисунок 5 показывают выявленные значимые различия в структуре мета-компонентов религиозной идентичности. Так, проведенное исследование показало, что у молодых казахстанцев, которые исповедуют ислам, наиболее развиты два мета-компонента: это - социальная направленность религиозной идентичности и религия как средство. Следовательно, мы можем утверждать, что студенты, исповедующие ислам, «осваивая» свою религиозную идентичность, в большей мере сфокусированы на способах социального взаимодействия и индивидуальных позитивных изменениях.

### Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало, что молодых казахстанцев духовная идентичность, идентичность по вероисповеданию, видение в религии основы, содействующей индивидуальному позитивному изменению, социальному взаимодействию, которые развиваются гетерохронно, способствуют идентификации со своей конфессиональной группой; можно наблюдать преобладание развития одних компонентов и мета-компонентов над другими.

В особенностях структуры религиозной идентичности выявлены значимые различия при сравнении двух групп – мусульман и православных христиан. Полученные данные показывают, что мусульмане в большей мере сфокусированы на способах социального взаимодействия и индивидуальных позитивных изменениях, их религиозная идентичность носит выраженную социальную направленность. Среди мета-компонентов у них большее развитие получили социальная направленность и внутреннее переживание религиозной принадлежности. Эти выводы еще раз являются подтверждением того, что представители казахской молодежи являются представителями коллективистской культуры.

Студенты, исповедующие православие, более направлены на духовную идентификацию со своей конфессиональной группой. К религии они чаще всего обращаются потому, что считают ее способом для индивидуального позитивного изменения. Как показало исследование, наименьшую значимость для них идентичность по вероисповеданию и для них религия не является важным способом взаимодействия. В структуре мета-компонентов для них более значимо - внутреннее переживание религиозной идентичности. Вследствие этого, мы сделали вывод, что они тяготеют к индивидуалистической культуре.

Следовательно, структура современной религиозной идентичности студентов - представителей казахского этноса мотивируется внешними, в том числе групповыми, социальными интересами, у православных студентов - она больше ориентирована на внутренние духовные усилия.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало, что на данный исторический момент религиозная идентичность молодых казахстанцев имеет слабо выраженную индивидуальную направленность, а ее составляющие в виде молитв и религиозных практик, не превращаясь в средства личностной (внешней и внутренней) саморегуляции, указывают на недостаточно зрелую развитую идентификацию со своей конфессиональной группой.

### Список использованной литературы

#### References

1. Aimagambetova O.Kh., Aimagambetov A.B., Li A.V. (2018) *Kross-kul'turnoye issledovaniye religioznykh predpochteniy i oriyentatsiy studencheskoy molodezhi*. Almaty: Kazakh University, 196 p.
2. Freud Z. (2009) *Budushchee odnoj illyuzii // Sumerki bogov*. – М.: Kogito-Centr, 2009.
3. Fromm E. (2010) *Begstvo ot svobody*. – М.: Aspekt Press. – 158 p.
4. Fromm E. (2005) *Zdorovoe obshchestvo. Dogmat o Hriste*. – М.: Aspekt press. – P. 39.
5. Allport G. (2002) *Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy*. - М.: Smysl. – 462 p.
6. Shorohova V.A. (2019) *Religioznaya identichnost' musul'manskih podrostkov i molodezhi: social'no-psihologicheskij analiz*. - № 12(2). – P. 585–598
7. Mukataeva A.A. (2010) *Religioznaya identichnost' v kul'turnoj identichnosti lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. - № 5. - P. 44-51.
8. Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H. *Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective // Pers. Soc. Psychol. Rev.* - 2010. - №14. - C.60–71.
9. Titov R.S. (2013) *Internalizaciya religioznosti i ee diagnostika v teorii samodeterminacii // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*. - № 2. – P.138-147.
10. Titov R.S. (2013) *Koncepciya individual'noj religioznosti G. Olporta: ponyatie religioznyh orientacij // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. - №1. - P. 2-9.
11. Nifontova T.V. (2021) *Vzaimosvyaz' religioznoj identichnosti i psihologicheskogo blagopoluchiya cheloveka // Universum: psihologiya i obrazovanie*. - № 9 (87). – P.13-16.
12. Aimagambetova O.Kh., Kasen G.A., Madaliev Z.B. (2021) *Osnovnyye napravleniya paradigmy radikalizma. Osobennosti psikhofiziologicheskogo issledovaniya s pomoshch'yu poligrafa*. Almaty: Kazakh University, 153 p.



Байбалаева А.Е.<sup>1</sup>, Пономарев Р.Д.<sup>1,\*</sup>, Талалова О.Б.<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

## СОСТОЯНИЕ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР МОТИВАЦИОННЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ

### Аннотация

В настоящей статье представлено исследование состояния выученной беспомощности как симптома эмоциональных, мотивационных и поведенческих нарушений у школьников и студентов. Состояние выученной беспомощности впервые наблюдается в период школьного обучения и характеризует задержку психического развития, выраженную через эмоциональное реагирование на трудности, страх и боязнь трудностей, утрату или снижение самооценки, снижение концентрации и волевого усердия, преобладание мотивации избегания неудач.

В настоящее время в отечественной науке идет интенсивное исследование механизмов проявления выученной беспомощности школьников и студентов, и выяснение ее влияния на когнитивные, поведенческие и мотивационные стадии развития. Отечественная психологическая наука испытывает потребности в изучение феномена выученной беспомощности и ее взаимозависимости от личностных особенностей школьников и студентов.

Проведенный авторами теоретический анализ аспектов феномена выученной беспомощности раскрывает основные причины и механизмы ее формирования, негативного влияния на личность человека, определяя его мотивационные и поведенческие нарушения. Авторами данного исследования выявлено, что синдрому выученной беспомощности как предиктору задержки психического развития в школьном возрасте уделяется недостаточно внимания, поэтому возникают проблемы и противоречия в понимании психических нарушений, запущенности своевременного вмешательства и психокоррекции, что в итоге приводит к серьезным эмоциональным и поведенческим расстройствам.

Авторское экспериментальное исследование позволило провести экспериментального исследования феномена выученной беспомощности у школьников в норме и при задержке психического развития, и также среди студентов, с целью выявления запущенного синдрома выученной беспомощности как предиктора психических нарушений. В процессе экспериментального исследования выявлены личностные черты школьников и студентов, повышающие риски формирования выученной беспомощности.

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что выученная беспомощность — это сложное и комплексное психическое состояние, характеризующиеся личностными изменениями в сфере мотивации, психоэмоциональной устойчивости и познавательной сферы личности.

В качестве мер психологической профилактики авторы предлагают педагогам и психологам разрабатывать программы личностного роста для повышения мотивационных, когнитивных и эмоциональных аспектов для школьников и студентов, имеющих наибольшие риски формирования синдрома выученной беспомощности. Полученные результаты послужит базисом для разработки психокоррекционных мер в работе со школьниками с задержкой психического здоровья и психокоррекционной работе со студентами с синдромом выученной беспомощности.

**Ключевые слова:** выученная беспомощность, дезадаптация, психодиагностика, мотивация, когниции, психическая устойчивость, воля, эмоции, школьники, студенты.

А.Е. Байбалаева<sup>1</sup>, Р.Д. Пономарев<sup>1,\*</sup>, О.Б. Талалова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

## МОТИВАЦИЯЛЫҚ ЖӘНЕ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫНЫҢ БОЛЖАУШЫСЫ РЕТІНДЕ ҮЙРЕНГЕН ДӘРМЕНСІЗДІК ЖАҒДАЙЫ

### Аңдатпа

Бұл мақалада оқушылар мен студенттердегі эмоционалды, мотивациялық және мінез-құлық бұзылыстарының симптомы ретінде үйренген дәрменсіздік жағдайын зерттеу ұсынылған. Үйренген дәрменсіздік жағдайы алғаш рет мектепте оқыту кезеңінде байқалады және қиындықтарға эмоционалды

жауап беру, қиындықтардан қорқу және өзін-өзі бағалаудың жоғалуы немесе төмендеуі, ерік-жігердің төмендеуі, сәтсіздіктерден қашу мотивациясының басым болуы арқылы көрінетін психикалық дамудың кешігуін сипаттайды.

Қазіргі уақытта отандық ғылымда оқушылар мен студенттердің үйренген дәрменсіздігінің көріну механизмдерін қарқынды зерттеу және оның дамудың когнитивті, мінез-құлық және мотивациялық кезеңдеріне әсерін анықтау жүргізілуде. Отандық психологиялық ғылым үйренген дәрменсіздік құбылысын және оның оқушылар мен студенттердің жеке ерекшеліктеріне тәуелділігін зерттеу қажеттіліктерін көрсетеді.

Теориялық талдау жасаған авторлар үйренген дәрменсіздік құбылысының аспектілерін, оның қалыптасуының негізгі себептері мен механизмдерін, адамның жеке басына теріс әсерін, оның мотивациялық және мінез-құлық бұзылыстарын анықтайды. Осы зерттеудің авторлары мектеп жасындағы психикалық дамудың кешеуілдеуін болжаушы ретінде үйренген дәрменсіздік синдромына жеткілікті көңіл бөлінбейтіндігін анықтады. Сондықтан психикалық бұзылуларды түсінуде проблемалар мен қайшылықтар, уақтылы араласу мен психокоррекцияны елемей, нәтижесінде ауыр эмоционалды және мінез-құлық бұзылыстарына әкеледі.

Авторлық эксперименттік зерттеулер психикалық бұзылулардың болжаушысы ретінде үйренген дәрменсіздік синдромын анықтау мақсатында оқушылардың психикалық дамуы қалыпты және кешеуілдеген кезде, сондай-ақ студенттер арасында үйренген дәрменсіздік құбылысын экспериментпен зерттеуге мүмкіндік берді. Эксперименттік зерттеу барысында оқушылар мен студенттердің жеке қасиеттері анықталды, олар үйренген дәрменсіздіктің пайда болу қаупін арттырады.

Зерттеудің нәтижелері үйренген дәрменсіздіктің мотивация, психоэмоционалды тұрақтылық және тұлғаның танымдық саласындағы жеке өзгерістермен сипатталатын күрделі психикалық күй екенін көрсетті.

Психологиялық профилактика шаралары ретінде авторлар мұғалімдер мен психологтарға үйренген дәрменсіздік синдромын қалыптастыру қаупі жоғары оқушылар мен студенттер үшін мотивациялық, когнитивті және эмоционалды аспектілерді арттыру үшін тұлғалық өсу бағдарламаларын әзірлеуді ұсынады. Алынған нәтижелер психикалық денсаулығы кешеуілдеген оқушылармен жұмыс істеуде және үйренген дәрменсіздік синдромы бар студенттермен психокоррекциялық жұмыста психокоррекциялық шараларды әзірлеуге негіз болады.

**Түйінді сөздер:** үйренген дәрменсіздік, бейімделу, психодиагностика, мотивация, когнитивтік, психикалық тұрақтылық, ерік, эмоция, мектеп оқушылары, студенттер.

*Baybalayeva A.Ye.<sup>1</sup>, Ponomarev R.D.<sup>1,\*</sup>, Tapalova O.B.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, Kazakhstan*

## **THE STATE OF LEARNED HELPLESSNESS AS A PREDICTOR OF MOTIVATIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS**

### *Abstract*

This article presents a study of the state of learned helplessness as a symptom of emotional, motivational, and behavioral disorders in schoolchildren and students. The state of learned helplessness is observed for the first-time during school education and characterizes mental retardation, expressed through emotional response to difficulties, fear and fear of difficulties, loss or decrease in self-esteem, decreased concentration and willful diligence, predominance of motivation to avoid failures.

Currently, Russian science is intensively investigating the mechanisms of manifestation of learned helplessness of schoolchildren and students, and clarifying its impact on cognitive, behavioral, and motivational stages of development. Domestic psychological science has a need to study the phenomenon of learned helplessness and its interdependence with the personal characteristics of schoolchildren and students.

The theoretical analysis of the aspects of the phenomenon of learned helplessness carried out by the authors reveals the main causes and mechanisms of its formation, the negative impact on a person's personality, determining his motivational and behavioral disorders. The authors of this study revealed that the learned helplessness syndrome as a predictor of mental retardation at school age is not given enough attention, so there are problems and contradictions in understanding mental disorders, neglect of timely intervention and psychocorrection, which eventually leads to serious emotional and behavioral disorders.

The author's experimental study made it possible to conduct an experimental study of the phenomenon of learned helplessness among schoolchildren in normal and delayed mental development, and among students, in order to identify the neglected syndrome of learned helplessness as a predictor of mental disorders. During the experimental study, the personality traits of schoolchildren and students that increase the risks of the formation of learned helplessness were revealed.

The results of the study indicate that learned helplessness is a complex and complex mental state characterized by personal changes in the sphere of motivation, psycho-emotional stability and cognitive sphere of personality.

As measures of psychological prevention, the authors suggest that teachers and psychologists develop personal growth programs to increase motivational, cognitive, and emotional aspects for schoolchildren and students who have the greatest risks of developing a learned helplessness syndrome. The obtained results will serve as a basis for the development of psychocorrective measures in working with schoolchildren with mental health delay and psychocorrective work with students with learned helplessness syndrome.

**Keywords:** learned helplessness, maladaptation, psychodiagnostics, motivation, cognition, mental stability, will, emotions, schoolchildren, students.

**Введение.** Выученная беспомощность является психологическим феноменом, предложенным американским ученым, профессором Пенсильванского университета Мартином Селигманом. Автор, описывая данный психологический феномен считал, что состояние выученной беспомощности возникает при дефицитности мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов, состояние выученной беспомощности приводит к депрессивным тенденциям, синдром выученной беспомощности снижает стремление и интерес к обучению [1, 2].

Состояние выученной беспомощности впервые наблюдается в период школьного обучения и характеризует задержку психического развития, выраженную через эмоциональное реагирование на трудности, страх и боязнь трудностей, утрату или снижение самооценки, снижение концентрации и волевого усердия, преобладание мотивации избегания неудач [3].

Структура выученной беспомощности включает содержательные компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой, которые взаимосвязаны между собой и взаимозависимы. Описание данного феномена выученной беспомощности сводится к проявлению отсутствия мотивации к решению проблем в условиях постоянного неизменного отсутствия эффекта действий. Выученная беспомощность является определенным шаблоном мышления и поведения личности, которая охватывает практически все сферы жизни человека. Она ограничивает возможности личности на уровне формирования идеи или мотива, препятствуя их дальнейшему развитию в определенное действие и деятельность. Чаще всего подобное состояние возникает под влиянием острого или длительного хронического стресса. Основой для развития данного состояния является неэффективность действий во время попыток выйти из стрессовой ситуации. В этом случае возникает паттерн мышления, который можно охарактеризовать, как: «лучше бездействовать, чем действовать без результата». В этом случае личность прекращает всяческие попытки изменить своё положение и стремится переждать стрессовую ситуацию [2, 3, 4, 5].

Ученые-исследователи указывают на два вида беспомощности: ситуативную и личностную. Ситуативная беспомощность – временное состояние, возникает в ответ на травмирующие и неподдающиеся контролю события, тогда как личностная беспомощность формируется в процессе развития личности. С учетом ритма жизни современных людей они на постоянной основе сталкиваются с различного рода стрессорами, что повышает риски развития выученной беспомощности. Данная проблема касается всех возрастных периодов, что в значительной мере затрудняет ее диагностику и прогнозирование [6, 7, 8, 9].

Исследования феномена выученной беспомощности в психологической науке считаются новыми, видимо поэтому носят односторонний характер, в основном в изучение атрибутивного стиля поведения. Оценка и диагностика выявления выученной беспомощности также находятся на стадии формирования. Методы психокоррекции выученной беспомощности недостаточно определены.

В настоящее время в отечественной науке идет интенсивное исследование механизмов проявления выученной беспомощности, и выяснение ее влияния на когнитивные, поведенческие и мотивационные стадии развития. В настоящий момент отечественная психологическая наука испытывает потребности в изучение феномена выученной беспомощности в школьном и студенческом возрасте.

Анализ литературных источников показывает, что исследованиям выученной беспомощности во взаимосвязи с задержкой психического развития в школьном возрасте уделяется недостаточно внимания, поэтому возникают проблемы и противоречия в понимании психических нарушений, запущенности своевременного вмешательства и психокоррекции, что в итоге приводит к серьезным эмоциональным и поведенческим расстройствам [5, 7, 8].

Таким образом, целью нашего исследования является исследование структурной составляющей выученной беспомощности у школьников и студентов.

Вышеуказанное позволяет нам иметь все основания для проведения полного литературного анализа и экспериментального исследования феномена выученной беспомощности у школьников в норме и при задержке психического развития, и также среди студентов, с целью выявления запущенного синдрома выученной беспомощности. Это послужит базисом для разработки психокоррекционных мер в работе со школьниками с задержкой психического здоровья и психокоррекционной работе со студентами с синдромом выученной беспомощности. Превентивные меры необходимы для формирования личностных свойств школьников и студентов.

**Материалы и методы.** Экспериментальное исследование проводилось в работе со школьниками и студенческими группами, а также индивидуально. Полученные результаты фиксировались в протоколах.

В качестве метода исследования были выбраны теоретический анализ существующей научной литературы и ее систематизация, обобщения. В работе будут проанализированы теоретические аспекты возникновения и функционирования синдрома выученной беспомощности, ее влияние на личность человека и возможности реализации программы коррекции и сопровождения.

Исходя из предположения, что синдром выученной беспомощности довольно сложно диагностировать напрямую, нами были применены показатели, иллюстрирующие выученную беспомощность через эмоциональные, когнитивные, мотивационно-волевые аспекты. Методики, позволившие качественно и количественно оценить признаки выученной беспомощности опирались на принципы комплексного подхода, что означало, что мы изучали истории развития школьников и студентов методом вовлеченного наблюдения следили за поведением и игровой деятельностью школьников и за образовательной деятельностью студентов.

**Результаты и их обсуждение.** Согласно мнениям зарубежных исследований, которые свидетельствуют о том, что школьники, демонстрирующие яркие проявления выученной беспомощности, впоследствии, имеют проблемы с интеллектуальным развитием, логическим мышлением, часто впадают в депрессию, имеют низкую самооценку. В их поведении нередко наблюдаются специфические особенности девиантного агрессивного поведения, такие дети стремятся избегать социальных взаимодействий, часто страдают задержкой психического развития [3, 4, 5, 6, 7].

Выученная беспомощность приобретает индивидуумом процессе приобретения жизненного опыта. В зависимости от того, будет ли школьник обладать синдромом выученной беспомощности, мы получим два разнонаправленных типа личности взрослого человека. Первый тип (без синдрома выученной беспомощности) будет характеризоваться ответственностью за свою жизнь, уверенностью в себе, активной жизненной позицией. Второй тип (с синдромом выученной беспомощности) будет снижение психического развития, будет проявлять пассивную жизненную позицию, жалость к себе, неуверенность и высокую тревожность [3, 4, 7, 8].

В период пандемии преподаватели высших учебных заведений столкнулись с новыми условиями обучения, в которых они в большей мере смогли успешно адаптироваться. В то же время подобные условия способны создать основу для развития профессиональной дезадаптации. Отсутствие непосредственного контакта с учениками и поддержание баланса между теоретическими основами обучения и практическими занятиями создают новые вызовы, реализация которых является весьма трудоемким делом. Успешное прохождение данного испытания позволяет с новой стороны раскрыть личность педагога, обеспечивает его устойчивое личное и профессиональное развитие. Но стоит учитывать факт наличия преподавателей, которые не смогли в полной мере адаптироваться к новым условиям. Наиболее частым проявлением подобного рода дезадаптации является чувство беспомощности, чувство собственной малости перед имеющейся глобальной проблемой. Это в значительной мере влияет на мотивационную составляющую личности и ее экзистенциальную основу профессиональной деятельности.

Мотивация испытывает значительные изменения в случае развития синдрома выученной беспомощности. Поиск нового мотива для продолжения деятельности отягощается условиями, в которых развивается выученная беспомощность. Наиболее часто это сопряжено с высокой нагрузкой на психику одновременно с нескольких источников стрессоров. Ценности являются основой смысловой структуры

личности и синдром выученной беспомощности не влияет непосредственно на сами ценности, но влияет на условия их сохранения. Смысловая структура мотива и его нарушение ведет к изменению отношения личности к выполняемой трудовой деятельностью, что создает определенного рода экзистенциальный вакуум. Личностные факторы, расстройства, внешние факторы и функциональные состояния личности оказывают прямое влияние мотивацию личности, выражаясь в 3 ключевых аспектах: когнитивная сфера, аффективная сфера, поведенческая сфера, что соответствует вышеописанному описанию проявления выученной беспомощности у человека [10].

Личность с выраженным синдромом выученной беспомощности испытывает застревание в случаях, где необходимо принять определенное решение. Это дополнительно сопряжено с такими проявлениями как формирование симптомов obsessions и compulsions, которые проявляются исключительно в случаях напряжения coping-механизмов и чаще всего ведут к активации механизма избегания угрозы или кризисной ситуации.

Анализируя и обобщая полученные сведения, можно прийти к выводам, что выраженность выученной беспомощности имеет высокую долю сходства с симптомами посттравматического стрессового расстройства. Аналогичным образом претерпевают изменения мотивационная составляющая личности и ее степень волевой регуляции. Сложно сказать о системе взаимодействия синдрома выученной беспомощности и посттравматического стрессового расстройства [11, 12, 13, 14].

Исследователи рассматривают выученную беспомощность как отдельного психического состояние, не связанного с каким-либо заболеванием, и указывают функционирование синдрома самозванца, факторы, которые оказывают влияние на проявления выученной беспомощности показаны на рисунке 1 [14].

| Hypothesis | Constructs' relationship | Standardized path coefficient | Critical ratio | Significance (p) |
|------------|--------------------------|-------------------------------|----------------|------------------|
| H1         | Label → GM               | -0.195                        | -3.860         | p < .001         |
| H2         | GM → LHS                 | -0.375                        | -7.854         | p < .001         |
| H3         | GM → IPP                 | -0.100                        | -3.289         | p = .001         |
| H4         | LHS → IPP                | 0.327                         | 8.296          | p < .001         |
| H5         | LHS → GRIT               | -0.659                        | 16.993         | p < .001         |
| H6         | GRIT → IPP               | -0.334                        | -8.678         | p < .001         |
| H7         | LHS → GRIT → IPP         | 0.220                         | 7.728          | p < .001         |
| H8         | TAF → DPS                | 0.213                         | 4.335          | p < .001         |
| H9         | DPS → IPP                | 0.347                         | 11.386         | p < .001         |
|            | LHS → TAF                | 0.374                         | 8.137          | p < .001         |
|            | GM → TAF                 | -0.302                        | -6.571         | p < .001         |
|            | GM → LHS → TAF           | -0.141                        | -5.651         | p < .001         |
|            | GRIT → DPS → IPP         | -0.107                        | -5.476         | p < .001         |

Note. Label – item for labeling in childhood as intelligent; GM – Growth Mindset; LHS – Learned Helplessness; TAF – Thought-Action-Fusion; IPP – Impostor-Profile 30; DPS – Defensive Pessimism Scale.

Рис. 1 - Модель. синдрома выученной беспомощности по автору Ibrahim F [14].

В пользу схожести синдрома выученной беспомощности с проявлениями посттравматического стрессового расстройства также указывает и наличие проявлений депрессии, и снижение волевого контроля ситуации. Лица с выученной беспомощностью демонстрируют проявления агедонии. Снижение мотива к удовлетворению потребностей влияет на активность личности и во многом способно навредить не только психическому состоянию личности, но и ее физическому состоянию. Также наблюдается снижение волевого контроля личности. Решения даются с большим трудом, и по мере усиления проявления депрессивных симптомов повышается и степень проявления проблем с волевым контролем поведения. Сами проблемы затрагивают не только мотивационные аспекты, но и когнитивные. Помимо того, что у личности снижается мотивация делать определенный выбор, можно наблюдать и снижение когнитивных способностей ввиду чего часто делается выбор не оптимальный, но требующий минимальных психических и физических затрат [15].

В ходе анализа результатов авторы исследования обнаружили ряд корреляций, характеризующих синдром выученной беспомощности:

1. Установки на рост (отрицательная корреляция);
2. Синдром самозванца (отрицательная корреляция);
3. Выдержка (отрицательная корреляция);
4. Переоценка нежелательных мыслей (положительная корреляция).

Обобщая полученные сведения, можно построить усредненную характеристику личности, имеющую низкую вероятность развития синдрома выученной беспомощности. Эта личность характеризуется положительными установками на постоянное развитие и самосовершенствование, имеет устойчивую самоидентификацию, высокий уровень волевого контроля поведения и акцентирована на реализации собственных мотивов в действии [16, 17].

Профилактика и коррекция синдрома выученной беспомощности является важной частью психологического сопровождения лиц, переживших острый или хронический стресс. Прежде всего, ценность ориентированности данного направления психологического сопровождения обусловлена потенциальными эффектами от создания условий для формирования резистентности будущих специалистов группы профессий «Человек – Человек», чье профессиональное и личностное воздействие на социальную среду предполагает решение проблемы выученной беспомощности людей, прямо или косвенно обнаруживающих признаки выученной беспомощности в ситуации нарушений соматического и психологического здоровья. Существуют экспериментальные доказательства возможности осуществления мер коррекции. Прежде всего акцентирование существующих программ профилактики делается на создании психоэмоционально устойчивой личности, развитие волевых процессов и внутренней мотивации. Коррекционное влияние оказывается путем развития черт личности, способствующих выходу из состояния выученной беспомощности. Среди таких черт выделяется: самооценка, чувствительность к стрессорам различной природы [16, 17].

Сложным и актуальным вопросом является и проблема профилактики и коррекции. Как известно из вышеприведенного материала, выученная беспомощность сопряжена с проявлением склонности к изоляции и это является проблемой как для диагностики, так и последующей коррекции. Как было описано ранее, формирование выученной беспомощности происходит в ситуации с низким уровнем контролируемости со стороны личности, но немаловажным фактором является и предсказуемость результата. В случае если субъект полностью контролирует ситуацию, но при этом не может предсказать ее наиболее вероятного результата риски формирования выученной беспомощности остаются достаточно высокими. Предсказуемость результата является одним из наиболее важных скрытых факторов формирования выученной беспомощности. Если результат неизменен в условиях постоянно меняющихся действий личность теряет мотивацию. Контролируемость ситуации и предсказуемость результата являются одним из ключевых организационных факторов профилактики формирования синдрома выученной беспомощности у человека.

Имеется и опыт коррекции выученной беспомощности у лиц детского возраста. Основной принцип построения предлагаемой О. В. Волковой [16] программы помощи заключается в учете уязвимости, сенсильности определенных сфер личности на разных этапах онтогенетического развития ребенка к возникновению такого состояния.

Психология выученной беспомощности и переходу его на более ригидный, стагнационный уровень – личностная беспомощность. Психологическая коррекция выстраивается с целью ликвидации последствий признаков разного уровня и содержания уже манифестирующего состояния выученной беспомощности и создания механизмов, препятствующих переходу состояния выученной беспомощности в статус личностного образования. Психотерапия в данном случае понимается как комплекс целенаправленных мер по внесению кардинальных системных изменений на уровне личностных образований, обучение самостоятельности, поддержка сепарации, наполнение новым содержанием взаимоотношений с ближайшим социальным окружением. Однако важно учитывать, что система психологической помощи, адресованная только ребенку, демонстрирующему признаки выученной беспомощности, вряд ли может быть в высшей степени эффективной без включения в процесс психолого-педагогического сопровождения значимых представителей ближайшего социального окружения (родители, близкие родственники, педагоги, психологи), создающих условия для выученной беспомощности или, наоборот, препятствующих ее возникновению и поддержанию [16].

**Заключение.** Выученная беспомощность является сложным и комплексным психическим состоянием, характеризуемым личностными изменениями в сфере мотивации, психоэмоциональной

устойчивости и познавательной сферы личности. При работе с синдромом выученной беспомощности ярко проявляется проблема диагностики. Комплексность данного синдрома является сложной с точки зрения психодиагностики задачей. Часто данный синдром способен мимикрировать под иные состояния схожих с депрессивными, тревожными или кризисом идентичности.

Существующие исследования позволяют определить факторы развития выученной беспомощности. Данные факторы сопряжены с внешними стрессогенными факторами (задержка психического развития, низкий уровень волевой регуляции, отсутствие установки на развитие, отсутствие устойчивой самоидентификации, педантичный или астено-невротический тип личности). В качестве мер психологической профилактики рекомендуется разработка программы личностного роста для лиц, имеющих наибольшие риски формирования данного синдрома (социальные, педагогические). Психокоррекционная программа подразумевает влияние на уровень развития мотивационной и эмоционально-волевой сферы личности школьников и студентов.

#### Список использованной литературы

##### References

1. Seligman M.E.P. *Helplessness: On depression, development, and death*. – San Francisco: Freeman. - 2001. - 510 с.
2. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyi vzglyad na schaste i smysl zhizni*. – М.: Sofiya. - 2016. – 368 s.
3. Bek A., Emeri G. *Kognitivnaya terapiya depressii*. – SPb.: Piter, 2018. – 304 s.
4. Loginova I. O. *Osobennosti ustoichivosti zhiznennogo mira cheloveka v krizisnykh usloviyakh zhiznedeyatel'nosti* // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: «Psikhologicheskie nauki»*. – 2011. – № 2. – S. 21–26.
5. Malkina-Pykh I.G. *Psikhologiya povedeniya zherty*. – М.: Eksmo. - 2010. – 1008 s.
6. Rakhimkulova A. V., Rozanov V. A. *Vzaimosvyaz suitsidal'nogo i riskovogo povedeniya u podrostkov* // *Akademicheskii zhurnal Zapadnoi Sibiri*. – 2012. – №5. – S. 31–32.
7. Rakhimkulova A. S., Rozanov V. A. *Suitsidalnost i sklonnost k risku u podrostkov: biopsikhosotsialnyi sintez* // *Suitsidologiya*. – 2018. – Tom 4. - № 2. – S. 8–25.
8. Rivman D. V., Ustinov V. S. *Viktimologiya*. – SPb.: Yuridicheskii tsentr Press. - 2010. – 332 s. Nikolaeva E. *Psihofiziologiya. Uchebnyk*. - SPb.: Piter, 2021. - 704 s
9. Tapalova O.B. *Motivatsiya dostizhenij v norme i patologii. Monografiya*. Kiev: Adef-Ukraina. - 2015. - 304 s
10. Selina P., Ulrich W., Richard G. Tedeschi D. *Coping, and rumination as predictors of posttraumatic growth and depreciation* // *Chinese Journal of Traumatology* - 2022. - Vvol 25. Issue 5. doi: 10.1016/j.cjtee.2022.02.001.
11. Christiane M. Büttner, Selma C. Rudert, Rainer Greifeneder. *Depressed and excluded: Do depressive symptoms moderate recovery* // *Journal of Affective Disorders*, 2021. vol 294. doi: 10.1016/j.jad.2021.07.075.
12. Scott N.J., Ghanem M., Beck B., Martin A.K. *Depressive traits are associated with a reduced effect of choice on intentional binding* // *Consciousness and Cognition*, 2022. vol 105. doi: 10.1016/j.concog.2022.103412.
13. Robyn Cody, Johannes Beck, Serge Brand and other. *Depression severity and psychosocial determinants of physical activity behavior in in-patients with major depressive disorders* // *Psychology of Sport and Exercise*, 2022. vol 63 // doi: 10.1016/j.psychsport.2022.102294.
14. Ibrahim F., Münscher J-Ch., Herzberg P.Y. *The validation of the English Impostor-Profile 30 and the exploratory formulation of the learned helplessness model of the impostor phenomenon* // *Acta Psychologica*, 2022. vol 226. doi: 10.1016/j.actpsy.2022.103589.
15. Volkova O.V. *Perspektivy vnedreniya sistemy profilaktiki vyuchennoj bespomoshchnosti v processe podgotovki specialistov pomagayushchih professij* // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019. T. 21. №2 (78). doi: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-384-394.
16. Thorwart A., Hartanto G. *The influence of outcome unpredictability and uncontrollability on subsequent learning in an instrumental task* // *Learning and Motivation*, 2022. vol 77. doi: 10.1016/j.lmot.2022.101781.
17. Volkova O.V. *Osobennosti razvitiya lichnosti, harakterizuyushcheysya sostoyaniem vyuchennoj bespomoshchnosti, na raznykh etapah ontogeneza* // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020. T. 22. №2 (82). doi: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408.

Кульшиаритова А.Б.<sup>1</sup> Куатбеков А.<sup>2\*</sup>, Тапалова О.Б.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Казахский национальный педагогический университет им. Абая Алматы, Казахстан

<sup>2\*</sup> Университет Дружбы народов имени акад. А.Куатбекова Шымкент, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАНИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ

### *Аннотация*

Целью настоящей статьи является представление материала о проведенном анализе и экспериментальном исследовании причинно-следственной взаимосвязи возникновения панических состояний с личностными особенностями лиц молодого возраста. В настоящее время наблюдается увеличение числа панических состояний у молодых людей. Панические состояния и панические атаки в значительной мере снижают качество жизни и психологическое благополучие человека, систематически нарушают процесс его жизнедеятельности, который постоянно сопровождается негативным психоэмоциональным фоном и стремлением к возникновению новой панической атаки.

Психологическое нездоровье, панические состояния, и паническое расстройство по своей природе являются формой неэффективной адаптации к меняющимся жизненным обстоятельствам и способны в значительной мере повлиять на функционирование психики человека и вынудить ее находить экстремальные способы адаптации и защиты методом экстремального сохранения ее целостности.

В проведенном эмпирическом исследовании, направленном на выявление причин и рисков формирования панических состояний и расстройств приняли участие студенты Казахского национального педагогического университета имени Абая и университета Дружбы народов имени акад. А.Куатбекова. Методом экспериментального исследования был выбран Фрайбургский многофакторный персональный опросник, состоящий из 12 шкал, с помощью которых возможно комплексно охарактеризовать личность студента.

Полученные результаты исследования показали, что панические состояния, панические атаки и паническое расстройство влияют на психологическое благополучие и эффективность жизнедеятельности студентов. Анализ проблемы исследования показал, что социальные факторы значительно влияют на развитие панического расстройства. Это позволяет сделать вывод о том, что приступы паники зависят от когнитивной составляющей психики, ее эмоционального состояния и выработанных ассоциаций между ними. На фоне закрепления приступов паники и расширения количества стимулов развивается и повышенная фобичность личности. Появление новых фобий, связанных с потенциальной панической атакой, распространяется на все большее количество ассоциаций и закрепляются механизмы избегания внутри личности. В результате экспериментального исследования были выделены психологические личностные особенности студентов, повышающие риск формирования панического расстройства личности: наличие хронических соматических нарушений и их психосоматических проявлений, социальный изоляционизм, высокий уровень тревожности и низкий уровень жизнестойкости, постоянный контроль поведения, психастенический и ипохондрический личностный профиль. Все перечисленные личностные особенности студентов находят своё проявление в нарушении исполнительных функций психики, ее внимания, расстройствах памяти и нарушении нормального функционирования мышления, воображения. Полученные экспериментальные результаты указывают, что 24% студентов имеют высокие риски формирования панических атак и панических состояний и его психологическая профилактика является одним из актуальных направлений психокоррекционной работы в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** паническое состояние, панические атаки, паническое расстройство, психологическое благополучие, тревожность, жизнестойкость, студенты



А.Б. Кулшарипова<sup>1</sup>, А.Кватбеков<sup>2\*</sup>, О.Б. Тапалова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Абай, Алматы, Қазақстан  
<sup>2\*</sup> акад. атындағы Халықтар достығы университеті. А.Кватбекова  
Шымкент, Қазақстан

## СТУДЕНТТЕРДЕГІ ДҮРБЕЛЕҢ ЖАҒДАЙЛАРЫНЫҢ КӨРІНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аннотация

Осы мақаланың мақсаты дүрбелең жағдайларының пайда болуының жас адамдардың жеке ерекшеліктерімен себептік-салдарлық байланысын талдау және эксперименттік зерттеу туралы материал ұсыну болып табылады. Қазіргі уақытта жастарда дүрбелең жағдайларының көбеюі байқалады. Дүрбелең күйлері мен дүрбелең шабуылдары адамның өмір сүру сапасы мен психологиялық әл-ауқатын едәуір төмендетеді, оның өмір сүру процесін жүйелі түрде бұзады, ол үнемі жағымсыз психоэмоционалды фонмен және жаңа дүрбелең шабуылының пайда болуына жақын жүреді.

Психологиялық денсаулық пен дүрбелең жағдайлары, дүрбелеңнің бұзылуы табиғаты бойынша өзгермелі өмірлік жағдайларға тиімсіз бейімделудің бір түрі болып табылады және адам психикасының жұмысына айтарлықтай әсер ете алады, оның тұтастығын экстремалды түрде сақтау арқылы бейімделу мен қорғаудың экстремалды жолдарын табуға мәжбүр етеді.

Дүрбелең жағдайлары мен бұзылулардың пайда болу себептері мен тәуелділігін анықтауға бағытталған эмпирикалық зерттеуге Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің және акад. А. Кватбекова атындағы Халықтар Достығы университетінің студенттері қатысты. Эксперименттік зерттеу әдісімен 12 шкаладан тұратын Фрайбургтің көп факторлы жеке сауалнамасы таңдалды, оның көмегімен студенттің жеке басын жан-жақты сипаттауға болады.

Зерттеудің нәтижелері дүрбелең жағдайлары, дүрбелең шабуылдары және дүрбелеңнің бұзылуы студенттердің психологиялық әл-ауқаты мен өмірлік тиімділігіне әсер ететінін көрсетті. Зерттеу мәселесін талдау нәтижесінде әлеуметтік факторлар дүрбелең бұзылысының дамуына айтарлықтай әсер ететінін көрсетті. Бұл дүрбелең шабуылдары психиканың когнитивті компонентіне, оның эмоционалды жағдайына және олардың арасындағы дамыған ассоциацияларға байланысты деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Дүрбелең шабуылдарының шоғырлануы және ынталандыру санының кеңеюі аясында жеке тұлғаның фобиялылығы да дамиды. Потенциалды дүрбелең шабуылымен байланысты жаңа фобиялардың пайда болуы барған сайын көбірек бірлестіктерге таралады және жеке тұлғаның ішінде болдырмау механизмдері бекітіледі. Эксперименттік зерттеу нәтижесінде тұлғаның дүрбелең бұзылуының пайда болу қаупін арттыратын студенттердің психологиялық жеке ерекшеліктері анықталды: созылмалы соматикалық бұзылулардың болуы және олардың психосоматикалық көріністері, әлеуметтік оқшаулану, мазасыздықтың жоғары деңгейі және өміршендіктің төмен деңгейі, мінез-құлықты үнемі бақылау, психастеникалық және гипохондриалық жеке профиль. Студенттердің барлық жеке ерекшеліктері психиканың атқарушы функцияларының бұзылуында, оның зейінінде, есте сақтау қабілетінің бұзылуында және ойлау мен қиялдың қалыпты жұмысының бұзылуында көрінеді. Алынған эксперименттік нәтижелер студенттердің 24% - дүрбелең шабуылдары мен дүрбелең жағдайларының пайда болу қаупі жоғары екенін және оның психологиялық профилактикасы жоғары оқу орнындағы Психокоррекциялық жұмыстың өзекті бағыттарының бірі екенін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** дүрбелең күйі, дүрбелең шабуылдары, дүрбелеңнің бұзылуы, психологиялық әл-ауқат, мазасыздық, өміршендік, студенттер

Kulsharipova A.B.<sup>1</sup>, Kvatbekov A.<sup>2\*</sup>, Tapalova O.B.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kazakh National Pedagogical University. Abay Almaty, Kazakhstan

<sup>2\*</sup> Peoples' Friendship University named after acad. A. Kvatbekova Shymkent, Kazakhstan

## FEATURES OF THE MANIFESTATION OF PANIC STATES IN STUDENTS

### Abstract

The purpose of this article is to present the material on the analysis and experimental discovery of causal relationships about the occurrence of panic attacks with personality manifestations of an early age. Currently, there is an increase in the number of panic states in young people. Panic states and panic attacks significantly reduce the quality of life and psychological well-being of a person, systematically disrupting the process of they

life, which is constantly accompanied by a negative psycho-emotional background and the desire for a new panic attack.

Psychological ill health and panic states and panic disorders by their nature are a form of ineffective adaptation to changing life circumstances and can significantly affect the functioning of the human psyche and force it to find extreme ways of adaptation and protection by the method of extreme preservation of its integrity.

Students of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai and the Peoples' Friendship University named after akad. A.Kuatbekov took part in an empirical study aimed at identifying the causes and risks of the formation of panic states and disorders. The method of experimental research was chosen by the Freiburg multifactorial personal questionnaire, consisting of 12 scales, with the help of which it is possible to comprehensively characterize the student's personality.

The results of the study showed that panic states, panic attacks and panic disorder affect the psychological well-being and efficiency of students' life. The analysis of the research problem showed that social factors significantly affect the development of panic disorder. This allows us to conclude that panic attacks depend on the cognitive component of the psyche, its emotional state and the associations developed between them. Against the background of the consolidation of panic attacks and the expansion of the number of stimuli, an increased phobicity of the personality also develops. The emergence of new phobias associated with a potential panic attack is spreading to an increasing number of associations and avoidance mechanisms are being fixed within the personality. As a result of the experimental study, psychological personality traits of students were identified increasing the risk of developing panic personality disorder: the presence of chronic somatic disorders and their psychosomatic manifestations, social isolationism, high levels of anxiety and low levels of resilience, psychasthenic and hypochondriac personality profile. All these personal characteristics of students find their manifestation in the violation of the executive functions of the psyche, its attention, memory disorders and violation of the normal functioning of thinking, imagination. The experimental results obtained indicate that 24% of students have high risks of developing panic attacks and panic states, and its psychological prevention is one of the topical areas of psychocorrective work in higher education.

**Keywords:** panic state, panic attacks, panic disorder, psychological well-being, anxiety, resilience, students

**Введение.** В настоящий момент все большее распространение получают расстройства тревожной этиологии. Высокий темп жизни современного общества в сочетании с кризисными условиями создает оптимальные условия для развития тревоги и в последствии тревожности личности. Отечественные исследователи отмечают высокий уровень тревожности не только у лиц юношеского возраста, одной из наиболее социально уязвимых групп, но и лиц среднего возраста [1, 2, 3, 4]. Подобная тенденция указывает на то, что распространение тревожности приобретает более масштабный характер. Все это является оптимальной основой для развития более сложных расстройств класса «Тревожные расстройства или расстройства, связанные со страхом». Среди данных расстройств особое место занимают панические расстройства личности. Паническое расстройство характеризуется повторяющимися неожиданными приступами паники, которые не ограничиваются определенными стимулами или ситуациями.

Панические атаки – это отдельные эпизоды сильного страха или опасения, сопровождающиеся быстрым и одновременным появлением нескольких характерных симптомов (например, сердцебиение или учащенное сердцебиение, потливость, дрожь, одышка, боль в груди, головокружение или головное давление, озноб, приливы жара, страх неминуемой смерти). Кроме того, паническое расстройство характеризуется постоянным беспокойством по поводу повторения или значимости панических атак, или поведением, направленным на избежание их повторения, что приводит к значительным нарушениям в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных сферах функционирования. Симптомы не являются проявлением другого медицинского состояния и не обусловлены воздействием вещества или лекарства на центральную нервную систему [5]. Данное расстройство в значительной мере снижает качество жизни человека, который им страдает. Оно систематически нарушает процесс его деятельности и поддерживает негативный психоэмоциональный фон, постоянную готовность к новой панической атаке.

Целью данной статьи является анализ причинно-следственной взаимосвязи возникновения панических состояний связанных с личностными особенностями лиц молодого возраста. Проведенное эмпирическое исследование, было направлено на выявление рисков формирования панического расстройства у студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая.

**Материалы и методы.** В качестве респондентов выступили 67 студентов 1–3 курсов института педагогики и психологии и института естествознания и географии Казахского национального

педагогического университета им. Абая и университета дружбы народов им. акад. А.Куатбекова. Гендерное соотношение составляет 32 юношей и 35 девушек.

Методы исследования:

1. Теоретические: методы анализа, синтеза, обобщения существующих данных о развитии, механизмах формирования панического расстройства личности, его влияния на психику человека и его деятельность;

2. Эмпирические методы исследования представлены Фрайбургским многофакторным персональным опросником – опросник состоит из 12 шкал, способных комплексно охарактеризовать личности. Данные шкалы включают в себя:

Невротичность – показатель невротизации личности. Высокие значения характеризуют личность как астеническую со значительными психосоматическими нарушениями;

Спонтанная агрессивность – соответствует эпилептоидной акцентуации характера. Высокие значения указывают на высокие риски формирования ситуации бесконтрольного поведения на фоне эмоционального дисбаланса;

Депрессивность – высокие значения шкалы указывают на пессимистический взгляд личности на происходящее и высокие риски формирования депрессивного состояния, которое способно стать основой для развития расстройств тревожного типа.

Раздражительность – показатель реактивности нервной системы респондентов (ее эмоциональной устойчивости и лабильности). Высокие значения указывают на необходимость небольшого по своей интенсивности стрессора для крайнего возбуждения нервной системы;

Общительность – описывает склонность личности к социальному взаимодействию. Высокие значения по шкале указывают на выраженную социальную потребность в общении;

Уравновешенность – указывает на уровень восприимчивости к стрессовому поведению и стрессорам. Высокие оценки указывают на оптимистический взгляд на жизнь и высокую активность;

Реактивная агрессивность - позволяет выявить наличие признаков поведения экстремального типа. Высокие оценки свидетельствуют агрессивном отношении к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию;

Застенчивость – отражает склонность личности к формированию сильного переживания в ситуации социального контакта, особенностью которого является общая пассивность и стремление к избеганию;

Открытость – шкала описывает склонность личности к самокритичности и взаимодействию с субъектами окружения. Высокие оценки по шкале указывают на желание личности контактировать с другими на основе честности и искренности побуждений. Также шкала выполняет функцию оценки достоверности результатов всего тестирования;

Экстраверсия-интроверсия – высокие значения характеризуют личность экстравертивной направленности, низкие значения характерны для лиц интровертивной направленности;

Эмоциональная лабильность – характеризует склонность личности к частым переменам настроения. Высокая оценка описывает личность эмоционально неустойчивую, склонную к эмоциональным поступкам и частым сменам настроения;

Маскулинность - фемининность – данная шкала описывает поведение личности исходя из понимания стереотипичного мужского и женского поведения. Высокие значения указывают на личность маскулинного типа (агрессия, властность, доминирование и т. д.), низкие значения указывают на поведение характерное для фемининной модели (понимание, чувственность, теплота и т. д.);

Опросник позволил выявить группы риска сопоставив полученные шкальные результаты с характеристиками личности с высокой фобичностью, выявленных в ходе теоретического анализа существующего исследовательского материала.

**Результаты и их обсуждение.** Любое психическое расстройство по своей природе является формой неэффективной адаптации к изменившимся условиям. Паническое расстройство личности не является исключением. Длительный или острый стресс способны в значительной мере повлиять на функционирование психических процессов и вынудить ее находить экстремальные способы адаптации к новым условиям. С точки зрения эффективности данного метода можно утверждать, что он является экстремным способом защиты психики, методом экстремального сохранения ее целостности. Но длительное использование экстремальных адаптационных методов оказывает значительное негативное влияние на жизнь человека [6].

Паническое расстройство затрагивает множество сторон жизни человека. Оно оказывает значительное влияние на физиологические процессы, происходящие внутри человека, доставляя

дискомфорт и ограничивая функциональные возможности волевых психических процессов. Среди наиболее распространенных соматических нарушений при расстройстве которые могут спровоцировать панику можно выделить: нарушения сердечного ритма в длительной перспективе формирующие сердечно-сосудистые заболевания, заболевания органов дыхания на фоне чего часто происходит злоупотребление медицинскими препаратами направленными на снятие симптомов астмы, изменение концентрации гормонов и активных веществ в крови на фоне повышения активности желез внутренней секреции, симптомы эпилепсии, различного генеза опухоли головного мозга и чрезмерное употребление алкогольных и кофесодержащих напитков.

При этом приступы паники, возникающие у личности, имеют стойкую тенденцию к закреплению. Вырабатываются новые ассоциации, которые стимулируют повторное появление приступа паники. Примером подобного является возникновение приступа паники на фоне эпилепсии в парке. После подобного случая поход в парк может сопровождаться повторением ситуации панической атаки, без влияния эпилепсии на ее формирование. Это позволяет сделать вывод о том, что приступы паники зависят от когнитивной составляющей психики, ее эмоционального состояния и выработанных ассоциаций между ними. На фоне закрепления приступов паники и расширения количества стимулов развивается и повышенная фобичность личности. Появление новых фобий, связанных с потенциальной панической атакой, распространяется на все большее количество ассоциаций и закрепляются механизмы избегания внутри личности. Эти ситуации хорошо описывают паническое расстройство, как неэффективную и критически пессимистическую интерпретацию ощущений, предчувствующих потенциальную катастрофу. Вследствие катастрофической интерпретации эти телесные ощущения воспринимаются как гораздо более опасные, чем они есть на самом деле. В сущности, они расцениваются как свидетельство надвигающейся физической или психической катастрофы. Так, ощущение легкой одышки расценивается как свидетельство скорой остановки дыхания и, как следствие, смерти; ощущение сердцебиения и стеснения в груди – как свидетельство грозящего сердечного приступа; ощущение пульсации в области лба – как свидетельство об инсульте; ощущение дрожи – как надвигающуюся потерю контроля и сумасшествие. Все это со временем лишь отягощает течение болезни и создает все новые барьеры для психического благополучия личности, страдающего паническим расстройством [7].

Во время приступа паники субъект сталкивается со специфическими телесными ощущениями. Данные ощущения могут быть локальными или комплексными. Данные ощущения значительно отягощают психическое состояние личности, перетягивая основной фокус внимания на телесные ощущения, создавая условия для лонгирования панической атаки. Специфические телесные ощущения создают дополнительные барьеры для восстановления эмоциональной устойчивости личности. Излишняя стимуляция когнитивных процессов создает условия, когда личность не способна поддерживать необходимый уровень эмоционально-волевой регуляции и это выражается в проявлении паники. Наблюдаемые телесные ощущения стали основой для разработки особо подхода к психотерапии и лечению панических атак в острой стадии. Акцент делается на снижение интенсивности ощущений и помощь в получении волевого контроля поведения человека. С точки зрения психологии важно отметить, что ощущение является наиболее древним по своей этиологии когнитивным процессом, который лежит в основе более сложных процессов и его влияние не ограничивается изменением акцента внимания. Проблема телесных ощущений при панической атаке можно рассматривать с точки зрения психофизики, как феномен экстремального возбуждения нервной системы. Высокая лабильность и сила нервных сигналов, протекающих в период экстремальной тревоги личности способны оказать негативное влияние на нервную систему человека. Последствия подобного могут выражаться в общем снижении стрессоустойчивости нервной системы, ее гиперлабильности и снижению порога ощущений, что повлечет за собой увеличение количества новых стимулов. В качестве поведенческих проявлений будет наблюдаться снижение эмоциональной устойчивости личности, снижение работоспособности психики при длительных нагрузках, нарушение циклов сна и бодрствования [8, 9, 10].

Около половины пациентов, проходивших стационарное лечение в связи с тревожно-фобической симптоматикой невротического уровня, в детском или подростковом возрастах подвергались длительному воздействию психотравмирующих ситуаций. Для большинства обследованных пациентов в период, предшествующий развитию болезни, было характерно наличие острых и хронических психотравмирующих ситуаций, преимущественно семейного характера. В большинстве случаев клиника заболевания определялась наличием панического расстройства тяжелой степени, вторичной агорафобии, ипохондрической фобии, выраженного избегающего поведения, значительным ограничением образа

жизни, зависимостью от родственников. Также важно отметить, что для лиц, подвергающихся длительной психотравмирующей ситуации, были характерны повторные госпитализации [11].

В настоящий момент паническое расстройство личности рассматривается как биосоциальный феномен, где в обязательном порядке учитывают не только соматические проявления данного заболевания (например, телесные ощущения, наличие эпилепсии и т.д.), но и психическое состояние индивида. При этом часто психологической причиной развития панического расстройства личности называют повышенную личностную тревожность. Хотя и паническое расстройство входит в класс «Тревожные расстройства или расстройства, связанные со страхом» тревожность личности представляется лишь одним из множества компонентов формирования панического расстройства личности и сложно выделить ведущие компоненты. Имеющиеся сведения указывают на высокий уровень персонификации каждого случая развития панического расстройства, что делает невозможным выделение ключевого психического компонента развития заболевания. Имеется возможность выделить взаимосвязь панического расстройства с такими психическими особенностями, как обсессивно-компульсивные акты поведения, расстройств стрессового поведения, соматической дисфории. Проявления данных заболеваний имеет схожую симптоматику и генез самого заболевания. Они представляют различные паттерны экстремальной адаптации и определяются личностными характеристиками. При этом все большее внимание начинает уделяться когнитивно-стилевым и когнитивно-смысловым особенностям. Такой подход позволяет более полно раскрывать специфические субъективно-психологические переживания пациентов, что, в свою очередь, открывает путь к изучению роли индивидуального сознания в генезе обширной группы психопатологических состояний, которые традиционно мимикрировали концепцией патологической тревоги. В то же время постепенно изменяется и отношение к патогенезу расстройств тревожного ряда. Биогенетический детерминизм, психобиологический дуализм и декларативные положения психосоматического холизма постепенно сменяются более дифференцированными представлениями, основанными на системно-информационном понимании взаимосвязи психопатологических и психофизиологических процессов [12].

Особое место в структуре развития панического расстройства личности занимает жизнестойкость, как составляющая адаптационного ресурса личности в ситуации заболевания. Выявлено, что у людей в ситуации панического расстройства в сравнении со здоровыми испытуемыми отмечается снижение таких параметров жизнестойкости, как вовлеченность, контроль, принятие риска и общий уровень жизнестойкости, что говорит о выраженном дефиците ресурсов адаптации. В ситуации сердечно-сосудистого заболевания выявлена тенденция к повышению адаптационных ресурсов, что отражается в повышении по шкалам теста жизнестойкости (общая жизнестойкость, вовлеченность, контроль и принятие риска), в напряжении адаптационных ресурсов, позволяющем людям справляться с вызовами жизни, несмотря на ситуацию заболевания сердечно-сосудистой системы. Полученные результаты демонстрируют противоположную направленность трансформации жизнестойкости как адаптационного ресурса в ситуации различных по своей природе заболеваний. Так, при паническом расстройстве мы отмечаем резкое снижение жизнестойкости, а в ситуации сердечно-сосудистого заболевания отмечается его повышение относительно нормы. Следовательно, можно говорить об относительности адаптивности высоких показателей жизнестойкости и парадоксальности процесса адаптации в целом. Основным психологическим отличием сердечно-сосудистых заболеваний и панического расстройства личности является мотивационная составляющая. Наличие соматического заболевания сопровождается множеством рекомендаций врачей и контролем ситуации. Понимание того, что, следуя рекомендациям ты постепенно движешься к состоянию здоровья подкрепляет мотивацию личности и делает ее деятельность предметной. В случае панического расстройства личность сталкивается с изменением модели мышления и постоянное разрастания количества триггеров для возникновения панической атаки лишает личность контроля над ситуацией и как следствие в значительной мере снижает ее жизнестойкость. На фоне потери контроля над ситуацией у заболевшего лица проявляются симптомы ипохондрии и психастении, связанных с развитием ситуации снижения способности к контролю собственному поведению, снижению потребности в социальной поддержке (склонность к изоляционизму) и напряжения копинг-стратегии отрицания [13, 14].

Полученные в ходе теоретического анализа сведения позволяют сделать выводы о том, что риски развития панического расстройства личности возраста при наличии следующих личностных характеристик:

1. Наличие хронических заболеваний и психосоматических проявлений;
2. Социальный изоляционизм;
3. Низкий уровень жизнестойкости (контроль поведения, вовлеченность, принятие рисков);
4. Психастенический и ипохондрический личностный профиль;

Все перечисленные особенности находят своё проявление в нарушении исполнительных функций психики, ее внимания, расстройствах памяти и нарушении нормального функционирования мышления, воображения [15].

Было проведено эмпирическое исследование студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая и университета Дружбы народов имени А.Куатбекова. В ходе исследования была поставлена цель выявления личностных особенностей студентов и выявление группы имеющих риски формирования панического расстройства личности. Для выявления личностных особенностей был использован стандартизированный опросник FPI (Фрайбургский многофакторный персональный опросник). Шкалы, предлагаемые в опроснике, позволили проанализировать уровень соматизации личности, степень ее социального изоляционизма, выявить уровень эмоциональной устойчивости личности, оценить ее склонность к принятию активной позиции. Полученные средние результаты по шкалам представлены в табл. 1.

Таблица 1. – Результаты тестирования и их соотношение с факторами риска развития панического расстройства

| Шкала (N = 67)            | Средние значения (стенайн) | Кол-во студентов группы риска | Отношение к факторам риска |
|---------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Невротичность             | 3,4                        | 24                            | Соматизация                |
| Спонтанная агрессивность  | 4,1                        | 32                            | Жизнестойкость             |
| Депрессивность            | 5,7                        | 43                            | Психастения                |
| Раздражительность         | 4.0                        | 31                            | Жизнестойкость             |
| Общительность             | 6.1                        | 14                            | Социальный изоляционизм    |
| Уравновешенность          | 4.8                        | 37                            | Жизнестойкость             |
| Реактивная агрессивность  | 3.8                        | 23                            | Жизнестойкость             |
| Застенчивость             | 2.9                        | 18                            | Психастения                |
| Открытость                | 7.6                        | -                             | Не относится               |
| Экстраверсия–интроверсия  | 4.4                        | -                             | Не относится               |
| Эмоциональная лабильность | 4.1                        | 37                            | Жизнестойкость             |
| Маскулинизм–феминизм      | 4.6                        | -                             | Не относится               |

Наличие высоких рисков по 1 шкале не указывают на высокую вероятность развития панического расстройства и расстройств тревожного спектра. По данной причине были выделены лица, у которых наблюдалось проявление 3–4 факторов риска. Они были отнесены к группе с повышенным риском. Удалось выявить 16 студентов, имеющих повышенные риски формирования панического расстройства личности. На рисунке 1 показано, что большинство студентов имеют умеренные риски выраженные в наличии выраженности 1–2 факторов (см. рисунок 1).

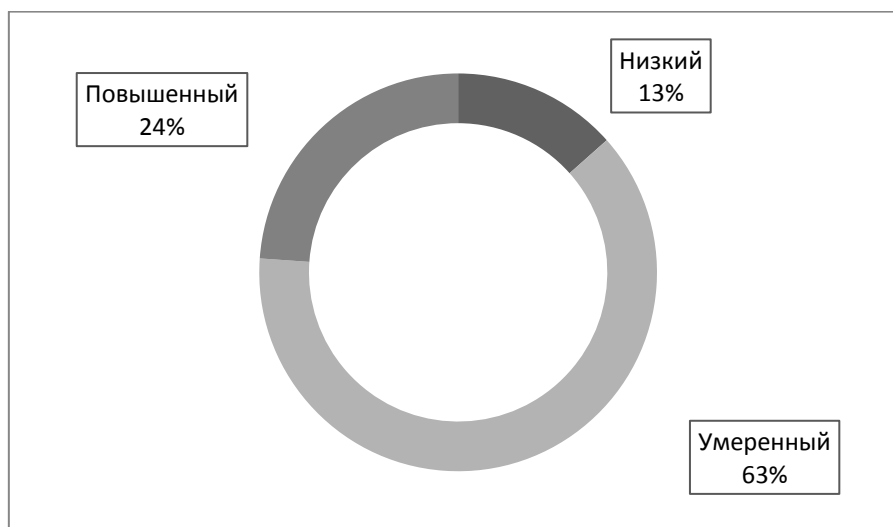


Рис. 1 – Риски формирования панических состояний у студентов

**Заключение.** Личностные аспекты формирования панического расстройства играют весомую роль в генезе панических расстройств личности. Доказано, как на основе анализа литературных источников, так и на собственном экспериментальном исследовании, что в возникновении панических состояний, панических атак, а также панических расстройств триггером зачастую являются влияние социальных факторов.

В рамках экспериментального исследования нам удалось выделить некоторые личностные характеристики и особенности студентов, сопряженные с высокими рисками формирования панического состояния и расстройства личности. Среди них: наличие хронических соматических нарушений и их психосоматических проявлений, склонность к социальному избеганию, низкий уровень жизнестойкости личности, психастенический и ипохондрический личностный профиль. Полученные в ходе теоретического анализа сведения легли в основу проведенной эмпирической работы. Была проведена психодиагностика, направленная на выявление рисков формирования панического состояния и расстройства у студентов КазНПУ имени Абая и университета Дружбы народов имени А.Куатбекова. Полученные экспериментальные результаты указывают, что 24% студентов имеют высокие риски формирования панических атак и панического состояния и его психологическая профилактика является одним из актуальных направлений психокоррекционной работы в высшем учебном заведении.

#### Список использованной литературы

1. Satova A.K., Rymzhanova G.S.H. Issledovanie trevozhnosti u studentov razlichnyh special'nostej // Vestnik KazNPU. Seriya "Psihologiya". 2021. T. 66. № 1. – S. 98-103.
2. Nietbaeva G., Bagiyarova F., Aplashova A. Social'noe vzaimodejstvie kak faktor razvitiya trevozhnosti // Vestnik KazNPU. Seriya "Psihologiya". 2022. T. 71. № 2. S. 182–186.
3. Kurmashova A.S. Orta zhastazy adamdardyń әleumettik zhelilerge tәueldiliginiń psihologiyalyq aspektileri // QazҒU Habarshy. Psihologiya zhәne sociologiya seriyasy. 2021. Vol. 77. No. 2. pp. 38-47.
4. YAdav S., Ospanova M. Diagnostika urovnya trevozhnosti inostrannyh studentov pri obuchenii v Kazahstane // Pedagogika i psihologiya. 2020. T. 45. № 4. S. 52–57.
5. Panic disorder // ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics [official website]. URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentify%2f56162827> (data obrashcheniya: 19.11.2022).
6. Coj R.A., Sim I.V., Molchanova E.S. Evolyucionnaya psihiatriya: ot izucheniya proshloj normy k ponimaniyu sovremennyh psihicheskikh rasstrojstv // Social'naya i klinicheskaya psihiatriya. 2018. T. 28. № 4. – S. 75-84.
7. Kovpak D.V. Panika i panicheskoe rasstrojstvo: metody diagnostiki i terapii // Uchenye zapiski Instituta psihologii Rossijskoj akademii nauk. 2021. T. 1. № 1. – S. 51-63.

8. Vasilenko T.D., Selina I.A., Selin A.V. Psihosemantika telesnogo opyta panicheskogo rasstrojstva // Tavrisheskij zhurnal psihiatrii. 2018. T. 82. № 1. – S. 24-28.
9. Dubrov A.P. Kognitivnaya psihofizika. Osnovy. - Rostov-na-Donu: Feniks, 2006. – 320 s.
10. Krol' V.M., Viha M.V. Psihofiziologiya: uchebnoe posobie. – M.: KNORUS, 2019. - 504 s.
11. Moor L.V., Rahmazova L.D. Kliniko-dinamicheskaya harakteristika i faktory riska panicheskikh rasstrojstv // Sibirskij vestnik psihiatrii i narkologii. 2019. T. 104. № 3. – S. 14-20.
12. Bobrov A.E., Usatenko E.V. Konceptsiya trevozhnyh rasstrojstv: osnovnye tendencii razvitiya // Social'naya i klinicheskaya psichiatriya. 2021. T. 31. № 4. – S. 62-70.
13. Vasilenko T.D., Selina I.A., Selin A.V. Zhiznestojkost' kak adaptacionnyj resurs pri narushenii somaticheskogo i psihosomaticheskogo zdorov'ya // cyberleninka.ru. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestojkost-kak-adaptatsionnyu-resurs-pri-narushenii-somaticheskogo-i-psihosomaticheskogo-zdorovya> (data obrashcheniya: 19.11.2022).
14. Pastuh I.A., Feoktistova E.V., Protopopova M.A., Sirosh D.S. Psihologicheskie osobennosti bol'nyh komorbidnymi rekurrentnym affektivnym i panicheskim rasstrojstvom // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 80. – S. 128-145.
15. Volel' B.A., Petelin D.S., Ahapkin R.V., Malyutina A.A. Kognitivnye narusheniya pri trevozhnyh rasstrojstvah // Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika. 2018. T. 10. № 1. – S. 78-82.

**МРНТИ 15.31.31.**

**10.51889/9361.2022.88.82.025**

Г.М. Гауриева<sup>1</sup>, З.У. Адильшинова<sup>2</sup>, А.Б. Садуахасова<sup>3</sup>, Б.К. Васич<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті  
Астана, Қазақстан

<sup>2</sup>Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті  
Ақтөбе, Қазақстан

<sup>3</sup>Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті  
Ақтау, Қазақстан

<sup>4</sup>Алматы гуманитарлық-экономикалық университет  
Алматы, Қазақстан

## **ГИПЕРАКТИВТІ, НАЗАР ЖЕТІСПЕУШІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОТЕРАПИЯ ТҮРЛЕРІ, ЕРЕКШЕЛІГІ**

*Аңдатпа*

Қазіргі уақытта гиперактивтілік мәселесі ерекше алаңдаушылық тудыруда, өйткені олардың саны жылдан жылға артуда. Зерттеулерге сүйенсек, балалардың 20%-да гиперактивті бұзылыстар байқалады. Сондықтан да ұсынылып отырған мақала бүгінгі таңдағы өзекті проблема - гиперактивті, назар жетіспеуші бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілетін психотерапия түрлері, ерекшелігі тұжырымдалған. Авторлар денелік – бағдарлы психотерапияның түрлі тенденциялары мен психологиялық – интеграциялық бағыттарына жан-жақты сипаттама бере отырып, ерекшеліктерін айқындаған. Әлеуметтік-психологиялық тренингтерде белсенді қолданыс тауып жүрген психогимнастикалық жаттығулардың ролі ашылған. Соның ішінде гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар үшін релаксациялық жаттығуларды қолдану маңыздылығы мен тиімділігі көрсетілген. Зерттеу қорытындысына сүйене отырып, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың түрлі қиындықтарды жеңуі үшін жүйелі түрде арнайы психотерапиялық көмек ұйымдастырылуы қажеттілігі, басшылыққа алынатын принциптер, әдістер сипатталған.

**Кілт сөздер:** гиперактивті, назар жетіспеушілік, бастауыш сынып оқушылары, психотерапия, жоғары компенсаторлық мүмкіншілік



Гауриева Г.М.<sup>1</sup>, Адильшинова З.У.<sup>2</sup>, Садуахасова А.Б.<sup>3</sup>, Васич Б.К.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Евразийский национальный университет имени Л. Гумилева  
Астана, Казахстан

<sup>2</sup>Актюбинский региональный университет  
Актюбинск, Казахстан

<sup>3</sup>Каспийский университет технологии и инжиниринга имени Ш.Есенова  
Актау, Казахстан

<sup>4</sup>Алматинский гуманитарно-экономический университет  
Алматы, Казахстан

## СПЕЦИФИКА И ВИДЫ ПСИХОТЕРАПИИ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ, НЕВНИМАТЕЛЬНЫМИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

### Аннотация

В настоящее время проблема гиперактивности вызывает особую озабоченность, поскольку их количество растет из года в год. Согласно исследованиям, у 20% детей наблюдаются гиперактивные расстройства. Поэтому в представленной статье сформулирована актуальная на сегодняшний день проблема - виды, специфика психотерапии, проводимой с гиперактивными, невнимательными учащимися начальных классов. Авторы выделили особенности телесно – ориентированной психотерапии, дав исчерпывающую характеристику различных тенденций и психо - интеграционных направлений. Раскрыта роль психогимнастических упражнений, активно используемых в социально-психологических тренингах. В том числе показана важность и эффективность использования релаксационных упражнений для детей с синдромом гиперактивности и дефицита внимания. На основании заключения исследования описана необходимость систематической специальной психотерапевтической помощи детям с синдромом гиперактивности и дефицита внимания для преодоления различных трудностей, руководящие принципы, методы.

**Ключевые слова:** гиперактивность, дефицит внимания, учащиеся начальных классов, психотерапия, высокая компенсаторная способность

Gauriyeva G.M.<sup>1</sup>, Adilshinova Z.U.<sup>2</sup>, Saduakhassova A.B.<sup>3</sup>, Vasic B.K.<sup>4</sup>  
L.N. Gumilyov Eurasian National University  
Astana, Kazakhstan

<sup>2</sup>Aktobe Regional State University named after K.Zhubanov  
Aktobe, Kazakhstan

<sup>3</sup>Sh.Esenov Caspian state University of technology and engineering  
Aktau, Kazakhstan

<sup>4</sup>Almaty University of Humanities and Economics  
Almaty, Kazakhstan

## SPECIFICS AND TYPES OF PSYCHOTHERAPY WITH HYPERACTIVE, INATTENTIVE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

Currently, the problem of hyperactivity is of particular concern, since their number is growing from year to year. According to research, 20% of children have hyperactive disorders. Therefore, the present article formulates an actual problem today - the types and specifics of psychotherapy conducted with hyperactive, inattentive primary school students. The authors identified the features of body-oriented psychotherapy, giving an exhaustive description of various trends and psycho-integration trends. The role of psychogymnastical exercises actively used in socio-psychological trainings is revealed. In particular, the importance and effectiveness of the use of relaxation exercises for children with hyperactivity and attention deficit disorder is shown. Based on the conclusion of the study, the need for systematic special psychotherapeutic assistance to children with hyperactivity and attention deficit disorder to overcome various difficulties, guidelines, methods is described.

**Keywords:** hyperactivity, attention deficit, primary school students, psychotherapy, high compensatory ability

## Кіріспе

Ғалымдар кей “гиперактивтік синдромы” диагнозы қойылған балалар жоғары компенсаторлық мүмкіншілікке ие деп көрсетеді. Бірақ компенсаторлық механизмдердің қосылу үшін анық шарттар қажет. Біріншіден, бала жақсы жағдайда, интеллектуалдық жүктемелерсіз, арнайы режимге сәйкес тепе-тең эмоционалдық ортада дамуы қажет.

Бала арнайы программаға сәйкес оқытылуы қажет, егер бұл мүмкін болмаса, онда бала төрт жастан басталатын мектептерге баруы тиіс. Оқуға әртүрлі ойындар қосу- бұлда баланың эмоциялық стимуляциясын және оқу үлгерімін жақсартуға қабілеттендіреді.

Егер белгіленген шарттар орындалса, бала сәйкесінше медикаментозиялық, психологиялық көмек алады, 3-4 жылдан кейін мұндай балалар қалыпты түрде дамиды, өз құрбыларынан ешқандай ерекшеленбейді. Егер арнайы шара қолданбаса, гиперактивті балалар 1-2 сыныптарда оқу кезінде қиындықтарды кездестіреді, кейде ерекше қабілетіне қарамастан екінші жылға қалып отырады.

Соңғы зерттеулерге сүйенсек, гиперактивтілік пен қабылдаудың жетіспеушілік синдромы ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отырады, мысалы әкеден балаға. Қабылдаудың жетіспеушілігі орташа есеппен 15-20 пайызы балалармен жасөспірімдерде кездеседі, яғни бір сыныпта мұндай бір екі бала болуы мүмкін. Сондықтан да бастауыш сынып оқушыларындағы гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромын зерттеу, тиімді психотерапия түрлерін талдау мәселесінің өзектілігі артуда.

## Әдебиеттерге шолу

Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромының пайда болып, таралуының себептері жөніндегі зерттеулермен Н.Н. Заваденко, И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова айналысқан болатын. Сонымен қатар олар гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балаларды нейропсихологиялық мәртебесінің ерекшеліктері мен медициналық зерттеу әдістерін қарастырған болатын. Б.Р. Яременко және А.Б. Горяинова осындай балалардың денсаулық жағдайын зерттеп дәрі – дәрмектік және физио – мануальды терапияға негізделген реабилитация бағдарламасын ұсынды [1,2,3].

Синдромды психологиялық түзету мәселелері А.Л. Сиротюк және О.И. Политика еңбектерінде қарастырылған. А.Л. Сиротюк мектепке дейінгі жастағы гиперактивтілікпен назар жетіспеушілік кездесетін балалар үшін нейропсихологиялық түзету бағдарламасын жасады және осындай балалармен өзара әрекеттесу бойынша ата аналар мен педагогтарға арналған ұсыныстар берді [4].

О.И. Политика гиперактивтілікпен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың психологиялық мәртебесін зерттей отырып, мектепке дейінгі жастағылар үшін дамудың мультимодальды бағдарламасын жасады. Бұл бағдарлама үш бағытта жүзеге асырылады:

- балалардың отбасына бағытталған жұмыс;
- мектепке дейінгі мекемелердің қызметкерлеріне бағытталған жұмыс;
- гиперактивтілікпен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін бастауыш мектеп жасындағылармен жұмыс [5].

Бүгінгі күн талабына сәйкес гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалармен жұмыста кең қолданылатын жұмыс түрі – бұл психотерапия әдістері. Психологиялық тренингтер нәтижесінде баланың өміріне деген көзқарастары өзгереді, олар содан кейін өздерін басқаша ұстай бастайды. Мұнда балалар қолайсыз жағдайда болады, «анамен әкеге не болды және олармен қандай қарым-қатынаста болам? Бұрын бәрі оңай болатын, маған ұрсады – мен жылаймын». Бірақ бір нәрсе өзгерді, үйде енді айғайлаған дауыс естілмейді, не істеуге болады? Параллельді психологиялық тренингтер барысында ата-анамен бала арасын қарым-қатынас жақсара бастайды. Осындайда жаңа қылықтар қалыптасып, ата-ана мен бала «қиын» жағдайлардан конструкциялық шығуды үйренеді.

Психотерапияның жеке дара бағыттарының бірі денелік-бағдарлы психотерапия. Оның негізіне дене мен психиканың күрделі байланыстары, денелік-психикалық теорияның қалыптасуы енеді.

В.Райх денеге бағытталған психотерапияның негізін салушы. Ол Вена қаласында психоаналетикалық үйірменің мүшесі болды және жас аналетиктерге семинар сабақтарын өткізумен де айналысты. Ол өзінің терапевтік жұмысында тұлғаның денелік өзгерістеріне көп көңіл бөлді. Райх өз жұмысында маңызды үш негізгі аймақты қарастырды. Олар:

біріншісі: дене құрлымы бойынша жұмыс: биоэнергетика, құрлымдық интеграция, Александер техникасы, Фельденкрайз әдісі; екіншісі: дене жұмысын жақсартуға бағытталған жүйелер: саналы сезім және сезім релаксациясы; үшіншісі: денеге бағытталған Шығыс әдістері: хо-його, тайчи, айкидо [6].

Фельденкрайз әдістемесі - барлық кішкентай балаларды игеретін шынайы шекара мен еркін қимылдың тұрақталуына негізделген. Фельденкрайз адамдарға көптеген жылдар бойы әдетке айналған мидағы керек емес қимылды және эффективті емес паттерінді шығаруға айналған тиімді әдісті ойлап

тапты. Фельденкрайздың айтуы бойынша біз үлкен жауапкершілікті игеруіміз керек. Біздің денеміз қалай әрекет жасайтынын өзіміздің қабілеттеріміздің шынайы конституциясымен сәйкес өмір сүруді түсінуге тиіспіз. Оның айтуынша, мидың құрылымы әрдайым қимылдан тұрады. Фильденкрайз босануды және өзінің ыңғайын табуды өте қажет деп түсінді. Біз жаңа нәрсені үйрену үшін ең алдымен қимылмен ойнаумен, эксперимент жасауымыз керек. Фильденкрайздың тұжырымдауынша барлық адам әрекеттері үш кезеңнен өтеді. Бірінші: шынайы тәсіл, мысалы, баланың оқып, жазып, жүріп, төбелесіп, билеп үйренуі. Содан кейінгісі жеке тәсіл, қандай да бір әрекет жасаудағы жеке, арнайы, ерекше әдістердің шынайы туындауы. Үшінші кезеңде-мұнда арнайы әрекет әдіспен, белгілі жүйемен жүзеге асады [7].

Александр техникасы - бұл әдіс адамдарға қарым-қатнас денелері мен қате және тиімді емес, қолданылатын және олардан құтылу жолдарын іздестіреді. Ф.Матиас Александр австралиялық шекспирлік әртіс болған; өзінің жүйесін XIX ғасырдың соңында ойлап тапты. Оның сабақтары денені билеудегі тиімді және бағынышты басшылық етуге мүмкіндік береді. Александр техникасы-әртіс, бишілер, әншілер және тағы басқалар арасында танымал. Сонымен қатар кейбір ауруларды емдеуде қолданады.

Рольфинк әдісі оның қалаушысы И.Д. Рольф есімімен аталады. Бұл әдісті құрлымдық – интеграция деп те атайды. Құрлымдық интеграцияның мақсаты - дене бұлшықетінің жұмысын жақсарту болып табылады. Рольфинк денелік және психологиялық жарақат алған адамдарға өте пайдалы болып келеді.

Вильгельм Райх адамда көрінетін кез-келген мінез-құлықтың өзіндік денелік әрекетпен сәйкестендіретінін және индивидтің мінез-құлқы оның денесіндегі бұлшықет қысымдары түрінде байқалады деді. Бұлшықет қысымы жинақталатын негізгі жеті нүкте бар: ауыз, көз, айналасы, мойын, кеуде, көкет, қарын, бөксе. Бұл нектелерде ашу, қорқыныш, реніш сияқты жағымсыз эмоциялар жинақталады. Райхтың айтуынша, арнайы денелік жаттығулар арқылы бұлшықет қысымынан арылған адам өз денесін сезініп, өзінің ішкі күйін түсініп, қабылдай алады екен. К.Рудестам, Б.Карвасарскийдің пікірінше, бұл арқылы адамның өзін-өзі реттеу қабілеті дамып, денелік және психологиялық өсуі жүзеге асады. В.Райх өзінің теориясында дененің психологиялық және денелік қалыптасуын жақсарту жұмыстарына бағытталған көптеген жүйелердің негізін қалады:

- *А.Лоуэннің биоэнергетикасы.* Бұл бағыт мінез-құлықты сипаттаудағы дененің рөліне бағытталады. Данный подход центрируется на роли тела в анализе характера.

Биоэнергетика бағытында Райхтың тыныс алу техникалары қолданылады. Эмоционалды қысымнан босану техникаларының көпшілігі Райхтың бағытынан алынған, бірақ сонымен қатар дененің басқа да қысымды жерлерін босансытуға арналған жаттығулар да қолданылады. Қысымның соншалықты жоғары болатыны соншалық, оны босансытуға тура келеді. Биоэнергетика көбіне аяққа шоғыланады, өйткені ол дененің негізгі тірегі болып табылады.

- *Иды Рольфтің құрылымдық интеграциясы (рольфинг)* – бұл денені түзу, дұрыс өкалыпқа түсіруге бағытталған жаттығу. Бұл бағыттың негізгі мақсаты – бұлшықет тепе-теңдігі мен ептілігін қалпына келтіру.

- *Ф.Матиаса Александераның техникасы* адамның эмоционалды, ақыл-ой және денелік жағдайына әсер ететін денелік қозғалыстағы жағымсыз әрекеттерді ашатын бұлшықетке тікелей әсер етуге негізделген. Бұл бағыттың негізінде еркін және шынайы қозғалыс арқылы бұлшықет қысымын табиғи түрде шығару. Автор үйреншікті қысымдардан босансытып, сана мен дененің үйлесімділігін ұғындырып, өз денесінің тұтастығын сезінуге мүмкіндік беретін арнайы жаттығулар жасады.

- *Фельденкрайз әдісі* қозғалыстың еркіндігін қалпына келтіретін әдіс. Фельденкрайзтың жұмысы қозғалысты қамтамасыз ететін ми бөліктері мен жағымсыз қысымдардың әсерінен бұзылған байланыстарды қалпына келтіруге бағытталған. Автор бойынша бұл процестегі негізгі фактор адамның өз денесі мен қозғалысын «түсінуі» болып табылады. Адам кейбір дене бөліктерін кейде мүлдем сезінбейді, сондықтан оны жаңа әрекеттерге қоса алмайды. Фельденкрайздің мәлімдеуінше, "адамның өзіндік толық бейнесі" – бұл барлық бұлшықет пен денелік байланыстарды ұғыну болып табылады [8].

Қазіргі уақытта денелік – бағдарлы психотерапияның түрлі тенденциялары мен психологиялық - интеграциялық бағыттары пайда болып, жұмыс жасауда. Олардың нәтижесінде денелік-бағдарлы психотерапияның жаңа әдістері пайда болды. Бұл бағыттар екі негізгі нұсқада дамып жатыр:

- психология мен психотерапияның өзіндік бағыты ретінде;

- осыған дейін пайда болған психологиялық бағыттар - психоанализ, гештальттерапия, экзистенциалды психология бағыттары аясында дамуы.

Денелік-бағдарлы психотерапияның негізгі ұғымдарын қарастырайық.

*Энергия.* Энергия тамақ, кислород, сұйықтық қабылдаған кезде жинақталып, сау адамның бойына жинақталады. Энергия барлық өмірлік үрдістерге яғни, сезім, ойлау, қозғалыс құрамына енеді. Еркін

өтетін, шынайы энергия организмнің негізгі құраушысы болып табылады. Дененің кез-келген бөлігіндегі энергияға әсер ететін жағдайлар, барлық қанағат сезімі мен тұтастық жағдайына әсер етеді.

Бұлшықет қысымы. Бұл ұғымның астарында адамды жағымсыз эмоциялардың қорғайтын «бұлшықет қысымы» түсінігі жатыр. Бұлшықеттегі қысым энергияның шынайы қозғалысын реттеп, организм қызметін жақсартады. Бұлшықет қысымы адамның даму барысындағы түрлі жағдайлармен, травмалармен байланысты.

Денелік-психотерапия денені тұтастық деп карап, дене мен психиканың бірлігі ретінде қарастырады. Дене ешқашан өздігінен өмір сүре адмайды, ол үнемі психикамен байланыста болады [9].

Л.Киселеваның пікірінше, адамның ішкі жан дүниесінде болған жағдайлар оның денесінде де із қалдырып отырады. Біздің ішкі жан дүниемізде болып жатқан жағдайлардың 90% сөзбен емес, белгілі белгілер түрінде сана және бейсанадан көрінеді екен. Адам осы сигналдарды уақытында естіп, өз денесін тындап, үнемі онымен байланыста болу керек. Психотерапияның басқа бағыттары мұны тек жанама түрде қарастырса, денелік психотерапия оны жан-жақты қамтиды. Денелік психотерапияның құрамына енетін психикалық даму моделі, психологиялық бұзылыстардың пайда болуы туралы болжамдар, сонымен қатар терапевтік өзара әрекетте қолданылатын диагностикалық және терапевтік техникалардың әртүрлілігі денелік-бағдарлы терапияның мүмкіндігін арттырады.

Денелік психотерапия ерекше терапевтік бағыт ретінде пайда болып, ауқымды ғылыми базасы және дамыған теориялары бар күрделі ғылыми бағыт болып табылады. Денелік психотерапия бағытының құрамында денемен байланыс, қозғалыс, тыныс алу жұмыстары кезінде қолданылатын көптеген техникалар енеді [10].

Денелік-психотерапияның негізгі ерекшелігі ол Батыста пайда болғанымен оның құрамына шығыстың жан туралы тәжірибелерінің жетістіктері енгізілген. Денелік-бағдарлы психотерапия психологияның бір саласы ретінде адамның өмір бойы кездесетін дағдарыстарын, стресстерін, түрлі қиындықтарын шешуге бағытталған. Бұл терапия адамдар кездесетін түрлі проблемеларда психологиялық көмек көрсету, қолдау, түзету жұмыстарын атқарады. Мұндай проблемаларға отбасындағы және жұмыстағы өзара қарым-қатынасқа байланысты туындаған эмоционалды травмалар, невротикалық бұзылыстар, стрестік жағдайлардың салдары, рухани дағдарыстар жатады. Терапевтік жұмыстың барысында адамның бойында кездесетін жағымсыз сезімдер – ашу, агрессия, қорқыныш, дабыл, жоғарғы бақылау жағдайларын түзетуге мүмкіндік туады. (Карвасарский Б., 2000).

Денелік-бағдарлы психотерапияның Европалық Ассоциациясының әдістемелік материалдарына сәйкес бұл бағыт әртүрлі клиент типтерімен жұмыста нәтижелі бола алады:

1. Психикалық бұзылыстары бар клиенттер;
2. Шектеулі, психикалық травмалар алған өзгелерге тәуелді клиенттер; (аддикциялы);
3. Психосоматикалық белгілері бар;
4. Психоневротикалық және мінез-құлықтық бұзылыстардың барлық типі кездесетін клиенттер;
5. Ешқандай ауруы жоқ, ешқандай қиын өмірлік стресске ұшырамаған бірақ өзінің өмірлік дағдысын, өзара қарым-қатынасын, коммуникативтік дағдыларын және психосоматикалық қалыптасуды қалайтын клиенттер [11].

Денелік-бағдарлы психотерапияның әдістерінің балалармен жұмыстағы мүмкіндіктері туралы көптеген ғалымдардың еңбектерінде берілген болатын.

И.Шалиф өзінің еңбектерінде денелік-бағдарлы психотерапияның жаттығуларын гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балаларды емдеуде қолданудың мүмкіндіктерін көрсеткен болатын. О.В. Хухлаева (2003) балалармен жұмыстануда А.Лоуэннің биоэнергетикасына негізделген жаттығуларды қолдану өте тиімді деп атап өтті. Ол балалармен жұмыс жасаудағы келесідей жаттығу түрлерін көрсетті:

Бұл жаттығуларда терапевтің баламен қарым-қатынасы және баланың терапевтпен қарым-қатынасы маңызды болып саналады. Олар: құлау қорқынышын жоюға арналған жаттығулар, өзін-өзі көрсету қорқынышын жою жаттығуы.

О.В. Хухлаева сонымен қатар балалармен жұмыста релаксациялық жаттығуларды қолданудың тиімділігін көрсетті. Бұл әдістер баланың ішкі қысымын түсіруге көмектеседі екен. Мұның нәтижесі ретінде бір баланың қозғалысының артуы немесе екіншісінің қозғалысының баяулығы дәлел болады. Сондықтан да релаксациялық жаттығулар зейінді көтеру арқылы оқуға даған үлгерімді жоғарылатады.

Релаксациялық жаттығулардың ішінде төмендегі жаттығуларды бөліп көрсетуге болады:

- *Э.Джекобсонның белсенді жүйке-бұлшықетінің релаксациясы әдісі:* денедегі бұлшықет топтамаларындағы қатты қысымды жедел босансыту арқылы төмендету. О.В. Хухлаева. Мен Л.А. Сиротюктің

айтуынша балалардағы бұлшықет ұысымын олардың өздеріне жақсы таныс аяқ, қол, мойын, кеуде бұлшықеттерін босаңсытудан бастау керек.

• *Тыныс алу техникалары.* Ф.Перлздың пікірінше адаида пайда болатын дабыл тыныс алумен тығыз байланысты. Ол адамның шынайы сезімдерін шығаруға кедергі болады. Еркін тыныс алуға көшкен кезде дабыл төмендейді.

• *Визуальды-кинестетикалық техникалар.* Бұл техникалар бұлшықетті босаңсыту үшін көру, есту және кинестетикалық бейнелерді пайдалануға негізделген.

Е.А. Медведева және И.Ю. Левченко балалармен жұмыста би терапиясын қолдануды ұсынады. Би терапиясы денедегі түрлі қысымдарды би қимылдары арқылы шығаруға негізделген. Бұндағы басты әрекет адамның ішкі жағдайын бейнелейтін понтомимика, жест болып табылады. Би терапиясы арқылы стресстің негізінде пайда болған қысымды би қимылы арқылы шығару көзделген. Психоэмоционалды жағдайды қимылмен түзету денелік терапияның теориясындағы В.Райх пен А.Лоуэннің эмоционалды жағдайлар мен дене қысымының тығыз байланысы принципіне негізделеді.

И.В. Курис пен Ю.М. Ивановтың айтуынша денелік-бағдарлы психотерапияда хатха-йога әдісін дене мен қозғалысты сезінудің тәсілі ретінде қолданудың тиімді болатындығы дәлелденген. Б.К. Айенгар йоганы «дене мен сананы бірдей деңгейде жұмыс жасауға үйрететін және Өзіндік Менді үйлесімділікте ұстайтын» психосоматикалық ғылым деп атады. Йога дененің дамуында маңызды рөлге ие. Ол арқылы қысымды, стрессті, қоршаған ортадан келетін жағымсыз әсерлерді жойып, жүйкенің қалыпты жұмыс жасауына жағдай жасалады. (Б.К. Айенгар, 1993, Г.С. Айенгар) [12].

Денелік-бағдарлы психотерапияның негізінен әлеуметтік-психологиялық тренингтерде белсенді қолданылып жүрген психогимнастикалық жаттығуларды бөліп көрсетуге болады. Оларды топты ойынға енгізу үшін және топтың бірлігін қамтамасыз ету үшін, денелік қысымды төмендету үшін қолданады. (Березкина-Орлова В.Б.)

Жоғарыда аталған барлық денелік-бағдарлы психотерапияның әдістері біздің ойымызша гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балаларды түзету жұмыстарында өзінің тиімділігін көрсетеді. Бұл әдіс басқа терапиялық әдістердің қатарынан таңдап алған себебіміз бұл әдіс баланың мектепке бейімделуінің барлық компоненттерін қамтиды:

1. Денелік. Денемен жұмыс, денелік импульстарды сезінуді дамыту, дененің сыртқы жағдайларға жауабы баланың мектепке денелік бейімделуіне жағдай жасайды. Бала өзінің денесінің қажеттілігін, қысым аймағын және жайсыз нүктелерді сезінуде өзін-өзі реттеу және босаңсыту әдістерін қолдана отырып, өзінің жағдайын реттей алады.

2. Психологиялық. Денемен жұмыс кезінде зейін тұрақтылығы дамып, өзін-өзі реттеу деңгейі көтеріліп, мазасыздық төмендейді. Бұл арқылы баланың мектепке жалпы психологиялық дайындығы қалыптасады.

3. Әлеуметтік. Топта жұмыс жасай отырып бала тиімді қарым-қатынасы дағдыларын, қарым-қатынас процесіндегі өзінің денесінің қалпын сезініп, вербалды емес қарым-қатынас дағдысын меңгереді.

### **Нәтижелер және талдау**

Ғылыми-зерттеу жұмысына Орал қаласының № 19 орта мектебінің 2-3 сынып оқушылары қамтыстырылды. Анықтау эксперименті кезеңінде біз мектеп психологымен бірлесе жүргізген диагностикалық жұмыстардың нәтижесінде гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың төмендегідей ерекшеліктерін анықтадық:

- өзін-өзі реттеудің, эмоционалды тұрақтылықтың және зейіннің шоғырлануының төмен деңгейі;
- жоғарғы деңгейдегі импульсивтілік және мазасыздық, шектен тыс белсенділік;
- төменгі әлеуметтік мәртебе;
- соматикалық аурулардың көптігі.

Сонымен қатар бақылау әдісімен бастауыш оқушыларын тексеру барысында келесі қорытындылар алынды:

- Қарым-қатынас орнату;
- Тексерудің жағдайын түсіну;
- Нұсқауларды қайталаудың қажеттілігі;
- Тынымсыздық;
- Қозғалыстың епсіздігі.

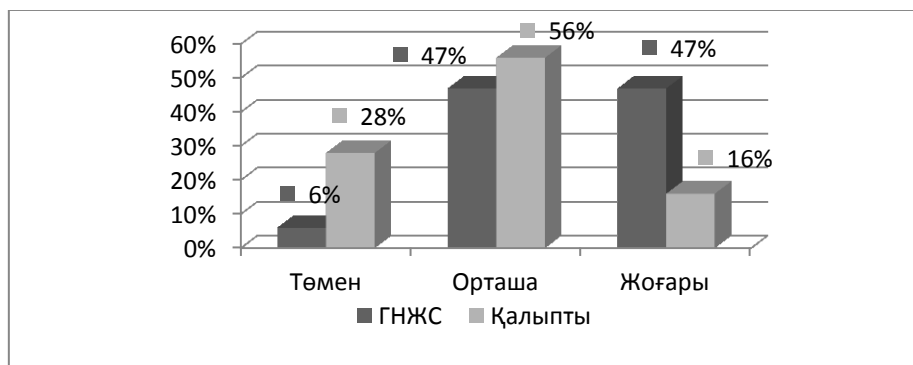
Бұған қоса тестілеу әрбір зерттеушімен жеке-жеке жүргізілді. Тексеру жұмысы психологтың бөлмесінде өткізілді. Бастауыш сынып оқушыларының ерекшеліктерін анықтау үшін Тулуз-Пьерон тестісі

таңдап алынды (Сурет 1). Бұл тест «корректуралық проба» әдістемесінің бір нұсқасы болып табылады. Стимулдық материал ретінде 8 типті шаршылар беріледі. Тесттің бланкісі 10 жолдан тұрады. Онда кездейсоқ ретте шаршылар орналастырылған. Зерттелушілердің міндеті- үлгіге сәйкес шаршыларды ғана қалдырып, артығын сызып тастау. Әрбір жолға 1 минут уақыт беріледі.

Бұл тестті Л.А. Ясюкова 1997 жылы гиперкативтілік пен назар жетіспеушілік синдромын диагностикалау үшін ұсынған болатын [9].



Сурет 1. Бастауыш сынып оқушыларының ерекшеліктерін анықтауға арналған Тулуз-Пьерон тестісінің нәтижесі



Сурет 2. А.М.Прихожиннің мазасыздықты анықтауға арналған проективті әдістемесінің нәтижесі

2-суретте А.М. Прихожиннің мазасыздықты анықтауға арналған проективті әдістемесінің нәтижесі берілген. Тестілеудің нәтижесінде қалыпты және гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар тобындағы балалардың мектептегі мазасыздық деңгейінің ерекшелігі анықталды. Көріп тұрғанымыздай гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы байқалған топ балаларында мектептегі мазасыздық деңгейі орташа және жоғары, ал қалыпты топ балаларында тек – орташа деңгей анықталды.

Күнделікті практикадағы тәжірибе және өзіміздің ғылыми-зерттеу жұмысымыз психотерапия ішінде денелік-бағдарлы психотерапияның басымдылығын көрсетті. Оның ерекшелігі – бұл түзету жұмысы баланың өзіндік денелік және эмоционалды жағдайын басқаруға үйретуі. Басты тиімділігі - баланың өзіндік ерекшеліктері мен эмоционалды жағдайын сезінуі оның өзін-өзі реттеуінің дамуына, эмоционалды тұрақтылығын қалыптастыруға, қарым-қатынас дағдыларын меңгеруге жағдай жасайды. Оның нәтижесінде баланың мектепке бейімделуі толықтай нәтижелі болады.

Тәжірибе кезінде *балалармен түрлі жұмыс түрлері* орын алды, оның мақсаты: қатысушылардың бір-бірімен және тренинг ережелерімен танысуы, топтық сабақ ахуалына ену, топтық бірігуі мен қарым-қатынас жасауындағы кедергілерді жою. Бұл кезеңде «шимай», «жануарды бейнеле», «қырықаяқ» секілді пластикалық психогимнастикалық жаттығулар қолданылды. Жаттығулар түзету жұмысының ерекшелігі

ескеріле отырып таңдалды және денелік-бағдарлы тұрғыға негізделген болатын. Бұл жаттығулар баланы топта жұмыс жасауға, серіктесуге және көмек көрсетуге үйретеді.

Аталған жаттығулар белгіленген мақсатқа қол жеткізуге мүмкіндік бергенімен, оларды орындау кезінде белгілі бір қиындықтар туындайды. Жұмыстың бұндай формасына әлі де дайын емес балалар өзінің әрекетін бақылауда қиындыққа кезігіп, сабақтың ережелері бұзылды. Ойынның қозғалмалы сипаттары балардың шектен тыс қозғыштығына әкеліп, зейіннің шашырауы мен гиперактивтіліктің артуын мүмкіндік берді.

Бұл мәселенің шешімін, мектеп психологымен кеңесе отырып, сабақ ортасында қозғалмалы ойындардың арасына релаксациялық жаттығуларды енгізу деп санадық, нәтижесінде артық қысымды шығаруға мүмкіндік болды. Бұл ерекшелік жұмыстың алғашқы кезеңінде ескерілген болатын және балалардағы артық қысымды арылтатын жаттығулар да пайдаланылды. Сонымен қатар, негізгі кезеңдегі сабақ ережелеріне зейіннің шоғырлануын арттыру үшін және сол ережелерді қатаң сақтану үшін балалардың өздерін іске араластырған болатынбыз. Яғни, әрбір сабақта сабақтың ереже бойынша өтуі үшін қатысушылардың біреуі жауапты болып тағайындалды, ал кейінірек басқа балалар да жауапты адамға көмектесуге тырыса бастады, сабақтың соңында тәртіптің түзелгені байқалды.

*Ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижелерін талдау келесі тұжырым жасауға негіз болды:*

• Гиперактивті, назар жетіспеуші бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілетін психотерапиялық түзету жұмыстарында мектеп психологымен бірлесе отырып, төмендегідей принциптерді басшылыққа алу:

1. Жас және жеке ерекшеліктерін ескеру принципі.

Әсер ету әдістері мен тәсілдерін, түзету жұмыстарын жүргізу формаларын таңдау кезінде кіші мектеп жасындағы балалардың ерекшелігі, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың даму ерекшелігі және әр баланың жеке ерекшеліктері ескеріледі.

2. Кешендік тұрғы принципі.

Түзету жұмысында қолданылатын тәсілдер мазмұны бойынша әр түрлі, және бала психикасының әр түрлі жақтарына әсер етеді, бала дамуындағы клиникалық және сынып жетекшісіикалық факторлар: денсаулығы және тәрбиелеу мен оқыту жағдайы ескеріледі.

3. Жүйелілік принципі.

Мектепке бейімделе алмаушылық – бірнеше компоненттер қатарынан (психологиялық, әлеуметтік, денелік) тұратын күрделі құбылыс. Біз жасаған түзету жұмысы гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардағы аталған компоненттердің қалыптасу ерекшеліктерін ескереді және бейімделе алмаушылық механизмдерін жеңу мақсатында әсер етеді.

4. Диагностика мен түзетудің бірлік принципі.

Түзету жұмысы психодиагностикалық зерттеу жұмысының барысында алынған мәліметтерді ескере отырып құрылған, және гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың қалыпты даму деңгейінен ерекшеленетін және мектепке бейімделуге кедергі келтіретін психиканың жақтарына әсер етеді. Түзету жұмысының тиімділігін бағалау бала дамуындағы өзгерістерді анықтауға мүмкіндік беретін қайталау диагностиканың көмегімен жүргізілді.

5. Жақын әлеуметтік ортаның күшін интеграциялау принципі.

Түзету үрдісіне сынып жетекшілер мен ата-аналардың қосылуын қарастырады. Бұдан сынып диагностикалық-түзету процесіне қатысушылардың барлығы бір мақсатты жүзеге асырады - гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың мектепке бейімделуіне көмектесу.

6. Моральды-этикалық принципі.

Кез келген бала дара, құнды тұлға ретінде қарастырылады. Түзету жұмысы ата-ананың келісімімен жүргізіледі. Диагностика және түзету барысында алынған мәліметтер жарияланбайды.

• Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалармен жұмыстану барысында релаксациялық жаттығуларды қолдану өте маңызды. Қысым және босану жағдайын ажырата білу импульсивтілік пен гиперактивтілікті төмендетуге, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Реалксациялық жаттығуларды орындау міндетті түрде кіріспе нұсқаумен қатар жүреді: «Біз бүгін өте жақсы жұмыстандық, көптеген әр түрлі жаттығулар мен тапсырмаларды орындадық және демалысқа лайықпыз. Кәне, қазір өзіміздің денемізге жайлы және ыңғайлы болатындай отырып/жатып көзімізді жұмып елестетейік ...». Оқушылардың барлығы релаксация үшін ыңғайлы позаға енгеннен кейін, жай бірқалыпты ырғақпен релаксацияның мәтіні оқылады. Ереже бойынша, релаксация визуальды (жарық күні, жасыл шөп, көк аспан және т.б.), аудиальды (құстар ән салып отыр, көл шұрқырап ағуда) және кинестетикалық (жылы күн, жұмсақ шөп, ыссы құм және т.б.) стимулдардан тұрады.

Денеді пайда болатын сезімдер түгел сипатталады, мысалы: «күннің нұры сіздің оң аяғыңызға түсіп тұр, және сіз жылы және жағымды сезімді сезінесіз, әрбір бұлшықетіңіздің босаңсығанын сезесіз, аяғыңыздың ауырлап барып босаңсығанын сезінесіз, аяғыңыз бар күшімен ыстық құмның үстінде жатыр». Релаксацияны орындап болғаннан кейін, мектеп психологымен бірлесе, міндетті түрде кері байланыс жүргіздік. Бұл балаларға өздерінің сезінген сезімдерін сипаттауға, басқа балаларда да өздерінің сезімдеріне ұқсас сезім бар екенін ұғындыруға мүмкіндік береді. Ал сабақтар барысында оқушылар жаңа тақырыпты игеруде немесе үй тапсырмасын қайталау барысында да дене жаттығуларын мектеп психологымен бірлесе отырып жүргізуді жөн санадық.

### Қорытынды

Басты назарға алынатын мәселе – бұл гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалармен жұмыста денелік-бағдарлы терапияны қолдану олардың ата-анасымен қарым-қатынасының бұзылуына негізделеді. Көптеген ата-аналар гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балаларына жағымсыз қарым-қатынаста болады. Осының салдарынан балалар үлкендер тарапынан болатын эмоционалды және денелік байланыстардың жетіспеушілігін сезініп, эмоционалды енжар күйге түседі. Біздің ойымызша, денелік-бағдарлы терапия гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың үлкендермен қажетті деңгейде денелік байланыс алып, өзара әрекеттесе алады.

Теориялық әдебиет көздерін талдай отырып, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың мектепке бейімделуіндегі өзіндік ерекшеліктері анықталды. Бұл оларда кездесетін шектен тыс белсенділікпен, импульсивтілікпен, зейіннің төмен деңгейде дамуымен, өз іс-әрекетін дұрыс реттей алмаумен байланысты. Жоғарыда аталған ерекшеліктер аталған балалардың мектепке әлеуметтік, психологиялық, денелік деңгейде бейімделуіне кедергі болады. Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар оқу жүктемесін меңгере алмайды, жолдастарымен дұрыс қарым-қатынаста бола алмайды, оқушы рөлін қабылдамайды, үнемі дау-жанжалға түсіп жүреді. Мұның барлығы баланың мектепке қиын бейімделуінің көрсеткіші болып табылады.

Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың аталған қиындықтарды жеңуі үшін жүйелі түрде арнайы психотерапиялық көмек ұйымдастырылуы керек. Оның ішінде денелік – бағдарлы психотерапияның мәнділігі басым деп есептейміз. Өйткені онда арнайы қабылданған психотерапиялық әсер ету құралдарынан басқа адамның тұлғалық өсуі мен денелік саулығын қамтамасыз ететін жаттығулар да қолданылады. Мысалы, қозғалыспен, тыныс алумен, бұлшықет тонусымен және дененің басқа да қызметтерімен терапевтік жұмыс жасау; энергетикалық және тұлғааралық шекарамен, қауіпсіздікті сезіну және даму ресурстарымен жұмыс жасау.

### References

1. Bryazgunov I.P., Kasatikova E.V. *Naughty children or all hyperactive children. Institute of Psychotherapy, Moscow, 2003. – P. 44*
2. Zavadenko N.N. *Hyperactivity and deficit of entry in the child's age. – Moscow, "Yurayt", 2019. – P. 249*
3. Yaremenko B. R., Yaremenko A. B., Goryainova etc. - SPB.: Salit-Medkniga, 2002. – 128 PP.
4. Siratyuk A.L. *Training of children with Psychophysiology: practical leadership for teachers and teachers. M.; TC sphere, 2001. – p. 128.*
5. Policy O. I. *children with syndrome of deficit of entry and hyperactivity. - SPB. "I don't know," he said.*
6. Sergeeva L.S. *Telesno-oriented therapy. St. Petersburg, "practical psychotherapy" 2012. – p.292.*
7. Ayengar G. S. *Yoga: pearls for women. - Rostov D/D: Phoenix, Kharkov: Folio, 2006. – 448 c.*
8. Zuckerman G. A. *School labor of blessed children. – M.: Znanie, 1994. – 74 P.*
9. Zavadenko N. N., Petrukhin A. S., Manelis N. G., Uspenskaya T. Yu., Suvorinova N. Yu., Borisova T. K. *School maladaptation: Psychoneurological and neuropsychological research // questions of psychology. 1999. - No. 4. – pp. 21-28.*
10. *diagnostics of emotional development / Ed. I. B. Dermanova. - SPB.: Rech, 2002. – 176 PP.*
11. Evtikhov O. V. *practice of psychological training. - SPB.: Izdatelstvo "Rech", 2004. – 256 P.*
12. Kerimov L. K. *"Difficult" students and the problems of their re-education. Almaty, writer, 1991. – 25 p.*



МРНТИ 15.31.31

10.51889/2464.2022.18.60.026

Чажабаета И.М.<sup>1\*</sup>, Абдрахманов А.Э.<sup>1</sup>, Абдрахманова Р.Б.<sup>1</sup>, Сарсенбаева Л.О.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Алматинский филиал Санкт-Петербургского университета профсоюзов

## СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

### Аннотация

В статье раскрываются результаты экспериментального исследования субъективного благополучия студентов. Осуществлен анализ современных исследований по проблеме влияния факторов образовательной среды на компоненты субъективного благополучия и адаптации личности. На выборке студентов изучены особенности изучаемого феномена, включающие характеристики самосознания, эмоций, социальных контактов во взаимосвязи с показателями психологической безопасности образовательной среды (взаимоотношения с преподавателями, студентами, эмоциональный комфорт, самоуважение, личное достоинство, возможность высказывать свою точку зрения, обращаться за помощью и др.). С помощью методов математической статистики были установлены значимые связи между отдельными показателями субъективного благополучия и образовательной среды. Предложены рекомендации по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы и профилактики цифровой зависимости.

**Ключевые слова:** студент, образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды, субъективное благополучие, социально-психологическая адаптация.

И.М. Чажабаета<sup>1\*</sup>, А.Э. Абдрахманов<sup>1</sup>, Р.Б. Абдрахманова<sup>1</sup>, Л.О. Сарсенбаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан,

<sup>2</sup>Санкт-Петербург кәсіподақтар университеті Алматы филиалы

## УНИВЕРСИТЕТІҢ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ СУБЪЕКТИВТІ АМАНДЫҒЫ

### Аңдатпа

Мақалада студенттердің субъективті әл-ауқатын эксперименттік зерттеудің нәтижелері ашылған. Жеке тұлғаның субъективті әл-ауқаты мен бейімделуінің құрамдас бөліктеріне білім беру ортасы факторларының әсер ету проблемасы бойынша заманауи зерттеулерге талдау жасалды. Студенттердің іріктемесінде шиеленіс, сезімталдық, психоэмоционалдық белгілер, көңіл-күйдің өзгеруі, әлеуметтік ортаның маңыздылығы, денсаулықты бақалау, күнделікті іс-әрекетке қанағаттану сияқты субъективті әл-ауқат көрсеткіштерінің көрсеткіштерімен байланысты. білім беру ортасының психологиялық қауіпсіздігі (мұғалімдермен, студенттермен қарым-қатынас, эмоционалдық жайлылық, өзін-өзі бақалау, жеке қадір-қасиет, өз көзқарасын білдіру, көмек сұрау және т.б.).

**Кілт сөздер:** оқушы, білім беру ортасы, білім беру ортасының психологиялық қауіпсіздігі, субъективті салауаттылық, әлеуметтік-психологиялық бейімделу.

Chazhabaeva I.M.<sup>1\*</sup>, Abdrakhmanov A.E.<sup>1</sup>, Abdrakhmanova R.B.<sup>1</sup>, Sarsenbayeva L.O.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>Almaty branch of St. Petersburg University of Trade Unions

## SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

### Abstract

The article reveals the results of an experimental study of the subjective well-being of students. The analysis of modern research on the problem of the influence of educational environment factors on the components of subjective well-being and personality adaptation is carried out. On a sample of students, the features of such

indicators of subjective well-being as tension, sensitivity, psycho-emotional symptoms, mood changes, the importance of the social environment, self-esteem of health, satisfaction with daily activities in conjunction with indicators of the psychological safety of the educational environment (relationships with teachers, students, emotional comfort, self-esteem, personal dignity, the ability to express one's point of view, seek help, etc.). Using the methods of mathematical statistics, significant relationships were established between individual indicators of subjective well-being and the educational environment. Recommendations for the correction and development of the emotional-volitional sphere and the prevention of digital addiction are proposed.

**Keywords:** student, educational environment, psychological safety of the educational environment, subjective well-being, socio-psychological adaptation.

### **Введение.**

В программных документах, определяющих перспективные направления развития образования в Республике Казахстан показана нацеленность на формирование у молодого поколения активной жизненной позиции, социальной ответственности, высоких нравственных качеств [1]. При этом важно понимать, что успешность личности обеспечивается не только культурным и образовательным уровнем, но и ее субъективным благополучием и психологическим здоровьем.

Личностное развитие активно происходит в период студенческого возраста, на который приходится пик развития интеллекта, идентичности, происходит профессиональное становление и формируется личностная зрелость. Эффективность личностного развития и успешность учебно-профессиональной деятельности также основывается на ощущении социального и субъективного благополучия. Значимую роль в этом процессе играет образовательная среда, обладающая такими характеристиками, как психологическая безопасность, комфортность, развивающий характер и др.

### **Основная часть.**

В современном мире признана значимость образования в социально-экономическом развитии как отдельных стран, так и всего мирового сообщества. В этом аспекте образовательная среда рассматривается как один из концентроров общей социокультурной среды страны, в условиях которого происходит личностное становление и социализация молодого поколения. Молодежь осознает ценность качественного образования и его значимость для будущего профессионального роста и благополучия.

О роли среды в формировании личности писали казахские просветители Абай Кунанбаев, Шокан Уалиханов, Ыбрай Алтансарин, которые подчеркивали важность окружающей среды и традиций воспитания на принципах народной педагогики. Уже в начале XX века понятие «среда» широко обсуждается в трудах ведущих педагогов, педологов и психологов (С.Шацкий, П.Блонский, А.Макаренко, Л.С. Выготский, Я.Корчак и др.), которые раскрывают ее социальный, воспитательный, развивающий потенциал.

Роль образовательной среды в формировании личности определяется многими факторами, связанными с характером взаимодействия личности с другими субъектами образовательного процесса, осознанием роли среды в собственном личностном становлении, переживанием ее влияния на уровень удовлетворенности жизнью. В связи с этим важным направлением исследований является определение влияния условий образовательной среды на уровень субъективного психологического благополучия обучающихся.

### **Литературный обзор.**

С начала XX-го века и до настоящего времени отмечается стабильный интерес научного педагогического сообщества к проблеме образовательной среды и ее воздействия на личность. Продолжая традиции советской педагогики, ученые посвящают свои исследования таким проблемам, как исследование структуры среды (Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Климов, В. Слободчиков) [2-4]; выявление типов образовательной среды (А.И. Артюхина, С.Тарасов, В.Ясвин [5-7] и др.

Различные аспекты безопасности среды образовательных организаций рассматривали в своих исследованиях казахстанские ученые: Булатбаева А.А. [8], Сейсенбеков Е.К., Дауленбаев М.Т., Аязбаев Б.Ж., Садыбаева Г.Б. [9], Рахимжанова Н.А. и Турсунгожинова Г.С. [10], Аскарлова Р.К. [11], Ниязова А.Е. и Камзанова А.Т. [12] и др.

Являясь высшей ступенью образовательной системы, организации высшего образования призваны выполнять важный социальный заказ – подготовку современных эффективных специалистов, способных работать в конкурентной среде не только в своей стране, но и на международном уровне. В этом плане локальная образовательная среда университета должна соответствовать высоким стандартам и вписываться в современные реалии и позитивно влиять на личностно-профессиональное становление специалиста.

Одним из актуальных в современное время направлений исследований является изучение психических состояний личности обучающихся в контексте проблемы влияния окружающей образовательной среды, как глобальной, так и локальной среды организации образования. Одним из показателей успешности и самоэффективности личности является субъективное благополучие. Важно заметить, что разными исследователями раскрываются разные аспекты данного феномена, что связано с различием позиций его рассмотрения и анализа.

Ж.Курмангалиева экспериментально исследовала особенности переживания состояния субъективного благополучия студентов в условиях социальной депривации, возникших в период пандемии COVID -19. С помощью методики К.Рифф «Шкала психологического благополучия» автором были исследованы студенты 1-го и 3-го курсов, обучавшихся в очной и дистанционных формах. В итоге автором было установлено, что студенты, обучавшиеся в дистанционном формате имеют отличия от студентов, обучавшихся в очном формате по таким показателям субъективного благополучия, как «отношения с окружающими»: у обучавшихся дистанционно оказалось меньше доверительных и деловых контактов, чем у обучавшихся очно. Также для них оказалось свойственной более выраженная зависимость от внешних воздействий, у них были выявлены затруднения в понимании возможностей повышения эффективности своей учебно-профессиональной деятельности, трудности в адаптации и контроле происходящих с ними событий, в целеполагании и смыслообразовании. Также для них характерна неуверенность, повышенная тревожность и неудовлетворенность пережитым опытом. Таким образом, данное исследование подтвердило влияние социальных факторов и условий организации обучения на ощущение психологического благополучия студентов. На основании полученных результатов автор настаивает на необходимости развивать показатели субъективного благополучия с учетом изменяющихся условий обучения для обеспечения гармоничного личностного развития студентов [13].

В отдельную группу можно отнести исследования, в которых субъективное благополучие сводится к такому конструкту, как «счастье». Автором Ризулла А.Р. проведен категориальный анализ проблемы счастья в психологической науке. Показано многообразие подходов к пониманию феномена счастья в различных психологических направлениях – психоанализе, гуманистической, когнитивной психологии. В рамках нашего исследования наиболее близко понимание счастья как социального благополучия и удовлетворенности жизнью. Также показана зависимость понимания и переживания счастья от личностных особенностей человека, таких, как позитивное восприятие себя и окружающих открытость опыту и другим, что в целом совпадает с перечнем критериев психологического здоровья личности в гуманистической психологии [14].

Ш.Е. Жаманбалаева и Ш.Н. Тленчиева провели анализ состояния счастья у казахстанского населения. Ссылаясь на данные базы World Database of Happiness авторы отмечают средний уровень субъективного переживания счастья у казахстанцев и подъем его уровня в период с 2000-го по 2020 годы. Отмечена специфика казахстанской модели счастья по сравнению с другими постсоветскими странами, что связано с реформами, осуществляемыми в стране [15].

Одним из показателей благоприятной образовательной среды можно рассматривать уровень психологической культуры субъектов образовательного процесса. Н.А. Рахимжанова и Г.С. Турсунгожинова в результате диагностики уровня психологической культуры и ее влияния на результаты обучения пришли к заключению, что высокий уровень развития психологической культуры обеспечивает социальную и академическую успешность студентов, положительно влияет на установление конструктивных контактов с окружающей средой, что в целом улучшает субъективное благополучие студента [16].

Также можно выделить исследования, в которых субъективное благополучие непосредственно связывается с такой категорией, как психологическое здоровье личности. Так, А.И. Маткаримова, М.П. Кабакова, осуществив анализ проблемы психологического здоровья, считают наиболее релевантным к его пониманию понятие субъективного благополучия. В представленной авторами модели психологического здоровья молодых людей ведущими компонентами считаются понимание и принятие себя и окружающих, а также способность к продуктивной деятельности [17].

Одним из качеств, непосредственно связанных с субъективным благополучием, является жизнестойкость личности. Группа авторов - Н.А. Алдабергенов, Н.Н. Хон, А.А. Ханаян, А.М. Ким, Л.Н. Рогалева на основе экспериментального исследования определила качества, лежащие в основе жизнестойкости и отнесли к ним показатели темперамента – экстраверсия, интроверсия и нейротизм.

Оптимальные показатели по эти качествам обеспечивают активность, работоспособность, стрессоустойчивость личности [18].

Важность проблемы субъективного благополучия обусловлена рисками нарушения психологического здоровья личности студентов в период обучения в университете, что связано с большими интеллектуальными, психофизиологическими, психоэмоциональными нагрузками, необходимостью адаптации к новым условиям образовательной среды, требованиям процесса обучения. В результате у студентов могут развиваться такие негативные состояния психики, как стресс, фрустрация, депрессия и др.

Целый ряд исследователей посвятили свои работы изучению механизмов проявления стресса у студентов. М.Умуркулова, Р.Сабилова, Г.Сланбекова осуществили анализ средств борьбы с академическим стрессом, возникающим у студентов в период обучения в ВУЗе. Авторы считают одним из эффективных средств проактивную копинг-стратегию, которая заключается в прогнозировании ситуаций стресса и возможностью задействования психологических ресурсов – мотивационных, когнитивных, рефлексивных, волевых и коммуникативных [19].

Также проблеме стресса у студентов посвящено исследование А.К. Сатовой, Г.Ш. Рымжановой. Авторами показано влияние эмоционального стресса, вызванного факторами образовательного процесса на все стороны жизни студентов, в частности на экзистенциально-личностную и потребностно-поведенческую [20].

Таким образом, анализ литературных источников показал наличие противоречия между необходимостью обеспечения условий для субъективного благополучия студентов и недостаточным обоснованием роли среды организаций высшего образования в этом процессе. Целью исследования явилось экспериментальное изучение взаимосвязи составляющих субъективного благополучия с показателями психологической безопасности образовательной среды.

Методы. С целью выявления особенностей субъективного благополучия студентов использовались методы:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме субъективного благополучия личности;
- эмпирические методы: комплекс диагностических тестов анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» Баевой И.А. (модифицированный вариант); методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р. Даймонд в модификации А.К. Осницкого; опросник субъективного благополучия, адаптированный М.В. Соколовой);
- статистические методы: корреляционный анализ по критерию Спирмена; таблично-диаграммная интерпретация полученных результатов экспериментального исследования; статистический метод с использованием компьютерных программ анализа данных «Microsoft Excel» и «IBM SPSS Statistics 23».

В эксперименте принимали участие студенты 2-3 курсов, обучающиеся в КазНПУ имени Абая по специальности 6В010300- Педагогика и психология в количестве 60 человек.

Результаты.

Анализ данных, полученных с помощью анкетирования студентов по вопросам безопасности среды (по методике И.А. Баевой) продемонстрировал, что в своем большинстве студенты положительно относятся к своему университету, принимая устоявшиеся в нем нормы и правила, воспринимая его как референтную организацию. Об этом говорит средний показатель - 6,8 балла из 9 возможных. Выраженное положительное отношение показали 63,3% опрошенных студентов, нейтральное отношение продемонстрировали 31,7%, и лишь оставшиеся 5% продемонстрировали негативное отношение к образовательной среде университета.

Анализ данных по отдельным показателям удовлетворенности средой показал, что студенты наиболее удовлетворены такими показателями, как взаимоотношения со студентами (58,3%), сохранение личного достоинства (55,2%), возможность высказать свою точку зрения (53,3%). Среди всех показателей студенты не удовлетворены тем, как учитываются их личные проблемы (низкая степень удовлетворенности у 28,3%); эмоциональный комфорт (низкая степень удовлетворенности у 25,0%); внимание к просьбам и предложениям (низкая степень удовлетворенности у 23,3%). Что касается чувства защищенности, то здесь отмечен высокий показатель: 3,6 балла из возможных 5 баллов.

Таблица 1 – Показатели степени удовлетворенности студентами характеристиками образовательной среды вуза (в%)

| Характеристика среды                            | Степень удовлетворенности |         |        |
|---|---------------------------|---------|--------|
|   | высокая                   | средняя | низкая |
| 1. Взаимоотношения с преподавателями            | 41,6                      | 41,6    | 16,6   |
| 2. Взаимоотношения со студентами                | 58,3                      | 25,1    | 16,6   |
| 3. Эмоциональный комфорт                        | 33,3                      | 41,7    | 25,0   |
| 4. Возможность высказать свою точку зрения      | 53,3                      | 29,6    | 16,6   |
| 5. Уважительное отношение к себе                | 36,6                      | 41,6    | 21,6   |
| 6. Сохранение личного достоинства               | 55,2                      | 36,6    | 8,3    |
| 7. Возможность обратиться за помощью            | 41,6                      | 41,6    | 16,6   |
| 8. Возможность проявлять инициативу, активность | 46,6                      | 35,0    | 18,3   |
| 9. Учет личных проблем и затруднений            | 40,0                      | 31,6    | 28,3   |
| 10. Внимание к просьбам и предложениям          | 36,6                      | 40,0    | 23,3   |
| 11. Помощь в выборе собственного решения        | 41,6                      | 43,3    | 15,0   |

Для исследования показателей социально-психологической адаптации была использована методика К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого), позволяющая изучить такие показатели, как адаптация или дезадаптация, принятие или неприятие себя и других, эмоциональный комфорт или дискомфорт, контроль, доминирование и ведомость, уход от решения проблем (эскапизм). Около половины опрошенных студентов имеют средний уровень адаптации (46,7%); 18,3% - низкий уровень; 35% - высокий.

Вторым показателем являлся уровень принятия себя. У 66% испытуемых уровень самопринятия высокий; у 22% - средний уровень и у 12% уровень самопринятия ниже нормы.

Третьим показателем социально-психологической адаптации является уровень принятия других. При высоком уровне принятия других можно говорить о высоком культурном уровне репрезентативной выборки, а также хорошо поставленной воспитательной работе в высшем учебном заведении, позитивном влиянии семейного воспитания. К нему было отнесено 36,6% студентов. Средний уровень принятия других показали 38,3%, а низкий – 25% студентов.

Четвертым показателем адаптации является уровень эмоционального комфорта. У 15% опрошенных студентов выявлен низкий уровень; у 40% - в пределах нормы; у 45% - высокий уровень, что позволяет им легко адаптироваться к меняющимся условиям обучения.

По показателям внутреннего контроля 38% испытуемых события, происходящие в их жизни, в большей степени объясняют собственными детерминациями; однако 29% испытуемых склонны к внешнему контролю, а 33% студентов сочетают два вида контроля.

Показатель «стремление к доминированию» оказался высоким у 38% выборки, показатель средней нормы выявлен у 49% студентов и только у 13% студентов этот показатель не выражен. Этот показатель выступает в качестве основы мотивации достижения, с одной стороны, а с другой может выступать в качестве потенциального источника конфликтных ситуаций.

44% опрошенных студентов показали средний уровень тенденции избегания трудностей, 24% - высокий уровень и 32% студентов показали низкий уровень эскапизма. При высоком уровне эскапизма

студенты могут испытывать трудности в адаптации к учебе и в будущем к профессиональной деятельности, так как стратегия избегания не позволяет вовремя выполнять необходимую деятельность, решать вовремя возникающие проблемы, что со временем приводит к их накоплению и усилению.

На рисунке 1 показаны обобщенные данные по всем показателям социально-психологической адаптации с указанием уровней развития. Наглядно показано, что высокий уровень развития отмечается по показателям «эмоциональная комфортность»; «тенденция к доминированию»; «внутренний контроль». Менее развиты такие показатели, как эскапизм (уход от проблем), самопринятие и адаптация.

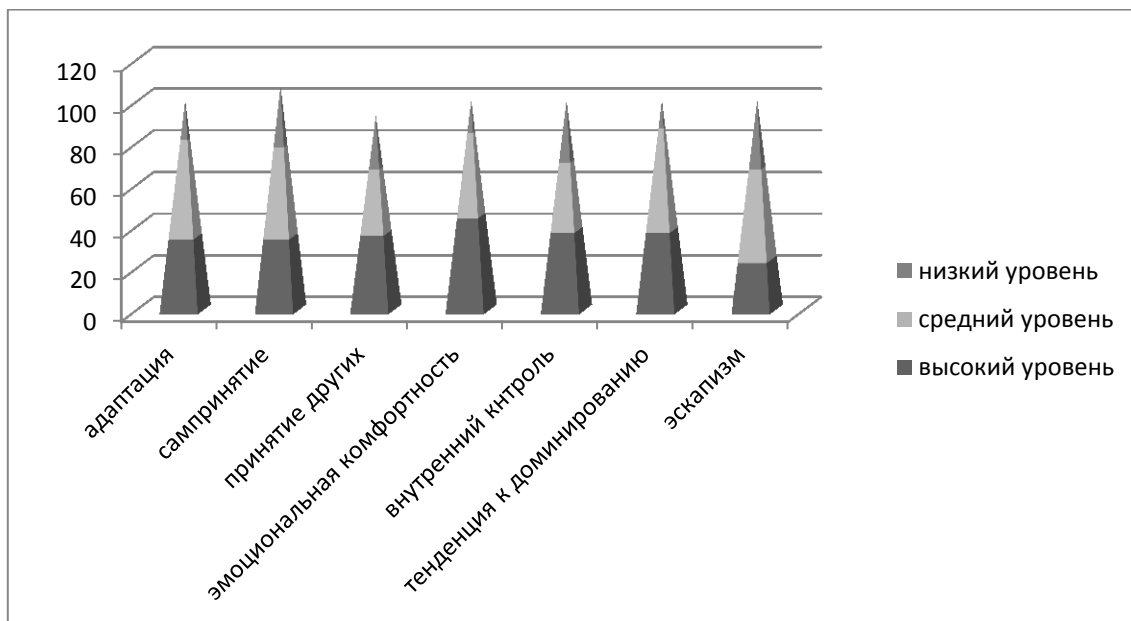


Рисунок 1. Показатели уровней развития компонентов социально-психологической адаптации у студентов

Исследование с помощью опросника М.В. Соколовой позволило выявить показатели субъективного благополучия по шкалам:

- напряженность,
- психоэмоциональное напряжение,
- настроение,
- значимость социального окружения,
- самооценка здоровья,
- удовлетворенность деятельностью.

Отклонение в сторону субъективного благополучия свидетельствует об эмоциональном комфорте, об отсутствии негативных эмоциональных проблем, активности, успешном взаимодействии с окружающими, адекватном управлении своим поведением. Полученные результаты говорят о достаточно высоком уровне субъективного благополучия выборки. Максимальные показатели были получены по шкале «Удовлетворенность повседневной деятельностью», то есть на уровне эмоционального оценивания студенты воспринимают ситуацию как благоприятную. Также высокий балл имеется по шкале «Значимость социального окружения». Показатели представлены на рисунке 2.

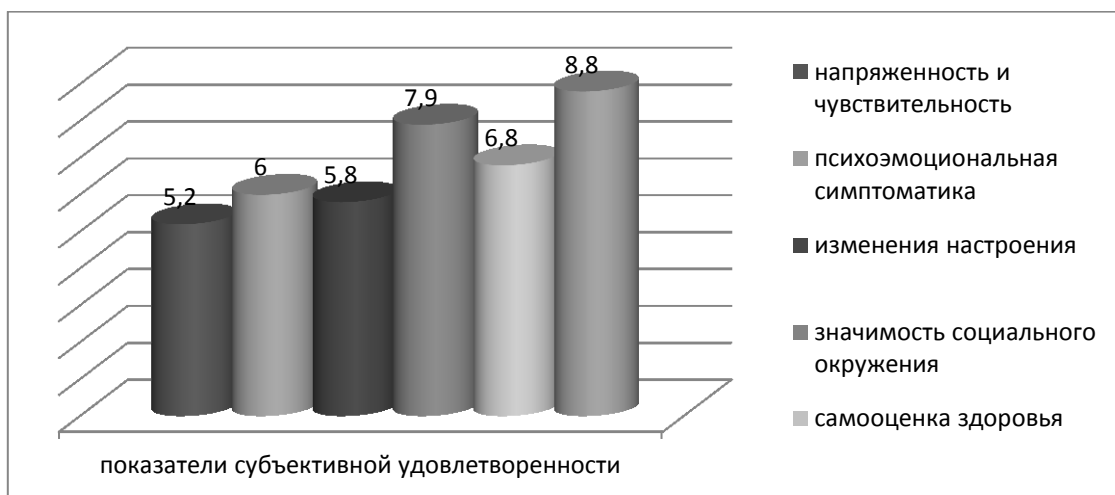


Рисунок 2 – Показатели субъективного благополучия по методике М.В. Соколовой

Анализ данных показывает, что между некоторыми показателями удовлетворенности образовательной средой и субъективного благополучия существуют положительные корреляционные связи. Так, выявлена положительная корреляция ( $r=0,135$ ) между показателем «эмоциональный комфорт» и «удовлетворенность повседневной деятельностью» на допустимом уровне статистической значимости ( $p=0,41$ ,  $p \leq 0,05$ ). Положительная корреляционная связь ( $r=0,345$ ) выявлена также между показателем «Взаимоотношения со студентами» и «значимость социального окружения» ( $p=0,00$ ,  $p \leq 0,001$ ). «Сохранение личного достоинства» как показатель безопасности среды коррелирует ( $r=0,197$ ) с самооценкой здоровья как показателем субъективного благополучия ( $p=0,003$ ,  $p \leq 0,001$ ).

**Дискуссия.** Анализ результатов исследования позволил разработать рекомендации по организации психолого-педагогических условий, способствующих формированию субъективного благополучия студентов в образовательной среде университета:

- обеспечение психологического сопровождения студентов, направленного на формирование доброжелательного и уважительного отношения к однокурсникам; развитие позитивного отношения к себе, самопринятия и самооценки; развитие принятия других, толерантности; коррекция эмоциональной сферы личности; развитие внутреннего локуса контроля и ответственности; коррекция эскапизма (ухода от проблем; развитие общих адаптивных способностей; повышение стрессоустойчивости; развитие коммуникативных, профессиональных, учебно-познавательных, социальных мотивов;

- повышение уровня субъективного благополучия за счет снятия психоэмоционального напряжения, повышения удовлетворенности своей деятельностью;

- педагогическими условиями успешной адаптации являются: создание академической среды, адекватно реагирующей потребности студентов, способствующей активному включению в нее студентов; заботливое взаимодействие, гибкое обучающее воздействие и контроль, обеспечивающие удовлетворенность студента своим академическим опытом; обеспечение эмоционального комфорта (удовлетворенности отношениями субъектов образовательного процесса);

- эффективными формами психолого-педагогического сопровождения являются: адаптационный тренинг; социально-психологический тренинг; тренинги и обучающие семинары для ППС по развитию коммуникативной компетентности.

**Заключение.** Таким образом, в ходе исследования были установлены уровни удовлетворенности студентами характеристиками образовательной среды вуза; уровни социально-психологической адаптации студентов и показатели субъективного благополучия студентов. Более половины студентов в основном удовлетворены средовыми условиями своего университета, особенно взаимоотношениями с другими студентами, уважением личного достоинства и возможностью выражать свою точку зрения

Были выявлены особенности социально-психологической адаптации студентов: высокий уровень имеют 35%, низкий - 18,3%;

В целом для студентов характерен достаточно высокий индекс субъективного благополучия, который особенно проявился по таким показателям, как «Удовлетворенность повседневной деятельностью» и «Значимость социального окружения», что говорит о том, что на уровне эмоционального оценивания студенты воспринимают ситуацию обучения как благоприятную.

Установлена связь между показателями психологической удовлетворенности образовательной средой и показателями субъективного благополучия. Определены психолого-педагогические условия, обеспечивающий оптимальный уровень субъективного благополучия студентов.

Список использованной литературы

- [1] Gosydarstvennaia programma razvitiia obrazovaniia i nauki Respybliki Kazahstan na 2020-2025 gody. Postanovlenie Pravitelstva Respybliki Kazahstan ot 27 dekabria 2019g.
- [2] Tsennostno-smyslovyie orientiry sovremennogo obrazovaniia: probl. Ocherki / Iy.N. Kilyitkin. - Sankt-Peterbyrg: Spets. Lit., 2002. – 96 s.
- [3] Klimov E.A. Psihologua professionalnogo samoopredeleniia: Ycheb.posobie dlia styd. vyssh. ped. ycheb. zavedeni. – M.: Izdatelsku tsentr «Akademiia», 2004. – 304 s.
- [4] Slobodchikov V. Obrazovatelnaia sreda: realizatsiia tselei obrazovaniia v prostranstve kilytiry // Nove tsenosti obrazovaniia: Kilytiryne modeli shkol. – M., 1997.
- [5] Artiyhina A.I. Obrazovatelnaia sreda vysshego ychebnogo zavedeniia kak pedagogicheskii fenomen (na materiale proektirovaniia obrazovatelnoi sredy meditsinskogo yuniversiteta). Dis. ...d.p.n. Volgograd, 2007. – 389 s.
- [6] Tarasov S. V. Obrazovatelnaia sreda: poniatie, stryktyra, tipologua // Vesti Leningr. gos. yn-ta im. A.S. Pyskhina. 2011. Vyp. 3, t. 3. – S. 133-138.
- [7] Iasvin V.A. Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniyu / V.A. Iasvin. – Moskva: Smysl, 2001. - 365 s.
- [8] Bylatbaeva A.A. Formirovanie adaptivnoi obrazovatelnoi sredy podgotovki magistrantov // Vestnik KazN.Y. Serua "Pedagogicheskie nauki". Tom 53 № 4 (2017) – S.4-12.
- [9] Seisenbekov E.K., Daylenbaev M.T., Aiazbaev B.J., Sadybaeva G.B. Metody vedeniia zdorovogo obraza jizni i ozdorovitel'nogo obrazovaniia v ychrejdenuah obrazovaniia // Vestnik KazN.Y. Serua "Pedagogicheskie nauki, Tom 50 № 1 (2017). – С.160-167.
- [10] Rahimjanova N.A., Tyrsyngojinova G.S. Formirovanie psihologicheskoi kilytiry stydentov v yslovuah obychniia v vyze // Vestnik KazN.Y, serua psihologu i sotsiologu, Tom 66 № 3 (2018). – S.71-83.
- [11] Askarova R.K. Psihologicheskii analiz fenomena «psihologicheskoe blagopolychie» (po materialam literatyr'nogo obzora) // Vestnik KazN.Y. Serua psihologu i sotsiologu, Tom 59 № 4 (2016) – S.27-32.
- [12] Nuazova A. E., Kamzanova A.T. Osobennosti psihologicheskogo blagopolychiia prepodavatelei vysshei sistemy obrazovaniia Kazahstana // Vestnik KazN.Y. Serua psihologu i sotsiologu, Tom 57 № 2 (2016) – с.72-78.
- [13] Kyrmanaliev J. Problema perejivaniia sostoianiia blagopolychiia stydentami VYZa v period pandemii // KazNPY imeni Abaia. HABARShY, serua «Psihologua». Tom 70 № 1 (2022). <https://doi.org/10.51889/2022-1.1728-7847.27>
- [14] Rizylla A.R. Issledovanie problemy schastia v razlichnyh napravleniiah psihologu // Vestnik KazN.Y. Serua psihologu i sotsiologu, [S.l.], v. 60, n. 1, sep. 2017: <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/722>
- [15] Jambalabaeva Sh.E., Tlenchieva Sh.N. Sotsialnaia modernizatsiia Kazahstana i dinamika yrovnia schastia naseleniia // Vestnik KazN.Y. Serua psihologu i sotsiologu, [S.l.], v. 81, n. 2, p. 165-175, july 2022. doi: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2022.v81.i2.016>
- [16] Rahimjanova N. A., Tyrsyngojinova G.C. Formirovanie psihologicheskoi kilytiry stydentov v yslovuah obychniia v vyze // Vestnik KazN.Y. Serua psihologu i sotsiologu, [S.l.], v. 66, n. 3, p. 71-83, nov. 2018: <https://bulletinpsysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/860>
- [17] Matkarimova A.I., Kabakova M.P. Teoreticheskii analiz problem psihologicheskogo zdoroviia // Vestnik KazNPY, HABARShY, serua «Psihologua». Tom 62, № 1 (2020). - S.150-155. <https://doi.org/10.51889/2020-1.1728-7847.27>
- [18] Aldabergenov N.A., Hon N.N., Hananian A.A., Kim A.M., Rogaleva L.N. 2021. Vzaimosviaz lichnostnykh kachestv i jiznesteikosti molodeji // Vestnik KazNPY imeni Abaia, serua «Psihologua». 62, 1 (mai 2021). DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-1.17287847.24>
- [19] Ymyrkalyova M., Sabirova R., Slanbekova G. Proaktivnye resyrsy sovladanii s akademicheskim stressom // HABARShY, serua «Psihologua», t. 68, vyp. 3, sentiabr 2021 g., doi:10.51889/2021-3.1728-7847.21.
- [20] Satova A.K., Rymjanova G.Sh., Osobennosti emotsional'nogo stressa y stydentov v obrazovatel'nom protsesse // HABARShY, serua «Psihologua». Tom 65, № 4 (2021). – S.72–76.



Сардарова Ж.И.<sup>1</sup>, Шунайбекова К.М.<sup>2</sup>, Утемисова Э.К.<sup>2</sup>, Шамгонова Р.Г.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақтың ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>М.Өтемисов атындағы Батыс Қазақстан университеті  
Орал, Қазақстан

## ГИПЕРАКТИВТІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН МЕКТЕПКЕ БЕЙІМДЕУДІ ЗЕРТТЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТЫ

*Аңдатпа*

Мақала өзекті мәселелердің бірі гиперактивті бастауыш сынып оқушыларын мектепке бейімдеудің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге арналған. Авторлар гиперактивтіліктің өзіне тән физиологиялық, медициналық, психологиялық негізіне үңіле отырып, ойыннан жаңа шыққан баланың мектепке бейімделудің көп жоспарлы үрдіс екендігі, оның құрамдас бөліктері әлеуметтік бейімделу және денелік бейімделу ерекшеліктерін ашқан. Жүргізілген тәжірибелік жұмыстың барысында гиперактивті бастауыш сынып оқушыларының мектепке қалыпты бейімделуіне кедергі болатын негізгі факторларды анықтады: зейіннің жеткіліксіз дамуы; импульсивтіліктің жоғарғы деңгейі; мектептегі мазасыздық деңгейінің жоғары деңгейде болуы; көптеген ауру түрлерінің байқалуы; мінез-құлық пен іс-әрекетті реттеудегі ұқыпсыздық

**Түйінді сөздер:** гиперактивті, бастауыш сынып оқушылары, мектепке бейімдеу, белсенділік, назар аудару, қабылдау.

Сардарова Ж.И.<sup>1</sup>, Шунайбекова К.М.<sup>2</sup>, Утемисова Э.К.<sup>2</sup>, Шамгонова Р.Г.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая  
Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Западно-Казахстанский университет имени Утемисова  
Уральск, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ ГИПЕРАКТИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ

*Аннотация*

Статья посвящена одной из актуальных проблем, изучению психологических особенностей адаптации гиперактивных младших школьников к школе. Авторы основываясь на характерную физиологическую, медицинскую, психологическую основу гиперактивности, раскрывает особенности адаптации ребенка только что вышедшего из игры и который является многоплановым процессом школьной адаптации, так как он состоит из социальной адаптации и телесной адаптации. В ходе проведенной практической работы были выявлены основные факторы, препятствующие нормальной адаптации гиперактивных младших школьников к школе: недостаточное развитие внимания; высокий уровень импульсивности; высокий уровень школьной тревожности; наблюдаемость многих видов заболеваний; небрежность в регулировании поведения и действий

**Ключевые слова:** гиперактивные, учащиеся начальных классов, адаптация к школе, активность, внимание, восприятие.

Sardarova Zh.I.<sup>1</sup>, Shunaibekova K.M.<sup>2</sup>, Utemissova E.K.<sup>2</sup>, Shamgonova R.G.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>The West Kazakhstan university named after M. Utemisov  
Oral, Kazakhstan

## THE PSYCHOLOGICAL NATURE OF THE STUDY OF THE ADAPTATION OF HYPERACTIVE PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO SCHOOL

### Abstract

The article is devoted to one of the urgent problems, the study of the psychological characteristics of the adaptation of hyperactive younger schoolchildren to school. The authors, based on the characteristic physiological, medical, psychological basis of hyperactivity, reveals the peculiarities of adaptation of a child who has just left the game and which is a multifaceted process of school adaptation, since it consists of social adaptation and bodily adaptation. In the course of the practical work carried out, the main factors hindering the normal adaptation of hyperactive younger schoolchildren to school were identified: insufficient attention development; high level of impulsivity; high level of school anxiety; the observability of many types of diseases; negligence in regulating behavior and actions

**Keywords:** hyperactive, primary school students, adaptation to school, activity, attention, perception.

### Кіріспе

Бастауыш сынып оқушысы алғаш мектепке келген кезде өзіндік ерекшеліктерімен ерекшеленеді. Әрбір бастауыш сынып оқушыларында байқалатын осындай қалыпты даму ерекшеліктерінен басқа да ақаулықтар табылып жатады. Бұл түрлі аурулар баланың дамуындағы кедергілер болуы мүмкін. Осындай ақаулықтарға бастауыш сынып оқушыларында кездесетін гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромын атауға болады.

«Активті» деген сөз латын тілінен аударғанда «белсенділік» деген мағынаны білдіреді.

Ең бірінші гиперактивті жағдайдың пайда болуын балаларда 7 жастан бастап байқауға болады. Бұл синдромның шындығы, әдетте, психикалық сөйлеудің дамуымен ұштасып жатады. Бұл 1-2 жаста, 3 жаста және 6-7 жас анық байқалады. 1-2 жаста сөйлеу дағдылары қалыптасады, ал 3 жастағы балаларда сөздік қоры қалыптасып, 6-7 жаста жазу, оқу дағдыларын меңгереді.

Көптеген ғалымдар гиперактивтің пайда болуының екі негізгі блоктарын көрсетеді: назар аударудың жетіспеушілігі, қозғалыста белсенділіктің артуы. Бірақ басқа да классификациялары бар. Американ психологы Виктор Клайн 3 негізгі блоктарын көрсетеді: жоғарғы белсенділік, импульсивтік, алаңғасарлық. Р.Кэмпбелл гиперактивтіктің пайда болуына қабылдаудың бұзылуын жатқызады. Ол белсенділіктің нормадан асып кетуін оқудағы қиыншылықтармен, қоршаған ортаны қабылдаумен, сол қабылдаудағы проблемалармен және қоршаған орта тепе-теңсіздігімен, ата-ананың махаббатымен байланыстырады [1].

Гиперактивті балаларда қабылдаудың тапшылығы жиі байқалатыны дәлелденді. Мұндай балаларда агрессивтік, қозғыштық байқалады, олар эмоциялық тұрақсыз, импульсивті, әр нәрсені селсоқ қабылдап, олар үшін ең қиыны бір затқа назар аударып, әрекет ету болып табылады.

Мінез-құлықтың бұзылуы 70 пайызға дейін жасөспірімдерде, ал 50% үлкендерде және кішкентай кезінен гиперактивтілік синдромы диагнозы қойылған балаларда сақталады.

Гиперактивтіліктің балаларда пайда болуының негізгі себебі, біріншіден, анасының жүкті кезіндегі және сәбидің дүниеге келу сәтіндегі әртүрлі ауытқушылықтар, бала өмірінің бірінші жылдарындағы инфекциялар мен дәрі-дәрмектер.

Қазіргі таңда отбасындағы тәрбие мен мектепке дейінгі мекемелердің тәрбиелеу жағдайларынан мектептің сапалы оқу жүйесіне көшуі баланың тұлғасы мен интеллектуалдық даму мүмкіндіктеріне жаңа, күрделі талаптар жүктейді. Оның ішінде гиперактивті бастауыш сынып оқушыларын мектепке бейімдеудің психологиялық мәселелері ерекше маңызға ие.

### Әдебиеттерге шолу

Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы – мінез-құлықтың бұзылуы мен оқудағы қиындықтардың пайда болуына себеп болатын негізгі жағдайлар болып табылады. Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова және т.б. авторлардың тұжырымдауынша мұндай

бұзылысы бар балалар мектепке дейінгі оқу бағдарламасын да меңгеріп, мектеп жүктемесін игеруде де қиындыққа тап болады [2,3].

Жүйелі түрдегі байқалатын үлгермеушілік және меңгерілген білімнің жүйесіздігі алдағы уақытта білім алуға кедергі болып, оның салдары қиын бейімделуді тудырады. Нақты мәселені шешудегі маңызды кедергі бұл ата-аналар мен педагогтардың гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бойынша оқушылардың ерекшеліктері жөніндегі ақпаратпен толық қамтамасыз етілмеуі болып табылады. Көп жағдайда олар аталған категориядағы балалармен қалай жұмыстану керектігін білмей, олардың шектен тыс жоғарғы талаптарына қарсылық білдіріп, тежеп отырады. Бұл баланың жағдайын одан әрі күрделендіреді. Аталған мәселе бойынша көптеген зерттеулер жүргізілгенімен, мәселенің шешімі толығымен өз шешімін тапқан жоқ.

Гиперактивтіліктің негізі, ереже бойынша, мидың минималдық дисфункциясы және ол мектептегі маңызды проблема, мысалы үлгерімі төмен оқушыларда пайда болады. Көп жылдар бойы назардың жетіспеушілік синдромы тәрбиенің нашарлығы деп есептелді, баланың «бұзылуы»: мұғалімдер мен ата-аналар гиперактивті, агрессивті балаларды қайта тәрбиелеуде көп уақыт кетіреді және жоғалтады.

Қазіргі таңда көптеген елдер ғалымдары гиперактивтікке байланысты психофизиологиялық, нейрофизиологиялық және биологиялық зерттеулер жүргізуде. Мамандар көрсеткендей, көптеген «назар дефициті мен гиперактивтік синдромы» бар балаларда сөйлеудің дамуында, оқуда, жазуда есеп шығаруда көп қиындықтар кездеседі. Оның ішінде мектепке бейімделушілік жүйелі ұйымдастырылған мектеп оқуына көшуде пайда болып, баланың эмоционалды-еріктілік және танымдық мотивациялық сферасының қайта қалыптасуын қажет етеді.

Мектепке бейімделу көп жоспарлы үрдіс оның құрамдас бөліктері әлеуметтік бейімделу және денелік бейімделу болып табылады. Денелік бейімделу бала организмнің жаңа жағдайлар мен талаптарға үйренуі. Ол үш кезеңде өтеді:

1. Бағытталушы кезең – оқудың алғашқы 2-3 аптасы. Бұл кезеңде бала организмді жаңа әсерлерге қысыммен жауап қайтарады, яғни баланың өз организмнің көп ресурсын жұмсайды. Бұл қыркүйек айында бірінші сынып оқушыларының көпшілігінің ауырып қалуымен дәлелденеді.

2. Бейімделудің екінші кезеңі – тұрақсыз бейімделу. Бала организмді жаңа жағдайларға бейімделудің қарқынды жолдарын табады.

3. Осыдан кейін тұрақсыз бейімделу кезеңі басталады. Организм қысымға өз қысымымен жауап береді, сонымен қатар мұнда қысымның сипаты ескерілмейді.

Барлық кезеңдер 5-6 аптаға созылады. Соның ішінде алғашқы 2-4 аптасы күрделі кезең болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық бейімделу Стаханованың пікірінше бала, мектепке қай кезден бастап барғанына қарамастан, өзіндік дамуында 7 жастағы даму дағдарысынан өтеді.

Баланың бұрынғы мәртебесі өзгеріп, жаңа әлеуметтік «оқушы ролі» қалыптасады. Мұны балалардың әлеуметтік менінің пайда болуы деп қарастыруға болады. Сыртқы көзқарастарының өзгеруі бірінші сынып оқушысының тұлғалық өзіндік санасының қайта қалыптасуын қамтиды. Бұрын маңызды болып есептелген жағдайлар екінші орынға түсіп, оқуға қатысты барлық жағдай бағалы болып есептеледі.

Мектепке алғаш келу бала үшін ең ауыр сынақ болып саналады. Е.А. Бугрименко және Г.А. Цукерманның айтуынша мектепке келген әр балада төмендегідей проблемалар орын алады:

- уақытпен байланысты қиындықтар (олар мінез- құлықты реттеудегі еріктілігінің төмендігімен шектеледі);

- коммуникативтік қиындықтар көбінесе құрдастарымен дұрыс қарым-қатынас орната алмайтын балаларда, мектеп ұжымына бейімделе алмаушылық, ұжымдағы өз орнын иелене алмаудан байқалады;

- мұғаліммен өзара әрекеттегі мәселелер;

- отбасы жағдайының өзгеруімен байланысты пайда болған мәселелер [4].

Мектепке қиын бейімделу баланың бейімделуіндегі жағымсыз механизмнің пайда болып, оқуға үлгермеушілік, мінез-құлықтағы бұзылыстар мен дау-жанжалды қарым-қатынастар, психогенді аурулар жоғарғы деңгейдегі мазасыздық түрінде көрінеді.

Қиын бейімделудің үш деңгейі анықталған: аккомодациялық, ассимиляциялық және жетілмеген.

1. Аккомодациялық стиль – баланың өз мінез-құлқын қоршаған орта талаптарына толықтай бейімдеуге ұмтылысымен сипатталады. Мұндай бірінші сынып оқушысы «жақсы оқушы» деген типтік бейнеге сәйкес келіп, мектеп өмірінің барлық талаптарына дайындықпен бағынады.

2. Ассимилятивті стиль – қоршаған орта талаптарына өзінің қажеттіліктеріне сай бағынатын балаларға тән. Мұндай оқушы мектептің жаңа ереже талаптарын қабылдамай, оны тек қана мұғалімнің

алдында ғана үлгілі болып көрініп, басқа уақытта орындамайды. Мектеп талаптарын орындауынан қиын бейімделу байқалады.

3. Жетілмеген стиль – баланың жаңа әлеуметтік талаптарды орындаудағы қабілетсіздігі мен психологиялық толық жетілмеуімен байланысты. Мұндай балалар мектепке бейімделуде үнемі жағымсыз, сәтсіз жағдайларға кездеседі. Олар өздерінің тәртіптерін мектептің ереже, талаптарымен сәйкестендіре алмайды. Сондықтан да мектептегі қиын бейімделушілік пен үлгермеушілікті өзара байланыстырып, ол ұғымдырды синоним ретінде қолданылады.

4. Г.Б. Моница мен Е.В. Панасюк анықтағандай баланың даму жағдайының өтуімен, жеке ерекшеліктерімен, тұқымқуалаушылық факторларымен байланысты [5].

Мектепке бейімделудің нәтижесі мен деңгейі жағдайлардың толық кешеніне байланысты. Олардың біреуінің немесе бірнешеуінің жағымсыз әсерлері мектепке бейімделе алмаушылықты тудырады. Бұл мәселеге көңіл бөлген мамандардың ішінде мектепке қиын бейімделудің себебін анықтайтын бірыңғай жүйенің болмауына қарамастан, түрлі әдебиет көздерінен мектепке бейімделе алмаушылықтың пайда болуына себеп болатын факторлар анықталды:

- физиологиялық;
- психологиялық;
- әлеуметтік;
- педагогикалық.

Н.И. Гуткинаның пікірінше, гиперактивті баланың мектепке танымдық дайындығы оның қабылдауының, зейінінің тұрақтылығымен, аналитикалық ойлауымен, логикалық есте сақтауымен, қимыл қозғалысымен анықталады. Таным процестерінің жеткіліксіз дамуы оқу материалын меңгеруде қиындықтар туғызады. Меңгерілген ақпараттың сапасы оның қалай қабылданғанын, қалай талданып, есте сақталғанына байланысты. Оқу материалын жүйелі түсінбеудің нәтижесінде баланың мектепке өіын бейімделуі қалыптасады [6].

Гиперактивті баланың сабақ үлгерімінің қалыпты болуы үшін еріктік сапалардың дұрыс қалыптасуы маңызды. Бұл арқылы оқушы алдына мақсат қойып, оған жетудің жолын іздейді. Инициативтілік, өзбеттілік және т.б еріктік сапалардың болмауынан гиперактивті бала өз әрекетін жоспарлай алмайды, ол баланың оқуына әсер етеді. (М.И. Ильина) [7].

Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, Н.И. Гуткина, К.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий оқу мотивациясының екі түрін анықтады [8]:

1. Ауқымды әлеуметтік мотивтер. Оларға: қарым-қатынас мотивтері (адамдармен қарым-қатынасқа түсу үшін), бағалау мотивтері (оқушы тек жақсы баға алу үшін оқиды), және позициялы мотив («оқушы» деген әлеуметтік позицияны иелену үшін бала мектепке қызығушылық танытады).

2. Гиперактивті баланың жаңа білім мен тәжірибе алуға деген ұмтылысына сәйкес оқу-іс-әрекетімен байланысты мотивтер.

Н.И. Гуткинаның пікірінше ауқымды әлеуметтік мотивтерді иелену гиперактивті баланың оқушы позициясын игеруге деген ұмтылысымен байланысты. Мұндай балалардың танымдық қажеттіліктері әлсіз болады. Өйткені оны мектептегі мұғалім беретін білім емес, оқушы позициясы көбірек қызықтырады. Баланың оқушы рөлін орындауына мұғалім баға беріп отырады. Мұндай гиперактивті оқушылар мұғалім тарапынан айтылатын мадақтауларға көп көңіл бөледі. Ол арқылы оқушы өзінің қажеттілігін жоғарғы деңгейде қанағаттандырады. Бала әлеуметтік мотивтерді игеру арқылы мектепте берілген тапсырмаларды орындайды, бірақ бұл тек уақытша жағдай ғана болып есептеледі.

Мектепке бейімделе алмаушылықтың әлеуметтік себептері. Отбасындағы келеңсіз жағдайлар, толық емес отбасы, ата-анасымен қарым-қатынастың жетіспеуі, отбасының материалдық жағдайының төмендігі, БАҚ - мұның барлығы гиперактивті баланың мектепке қиын бейімделуіне себеп болатын жағдайлар.

М.М. Безрукихтің пікірінше, үлгермеушіліктің себебіне көбіне отбасындағы қиын жағдайлар, үлкендер тарапынан бақылау мен көмектің болмауы, отбасындағы дау-жанжал, белгілі режимнің болмауы. Бастауыш сыныптағы гиперактивті оқушылардың мектепке бейімделуі үшін үлкендер тарапынан эмоционалды жылулық, ата-аналардың талаптарының қалыпты деңгейде болуы, бала тәрбиесіне қатысты отбасында дау-жанжалдың болмауы қажет. Әлеуметтік факторлардың ішінде гиперактивті баланың мектеп оқуына әлеуметтік дайындығы маңызды болып саналады. С.В. Коноваленконың тұжырымдауына, баланың әлеуметтік жетілгендігі оның құрдастарымен қарым-қатынасты қажетсінуінен, кіші топтарда өз әрекетін бақылай алуынан, мектепте оқушы рөліне енуінен көрінеді. [9].

Әлеуметтік компоненттің дамуындағы жетіспеушілік гиперактивті баланың құрдастарымен қарым-қатынас орната алмауынан, және белгіленген ережелерге бағынбауынан көрінеді. Бұндай бала қоршаған

адамдармен жиі келіспеушілікке келіп, жол беруді білмейді немесе шектен тыс көңіш болып келеді. Сабақ кезінде әлеуметтік компоненттің жетіспеуі өзінің әрекеті мен мінез-құлқын басқара алмауынан байқалады. Бала оқу әрекетіне ене алмайды: жауапты айқайлап қайтаруы, қолын көтермеуі және сабаққа қатысы жоқ әрекеттермен (ойын ойнап, көршісін әңгімеге тартуы) айналысады.

Сондықтан да гиперактивті баланың мектепке қалыпты бейімделуіне кедергі келтіретін себептердің алуан түрлілігі туралы қорытынды шығаруға болады. Онтогенездің және оқудың әр түрлі кезеңдерінде мектепке бейімделе алмаушылықтың себептері әр түрлі болуы мүмкін. Дағдарыс кезеңдерінде денелік, психофизиологиялық себептер басымдылық танытса, ал қалған уақыттарда әлеуметтік себептер басымдылық көрсетуі мүмкін.

Қолайсыз факторлардың әсер ету уақыты мен деңгейіне қарай мектепке бейімделе алмаушылық механизмдері мен олардың көрінуі әр түрлі болуы мүмкін.

Қалыпты жағдайда мектепке бейімделе алмаушылықтың әдетте 3 негізгі түрі көрсетіледі (Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухин, Н.Г. Манелис, Т.Ю. Успенская, Н.Ю. Суворинова, Т.К. Боримова) [10], олар:

- үнемі үлгермеушілік түрінде және оқу дағдыларының меңгермеуінен көрінетін бағдарлама бойынша оқуға үлгере алмауы (*когнитивті компонент*);

- жеке пәндерге, мұғалімдерге, түгел оқу үрдісіне, оқумен байланысты мақсаттарға қатысты эмоционалды-тұлғалық қатынасының бұзылуы (*эмоционалы-бағалы, тұлғалық компонент*);

- мектеп ортасындағы және оқу үрдісіндегі мінез-құлық ауытқушылығының жүйелі қайталануы (*мінез-құлықтық компонент*).

Мектепке бейімделе алмаушылық кездесетін гиперактивті балалардың көпшілігінде жоғарыда аталған үш компонент кездесуі мүмкін. Алайда, мектепке бейімделе алмаушылықтың арасында қандай да бір аталған компоненттің басымдылық танытуы бір жағынан жасы мен ұлғалық дамуына байланысты болса, екінші жағынан оның қалыптасу негізіне тәуелді болып табылады.

**Зерттеу әдістері:** зерттеу мәселесі бойынша психологиялық әдебиеттерге, ғылыми-зерттеу жұмыстарына талдау, сауалнама, Тулуз-Пьерон тестісі, А.М. Прихожиннің мазасыздықты анықтауға арналған проективті әдістемесі

#### **Нәтижелер және талдау**

Ғылыми-зерттеу жұмысының мақсаты: бастауыш сынып оқушыларындағы гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромының ерекшеліктерін зерттеу, оның негізінде денелік-бағдарлы терапия жаттығуларын қолданып түзету жұмысын ұйымдастыру және тәжірибеде байқау.

Зерттеу жұмысын ұйымдастыру барысында келесі жоспар құрылды:

1. Эксперименттің мақсатына сәйкес диагностикалаудың әдістерін жинақтау.

2. Түзету экспериментін жоспарлау және жүргізу.

3. Алынған нәтижелерді талдау.

4. Алынған нәтижелерді өңдеп, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың мектепке бейімделуінің ерекшелігін анықтау және бейімделудің заңдылықтарын қалыптастыру;

5. Зерттеу жұмысының нәтижесі бойынша ұсыныстар беру.

Зерттеу жұмысы Батыс Қазақстан облысы, Зеленов ауданы Володар жалпы білім беретін орта мектебінің бастауыш сыныптарында жүргізілді. Зерттелушілер ретінде 1-2 сынып оқушылары таңдалды. Барлық зерттелушілердің жалпы саны 51 адам (21 ер бала және 30 қыз бала). Зерттелушілердің жасы - 6-8 жас.

Зерттеу жұмысы үш кезеңді қамтыды:

1. Медициналық құжаттарды талдау;

2. Ата-аналарға сауалнама жүргізу;

3. Балаларды тексеру.

Зерттеу жұмысы барысында зерттеудің міндетіне сәйкес мәліметтер жинақтау үшін мынадай әдістер қолданылды:

1. Құжаттарды талдауда (медициналық карталарды) зерттелушілердің антрометрикалық көрсеткіштері (бойының ұзындығы, салмағы) жөнінде мәлімет алынды (Кесте 1, 2).

Кесте –1. Дамуы қалыпты балалардың құжаттарын (медициналық карта) таладау нәтижесі

| №          | жынысы | бойы | Салмағы | жасы | жылдамдығы | нақтылығы | Жылдамлығының тұрақтылығы | Нақтылығының тұрақтылығы | Назар жетіспеушілігі | Қозғалыстың тежелуі | импульсивтілік | Мектептегі мазасыздық | Мектепке бейімделу | Социометриялық таңдаудың саны |
|------------|--------|------|---------|------|------------|-----------|---------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------|----------------|-----------------------|--------------------|-------------------------------|
| 1          | Ұ      | 124  | 25      | 7    | 23,7       | 0,95      | 6,72                      | 0,79                     | 5                    | 1                   | 4              | 4                     | 15                 | 6                             |
| 2          | қ      | 136  | 35      | 7    | 26,6       | 0,95      | 5,93                      | 0,92                     | 2                    | 2                   | 2              | 2                     | 17                 | 4                             |
| 3          | Ұ      | 123  | 21      | 7    | 32,2       | 0,95      | 3,65                      | 1,05                     | 3                    | 1                   | 4              | 5                     | 18                 | 1                             |
| 4          | қ      | 123  | 20      | 7    | 24,7       | 0,92      | 3,86                      | 0,99                     | 1                    | 3                   | 0              | 5                     | 17                 | 2                             |
| 5          | Ұ      | 122  | 27      | 7    | 34,4       | 0,93      | 11,18                     | 1,08                     | 5                    | 4                   | 2              | 8                     | 15                 | 4                             |
| 6          | қ      | 127  | 27      | 7    | 33,5       | 0,94      | 5,36                      | 1,25                     | 4                    | 4                   | 6              | 7                     | 15                 | 3                             |
| 7          | қ      | 125  | 22      | 7    | 30,8       | 0,90      | 8,59                      | 2,74                     | 4                    | 2                   | 2              | 6                     | 14                 | 3                             |
| 8          | қ      | 122  | 23      | 7    | 30         | 0,92      | 5,81                      | 2,00                     | 3                    | 0                   | 5              | 3                     | 17                 | 4                             |
| 9          | қ      | 124  | 24      | 8    | 46,4       | 0,93      | 5,34                      | 1,95                     | 6                    | 3                   | 5              | 4                     | 13                 | 3                             |
| 10         | қ      | 114  | 22      | 7    | 34,4       | 0,94      | 3,44                      | 1,29                     | 5                    | 1                   | 5              | 7                     | 14                 | 7                             |
| 11         | қ      | 129  | 25      | 8    | 32,2       | 0,92      | 6,18                      | 1,25                     | 1                    | 1                   | 4              | 6                     | 16                 | 1                             |
| 12         | Ұ      | 125  | 23      | 7    | 23,9       | 0,95      | 4,86                      | 0,99                     | 2                    | 3                   | 2              | 4                     | 15                 | 3                             |
| 13         | Ұ      | 123  | 22      | 7    | 33,6       | 0,92      | 5,17                      | 1,62                     | 1                    | 4                   | 3              | 5                     | 17                 | 4                             |
| 14         | қ      | 127  | 24      | 7    | 25,6       | 0,96      | 5,25                      | 0,74                     | 4                    | 0                   | 2              | 6                     | 18                 | 4                             |
| 15         | қ      | 116  | 20      | 7    | 36,2       | 0,98      | 4,52                      | 0,84                     | 3                    | 4                   | 2              | 6                     | 11                 | 3                             |
| 16         | қ      | 126  | 22      | 8    | 23,3       | 0,95      | 2,87                      | 0,79                     | 2                    | 3                   | 3              | 5                     | 13                 | 3                             |
| 17         | Ұ      | 122  | 23      | 7    | 30,3       | 0,92      | 3,92                      | 1,51                     | 3                    | 3                   | 5              | 3                     | 17                 | 4                             |
| 18         | қ      | 129  | 23      | 7    | 35         | 0,94      | 5,12                      | 1,73                     | 5                    | 3                   | 6              | 2                     | 19                 | 3                             |
| 19         | қ      | 128  | 26      | 7    | 21,5       | 0,97      | 7,09                      | 0,52                     | 5                    | 1                   | 5              | 2                     | 15                 | 5                             |
| 20         | қ      | 130  | 26      | 7    | 20,3       | 0,94      | 2,16                      | 0,79                     | 3                    | 4                   | 2              | 5                     | 17                 | 4                             |
| 21         | қ      | 122  | 21      | 7    | 20,2       | 0,95      | 5,39                      | 1,29                     | 2                    | 3                   | 4              | 2                     | 19                 | 2                             |
| 22         | қ      | 127  | 20      | 7    | 28         | 0,95      | 3,40                      | 1,34                     | 1                    | 2                   | 2              | 3                     | 17                 | 3                             |
| 23         | Ұ      | 118  | 20      | 7    | 39,8       | 0,97      | 4,18                      | 0,74                     | 7                    | 3                   | 2              | 4                     | 20                 | 1                             |
| 24         | Ұ      | 121  | 21      | 7    | 32,8       | 0,96      | 6,21                      | 1,07                     | 6                    | 2                   | 2              | 6                     | 17                 | 7                             |
| 25         | Ұ      | 118  | 22      | 7    | 28,9       | 0,93      | 2,96                      | 1,20                     | 4                    | 2                   | 2              | 5                     | 15                 | 3                             |
| 26         | Ұ      | 120  | 27      | 8    | 33         | 0,93      | 9,80                      | 1,48                     | 1                    | 1                   | 4              | 7                     | 18                 | 5                             |
| 27         | қ      | 125  | 25      | 7    | 22,9       | 0,92      | 3,38                      | 1,52                     | 4                    | 3                   | 1              | 3                     | 19                 | 4                             |
| 28         | ж      | 132  | 30      | 7    | 27,1       | 0,95      | 5,65                      | 1,35                     | 6                    | 0                   | 3              | 4                     | 17                 | 2                             |
| 29         | қ      | 128  | 37      | 8    | 35,8       | 0,96      | 5,31                      | 0,97                     | 2                    | 3                   | 2              | 5                     | 18                 | 1                             |
| 30         | Ұ      | 124  | 27      | 7    | 26,6       | 0,96      | 5,46                      | 1,15                     | 4                    | 3                   | 2              | 4                     | 18                 | 3                             |
| 31         | Ұ      | 123  | 23      | 7    | 21,4       | 0,99      | 6,29                      | 0,63                     | 5                    | 4                   | 1              | 8                     | 18                 | 2                             |
| 32         | қ      | 131  | 24      | 8    | 24,4       | 0,97      | 2,67                      | 0,79                     | 4                    | 3                   | 4              | 3                     | 12                 | 3                             |
| Орт. Мәні. |        | 125  | 24      | 7,2  | 29,4       | 0,9       | 5,24                      | 1,2                      | 4                    | 2                   | 3              | 5                     | 16                 | 3                             |

Кесте – 2. Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың құжаттарын (медициналық карта ) талдау нәтижесі

| №         | жынысы | бойы | салмағы | жасы | жылдамдығы | нақтылығы | Жылдамдығының тұрақтылығы | Нақтылығының тұрақтылығы | Назар жетіспеушілігі | двигательная расторможенность | импульсивтілік | Мектептегі мазасыздық | Мектепке бейімделуі | Социометриялық талдау саны |
|-----------|--------|------|---------|------|------------|-----------|---------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|----------------|-----------------------|---------------------|----------------------------|
| 1         | ұ      | 128  | 30      | 8    | 41,20      | 0,85      | 15,75                     | 3,68                     | 4                    | 3                             | 2              | 7                     | 8                   | 2                          |
| 2         | к      | 130  | 26      | 7    | 39,90      | 0,81      | 11,90                     | 3,95                     | 6                    | 4                             | 3              | 10                    | 8                   | 4                          |
| 3         | ұ      | 124  | 21      | 7    | 44,40      | 0,84      | 8,92                      | 5,06                     | 7                    | 4                             | 6              | 10                    | 6                   | 1                          |
| 4         | ұ      | 124  | 23      | 7    | 25,20      | 0,75      | 6,58                      | 3,13                     | 2                    | 1                             | 6              | 7                     | 7                   | 2                          |
| 5         | к      | 115  | 26      | 7    | 43,50      | 0,85      | 6,26                      | 2,79                     | 6                    | 3                             | 3              | 9                     | 5                   | 3                          |
| 6         | ұ      | 132  | 30      | 7    | 48,90      | 0,87      | 4,68                      | 2,01                     | 7                    | 1                             | 4              | 10                    | 6                   | 2                          |
| 7         | ұ      | 123  | 23      | 8    | 45,90      | 0,87      | 5,00                      | 2,42                     | 7                    | 4                             | 5              | 13                    | 6                   | 2                          |
| 8         | к      | 128  | 21      | 7    | 60,00      | 0,61      | 0,00                      | 2,26                     | 3                    | 3                             | 2              | 4                     | 9                   | 4                          |
| 9         | к      | 124  | 22      | 7    | 38,60      | 0,78      | 9,05                      | 2,84                     | 7                    | 1                             | 5              | 6                     | 6                   | 1                          |
| 10        | ұ      | 124  | 24      | 7    | 35,50      | 0,83      | 10,21                     | 5,65                     | 7                    | 4                             | 6              | 8                     | 7                   | 2                          |
| 11        | к      | 121  | 22      | 7    | 16,80      | 0,80      | 5,12                      | 2,07                     | 4                    | 2                             | 3              | 10                    | 9                   | 4                          |
| 12        | ұ      | 110  | 26      | 7    | 22,80      | 0,68      | 2,90                      | 1,57                     | 5                    | 1                             | 1              | 9                     | 4                   | 3                          |
| 13        | ұ      | 113  | 27      | 7    | 34,80      | 0,82      | 7,96                      | 2,39                     | 2                    | 3                             | 6              | 7                     | 7                   | 3                          |
| 14        | к      | 121  | 27      | 7    | 25,50      | 0,89      | 10,68                     | 1,75                     | 7                    | 3                             | 5              | 7                     | 2                   | 2                          |
| 15        | к      | 120  | 25      | 7    | 31,90      | 0,81      | 18,81                     | 3,73                     | 3                    | 4                             | 5              | 6                     | 4                   | 1                          |
| 16        | к      | 143  | 40      | 8    | 31,90      | 0,80      | 7,65                      | 2,59                     | 2                    | 3                             | 6              | 8                     | 6                   | 3                          |
| 17        | ұ      | 110  | 19      | 8    | 29,90      | 0,85      | 7,95                      | 2,46                     | 4                    | 4                             | 6              | 13                    | 4                   | 2                          |
| 18        | к      | 131  | 36      | 7    | 31,60      | 0,73      | 18,37                     | 1,72                     | 4                    | 1                             | 6              | 15                    | 8                   | 2                          |
| 19        | к      | 132  | 32      | 7    | 35,30      | 0,80      | 12,66                     | 4,42                     | 5                    | 4                             | 5              | 9                     | 7                   | 3                          |
| Орт. мәні |        | 124  | 26      | 7    | 36         | 0,8       | 8,97                      | 3                        | 5                    | 3                             | 4              | 9                     | 6                   | 2                          |

2. Ата-аналарға сауалнама ата-аналар жиналысы кезінде жүргізілді.

Бастауыш сынып оқушыларының мектепке бейімделуі мен гиперактивтілік белгілерін анықтау үшін екі түрлі сауалнама жүргізілді. Бастауыш сынып оқушыларының гиперактивтілік белгілерін анықтауға арналған сауалнама. Бұл сауалнаманы біз американдық психологтар П.Бейкер мен М.Алвордтың баланы бақылауға арналған сызбасының негізінде жасадық. Сауалнама бастауыш сынып оқушыларының мінез-құлқындағы гиперактивтілік пен назар жетіспеушіліктің белгілерін анықтауға арналған.

Балаңыздың бойында алты ай көлемінде байқалған негізгі белгілердің астын сызыңыз.

1. Зейінін тұрақтандыру қиын
2. Оның атын атаған кезде көңіл аудармайды
3. Тапсырманы үлкен ынтамен алады, бірақ оны аяқтамайды
4. Ұйымдастырушылық қабілеті жоғары емес.
5. Өзіне тиесілі заттарды жиі жоғалтады..
6. Іш пыстыратын немесе бас қатырғыш тапсырмалардан қашып кетеді.
7. Ұмытшақ
8. Тынымсыз
9. Мазасыздық байқалады
10. Басқа балалармен салыстырғанда аз ұйықтайды
11. Сөзшең
12. Сұрақты аяғына дейін тыңдамастан, жауап бере бастайды.

13. Өз кезегін күтпей, әр нәрсеге араласа береді.
14. Зейінін шоғыпландыру қиын
15. Мадақтауды шыдамсыздана күтеді.
16. Өзінің әрекеттерін басқарып, реттей алмайды.
17. Тапсырмаларды орындауда әр түрлі бола алады және түрлі нәтиже көрсетеді

Бастауыш сынып оқушыларының мектепке бейімделуінің деңгейін анықтауға арналған сауалнама 10 жабық сұрақтардан тұрады және арнайы кілті арқылы өңделеді. Сауалнама арқылы бастауыш сынып оқушыларының мектепке бейімделуінің үш деңгейі анықталады: бейімделу, мүмкін бейімделе алмаушылық, бейімделе алмаушылық. Әрбір жауапқа арнайы ұпай саны тағайындалды: бейімделу – 2, мүмкін бейімделе алмаушылық – 1, бейімделе алмаушылық – 0.

Ұпай сандарын қосықан кезде бейімделудің деңгейі анықталады:

- 16-20 ұпай – қалыпты бейімделу;
- 6-15 ұпай – мүмкін бейімделе алмаушылық
- 0-5 ұпай – бейімделе алмаушылық.

Бұдан кейінгі талдау жұмыстары әр топта жеке-жеке жүргізілді. Оқушылардың медициналық карталарын тексеру кезінде Анасының жүктілігі кезіндегі бұзылыстардың пайда болу жағдайы гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балаларда 78% болса, қалыпты балаларда 22%. Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар тобындағы сөйлеудің бұзылуы – 26%, ал қалыпты топта – 16%, сонымен қатар олардың сипаты да әр түрлі: гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардағы сөйлеудің бұзылуы өте күрделі (дизартрия), қалыпты топ балаларында сөйлеудің бұзылуының жеңіл формасы (дислалия) байқалды.

Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балаларда кездесетін ауру түрлерінің көрсеткіштері қалыпты топтағы балалармен салыстырғанда жоғары. Пайыздық есеппен ГНЖС бар балаларда (84% және қалыпты балаларда 38%) . Кейбір кездесетін ауру түрлерінің көрсеткіші төмендегі 3 кестеде көрсетілген.

Кесте–3. Қалыпты және ГНЖС балалардағы жиі кездесетін ауру түрлері.

| Көрсеткіш                          | ГНЖС | Қалыпты |
|------------------------------------|------|---------|
| Гидроцефалия                       | 26%  | 6%      |
| Тонзиллит                          | 21%  | 3%      |
| Аденоиды                           | 21%  | 3%      |
| Эутиреоз                           | –    | 6%      |
| Грыжа                              | 11%  | 3%      |
| Туберкулез                         | 11%  | 9%      |
| Асқорыту жүйесі қызметінің бұзылуы | 5%   | –       |
| Көрудің бұзылуы                    | 5%   | 16%     |
| Жалпақ табандылық                  | 11%  | 3%      |

Ал, ата-аналарға жүргізілген сауалнаманың нәтижесінде гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балаларда алаңғасарлық қалыпты балалармен салыстырғанда (69% және 50% сәйкесінше), қозғалыстың тежелуі (70% және 59%) және импульсивтілік (75% және 51%). Сонымен қатар екі топтың бейімделу деңгейінің айырмашылықтары анықталды.

Қалыпты бейімделу тек қалыпты топта 63% балада байқалса, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар тобында 5% ғана болды. Бейімделе алмаушылықтың мүмкін деңгейі қалыпты балалардың 37%-да байқалса, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балаларда 74% болды.

Қалыпты топ балаларында бейімделе алмаушылық байқалмады, ал гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар арасында мектепке қиын бейімделген оқушылардың көрсеткіші – 21% болды. Мектеп психологымен бірлескен тексеру жұмыстары кезінде басқа да ерекшеліктер анықталды. Екі топта зерттеушімен бірдей қарым-қатынаста болды бірақ гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы байқалған топтағы оқушылардың 21%-да және қалыпты топ балаларының 19%-да байланыс орнатуда қиындықтар болды гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар тобында тексеру жағдайын түсінбеушілік жиі байқалды. Оларға нұсқауды қайталап оқудың қажет болды.



Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балаларда шыдамсыздық 89% болса, қалыпты топта 22% болды. Қозғалыстағы епсіздік қалыпты топта 6% және гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалар тобында 47%. Сонымен диагностика барысында гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың мектепке бейімделуіндегі негізгі ерекшеліктер анықталды.

### Қорытынды

Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалар қалыпты баллармен салыстырғанда мектепке бейімделуде қиындықтарға тап болады. Мұның негізгі себебі біздің анықтауымызша балада гиперактивтіліктің пайда болуы. Өйткені олардың жеке медициналық құжаттарын тексеруде және мектеп психологымен бірлесіп жүргізілген әдістемелердің қорытындысы бойынша оларда анықталған бұзылыстар мен көптеген ауру түрлері себеп болады. Сонымен қатар олардың жеке психологиялық ерекшеліктері де назардан тыс қалмайды. Олар да өз кезеңінде гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы бар балалардың іс-әрекетіне, дамуына әсерін тиігізеді.

Психологтың көмегімен жүргізілген әдістемелерді орындау кезіндегі нұсқауларды түсінбеуі, аталған балалардағы сабақ материалын да дәл осылай түсінбеуінің дәлелі болып отыр. Әдістемелердің нұсқауын қайталап сұрауы гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың сабақ материалына да осындай салғырттық танытатыны анықталды. Гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалардың мектептегі мазасыздық деңгейінің жоғары болуы, мектептегі жағдайының, мұғалімдермен, сыныптастарымен қарым-қатынасына өзінің көңілі толмаумен байланыстырылады.

Тәжірибелік жұмыс нәтижесінде гиперактивті бастауыш сынып оқушыларының мектепке қалыпты бейімделуіне кедергі болатын негізгі факторлар анықталды, олар:

- Зейіннің жеткіліксіз дамуы;
- Импульсивтіліктің жоғарғы деңгейі;
- Мектептегі мазасыздық деңгейінің жоғары деңгейде болуы;
- Көптеген ауру түрлерінің байқалуы;
- Мінез-құлық пен іс-әрекетті реттеудегі ұқыпсыздық.

Қорыта айтқанда, гиперактивтілік пен назар жетіспеушілік синдромы кездесетін балалармен жүйелі түзету жұмыстарының және түзету сабақтарының жүйесін құру қажеттілігін дәлелдеді.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

#### References

1. Golovey L.A., Rybalko E.F. *Workshop on age psychology*. – St. Petersburg: Speech, 2001. – 688 p.
2. Zavadenko N.N. *How to understand a child: children with hyperactivity and attention deficit*. – M.: Publishing house "School-Press 1", 2001. – 128 p.
3. Sirotiyuk L.A. *Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnostics, correction and practical recommendations to parents and teachers*. – M.: SC Sphere, 2002.–128 p. Bugrimenko E.A., Zukerman G.A. *Learning to read and write*. M: Znanie, 1994.–85 p.
4. Monina G.B., Panasyuk E.V. *Training of interaction with underachieving students*. – St. Petersburg: Speech, 2003. – 200 s
5. Gutkina N.I. *Psychological readiness for school*. – St. Petersburg: Peter, 2004 – 208 p.
6. Ilyina M.N. *Preparation for school: developmental tests and exercises*. – St. Petersburg: Peter, 2004. – 205 p.
7. Golovey L.A., Rybalko E.F. *Workshop on age psychology*. – St. Petersburg: Speech, 2001. – 688 p.
8. Konovalenko S.V. *How to prepare a child for school: Psychological tests, games and exercises*. – Moscow: Eksmo, 2003. – 192 p.
9. Zavadenko N.N., Petrukhin A.S., Manelis N.G., Uspenskaya T.Yu., Suvorinova N.Yu., Borisova T.K. *School maladaptation: Neuropsychological and neuropsychological research // Questions of psychology*. - 1999. – No.4. - pp. 21-28.
10. Yasyukova L.A. *Optimization of education and development of children with minimal brain dysfunctions*. – St. Petersburg: Speech, 1997. – 78 p.
11. Miklyayeva A.V., Rumyantseva P.V. *School anxiety; diagnosis, prevention, correction*. – St. Petersburg: Speech, 2004. – 248 p.

Нұғыманова М.Н.<sup>1</sup>, Жигитбекова Б.Д.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Казахский Национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ТРЕНИНГОВ

### Аннотация

Развитие критического мышления в подростковом возрасте имеет важное значение для личностного роста, академического успеха и будущего профессионального развития. Подростковый возраст – это период личных размышлений, самообразования и повышенных навыков критического мышления. Таким образом, развитие критического мышления необходимо для позитивной самоидентификации, самосознания и личностного роста. Цель работы заключалась в изучении критического мышления у подростков при проведении тренингов. В этом исследовании, в первые были апробированы тренинги как форма психологического воздействия на развитие критического мышления у подростков.

Объект исследования-процесс развития критического мышления.

Предмет исследования-особенности развития критического мышления у подростков при проведении тренингов.

Исследование проводилось в несколько этапов, включая анализ научной литературы, проведение эмпирического исследования и разработку программы развития критического мышления на основе результатов исследования. Используемая методология включала метод определения сформированности критического мышления (Ю.Ф. Гушин, Н.В. Смирнова) и экспресс-тест на критическое мышление (Н.Непрякина). В исследовании приняли участие 40 учащихся 8-х классов КГУ «Общеобразовательная школа №117» г.Алматы. Исследование показало, что учащиеся успешно справились с заданиями, направленными на поиск необходимой информации, и менее успешно с заданиями, направленными на рефлексивную оценку содержания текста.

В данной работе предложена разработка программы тренинговых занятий по развитию критического мышления для подростков 14-15 лет. Тренинги были организованы в несколько этапов, включая организационный, мотивационный, информационный, образовательный, личностный и заключительный этапы. Темы, затронутые в исследовании, включали управление временем, различные типы мышления, видение критического мышления, сбор и обработку информации, самопозна-ние, аргументы и контраргументы, дневник мышления, характер, эгоцентрическое мышление, стереотипы и предрассудки, страх ошибок и критики, правильные вопросы, ответственность и принятие решений создание, публичное выступление и заключительный урок.

**Ключевые слова:** критическое мышление, подростки, личностный рост, развитие, тренинговые занятия.

М.Н. Нұғыманова<sup>1</sup>, Б.Д. Жигитбекова<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті  
Қазақстан, Алматы

## ТРЕНИНГ ЖҮРГІЗУ БАРЫСЫНДА ЖАСӨСПІМДЕРДЕ СЫНИ ОЙЛАУДЫ ДАМЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Жасөспірімдік кезеңде сыни ойлауды дамыту тұлғаның өсуі, оқудағы табысы және болашақ кәсіби дамуы үшін өте маңызды. Жасөспірімдік шақ - жеке рефлексия, өзін-өзі тәрбиелеу және сыни тұрғыдан ойлау дағдыларының жоғарылау кезеңі. Осылайша, сыни ойлауды дамыту өзін-өзі позитивті сәйкестендіру, өзін-өзі тану және тұлғалық өсу үшін қажет. Жұмыстың мақсаты тренинг жүргізу барысында жасөспірімдердің сыни тұрғыдан ойлауын зерттеу болды. Бұл зерттеуде жасөспірімдердің сыни тұрғыдан ойлауын дамытуға психологиялық әсер етудің бір түрі ретінде тренингтер алғаш рет сыналды.

Зерттеу объектісі – сыни ойлауды дамыту процесі.

Зерттеу пәні – тренингтер кезінде жасөспірімдердің сыни тұрғыдан ойлауын дамыту.

Зерттеу бірнеше кезеңде жүзеге асырылды, соның ішінде ғылыми әдебиеттерді талдау, эмпирикалық зерттеу жүргізу және зерттеу нәтижелері бойынша сыни тұрғыдан ойлауды дамыту бағдарламасын жасау.

Қолданылған әдістемеге сыни тұрғыдан ойлаудың қалыптасуын анықтау әдісі (Ю.Ф. Гушин, Н.В. Смирнова) және сыни тұрғыдан ойлауға арналған экспресс-тест (Н.Непряхин) кірді. Зерттеуге Алматы қаласындағы «№117 ЖББМ» КММ 8-сыныптың 40 оқушысы қатысты. Зерттеу студенттердің қажетті ақпаратты табуға бағытталған тапсырмаларды сәтті орындағанын, ал мәтін мазмұнын рефлексивті бағалауға бағытталған тапсырмаларды сәтті орындамағанын көрсетті.

Бұл жұмыста 14-15 жас аралығындағы жасөспірімдерге сыни тұрғыдан ойлауды дамыту бойынша тренинг сабақтарының бағдарламасы ұсынылады. Тренингтер ұйымдастырушылық, ынталандыру, ақпараттық, тәрбиелік, жеке және қорытынды кезеңдерді қамтитын бірнеше кезеңде ұйымдастырылды. Зерттеуде қарастырылған тақырыптарға уақытты басқару, ойлаудың әртүрлі түрлері, сыни тұрғыдан ойлауды көру, ақпаратты жинау және өңдеу, өзін-өзі тану, дәлелдер мен қарсы дәлелдер, ойлау күнделігі, мінез, эгоцентристік ойлау, стереотиптер мен алдын ала пікірлер, қателіктер мен сыннан қорқу, нақты сұрақтар, жауапкершілік пен шешім қабылдау, көпшілік алдында сөйлеу және қорытынды сабақ кірді.

**Түйін сөздер:** сыни тұрғыдан ойлау, жасөспірімдер, тұлғалық өсу, дамыту, тренинг сабақтары.

*M.Nugymanova<sup>1</sup>, B.Zhigitbekova<sup>1\*</sup>*

*<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Kazakhstan, Almaty*

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN TEENAGERS DURING TRAININGS

### *Abstract*

The development of critical thinking during adolescence is essential for personal growth, academic success, and future professional development. Adolescence is a period of personal reflection, self-education, and heightened critical thinking skills. Thus, the development of critical thinking is necessary for positive self-identification, self-awareness and personal growth. The purpose of the work was to study critical thinking in adolescents during trainings. In this study, for the first time, trainings were tested as a form of psychological impact on the development of critical thinking in adolescents. The purpose of the work was to study critical thinking in teenagers during trainings. In this study, for the first time, trainings were tested as a form of psychological impact on the development of critical thinking in adolescents.

The object of research is the process of development of critical thinking.

The subject of the study is the development of critical thinking in adolescents during trainings.

The study was carried out in several stages, including the analysis of scientific literature, the conduct of an empirical study, and the development of a program for the development of critical thinking based on the results of the study. The methodology used included a method for determining the formation of critical thinking (Yu. F. Gushchin, N. V. Smirnova) and a rapid test for critical thinking (N. Nepryakhin). The study involved 40 students of the 8th grade of KSU "Secondary School No. 117" in Almaty. The study showed that students successfully coped with tasks aimed at finding the necessary information, and less successfully with tasks aimed at a reflective assessment of the content of the text.

This paper proposes the development of a program of training sessions on the development of critical thinking for adolescents 14-15 years old. Adolescence is a period of personal reflection, self-education, and heightened critical thinking skills. Thus, the development of critical thinking is necessary for positive self-identification, self-awareness and personal growth. The trainings were organized in several stages, including organizational, motivational, informational, educational, personal and final stages. Topics covered in the study included time management, different types of thinking, critical thinking vision, information gathering and processing, self-knowledge, arguments and counterarguments, a thinking diary, character, egocentric thinking, stereotypes and prejudices, fear of mistakes and criticism, the right questions, responsibility and decision making creation, public speaking and final lesson.

**Key words:** critical thinking, teenagers, personal growth, development, training sessions.

**ВВЕДЕНИЕ.** В настоящее время актуальность исследования феномена критическое мышление не теряет своей значимости для жизнедеятельности человека. Критическое мышление – это процесс объективного анализа и оценки информации, аргументов или утверждений с целью формирования хорошо информированного и обоснованного суждения. Это включает в себя использование логики и рассуждений для определения сильных и слабых сторон аргументов и проведения различия между фактами, мнениями и предубеждениями. Цель критического мышления состоит в том, чтобы прийти к наиболее разумному и оправданному выводу, основанному на имеющихся фактах. В западных университетах понимая важность этого явления, специально была введена дисциплина «Критическое мышление». Критическое мышление как дисциплина развивается не только в западных странах, в самых отдаленных регионах преподаватели стремятся привить своим ученикам способность мыслить критически.

Данный феномен получил бурное развитие в XXI веке, но первые экспериментальные исследования на предмет критического мышления проводились в конце XIX века психологами А.Бине, Д.Дьюи, Р. ол. Например, А.Бине критичность мышления у детей выявлял с помощью тестов, которые содержали абсурдные фразы [1].

В советской педагогике и психологии 20 века широко использовались такие термины, как «критичность мышления», «критичность ума». Возникла необходимость теоретического решения вопроса о роли и месте критичности в структуре личности. Это отмечали различные отечественные и российские авторы, в том числе С.Л. Рубинштейн, Б.А. Шакимова, А.А. Смирнов, Ю.И. Бейсенбаева, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др. Экспериментальные исследования проявлений критичности были ограничены, и до середины 20 в. к изучению критического мышления подходили преимущественно через психологические теории мышления. После 50-х годов прошлого века изучению подверглись проявления критичности в процессе онтогенеза (А.И. Липкина, О.К. Тихомиров, А.С. Байрамов, Л.А. Рыбак, В.М. Синельников).

Задачи исследования:

1. Теоретически проанализировать состояние проблемы развития критического мышления подростков при проведении тренингов;
2. Исследовать уровень развития критического мышления у подростков;
3. Разработать программу развития критического мышления у подростков при проведении тренингов;

Цель исследования: развитие критического мышления у подростков при проведении тренингов.

**ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.** Подростковый возраст – это решающий период в развитии личности, поскольку это время, когда люди формируют свои убеждения, ценности и установки. Поэтому развитие навыков критического мышления на этом этапе жизненно важно, чтобы помочь им ориентироваться в своей жизни и принимать обоснованные решения [2].

Исследования показали, что критическое мышление может способствовать развитию медиаграмотности у подростков, снижая вероятность того, что они усвоят нереалистичные стандарты [3]. В быстро меняющемся мире, где информация легкодоступна, критическое мышление важно, как никогда. Подростки должны уметь оценивать надежность и достоверность источников информации и выносить обоснованные суждения о том, что является правдой, а что нет. Это поможет им принимать обоснованные решения и избежать введения в заблуждение или влияния дезинформации или пропаганды.

Критическое мышление также связано с улучшением психического здоровья и благополучия. Исследования в области санитарного просвещения подчеркивают важность улучшения навыков критического мышления у подростков, что позволяет им самостоятельно оценивать потребности в отношении здоровья, принимать здоровые решения, формировать позитивное представление о своем теле и снизить риск расстройств пищевого поведения [4]. Подростки, у которых развиваются навыки критического мышления, лучше подготовлены к тому, чтобы справляться со стрессом, управлять своими эмоциями и заниматься здоровой саморефлексией. Они более устойчивы и легко приспосабливаются, а также лучше подготовлены к тому, чтобы справляться с жизненными трудностями.

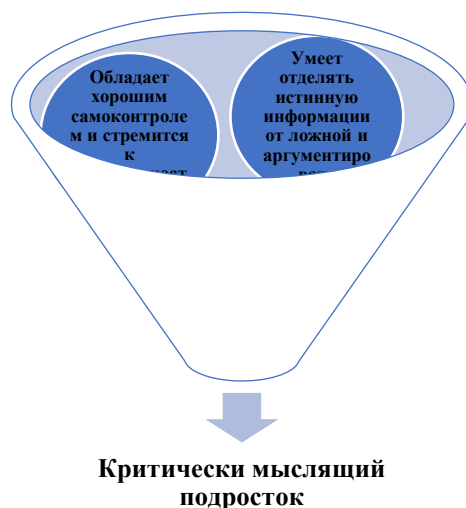
Исследования показывают, что критическое мышление имеет значительную корреляцию с успеваемостью учащихся [5]. Подростки, способные критически мыслить, с большей вероятностью преуспеют в учебе и достигнут своих академических целей. Они способны понимать и анализировать сложную информацию, выявлять закономерности и делать значимые выводы.

Критическое мышление имеет решающее значение для подготовки к будущему и решения текущих проблем в развивающемся мире. В образовании это ключевой аспект саморегулируемого обучения, влияющий на достижение результатов обучения и способствующий глубокой обработке информации [6].

Все это показывает критическое мышление сильными сторонами развития. Подростки, обладающие этими навыками мышления, как правило, лучше обучаются, чувствуют себя лучше и развиваются позитивно.

Нами были представлены примерные качества критически мыслящего подростка на рисунке 1.

Рисунок 1



Уровень развития критического мышления у современных подростков сильно варьируется и зависит от целого ряда факторов, включая образование, воспитание и личный опыт. Исследования показывают, что некоторые подростки обладают хорошо развитыми навыками критического мышления и способны анализировать и оценивать информацию, выявлять закономерности и делать значимые выводы. Они способны критически мыслить по целому ряду тем, включая политику, средства массовой информации и социальные проблемы. Однако, другие подростки могут испытывать трудности с критическим мышлением и могут не обладать таким же уровнем навыков и уверенности в себе. Это может быть связано с отсутствием возможностей для критического мышления [7].

В целом, трудно обобщить уровень критического мышления у современных подростков, поскольку оно сильно индивидуализировано. Однако для педагогов, родителей и других взрослых важно поддерживать подростков в развитии их навыков критического мышления. Развитие критического мышления в подростковом возрасте является важным аспектом личностного роста и развития. Это помогает подросткам стать информированными, ответственными и жизнестойкими личностями, способными справляться с жизненными трудностями и добиваться успеха во всех сферах своей жизни.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ:** Исследование проводилось систематическим и структурированным образом. Начальный этап включал в себя проведение всестороннего обзора существующей литературы по критическому мышлению у подростков. За этим последовала разработка методологии исследования и проведение эмпирического исследования для оценки уровня критического мышления среди подростков. Заключительный этап включал анализ результатов исследования и использование этих результатов для разработки программы по развитию критического мышления у подростков, адаптированной к их конкретным потребностям.

В исследовании приняли участие 40 учащихся 8 класса КГУ «Общеобразовательная школа № 117» г. Алматы. Вначале были подвергнуты диагностике с использованием методики определения уровня формирования критического мышления и экспресс-тест на критическое мышление.

Нами были использованы следующие методики:

- Методика определения уровня сформированности критического мышления (Ю.Ф. Гушин, Н.В. Смирнова) адаптированный нами для 8 кл;
- Экспресс-тест на критическое мышление (Н. Непряхина).

Оценивался уровень сформированности определенных навыков критического мышления по пяти категориям:

Способность делать логические выводы и обосновывать ответы (задания 2-4) - в этой категории оценивалась способность участников делать логические выводы и давать четкие и хорошо обоснованные ответы.

Способность оценивать последовательности умозаключений (задания 5-6) - в этой категории оценивалась способность участников понимать взаимосвязи между несколькими умозаключениями и оценивать логические связи между ними.

Способность анализировать и делать выводы о причинах явлений (задания 1, 7) - В этой категории проверялась способность участников анализировать и понимать причины различных явлений и делать значимые выводы на основе этого анализа.

Умение анализировать и оценивать содержание текстов (выявлять ошибки в тексте - задания 9-11) - в этой категории оценивалась способность участников читать, понимать и анализировать письменные тексты, а также выявлять ошибки или несоответствия в них.

Способность обнаруживать релевантную (в данном случае существенную) информацию на фоне избыточной (задание 12) - в этой категории оценивалась способность участников идентифицировать и понимать ключевую информацию в тексте и отделять ее от менее важной или избыточной информации.

Эта классификация помогает понять развитие критического мышления у учащихся на разных этапах и предоставляет основу для оценки и поддержки навыков критического мышления своих учащихся.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИСЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ:**

Исследование, проведенное учеными И.И. Ильясовой и Ф.Ю. Гуциным, было сосредоточено на формировании критического мышления у учащихся 7-х и 9-х классов [8]. Основываясь на этих исследованиях, нами было выделено три уровня сформированности критического мышления:

Начальный (не сформированный) - учащиеся этой категории еще не развили навыки критического мышления.

Средний (частично сформированный) - учащиеся этой категории начали развивать навыки критического мышления, но они еще не полностью развиты.

Высокий (сформированный) - учащиеся этой категории обладают хорошо развитыми навыками критического мышления.

Результаты исследования показали, что большинство учащихся (75%) лучше всего справились с заданиями, которые требовали от них найти основную информацию в тексте и отделить ее от избыточной информации. С другой стороны, студенты хуже всего справились с заданиями, которые проверяли их способность рефлексивно оценивать содержание текста, и только 55% из них успешно выполнили эти задания.

В целом, все учащиеся показали определенный уровень способностей в заданиях, которые оценивали их способность делать и оценивать логические выводы и рефлексивно оценивать текст. Однако в этих категориях не было учащихся, набравших максимальный балл или не ответивших правильно ни на один вопрос. Это говорит о том, что, хотя учащиеся обладают определенным уровнем навыков критического мышления, в этих областях все еще есть возможности для улучшения.

*Самый эффективный способ развить навыки критического мышления — это научить этим навыкам.* Навыкам критического мышления можно обучать подростков в государственном образовательном учреждении, внедряя методы и технологии развития критического мышления в процесс обучения определенных предметов, а также включая в ГОСО как элективные курсы по развитию критического мышления. Можно в качестве примера взять Гонконг, где воспитание независимого и критического мышления и творчества учащихся четко прописано в задачах общего среднего образования и высшего образования [9], поскольку такие мыслительные навыки считаются незаменимыми общими навыками, помогающими учащимся научиться учиться и стать независимыми учениками на протяжении всей жизни. В западных странах были реализованы программы, направленные на развитие критического мышления у учащихся разного возраста, такие как программа «Философия для детей» в США [10], программа Purdue Creative Thinking [11] и программа CoRT в Великобритании [12]. Кроме того, навыки критического мышления могут быть интегрированы в программы развития, такие как обучение лидерству и программы позитивного развития молодежи [10].

Тренинговые занятия представляют собой форму прикладной психологии, всегда воплощающую в своем содержании определенный подход. Мы основываемся на той парадигме, где тренинг рассматривается как метод, который создает среду, в которой люди могут проанализировать себя и найти решения своих психологических проблем. С помощью наших тренинговых занятий передаются психологические знания о техниках и методах развития критического мышления и в созданных нами условиях подростки смогут самораскрыться, развить навыки критического мышления.

Цикл тренинг - занятий включают в себя повторную практику, размышление и оценку навыков, поэтому очень важно предоставить учащимся широкие возможности для оттачивания и передачи своих стратегий и процессов критического мышления.

При реализации программы «Развитие критического мышления у подростков при проведении тренингов» учащиеся будут иметь возможность научиться:

- отличие фактов от предположений;
- различие обоснованных и необоснованных оценок;
- выделение причинно – следственных связей;
- предоставлять доводы для защиты собственного мнения
- доказать свою позицию опираясь на аргументы на основании логики собеседника.

Программа составлена на основании «9 стратегий научения и совершенствования» Р.Пол и Л.Элдер [13]. По нашей программе развития критического мышления у подростков цикл тренинговых занятий рассчитаны на 16 занятий. Программа предназначен для учеников 8 класса. Темы тренинговых занятий, направленные на развитие навыков критического мышления у подростков и их содержание представлены в таблице 1

Таблица 1. Темы тренинговых занятия и их содержание

| № п/п | Тема занятий                         | Содержание   |
|-------|--------------------------------------|--|
| 1     | Тайм-менеджмент                      | Эта тема посвящена обучению учащихся тому, как эффективно управлять своим временем и расставлять приоритеты в задачах.   |
| 2     | Виды мышления                        | Учащиеся узнают о различных типах мышления и о том, как они могут быть применены к критическому мышлению.  |
| 3     | Разные видения критического мышления | В этой теме рассматриваются различные точки зрения на критическое мышление и то, как они могут повлиять на подход человека к решению проблем.  |
| 4     | Факты, сбор и обработка информации   | Эта тема направлена на обучение учащихся тому, как эффективно собирать и обрабатывать информацию, чтобы поддержать их критическое мышление.  |
| 5     | Самопознание                         | В этой теме исследуется важность самосознания и понимания своих сильных и слабых сторон для критического мышления.   |
| 6     | Аргументы                            | Учащиеся узнают о различных типах аргументов, о том, как их идентифицировать и оценивать их обоснованность.  |
| 7     | Контраргументы                       | В этой теме учащиеся узнают, как анализировать контраргументы и реагировать на них, в том числе как выявлять потенциальные слабые места в аргументах и как отстаивать собственную позицию. |
| 8     | Дневник мышления                     | Эта тема побуждает учащихся размышлять о своих мыслительных процессах, ведя дневник своих мыслей и идей.   |
| 9     | Мой характер                         | Эта тема направлена на то, чтобы учащиеся размышляли о своих собственных чертах характера и о том, как они влияют на их критическое мышление и принятие решений.                           |
| 10    | Эгоцентрическое мышление             | В этой теме учащиеся узнают об опасностях эгоцентрического мышления и о том, как его преодолеть, чтобы выработать более объективную и критическую точку зрения.                            |
| 11    | Стереотипы и предрассудки            | В этой теме учащиеся изучают влияние стереотипов и предрассудков на критическое мышление и узнают, как их распознавать и преодолевать.   |
| 12    | Страх ошибок и критики               | Учащиеся узнают, как преодолеть свой страх перед ошибками и критикой и развить установку на рост.  |
| 13    | Правильные вопросы                   | Учащиеся узнают о важности задавать правильные вопросы при подходе к проблеме.   |
| 14    | Ответственность и принятие решений   | Эта тема посвящена важности принятия ответственности за свои решения и тому, как это связано с критическим мышлением.  |

|    |                       |  |
|----|-----------------------|--|
| 15 | Публичное выступление | В этой теме рассматривается важность эффективно излагать свои мысли и идеи в ситуациях публичных выступлений.  |
| 16 | Итоговое занятие      | Заключительный урок обеспечит всесторонний обзор ключевых концепций и навыков, усвоенных на протяжении всего курса, и позволит учащимся поразмышлять о своем прогрессе и личностном росте. |

Тренинговые занятия были разделены на несколько этапов, чтобы обеспечить эффективное обучение и развитие навыков критического мышления. Эти этапы заключаются в следующем:

*Организационный этап.* Этот этап включает в себя подготовку, введение и начало деятельности.

*Мотивационный этап.* Цель этого этапа - активизировать и познакомить участников, а также вызвать интерес к изучаемой теме.

*Информационный этап.* На этом этапе участники участвуют в дискуссиях и узнают новую информацию, связанную с критическим мышлением.

*Образовательный этап.* Этот этап следует схеме "информация-обработка-действие", позволяя учащимся активно применять то, чему они научились.

*Личностный этап.* Цель этого этапа - дать участникам представление об их собственном личном отношении к изучаемому материалу.

Во время тренинговых занятий подростки научатся создавать когнитивные конфликты и развивать мышление более высокого порядка. Это включает в себя обучение их тому, как систематически подходить к проблемам, используя предыдущие знания и существующие навыки мышления, с целью повышения их общих способностей критического мышления для анализа и решения проблем. Коллинз и Стивенс [14] отметили, что основанное на обучении решение проблем, точный отбор случаев, оптимизирующий способности преподавателя, и обучение учеников преодолению контраргументов и препятствий представляют собой эффективный способ обучения для студентов, чем любой другой метод обучения. Учащиеся, которые выходят из этого опыта, усваивают эти стратегии и могут применять их независимо.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.** Таким образом, следует отметить, что исследование, направленное на развитие критического мышления у подростков, было успешным в выявлении уровня его сформированности и реализации программы по улучшению. Программа, структурированная поэтапно и охватывающая различные темы, помогла учащимся развить свои способности к критическому мышлению и внести позитивные изменения в свою личную и образовательную жизнь. Темы, затронутые в программе, имели решающее значение для достижения целей исследования. Исследование продемонстрировало эффективность программы по развитию критического мышления у подростков, о чем свидетельствуют результаты эмпирического исследования. Это исследование подчеркивает важность развития критического мышления у подростков и поощряет дальнейшие исследования в этой области.

#### Список использованной литературы:

##### References

1. Butenko A.V., Khodos E.A. *Kriticheskoe myshlenie: metod, teoriya, praktika*, M., 2002.
2. Kostova, I., Kolev, V. *The Impact of Critical Thinking Skills Development on Adolescents' Cognitive Development. European Journal of Education and Psychology.* –2018.– 11(2), pp.120-126.
3. Allcott H., Gentzkow M. *Social media and fake news in the 2016 election //Journal of economic perspectives.* – 2017. – Т. 31. – №. 2. – С. 211-36.
4. Mantegna, A., Zucchi, A. *Critical Thinking and Metacognition in Adolescents: A Review of the Literature. European Journal of Developmental Psychology.* –2022.– 19(1), pp.1-14.
5. O'Hare L., McGuinness C. *Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates //The Irish Journal of Psychology.* – 2009. – Т. 30. – №. 3-4. – С. 123-131.
6. Halpern D. *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya.* — SPb.:Piter, 2000. — 512 s. s.19
7. Talov D. P., Orlova A. V. *Problemy psikhologicheskoi diagnostiki kriticheskogo myshleniya podrostkov //Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii.* – 2020. – No. 3. – S. 691-696.
8. Gushchin Yu.F., Ilyasov I.I. *Opyt razrabotki testa otsenki kriticheskogo myshleniya shkolnikov [Elektronnyi resurs] // Psikhologiya i metodologiya obrazovaniya URL: <https://psyhoinfo.ru/opyt-razrabotki-testa-ocenki-kriticheskogo-myshleniya-shkolnikov>*



9. Hsu, Y.-L. *The Effect of Creative Thinking Training on Critical Thinking Ability and Problem-Solving Ability of Adolescents. International Journal of Humanities and Social Science Research.* –2019.– 9(11), pp.20-28.

10. Cuijpers, R., Lemmens, A. *Critical Thinking Skills in Adolescents: A Systematic Review of Training Programs. Journal of Adolescent Research.* –2020.– 35(2), 153-175.

11. Das, N., Banerjee, S. *Development of critical thinking skills in adolescence through educational interventions: A systematic review. Journal of Education and Practice.* –2020.– 11(4), pp.7-19.

12. O'Hare, J., O'Donoghue, T. *The Effectiveness of Psychological Training in Developing Critical Thinking Skills in Adolescents. Journal of Educational Psychology.* –2022.– 13(1), pp.1-9.

13. Volkov E. N. *Testy kriticheskogo myshleniya: vvodnyi obzor //Psikhologicheskaya diagnostika.* – 2015. – No. 3. – S. 5-23.

14. E.N. Volkov, I.N. Volkova. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts / Peter Facione, Ph.D 2017.*

**МРНТИ: 15.81.21**

**10.51889/2025.2022.25.94.029**

*Жумашева Н.С.<sup>1</sup>, Мағауина А.У.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан.*

## **ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕНЕДЖМЕНТТІҢ БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

### *Аңдатпа*

Мақалада психологиялық менеджмент ұғымына сипаттама беріледі. Сонымен қатар білім беру процесінің педагог-менеджері пәнінің, өнімінің, құралының және еңбек нәтижелерінің ерекшеліктерін қамтитын психологиялық педагогикалық менеджмент ұғымы талқыланады.

"Білім беру менеджменті" ұғымының мазмұны мен көлемі ашылады.

Білім беру процесінің психологиялық проблемасы субъектілерінің жаңа нарықтық қатынастар жағдайында өзгертін функцияларына ерекше назар аударылады. Психологиялық менеджмент оқу ақпаратын басқару құралы ретінде білім беру процесінің негізін құрайды.

Сондай-ақ, мақалада психологиялық және педагогикалық тұрғыдағы қоғамдағы қазіргі заманғы сыртқы және ішкі сын-қатерлер мен оның даму перспективаларын ескере отырып, білім беру ұйымын басқару проблемасын тұжырымдау жүзеге асырылды.

**Кілттік сөздер:** психологиялық менеджмент, білім беру процесі, білім беру менеджменті.

*Жумашева Н.С.<sup>1\*</sup>, Мағауина А.У.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Атырауский университет имени Х. Досмұхамедова, г. Атырау, Казахстан*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

### *Аннотация*

В статье раскрывается понятие психолого-педагогического менеджмента, заключенная в особенностях предмета, продукта, орудия и результатов труда педагога-менеджера образовательного процесса. Раскрывается содержание и объем понятия «образовательный менеджмент». Особое внимание уделяется изменяющимся в условиях новых рыночных отношений функциям субъектов психологического проблемы образовательного процесса. Психологический менеджмент составляющая основа образовательного процесса и как средства управления учебной информацией.

А также в статье с позиции психологии и педагогики осуществлена формулировка проблемы управления образовательной организацией с учетом современных внешних и внутренних вызовов обществу и перспектив его развития.

**Ключевые слова:** психологический менеджмент, образовательный процесс, образовательный менеджмент.

N.S. Zhumasheva\*<sup>1</sup>, A.U. Magauina<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Atyrau University named after H. Dosmukhamedov Atyrau, Kazakhstan.

## FEATURES OF PSYCHOLOGICAL MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

### Abstract

The article reveals the concept of psychological and pedagogical management, which is contained in the features of the subject, product, tool and results of the work of the teacher-manager of the educational process.

The content and scope of the concept of "educational management" is revealed.

Special attention is paid to the functions of the subjects of the psychological problem of the educational process that are changing in the conditions of new market relations. Psychological management is a component of the educational process and as a means of managing educational information.

And also in the article, from the standpoint of psychology and pedagogy, the formulation of the problem of managing an educational organization is carried out taking into account modern external and internal challenges to society and prospects for its development.

**Keywords:** psychological management, educational process, educational management.

**Кіріспе.** Бүгінде әлемде қаржылық, материалдық, интеллектуалдық ресурстарды психологиялық басқару маңызды мәселелердің бірі екені белгілі. Білім беру саласындағы психологиялық менеджмент осы уақыт аралығында Европаның тәжірибесінде жақсы қолданысқа ие болған.

Оқытушының студенттер ұжымына немесе жеке студентке оқытудың жоғары нәтижесіне жету үшін жүйелі, мақсатты әсер етуі психологиялық педагогикалық менеджменттің дұрыс құрылуына байланысты болады. Білім беру саласындағы психологиялық менеджмент бұл ситуацияны яғни процестің табиғатын жоғары деңгейде меңгеру. Кез келген оқыту жүйесіндегі ықпалды басқара алу, әрбір ықпалды оның логикасын сәйкестендіру.

Оқыту процесі болашақтық стратегиялық, алдағы тактикалық, таяу аралық және шұғыл болып бөлінеді. Бұл оқыту процесі мақсат міндеттерді сәйкестендіру арқылы жүзеге асады. [1].

Білім саласындағы психологиялық басқарудың негізі оқытуды ұйымдастыру екені белгілі.

Осылайша басқару процесінің негізгі сатыларына тоқтала кетейік.

- Мақсат міндеттерді қою
- Оқытудың ақпараттық негіздерін құрып алу.
- Оқыту барысында шешім қабылдау
- Оқыту нәтижесі бойынша болжам жасау
- Оқыту процесінде әрекеттерді орындау
- Оқыту аясындағы коммуникацияны жүзеге асыру
- Оқыту барысында алынған нәтижелерді бақылау және бағалау
- Оқыту барысына қатысты түзетулер жүргізу.

**Зерттеу мәселесі.** Басқару ақпараттық процесс және объектінің мінез құлқын бақылайтын сигнал болып саналады. Осы мәселе оқытушының іс-әрекетін басқарудың психологиялық ерекшеліктеріне жатады.

Басқару органынан басқару нысанына басқарудың негізгі сигналдары келеді. Нысаннан регуляторға кері байланыс орнатылады. Осы аралықтағы оқытушы ролі алынған ақпаратты қарастырып, оның мәнін түсіну болып табылады. М.А.Гончаров өз зерттеулерінде педагогикалық менеджменттің функцияларына талдау жүргізген. [2].

Басқару қызметінің негізгі мазмұнын педагогикалық менеджменттің концепциясы арқылы ерекшеленеді. Оның негізгі функциялары жалпы басқару қызметін құрайтын көлемдегі және белгілі бір әрекеттердің толық циклі болып табылады. Латын тілінен аударғанда менеджмент басқару функциясы деп аталады. Негізгі басқару жүйесі мен басқарылатын объект арасындағы қатынас басқару жүйесінен белгілі бір орындауды талап етеді. Басқарылатын процестер назар аударуды немесе ұйымдастыруды қамтамасыз ететін әрекеттер.

Педагогикалық менеджмент қызметінің құрамына байланысты бірнеше көзқарастарды атауға болады. (1-кесте)

1. Жоспарлау немесе шешім қабылдау функциясы (бұйрықтар, ұсыныстар, жоспарлар, кеңес шешімдері, мұғалімдер кеңесінің шешімдері және т.б.).

2. Оқу процесін жоспарлау немесе шешімдерді қабылдау функциясы. Бұл педагогикалық бірінші негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Нақты орындаушыларды көрсете отырып, қызмет пен оқиғалардың негізгі түрлерін анықтау арқылы жүзеге асырылатынын басқару; қолда бар деректерді ескере отырып, мерзімдер нақты уақыттық бюджеттің пәнін анықтау.

Белгілі бір деңгейдегі менеджер қабылдаған басқарушылық шешімнің нәтижесіне басқарудың өзіндік әсері болады.

Басқару шешімі бірқатар талаптарды тұтастай қанағаттандыруы керек.

Басқару теориясын талдау және тәжірибені зерттеу шешімі мынандай қорытындыға келеді.

Мақсатты бағдарға ие болу, яғни педагогикалық менеджмент мақсаттарына толық сәйкес болуы;

Мақсаттың негізделуі орындаушы және жауапты адамдардың оны жүзеге асыру үшін керек;

Дәйекті болу, яғни басқару шешімдерінің жалпы жүйесімен бірлігі мен сәйкестігін көрсету;

Шешімді жүзеге асыру уақыты бойынша шарттарды орындау;

Жүзеге асыру тиімділігінің критерийлері жұмсалатын күштердің, құралдардың және уақыттың оңтайлылығын қамтамасыз етеді

Сонымен, оқу жылына арналған жұмыс жоспары ортақ мақсаттармен біріктірілген практикалық тапсырмалардың өзара байланысты жиынтығы болып табылады. [3].

Оқу орнының алдына қойылған мақсаттарды жүзеге асыру бойынша іс-шаралар мен жағдайлар және оқу сабақтарын жоспарлау нақты акт болып табылады.

Сабақ барысында мұғалім мен оқушылардың өзара әрекетінің жазбаша үлгісіне жататын процесс. Бұл кезеңнің негізіне сабақтың мақсаты, міндеттері және нақты уақыты, сонымен қатар мұғалімнің оқу-тәрбие іс-әрекетінің және оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің принциптері, әдістері мен мазмұны жатады. Жоспарлау сатысында болжау элементі болмаса, жоспарлау формальды акт болып қалады

Мотивацияның қызметі. Ұйым мүшелері міндетті түрде өздеріне жүктелген жұмысты міндет-терге сәйкес орындайды.

Бұл тұрғыда менеджерлер әрқашан өзінің мотивациялық функциясын орындауы тиіс. Педагогикалық менеджменттің функциясының талдауына тоқталайық.

#### Кесте 1. Педагогикалық менеджменттің функциясы

| Гончаров М.А.                                | Симонов В.П.                                 | Симоненко В.Д, Третьяков П.И.<br>Шамова Т.И. |
|--|--|--|
|  |  | Ақпараттық аналитикалық                      |
| Жоспарлау және шешім қабылдау                | Жоспарлау                                    | Жоспарлық болжамдық                          |
| Қабылданған шешімдер мен жоспарларды орындау | Қабылданған шешімдер мен жоспарларды орындау | Ұйымдастырушы орындаушылық                   |
| Мотивация                                    |  | Мотивациялық мақсаттық                       |
| Бақылау                                      | Бақылау                                      | Бақылау диагностикалық                       |
|  |  | Регулятивті коррекциялық                     |

Жалпы алғанда, білім беру процесі бір мезгілде жасанды, ашық, нақты, серпінді, орталықтандырылған, күрделі, әлеуметтік және белсенді жүйе болып табылады. [4].

Студент, тыңдаушы, шәкірт табиғи, ашық, нақты, динамикалық, күрделі, орталықтандырылған, биологиялық және белсенді жүйе екені белгілі.

Нәтижесінде екі жүйенің тек екі айырмашылығы бар бірінші жүйе білім беру процесі, екіншісі дамып келе жатқан тұлға. Осы екі жүйеде өте күрделі және қызықты өзара әрекеттесуі болады.

Әрбір бала биологиялық түрдің жеке тұлғалық жаратылысы болып табылады. [5]

Әлеуметтену процесінде және ол ата-анамен және жалпы қоғаммен өзара әрекеттесу процесінде тұлғаға айналады. Содан кейін тұлға өзінің даму процесінде индивидуальдылыққа өтеді. Мұнда дамудың әрбір кезеңі белгілі бір интеллектуалдық дамуға сәйкес келеді. Бұл тізбекті келесі формада көрсетуге болады Адам – Тұлға – Даралық.

Сонымен, тұлға білім беру процесінің субъектісі болып қоршаған ортамен қарым-қатынаста өзін-өзі дамытатын қызмет жүйесі ретінде қалыптасады. [6]

Білім беру мекемесінің басшысы үшін басқару жүйесін ұйымдастыру маңызды. Білім барлық кезеңдердегі басты қазына.

Уақыттың 80 пайызы білім беруді басқарудың стратегиялық жағына жұмсалады. Ал ұйымдастырушылық негіздеріне аз көңіл бөлінеді.

Бұл жағдайда еңбек өнімділігі тұрақты жұмыс орнына ұжымға, әсіресе басқару командасына байланысты болады.

Басқару теориясы жұмыс уақытын дұрыс ұйымдастырудың басқару мен жұмыс уақытын дұрыс бөлудің үш моделін жасады

2 кесте. Мекемені басқару моделі

| Басқару түрі | Жұмыс уақытын бөлу   |  |
|--------------|--|--|
| Оперативті   | Оперативті басқару 80 пайыз<br>Нормативтік құжаттардың жоқтығы, туындаған мәселелерді шешудегі асығыстық, кикілжіңдер. | Стратегиялық басқару 20 пайыз  |
| Регламентті  | Оперативті басқару 50 пайыз<br>Асығыс жұмыстар, кикілжіңдер  | Жоспарлы міндеттерді шешу, айқын мақсаттар, стандарттар, стратегияны жүзеге асыру  |
| Стратегиялық | Оперативті басқару 20 пайыз  | Стратегиялық басқару 80 пайыз<br>Жоспарлы міндеттерді шешу, нақты ережелер, адамдарды біркелкі «жүктеу», минималды қақтығыстар |

Г. Минцберг "Басқару еңбегінің табиғаты" кітабында басқару қызметін талдауға рөлдік тәсілді алғаш рет ұсынған болатын. Минцберг рөлді мінез-құлық ережелерінің жиынтығы ретінде анықтады. Мінез құлық ережелері белгілі бір мекемеге немесе белгілі бір лауазымға сәйкес келеді. Басқару түрін 10 негізгі басқару рөліне бөлді. [7].

✓ Жоғарғы басшының рөлі. Бұл құқықтық немесе әлеуметтік сипаттағы міндеттемелерді орындайды.

✓ Көшбасшылық рөлі. Қызметкерлердің мотивациясы мен белсенділігіне жауап береді. Сонымен кадрларды іріктеумен айналысады.

✓ Байланыстырушы рөлі. Сыртқы контакт және ақпарат көздерімен байланысты жұмыстарды реттейді және байланыстырады.

✓ Ақпараттық рөл. Ақпаратты қабылдаушы рөлі. Ақпаратты таратушы рөлі.

✓ Өкілдік рөлі сарапшы қызметін атқарады.

✓ Шешім қабылдауға байланысты рөлдер.

✓ Кәсіпкерлік рөлі. Әр түрлі жобаларды өңдейді жетілдіреді және бақылайды.

✓ Кемшіліктерді жоюдың рөлі. Маңызды шешімдер қажет болған жағдайда түзету әрекеттеріне жауапты адам.

✓ Ресурстарды бөлушінің рөлі.

✓ Келіссөздер жүргізетін адамның рөлі.

#### **Қорытынды.**

Жоғарыда айтылғандардың барлығын ескере келе, білім беру процесін басқару, біріншіден, оның тұтастығын сақтауды және компоненттерге әсер ету мүмкіндігіне әсер етеді. Екінші жағынан, тиімді жұмыс істеуді қамтамасыз етеді.

Бұл жерде көрсеткіші білім беру процесінің мақсаттарына қол жеткізу болып табылады. Осылай-ша, білім беру процесін басқару-бұл оның құрылымдық компоненттеріне және олардың арасындағы байланыстарға әсер етудің мақсатты, жүйелі ұйымдастырылған процесі, олардың тұтастығы мен функциялардың тиімді іске асырылуын, оның оңтайлы дамуын қамтамасыз етеді.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

##### *References*

1. Jaitapova A.A., Sadvakasova Z.M., Kabdoldanova B.A. *Menedjment kachestva v organizatsiu obrazovanua.* – Almaty, 2010. – 279 s.

2. Гончаров М.А. Методологические основы менеджмента в сфере образования // Знание. Понимание. Учение -2009.- №1, С. 174-178
3. Panshina T.V., Aitpaeva J.J. *Pedagogikalıyq menedjment: Oqılyq.* – Almaty, 2012, -248 bet.
4. Knyshova, E.N. *Menedjment: Ýchebnoe posobie / Knyshova E.N.* — Moskva: ID FORÝM, NITs INFRA-M, 2020. — 304 s.
5. *Menedjment: traditsionnye i sovremennye modeli: spravochnoe posobie /V.V. Filatov, A.E. Alekseev, Iy. A. Galitsku [i dr.] ; pod red. V. V. Knazeva, D. S. Petrosiana.* – Moskva: INFRA-M., 2020. – 405s
6. *Vesnın V.R. Osnovy menedjmenta: ýchebnik / V. R. Vesnın.* — M.: Prospekt, 2015. — 320 c.
7. *Goncharov M.A. Osnovy menedjmenta v obrazovanı: ýchebnoe posobie / M.A. Goncharov.* – 3-e izd., ster. — M.: KNORÝS, 2016. — 476 s.
8. *Kýlnevich S.V., Goncharova V.I., Lakotsenina T.P. Ýpravleme sovremennoi shkoloı. Vypýsk 2. Organizatsıua i soderjanie metodicheskoi raboty. Prakticheskoe posobie.* – M., 2003. – 288 s.

МРНТИ 15.41.39

10.51889/1318.2022.35.53.030

Баймухамет Р.Б.<sup>1\*</sup>, Өмірбек С.Ж.<sup>1</sup>, Түребаева К.Ж.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>А.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті  
Ақтөбе, Қазақстан

## АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУДА АВА – ТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

### Аңдатпа

Бұл мақалада аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту мәселелері қарастырылды. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың санының артуы мен оларды түзету әдістерінің Отандық әдістемесінің жеткіліксіздігі аталған тақырыптың өзектілігін негіздеуге себеп болады.

Аутистік спектр бұзылысы – ерік-жігер саласының бұзылыстары арқылы көрінетін ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі. Бұл балаларда ерік-жігер саласының теңгерімсіздігі, сөйлеу тілінің бұзылыстары және мінез-құлықтың қиындықтары байқалады.

Аутистік спектр бұзылысы бар балаларды Р.Каннердің жеке аңғарым ретінде қарастырылуы мен бүгінгі күнгі зерттеулерге дейінгі аралықта көптеген ғылым еңбектер жазылып, зерттеу жұмыстары жүргізілді. Алайда, Отандық ғылымда аталған тақырып әлі күнге дейін жеткілікті түрде зерттелмеген.

Шет елдік әдебиеттер мен зерттеу жұмыстары бүгінгі таңда аутистік спектр бұзылысы бар балалардың мінез-құлық бұзылыстарын түзетудің ең оңтайлы әдісі АВА терапия екендігін дәлелдеп отыр. Сол себепті, зерттеу барысында аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорының дамуын зерттеу мен оны АВА – терапия арқылы дамыту жұмысының педагогикалық шарттары анықталды. Педагогикалық шарттарды логопедиялық жұмыста қолдану баланың сөйлеу тілін дамытып қана қоймай, оның жағымсыз мінез-құлқының деңгейінің азаюына да ықпал етеді.

Американдық психиатр И.Ловаастың «жеке блоктар арқылы оқыту» әдісі және Ф.С. Скиннердің «мінез-құлықты қолданбалы талдау» әдістерінің және Л.С. Выготскийдің концепциялары негізінде жасақталған қағидаларды логопедия қағидаларымен ұштастыра отырып, сөздік қорын дамыту жұмысының траекториясы ұсынылды. Ұсынылған жұмыстарды логопедиялық сабақтарда қолдану және сәтті енгізу болжануда.

**Кілттік сөздер:** аутистік спектр бұзылысы, сөздік қоры, логопедия, АВА – терапия, қолданбалы талдау, мінез-құлық.

Баймухамет Р.Б.<sup>1\*</sup>, Омирбек С.Ж.<sup>1</sup>, Туребаева К.Ж.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет  
Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова  
Актобе, Казахстан

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ АВА-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

### Аннотация

В данной статье были рассмотрены вопросы развития словарного запаса у детей с расстройствами аутистического спектра. Увеличение числа детей с расстройствами аутистического спектра и недостаточная отечественная методика методов их коррекции обуславливают обоснование актуальности данной темы.

Расстройство аутистического спектра – одна из групп детей, нуждающихся в особых знаниях, проявляющихся в нарушениях сферы воли. У этих детей наблюдается дисбаланс в области воли, нарушения речи и трудности в поведении.

Детей с расстройствами аутистического спектра, в период от рассмотрения Р. Каннером как личной долины до современных исследований, было написано много научных трудов и проведено исследование. Однако в отечественной науке данная тема до сих пор недостаточно изучена.

Зарубежная литература и исследовательские работы доказывают, что на сегодняшний день самым оптимальным методом коррекции поведенческих расстройств у детей с расстройствами аутистического спектра является АВА – терапия. Поэтому в ходе исследования были выявлены педагогические условия работы по изучению развития словарного запаса детей с расстройствами аутистического спектра и его развитию с помощью АВА – терапии. Применение педагогических условий в логопедической работе способствует не только развитию речи ребенка, но и снижению уровня его негативного поведения.

Предложена методика американского психиатра И. Ловааса «обучение через отдельные блоки» и траектория работы по развитию словарного запаса в сочетании с принципами логопедии, разработанными на основе методов «прикладного анализа поведения» Ф. С. Скиннера и концепций Л. С. Выготского. Предполагается использование и успешное внедрение предложенных работ на логопедических занятиях.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, словарный запас, логопедия, АВА – терапия, прикладной анализ, поведение.

Baimukhamet R.B.<sup>1\*</sup>, Omirbek S.Zh.<sup>1</sup>, Turebayeva K.Zh.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kazakh national women pedagogical university  
Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup> Aktobe Regional University named after K. Zhubanov  
Aktobe, Kazakhstan

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF AVA-THERAPY IN THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

### Abstract

In this article, the issues of vocabulary development in children with autism spectrum disorders were considered. The increase in the number of children with autism spectrum disorders and the insufficient domestic methodology of methods of their correction determine the justification of the relevance of this topic.

Autism spectrum disorder is one of the groups of children in need of special knowledge, manifested in violations of the sphere of will. These children have an imbalance in the will, speech disorders and difficulties in behavior.

Children with autism spectrum disorders, in the period from R. Kanner's consideration as a personal valley to modern research, many scientific papers were written and a study was conducted. However, this topic is still insufficiently studied in Russian science.

Foreign literature and research works prove that today the most optimal method of correcting behavioral disorders in children with autism spectrum disorders is ABA therapy. Therefore, in the course of the study, pedagogical conditions were identified for studying the development of the vocabulary of children with autism spectrum disorders and its development with the help of ABA therapy. The use of pedagogical conditions in speech therapy work contributes not only to the development of the child's speech, but also to a decrease in the level of his negative behavior.

The method of the American psychiatrist I. Lovaas "learning through separate blocks" and the trajectory of work on vocabulary development in combination with the principles of speech therapy developed on the basis of the methods of "applied behavior analysis" by F. S. Skinner and the concepts of L. S. Vygotsky are proposed. It is assumed that the proposed works will be used and successfully implemented in speech therapy classes.

**Keywords:** autism spectrum disorder, vocabulary, speech therapy, ABA therapy, applied analysis, behavior.

### **Кіріспе**

Аутистік спектр бұзылысы – ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі. Аутистік спектр бұзылысы ерік-жігер саласының айқын байқалатын бұзылысымен сипатталады. Сонымен қатар, бұл бұзылыс кезінде сөйлеу тілінің бұзылыстары, танымдық саланың бұзылысы және моторлық саланың жеткіліксіздігі кездеседі. Өмір сүру сапасын төмендететін мұндай бұзылыстардың болуы баланың әлеуметтенуі мен коммуникативті дағдыларына кері ықпал етеді [1].

Аутистік спектр бұзылысын 1943 жылы Л.Каннер сипаттап, негізгі белгілерін сипаттап жазған болатын. Автор аутистік спектр бұзылысын алғаш рет «балалар шизофрениясы» бұзылысына бөліп көрсетіп, өзіне тән ерекшеліктерін көрсетті. Ол ерекшеліктер қатарына мінез-құлықтағы тұрақсыз-дықты, ерік-жігер саласындағы теңгерімсіздікті бөліп көрсетті [2].

Автордың зерттеулерінен кейін бірқатар зерттеушілер бұзылыстың ерекшеліктерін, даму мәселелерін негіздеп отырып, олардың мінез-құлық бұзылысын түзетуде АВА – терапияның маңызын дәлелдеді.

### **Әдебиеттерге шолу**

АВА – терапия – мінез-құлықты қолданбалы талдау негізінде жүргізілетін әдіс. Бұл әдісті ең алғаш әдістемелік тұрғыдан 1963 жылы Ивар Ловаас ұсынған болатын [3].

АВА – терапия бірнеше онжылдықтар көлемінде логопедия ғылымында да сәтті пайдаланылып келеді. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарының әртүрлі деңгейде орын алуына байланысты оны дамыту жұмысында АВА – терапия элементтерін қолдану оңтайлы деп саналады.

Әдістің мәні неде? АВА – терапия қоршаған орта факторларының баланың мінез-құлқына әсерін зерттеуге мүмкіндік беретін технологиялар мен әдістемелер жиынтығы болып табылады. АВА – терапияны сонымен қатар, мінез-құлық модификациясы деп те атайды. Яғни, баланың кез келген мінез-құлқы белгілі бір жағдаяттардың салдары болып табылады. Мысалы, баладағы агрессия оның қажетті затын ала алмауы, сұрай алмауы сияқты жағдаяттардың салдары болуы мүмкін. Бұл жағдайда, АВА – терапия баланың мінез-құлқын талдай отырып, оны түзету үшін бағдарлама жасақталады [4].

Бұл әдістің ғылыми дәлелдемесі 30 жыл көлемінде көптеген зерттеулердің негізінде анықталған және расталған. Сол себепті, АВА – терапия элементтерін логопедтің, дефектологтың және психологтың жұмысына енгізу табысты болады деп болжанады.

АВА – терапия бойынша оқыту бірнеше кезеңнен тұрады:

Бірінші кезең: қарапайым құралдар арқылы оқыту. Бағдарламаның жаттығуларының бірі-«Сөйлеу тілі және оны түсіну». Бұл кезеңде педагог балаға белгілі бір бір құрамды нұсқаулық береді. Мысалы: қолыңды көтер! Нұсқаулықтан кейін педагог бірден балаға көмек береді. Бұл жұмыстың бастапқы кезеңдерінде толық көмек түрі болса, кейіннен көмек түрі азайтылып, баланың дербес жауабына дейін созылады. Бала өз бетінше дұрыс жауап берген кезде – бала міндетті түрде мадақталады. Мадақтау баланың ұнататын заты немесе әлеуметтік мадақтаулар болуы мүмкін. I кезеңнің жаттығулары бала 80 % және одан жоғары жауап берген кезде аяқталады және II кезеңге ауысады [5].

II кезең – материалды бекіту. Бала бірінші кезеңде игерген жаттығуларын бекіту мақсатында оны өзге нұсқаулықтармен алмастыра отырып, сынақтан өткізеді. Мысалы: бекітілген нұсқаулық – қолыңды көтер!. Ал, II кезеңде оны «аяғыңмен топ – топ жаса», «партаны соқ» нұсқаулықтарымен толықтыруға болады. Яғни, педагог нұсқаулықты жылдам түрде, оларды кезектестіре айтады. I кезеңдегідей көмек түрлері толық көмектен басталып дербес жауапқа дейін жеткізіледі. Тапсырманы 80 % жоғары орындаған жағдайда оны генерализация жасай отырып, бекітуге болады. Әрі қарай тапсырмалар дәл осы кезеңділік бойынша жүзеге асырылады [6].

ІІІ кезең – жалпылау және бекіту. Бұл кезеңде балалар осыған дейін игерген дағдыларын жалпылау жұмысын жүргізеді. Баланың І, ІІ кезеңде игерген дағдыларын әртүрлі жағдайларда жалпылау жұмысы ұйымдастырылады. Мысалы, бала «қолыңды көтер» нұсқаулығын өз сыныбында орындаған болса, бұл кезеңде бұл нұсқаулық үйде, басқа сыныпта және басқа орындарды сыналады. Орындардан бөлек тапсырманы беретін адамдарда жалпыланады. Бастапқыда бұл тек қана педагог болса, кейіннен баланың ата – анасы, әжесі немесе достары бола алады. Осылайша бала, оқу негізінде алған нұсқаулықтарын әлеуметтік ортада қолдануға үйренеді [7].

Төртінші кезең – қорытынды кезең. Бұл кезеңде бала онымен жұмыс істейтін тапсырмаларды игеріп қана қоймай, жаңа тапсырмаларды өз бетінше түсіне бастайды, енді қосымша жұмыс қажет емес екендігін түсінеді. Мысалы, оған «есікті жабу» тапсырмасы беріледі, олар 1-2 рет көрсетеді және әрі қарай баланың дербестігі артады. Егер бұл нәтиже берсе, онда бағдарлама игеріліп, АВА-терапия сабақтары өзге бағдарламалық мазмұнмен ауысады. Бала қоршаған ортадан және әдетте дамып келе жатқан балалар сияқты ақпаратты одан әрі игере бастайды [8].

Барлық кезеңдер бойынша балалар өмір саласының әртүрлі саласына қажетті білімдерді, дағдыларды игереді. Ал, ең бастысы баланың барлық әрекеттері талданады және бақыланады. Соның нәтижесінде, жағымсыз мінез-құлықтың деңгейі төмендеп, қоғамдық жағымды мінез-құлық артады. Мәселен, бала жауап беру үшін қол көтеруді, қажетті заттарды дұрыс сұрауды, кезегін күтуді және басқа да дағдыларды игереді [9].

АВА – терапияның бағдарламасын құрастыру кезінде кезеңдерден бөлек баланың мадақтау жұмысында қолданылатын заттарға да мән беру қажеттігі ұсынылады.

Бірінше кезеңде көп жағдайда тағамдық мадақтаулар қолданылады. Бұл баланың жақсы көретін тәттілері, жемістер, сусындар мен өзге да тағам түрлері болуы мүмкін. Мадақтау ретінде таңдалған тағам түрі бірнеше ұсақ бөліктерге бөлініп, баланың әрбір дұрыс жауабы үшін беріледі [10].

Екінші кезеңде балаларға жетон технологиясы енгізіледі. Яғни, бала әрбір дұрыс жауаптары үшін жетонға ие бола отырып, оның белгілі бір көлемін жинағанда мадақтау затына ие болады. Яғни, бұл кезеңде балалар әрбір дұрыс жауап үшін емес, жауаптар тобы үшін мадақтауға ие болады. Жетонды толық жинаған соң педагог оны балаға міндетті түрде көрсетіп, баланың жұмысын бағалайды [11].

Үшінші және төртінші кезеңдерде балалардың дұрыс жауаптары үшін әлеуметтік мадақтауға ие болады. Мысалы, бала тапсырманы дұрыс орындаған кезде педагог оған «Жарайсың, сен тапсырманы жақсы орындадың!» сөзі арқылы оның жұмысын бағалай алады. Осылайша бала нақты әлеуметтік өмірдегі жағдаяттар шеңберіне шыға алады [12].

Сонымен қатар, көптеген авторлар балалардың мадақтау жұмыстары үшін үзілістер беру, эмоционалды жағдаяттар ұйымдастыру және ойыншықтарды қолдану нәтижелі болатындығын атап өтті.

Теориялық зерттеуді қорытындылай отырып, АВА – терапияны логопедияда қолданудың мүмкіндіктерінің кең екендігін тұжырымдай аламыз.

#### **Зерттеу әдістері және материалдары**

Зерттеу жұмысын іске асыру және ұйымдастыру негізгі арнайы педагогика, психология, логопедия және мінез-құлықты қолданбалы талдау ғылымдарының концепциялары құрады.

Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорының даму деңгейін анықтау үшін төмендегі әдістер қолданылды:

#### **1. «Кері мағынасын ата» [13]**

Автор: Парамонова Л.Г.

Мақсаты: сөздердің антонимін атау арқылы белсенді сөздік қорының даму деңгейін анықтау.

Барысы: балаларға сөздер қатары шаблонда беріледі немесе ауызша айтылады. Бала сол сөздердің антонимін атайды. Балаға ұсынылатын сөздер:

Ұзын-қысқа;

Жуан-жіңішке;

Ақ-қара;

Ыстық-суық;

Жоғары-төмен.

#### **Бағалау жүйесі:**

3 балл – жоғары деңгей – бала ұсынылған 5 сөздің барлығының кері мағынасын білдіретін сөздерді атайды.

2 балл – орташа деңгей – бала ұсынылған 3-4 сөздің кері мағынасын білдіретін сөздерді атайды.

1 балл – төмен деңгей – бала ұсынылған 0-2 сөздің кері мағынасын білдіретін сөздерді атайды.



## 2. «Іс – қимылды ата» әдісі [14]

Автор: Лалаева Р.И.

Максаты: белсенді сөздік қорының даму деңгейін анықтау.

Барысы: балаларға іс-қимылды білдіретін суреттер сериясы ұсынылады. Балаға «зат есім + етістік» сурет ұсынылып, зат есім қосарласа қойлатын сұрақтар беріледі. Мысалы: бала не істеді?

Ұсынылатын сөздер: қыз ойнады, бала ұйықтады, қыз жүгірді, аю отырды, бала секірді, қыз оқыды.

### Бағалау жүйесі:

3 балл – жоғары деңгей – бала берілген 6 етістіктің барлығын дұрыс атайды.

2 балл – орташа деңгей – бала 3 – 5 етістікті дұрыс атайды.

1 балл – төмен деңгей – бала 0 – 2 етістікті дұрыс атайды.

Қолданылатын әдістер анықтаушы және қорытынды негізде тексерістен өтті.

### Зерттеу нәтижелері

Зерттеу жұмысына «163 бөбекжай – балабақшасында» тәрбиеленетін, аутистік спектр бұзылысы бар 4-5 жастағы 5 бала қатысты. Зерттеу нәтижелерін шығару кезінде көрсеткіштерді сандық және сапалық негізде талдау жүзеге асырылды. Алынған нәтижелер шаблондарға тіркеліп, «жоғары – орташа – төмен» деңгейлер негізінде талданды. Алынған нәтижелер төменде берілді:

Кесте 1. Анықтаушы эксперименттің нәтижелері

| Р/с | Қатысушының № | Кері мағынасын ата | Суретті сипатта |
|-----|---------------|--------------------|-----------------|
| 1   | № 1           | 1                  | 2               |
| 2   | № 2           | 1                  | 1               |
| 3   | № 3           | 2                  | 2               |
| 4   | № 4           | 1                  | 1               |
| 5   | № 5           | 1                  | 1               |

Кестеден көріп отырғанымыздай, екі әдіс бойынша да төмен деңгейлер алынды. Балалардың сөздік қорының төмендігі олардың фразалық сөйлеу тілінде, сөздер мен сөздерді, сөйлемдерді байланыстыруда және сөзжасамда айқын байқалады. Сөздердің қарама-қарсы мағынасын атау кезінде балалардың басым бөлігі олардың қимыл әрекетін білдіретін сөздерді немесе тура атауын атады.

Сөздерді кері мағынасы арқылы атау кезінде балалар сөздердің ассоциациялық мәніне ие сөздері атауы, синоним сөздерді атауы немесе оның әрекетін білдіретін сөздерді атау құбылысы жиі байқалды. Балалар «сөздердің қарама-қарсы мағынасы» түсінігін игермеген, соның салдарынан жауаптарда тіркелген көрсеткіштердің басым бөлігі төмен деңгейіне сай болды.

Сонымен, жүргізілген зерттеулердің нәтижесінде, «Кері мағынасын ата» әдісі бойынша 20% орташа, 80% төмен көрсеткіштер алынды. «Суретті сипатта» әдісі бойынша 40% орташа, 60% төмен деңгей алынды.

Көрсеткіштердің мұндай төмен болуы аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту жұмысының қажеттігін дәлелдеді.

### Нәтижелер және оларды талқылау

Сөздік қоры – ауызша қарым-қатынасты сәтті жүзеге асыруды қамтамасыз ететін негізгі шарттардың бірі. Сөздік қорының дамуы сөйлеу тілінің өзге құрылымдық бөліктерінің көрсеткіштерін анықтайды. Сол себепті, оны зерттеу мен ерекшеліктерін анықтау мәселесі маңызды болып табылады.

Зерттеу нәтижелерінде алынған нәтижелердің төмендігі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың белсенді сөздік қорының дамуының олардың жасына сай емес екендігін аңғартады. Мектеп жасына дейінгі жастағы балалардың игеруі тиіс сөздері мен оларды қарым-қатынас құралы ретінде қолдану мәселесін есепке алатын болсақ, алынған нәтижелерді төмен деп бағалауға негіз бар.

Сөздік бірліктерді қарым-қатынаста әртүрлі мағынада қолдану, оларды сөзжасам негізінде түрлендіру мен антоним, синоним негізінде қолдану дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқандығы олармен логопедиялық жұмысты жаңа бағытта ұйымдастыру қажет екендігін анықтайды.

**Қорытынды.** Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорының дамуы мәселесі логопедтер мен мінез-құлықты қолданбалы талдау мамандары үшін өзекті мәселе болып табылады. Логопед мамандар сөздік қорын дамытуды сөздікті дамыту ретінде қарастырса, мінез-құлықты қолданбалы талдау мамандары (АВА – терапия мамандары) бұл бұзылысты «вербальді мінез-құлық» ретінде дамытады. Сондықтан, логопедия ғылымы мен АВА – терапияның негізгі қағидалары мен мазмұнын біріктіре

отырып, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша модельді ұсыну орынды болады деп болжаймыз [15].

Сондықтан, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын АВА – терапия арқылы дамыту жұмысының мынадай негізгі педагогикалық шарттарын ұсынамыз:

1. Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту бойынша жұмыстың бастапқы кезеңінде логопедия ғылымы мен АВА – терапия қағидаларын жүйелеу;

2. Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту бойынша логопедиялық жұмысты мінез – құлықты басқару арқылы реттеу;

3. Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту бойынша жұмысты балалардың сұрау (манд), жедел айту (такт) дағдыларын дамыту жұмысынан бастау;

4. Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту бойынша жұмыстың мазмұнын жеке бағдарлама негізінде әзірлеу.

5. Логопедиялық жұмысты ұйымдастыру кезінде АВА – терапияның элементтерін сөйлеу бұзылысының түріне, сабақтың мақсатына қарай бейімдеу.

Қорыта айтқанда, мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөздік қорын дамыту бойынша жұмыстың жоғарыда аталған педагогикалық шарттарын есепке алатын болсақ, жұмыстың нәтижесінің сапасы артады.

#### References

[1]. Bessmertnaia IY. V. Osobennosti razvitiia kommunikativnykh sposobnostei doşkolnikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra : avtoref. dis. kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2008.

[2]. Kanner L. *Autistic disturbances of affective contact (neopr.)* // *The Nervous Child*. — 1943. — T. 2. — S. 217—250.

[3]. Lovaas, O. Ivar; Smit, Tristram (1988), "*Intensivnoe povedencheskoe lechenie malenkih detei s autizmom*", *Dostizheniia v oblasti klinicheskoi detskoi psihologii*, Boston, Massachusetts: Springer US, str. 285-324, doi: 10.1007/978-1-4613-9829-5\_8, ISBN 978-1-4613-9831-8

[4]. Bondi, . *Sistema alternativnoi kommunikatsii s pomosh'yu kartochek PECS*. . Bondi, L. Frost. – M. : Terevinov, 2011.

[5]. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. *The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education*// *International Journal of Environmental and Science Education*. - ISSN: 1306-3065.-№11.-2016

[6]. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. *Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. Journal of Entrepreneurship Education Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>*

[7]. *Detskii autizm : hrestomatiiia, sost. L. M. Şipitsyna. Sankt-Peterburg : Didaktika Pliys, 2001.*

[8]. Ivanov E.S., Demianchuk L.N., Demianchuk R.V. *Detskii autizm: diagnostika i korrektsiia. Uchebnoe posobie dlia studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh, psihologicheskikh, meditsinskikh uchebnykh zavedenii . Spb., Izd-vo «Didaktika pliys», - 2004.*

[9]. Baenskaia, E. R. *Autichnyi rebenok. Puti pomosh'i. E.R. Baenskaia, M. M. Libling, Nikolskaia O. S. – Izd. 8-e – M.: Terevinf, 2014.*

[10]. Bogdashina, O. *Autizm: opredelenie i diagnostika. O. Bogdashina. Donetsk: Lebed, 1999.*

[11]. Gilbert K., Pifers T. *Autizm. Meditsinskoe i pedagogicheskoe vozdeistvie : kniga dlia pedagogov-defektologov. Per. s angl. O.V. Deraevoi ; pod nauch. red. L.M. Şipitsynoi; D.N. Isaeva. M.: Gumanitar, izd. tsentr VLADOS, 2005*

[12]. Ivanov E.S., Demianchuk L.N., Demianchuk R.V. *Detskii autizm: diagnostika i korrektsiia. Uchebnoe posobie dlia studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh, psihologicheskikh, meditsinskikh uchebnykh zavedenii . Spb., Izd-vo «Didaktika pliys», - 2004.*

[13]. Paramonova, L.G. *Logopediia dlia vseh. Piter, 2009. – 60 b.*

[14]. Lalaeva R.I. *Logopedicheskaiia rabota v korrektsionnykh klassakh. M., 2013. – 133 b.*

[15]. Kon Ş. *Kak jit s autizmom? Psihologo – pedagogicheskie rekomendatsii po vzaimodeistviui i rabote s detmi s autizmom. Moskva: In-t obşegumanitarnykh issled., 2014*