

**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»
№1(74)**

Алматы 2023

**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»
№1(74), 2023**

Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті	М А З М Ұ Н Ы СО Д Е Р Ж А Н И Е C O N T E N T
ХАБАРШЫ	
«Психология» сериясы, №1 (74), 2023	
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: <i>Халықаралық дифференциалды психология институтының директоры, PhD докторы, психол. ғыл.д., проф.</i> Н.Л. Нагибина (Берлин), <i>психол.ғ.д., доцент А.Т. Акажанова, психол.ғ.д., профессор;</i> <i>Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университетінің Педагогика және психология факультетінің деканы</i> Л.А. Григорович, <i>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</i> Г.В. Новикова, <i>психол.ғ.к., Л.Н. Гумилев атындағы Евразия Ұлттық университетінің доценті</i> А.С. Нурадинов,	
© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2023	
Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген №10103 - Ж	
Басуға 25.03.2023 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 32.3 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 880.	
050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13. Абай атындағы ҚазҰПУ	
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы	
	Matayev V.A., Makhmetova N.K., Rakhimzhanova A.B. SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD BY MEANS OF ALTERNATIVE COMMUNICATIONS..... 9
	Матаев Б.А., Махметова Н.К., Рахимжанова А.Б. БАЛАМАЛЫ КОММУНИКАЦИЯ ҚҰРАЛДАРЫМЕН АСБ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІН ДАМУЫ Матаев Б.А., Махметова Н.К., Рахимжанова А.Б. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССРЕДСТВАМИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ
	Менликул М.А., Аймаганбетова О.Х. СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ КАЗАХСТАНЦЕВ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ.... 21
	Менликул М.А., Аймаганбетова О.Х. ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ТҮРҒЫСЫНАН ҚАЗАҚСТАНДЫҚТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ Menlikul M.A., Aimagambetova O.K. SOCIO-PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE VALUES OF KAZAKHSTANIS IN THE CONTEXT OF AGE CHARACTERISTICS
	Тынабаева Ж.Г., Садвакасова З.М. ФАКТОРЫ РИСКА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОМПАНИИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ..... 26
	Тынабаева Ж.Г., Садвакасова З.М. КОМПАНИЯДАҒЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚҚА ӘСЕР ЕТЕТІН ТӘУЕКЕЛ ФАКТОРЛАРЫ: ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ САЛАУАТТЫЛЫҚ КӨРСЕТКІШТЕРІ ЖӘНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ҚҰЙЗЕЛІС КӨРСЕТКІШТЕРІНІҢ БАЙЛАНЫСЫ Tynabayeva Zh.G., Sadvakasova Z.M. RISK FACTORS AFFECTING MENTAL HEALTH IN THE COMPANY: THE RELATIONSHIP BETWEEN INDICATORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND EMOTIONAL BURNOUT
	Садыкова Н.М., Әлдибай Ж.М., Мадалиева З.Б., Адилова Э.Т. СТРЕСТИ ЖЕҢУДЕГІ ТҰЛҒАНЫҢ ГЕНДЕРЛІК БІРДЕЙЛІГІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ..... 35
	Садыкова Н.М., Әлдибай Ж.М., Мадалиева З.Б., Адилова Э.Т. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССА Sadykova N.M., Aldibay Zh.M., Madalieva Z.B., Adilova E.T. STUDY OF THE FEATURES OF GENDER IDENTITY OF THE INDIVIDUAL IN OVERCOMING STRESS
	Курманғалиева Ж.К. ДИНАМИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА С ОЧНОГО НА ДИСТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ..... 40
	Кұрманғалиева Ж.К. УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ҚҰНДІЗГІ БӨЛІМНЕН ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚИТУҒА КӨШУ КЕЗЕҢІНДЕГІ ПСИХОЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАҒДАЙЫНЫҢ ДИНАМИКАСЫ Kurmangaliyeva Zh. DYNAMICS OF PSYCHOEMOTIONAL STATES OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE TRANSITION FROM FULL-TIME TO DISTANCE LEARNING
	Ниятбаева Г.Б., Серікбаева Б.Б. БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӨРУ-ҚИМЫЛ КООРДИНАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ..... 48
	Ниятбаева Г.Б., Серікбаева Б.Б. ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология», №1(74), 2023

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 Педагогики и психологии
Московского государственного
педагогического университета

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

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2023

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

Подписано в печать 25.03.2023.
Формат 60x84 1/8. Объем 32.3 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 880.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

Niyetbayeva G., Serikbayeva B. FEATURES OF HAND-EYE COORDINATION OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Надирбекова А.О. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА..... 53

Надирбекова А.О. МЕДИЦИНАЛЫҚ КОЛЛЕДЖДІҢ НАШАР КӨРЕТІН СТУДЕНТТЕРІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ
Nadirbekova A.O. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF VISUALLY IMPAIRED MEDICAL COLLEGE STUDENTS

Бердибаева С.К., Сахиева Ф.А., Аяганова А.Ж., Лимашева Л.А. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ..... 60

Бердибаева С.К., Сахиева Ф.А., Аяганова А.Ж., Лимашева Л.А. ҚАЗІРГІ ҚОҒАМДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ
Berdibayeva S.K., Sakhiyeva F.A., Ayaganova A.Zh., Limasheva L.A. STUDYING THE FEATURES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN MODERN SOCIETY

Аренова А.Х., Э.Т. Баярыстанова. СТУДЕНТ ЖАСТАРҒА ТӨН ӘЛЕУМЕТТІК ФОБИЯНЫҢ КӨРІНІСТЕРІ МЕН СЕБЕПТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ..... 72

Аренова А.Х., Баярыстанова Э.Т. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЙ И ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФОБИИ, ХАРАКТЕРНОЙ ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
Arenova A., Bayarystanova E. PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE FEATURES OF THE MANIFESTATIONS AND CAUSES OF THE APPEARANCE OF SOCIAL PHOBIA CHARACTERISTIC FOR YOUTH STUDENTS

Aubakirova Zh.K., Kurmanova A.I. DETERMINANTS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF PANDEMICS..... 80

Аубакирова Ж.К., Курманова А.И. ПАНДЕМИЯ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУПСІЗДІГІНІҢ ДЕТЕРМИНАНТТАРЫ
Аубакирова Ж.К., Курманова А.И. ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИЙ

Оспанова А.С. ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУ МЕН ТАНЫМ ПРОЦЕСІ БҰЗЫЛҒАН ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ АНОМАЛДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ..... 85

Оспанова А.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСОБЕННОСТИ РАННИХ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
Osphanova A.S. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF EARLY ABNORMAL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT AND COGNITIVE PROCESSES

Байжуманова Б.Ш., Арзымбетова Ш., Сахиева Ф.А., Ибатуллин Б.Ш. СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫН ЗЕРТТЕУ..... 90

Байжуманова Б.Ш., Арзымбетова Ш., Сахиева Ф.А. Ибатуллин Б.Ш. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ
Baizhumanova B., Arzymbetova Sh., Sakhiyeva F., Ibatulin B. RESEARCH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

Kazakh National Pedagogical National University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

**Series «Psychology»
№1 (74), 2023**

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, 2023**

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

Signed in print 25.03.2023.
Format 60x84 1/8

Volume 32.3 teaching and publishing lists
Number of copies 300, Order 880.

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

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

Амирбекова М.А., Ысқақ Г.Т., Абдраманова Д.Е. КІШІ
МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАС-
ТАРЫН АРТ-ТЕРАПИЯ ҚҰРАЛДАРЫ АРҚЫЛЫ ҚАЛЫП-
ТАСТЫРУ..... 101

Амирбекова М.А., Ысқақ Г.Т., Абдраманова Д.Е.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ
Amirbekova M., Yskak G., Abdramanova D. THE FORMATION
OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN THROUGH THE MEANS OF ART
THERAPY

Медетбекова А.А., Нурадинов А.С., Илиева С.Е. ОПРОСНИК
ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ PERMA-
PROFILER: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МУЖЧИН
И ЖЕНЩИН..... 111

Medetbekova A.A., Nuradinov A.S., Iieva S.E. PERMA-
PROFILER PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ASSESSMENT
QUESTIONNAIRE: A COMPARATIVE STUDY OF MEN AND
WOMEN.

Медетбекова А.А., Нурадинов А.С., Илиева С.Е. ЕРЛЕР МЕН
ӘЙЕЛДЕРДІ САЛЫСТЫРМАЛЫ ЗЕРТТЕУДЕ: ПСИХО-
ЛОГИЯЛЫҚ САУЛЫҒЫН БАҒАЛАУДА PERMA-PROFILER
САУАЛНАМАСЫ

Нуркасинова Л.М., Кулымбаева А.К., Бағыбаева М.И.
ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚҚА БЕЙІМ ЖЕТКІНШЕК-
ТЕРДІҢ ӨЗІНЕ ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ..... 118

Нуркасинова Л.М., Кулымбаева А.К., Бағибаева М.И.
ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,
СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Nurkasinova L.M., Kulymbaeva A.K., Bagibaeva M.I. FEATURES
OF SELF-ATTITUDE OF ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT
BEHAVIOR

**Kulsharipova Z.K., Zabegalin A.O., Ayapbergenova G.S.,
Tapalova O.B.** RELATIONSHIP OF COPING STRATEGIES AND
STUDENTS' RESISTANCE TO STRESS..... 126

**Кульшарипова З.К., Забегалин А.О., Аяпбергенава Г.С.,
Тапалова О.Б.** СТРЕТЕГИЯЛАРЫНЫҢ ЖӘНЕ СТУДЕНТ-
ТЕРДІҢ СТРЕССКЕ ТҰРЫСТЫҒЫНЫҢ БАЙЛАНЫСЫ

**Кульшарипова З.К., Забегалин А.О., Аяпбергенава Г.С.,
Тапалова О.Б.** ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГА СТРАТЕГИЙ И
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Өмірбек С.Ж., Бәкірова Э.Н. АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫ-
ЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӨЛЕУМЕТТІК – ТҰРМЫСТЫҚ
ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРКШЕЛІКТЕРІ..... 135

Омирбек С.Ж., Бакирова Э.Н. ОСОБЕННОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА

Omirebek S.Zh., Bakirova E.N. FEATURES OF THE FORMATION
OF SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS OF CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Момбиева Г.А., Исатаева Б.Б., Сыдыхов Б.Д. ҚЫЗМЕТКЕР-
ЛЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ҚАЖУЫН АЛДЫН АЛУ
ЖОЛДАРЫ..... 142

Момбиева Г.А., Исатаева Б.Б., Сыдыхов Б.Д. СПОСОБЫ
ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
СОТРУДНИКОВ

Mombieyva G., Isatayeva B., Sydyhov B. WAYS TO PREVENT
EMOTIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES

<p>Janpeisova Zh., Sarsenova A. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH DEAF PARENTS AND HEARING CHILDREN.....</p> <p>Джанпейсова Ж.М., Сарсенова А.Б. ЕСТҮ ҚАБІЛЕТІ ШЕКТЕУЛІ АТА-АНАЛАР МЕН ОЛАРДЫҢ ЕСТІТІН БАЛАЛАРЫ АРАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ</p> <p>Джанпейсова Ж.М., Сарсенова А.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ГЛУХИМИ РОДИТЕЛЯМИ И СЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ</p>	<p>148</p>
<p>Болеев Т.К., Турдалиева Ш.Т., Топанова Г.Т. ЖАСӨСПІРІМ-ДЕРМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ПРОЦЕСІНДЕ СУИЦИДТІК КӨРІНІСТЕРДІ АЛДЫН АЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....</p> <p>Boleyev T., Turdaliyeva Sh.T., Topanova G. FEATURES OF PREVENTION OF SUICIDAL MANIFESTATIONS IN THE COMMUNICATION PROCESS WITH ADOLESCENTS</p> <p>Болеев Т.К., Турдалиева Ш.Т., Топанова Г.Т. ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ С ПОДРОСТКАМИ</p>	<p>156</p>
<p>Акажанова А.Т., Қасымханова Ә.Д. ОҚУ ҮРДСІНДЕ ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚАБІЛЕТТЕРІНІҢ ДАМУЫН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ЗЕРТТЕУ.....</p> <p>Акажанова А.Т., Қасымханова А.Д. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ</p> <p>Akazhanova A.T., Kassymkhanova A.D. EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS</p>	<p>165</p>
<p>Асқарқызы С. СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚТАРЫН САҚТАУДЫҢ ОҢ ТӘЖІРИБЕСІН ДАМУЫНДАҒЫ ҰЙЫМДАСТЫРЫЛҒАН БОС УАҚЫТТЫН ӘСЕРІ.....</p> <p>Асқарқызы С. ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗОВАННОГО ДОСУГА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ</p> <p>Askarkyzy S. INFLUENCE OF ORGANIZED LEISURE ON THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS</p>	<p>171</p>
<p>Сейдалиева Г.Ш., Оспанбаева М.П., Умбетова А.Қ., Байкенже Н.Қ. МЕНТОРЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІН ЗЕРТТЕУ.....</p> <p>Сейдалиева Г.Ш., Оспанбаева М.П., Умбетова А.Қ., Байкенже Н.Қ. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ МЕНТОРСТВА</p> <p>Seidalieva G.Sh., Ospanbayeva M.P., Umbetova A.K., Baikenzhe N.K. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MENTORING</p>	<p>177</p>
<p>Берикханова А.Е., Асилбаева Ф.Б., Ибраимова Ж.К., Сапарғалиева Б.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА НА ОСНОВЕ АКЦИОН RESEARCH.....</p> <p>Берикханова А.Е., Асилбаева Ф.Б., Ибраимова Ж.К., Сапарғалиева Б.О. АКЦИОН RESEARCH НЕГІЗІНДЕ ЖОО ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕУ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ</p>	<p>186</p>

Berikhanova A.E., Assilbayeva F.B., Ibraimova Zh.K., Sapargaliyeva B.O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS BASED ON ACTION RESEARCH

Тастанова А.А., Мун М.В., Ахтаева Н.С. ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРАКТИК ОСОЗНАНОСТИ С ПАРАМЕТРОМ КРЕАТИВНОСТИ.....

199

Тастанова А.А., Мун М.В., Ахтаева Н.С. ЗЕЙІН ТӘЖІРИБЕСІ МЕН ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ӨЛШЕМІ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС ТУРАЛЫ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ ШОЛУ

Tastanova A.A., Moon M.V., Akhtaeva N.S. EVIEW OF THE RESEARCH ON THE LINK BETWEEN MINDFULNESS PRACTICES AND THE CREATIVITY PARAMETER

Анапияева С.С., Уайсова Г.И., Қыякбаева Ұ.Қ. ЦИФРЛЫҚ ДИЗАЙНДЫ ЖОБАЛАУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘДЕБИ МӘТІНДЕРДЕГІ КӨРКЕМДЕГІШ ҚҰРАЛДАРДЫ ТАҢУ БІЛГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....

210

Анапияева С.С., Вайсова Г.И., Қыякбаева У.К. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ДИЗАЙНА

Анапiяева S.S., Uaisova G.I., Қуякбайева U.K. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE ABILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO RECOGNIZE ARTISTIC MEANS IN LITERARY TEXTS THROUGH THE DESIGN OF DIGITAL DESIGN

Оспанова А.С., Жигитбекова Б.Д. ПСИХОМОТОРЛЫ ДАМУДЫҢ БҰЗЫЛУ СЕБЕПТЕРІ.....

217

Оспанова А.С., Жигитбекова Б.Д. ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ

Ospanova A.S., Zhigitbekova B.D. CAUSES OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT DISTURBANCES

Еспанова А.С. Айтенова Э.А. ОҚУШЫЛАРДЫҢ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫН ҚАЛЫП- ТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....

221

Еспанова А.С., Айтенова Э.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ

Espanova A.S., Aitenova E.A. PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

Оспанбаева М.П., Дүйсенова Ж.К., Ашықбаева Г.Д. ТҮЛҒАНЫҢ ӨЗІНДІК САНА-СЕЗІМІН ДАМУЫҢ ҮРДІСІНДЕ КОУЧИНГТІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫН ЗЕРТТЕУ.....

230

Оспанбаева М.П., Дүйсенова Ж.К., Ашықбаева Г.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ПРИМЕНЕНИЯ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ospanbayeva M.P., Duisenova Zh.K., Ashikbayeva G.D. THE STUDY OF THE WAYS OF USING COACHING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING SELF-AWARENESS OF THE INDIVIDUAL

<p>Абсатова М.А., Дошыбеков А.Б. БОЛАШАҚ ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ МАМАНДАРЫН ОЛИМПИАДАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ НЕГІЗІНДЕ ДАМУ ТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ.....</p> <p>Абсатова М.А., Дошыбеков А.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ОЛИМПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</p> <p>Absatova M.A., Doshybekov A.B. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE THROUGH OLYMPIC EDUCATION</p>	239
<p>Саркытбай С.О., Туребаева К.Ж. МНМОТЕХНИКА ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБЛЕТІН ДАМУ ТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ.....</p> <p>Саркытбай С.О., Туребаева К.Ж. МНМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</p> <p>Sarkytbay S.O., Turebaeva K.Zh. MNEMONICS AS A MEANS OF MEMORY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION</p>	247
<p>Жумашева Н.С., Утешкалиева А.М., Токашова Г.Ж., Камеденова Т.К. БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСТЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БАСҚАРУ МӘСЕЛЕСІ.....</p> <p>Жумашева Н.С., Утешкалиева А.М., Токашова Г.Ж., Камеденова Т.К. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</p> <p>Zhumasheva N.S., Uteshkaliyeva A.M., Tokashova G.Z., Kamedenova T.K. THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN THE PRIMARY SCHOOL</p>	253
<p>Абдигаббарова У.М. Жиенбаева Н.Б. Байсултанова С.Ч. ПРОЦЕССНАЯ ПАРАДИГМА ПАРТИСИПАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....</p> <p>Абдигаббарова У.М. Жиенбаева Н.Б., Байсултанова С.Ч. ПАРТИСИПАТИВТІ БАСҚАРУДЫҢ ПРОЦЕССТІК ПАРАДИГМАСЫ</p> <p>U.M. Abdigapbarova, N. B. Zhiyenbayeva, S. Ch. Baisultanova. PROCESS PARADIGM OF PARTICIPATORY MANAGEMENT</p>	259

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

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

B.A. Matayev^{1}, N.K. Makhmetova¹, A.B. Rakhimzhanova¹*

¹Margulan University (Pavlodar, Kazakhstan)

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD BY MEANS OF ALTERNATIVE COMMUNICATIONS

Abstract

The relevance of this article is due to the promotion of the interests of the scientific and practical community to the problem of speech development in pre-school children with autistic spectrum disorder (ASD) with the use of various methods, tools and technologies. The article is aimed at theoretically uncover and visually show the results of experimental work with methods of alternative communication (pictogram) for the development of speech of pre-school children with ASD. The authors tested the program of speech development by means of alternative communication (pictogram) with children of pre-school age with ASD. The authors tested the program of speech development by means of alternative communication (pictogram) with children of pre-school age with ASD. The study was based on a theoretical analysis that included historical, comparative and systemic analysis; the experimental part of the study was defined by three (establishing, shaping and controlling) stages of experiment with the application of empirical methods (observation, questionnaires, testing). As a result of research work showed that preschool children with ASD have changed in the sphere of communication with others, which affected not only alternative communication, but also oral communication. This article is intended for researchers in the field of science and practising professionals both psychologists and defectologists engaged in speech development problems of pre-school children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, speech development, alternative communication, pictograms, preschool age, children with ASD.

*Б.А. Матаев^{*1}, Н.К. Махметова¹, А.Б. Рахимжанова¹*

*¹«Ә.Марғұлан» атындағы Павлодар педагогикалық университеті
(Павлодар, Қазақстан)*

БАЛАМАЛЫ КОММУНИКАЦИЯ ҚҰРАЛДАРЫМЕН АСБ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІН ДАМУ

Аңдатпа

Бұл мақаланың өзектілігі әртүрлі әдістер, құралдар мен технологияларды қолдана отырып, аутестикалық спектрі (АСБ) бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеуді дамыту проблемасына ғылыми және тәжірибелік қоғамдастықтың қызығушылығының артуына байланысты. Мақаланың мақсаты - АСБ бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамыту үшін баламалы коммуникация (пиктограмма) әдістерімен тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелерін теориялық тұрғыдан ашып көрсету. Авторлар АСБ бар мектеп жасына дейінгі балалармен баламалы коммуникация (пиктограмма) арқылы сөйлеуді дамыту бағдарламасын сынақтан өткізді. Бұл зерттеу тарихи, салыстырмалы және жүйелік талдауды қамтитын теориялық талдау негізінде жүргізілді; зерттеудің тәжірибелік-эксперименттік бөлігі эмпирикалық әдістерді (бақылау, сауалнама, тестілеу) қолдана отырып, эксперименттің үш (анықтаушы, қалыптастырушы және бақылау) кезеңдерімен анықталды. Зерттеу жұмысының нәтижесінде АСБ бар мектеп жасына дейінгі балалар ортамен қарым-қатынасында өзгерістер

болғанын көрсетті, бұл тек балама қарым-қатынасқа ғана емес, сонымен қатар сөйлеу қарым-қатынасына да әсер етті. Бұл мақала ғылым саласындағы зерттеушілерге және АСБ бар мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеуді дамыту мәселелерімен айналысатын психологтардың да, дефектологтардың да арналған.

Кілтті сөздер: аутизм спектрінің бұзылуы, тіл дамыту, балама байланыс, пиктограммалар, мектепке дейінгі жас, АСБ бар балалар.

*Матаев Б.А.*¹, Махметова Н.К.¹, Рахимжанова А.Б.¹*

*Павлодарский педагогический университет имени «Ә.Марғұлан»
(Павлодар, Казахстан)*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС СРЕДСТВАМИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация

Актуальностью данной статьи обусловлена увлечение интереса научного и практикующего сообщества к проблеме развития речи у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) с применением различных методов, средств и технологий. Целью статьи является – теоретически раскрыть и наглядно показать результаты опытно-экспериментальной работы с методами альтернативной коммуникации (пиктограммы) для развития речи детей дошкольного возраста с РАС. Авторами апробирована программа развития речи по средствам альтернативной коммуникации (пиктограммы) с детьми дошкольного возраста с РАС. Данное исследование проводилось на основе теоретического анализа, которое включало в себя исторический, сопоставительный и системный анализ; опытно-экспериментальная часть исследования определялась тремя (констатирующий, формирующий и контрольный) этапами эксперимента с применением эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, тестирование). В результате исследовательской работы показали, что детей дошкольного возраста с РАС произошли изменения в сфере коммуникации с окружающими, которое повлияло не только на альтернативное общение, но и на речевое общение. Данная статья предназначена для исследователей в области науки и практикующих специалистов как психологов, так и дефектологов занимающихся проблемами развития речи у детей дошкольного возраста с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, развитие речи, альтернативная коммуникация, пиктограммы, дошкольный возраст, дети с РАС.

Introduction

In modern society, there is increasing interest in the topic of corrective pedagogical assistance for children with autism spectrum disorders (hereinafter - ASDs) and their families. On the one hand, this is due to the increase in the number of children with this type of dysontogenesis, which is noted by many leading Russian and Western specialists, on the other - changes in the educational system, which open up opportunities for children in this category to study in the system of inclusion, Developed normative legal acts, adapted educational programs for children with ASDs in accordance with the new requirements of SCES RK 2016.

Today, according to official data of ICD-11 (International Classification of Diseases, adopted in 2009), the ASDs refers to a condition characterized by a constant deficit in the ability to initiate and maintain mutual social interaction and social communication, as well as a number of limited, repetitive and inflexible behaviours and interests [1]. In this case, great attention is paid to the systematization and categorization of the violation to the presence of intellectual impairments and functional language knowledge. Children with ASDs show a persistent lack of social communication and interaction in

different contexts. The children with ASDs speech affect the inability to establish social contacts with both adults and peers, which in turn has a negative impact on the overall children's development. In this connection, the problem of developing the speech of children with ASDs is relevant both in terms of theoretical and practical study.

Materials and methods

ASD – autism spectrum disorder is a developmental disorder caused by differences in the brain. Scientists still do not know why most people with ASD have these differences. However, some people with ASD have some differences, such as a genetic disorder. The races have several causes, but most of most of them are still unknown.

ASD, N.G. Manelis points out, is a disorder of neuro-mental development that includes language disorders, communication skills and social interactions combined with limited and repetitive behavior, interests or activities [2]. Early childhood signs of ASD are common, with boys four to five times more likely to be diagnosed with ASD than girls. Each person with ASD is unique and will have different symptoms, deficits and abilities.

According to O.S. Nikol'skaia, children with ASD often have nothing to distinguish them from other children, but they can speak, communicate, act and learn differently from other people. The learning, thinking and problem-solving abilities of children with ASD can range from complete learning disabilities to gifted abilities [3.4].

We look at the developmental features of preschool children with ASD:

- not being responsible for the horse until the age of 1 year;
- Avoids being blinded;
- Denmark prefers to play alone;
- Maria does not share interests with other children;
- cooperate only to achieve a necessary goal;
- emotional or inappropriate facial expressions;
- Does not understand the boundaries of private space;
- avoids or resists physical contact (tactile feeling) [5].

Children with autism spectrum disorders are often limited, inflexible and even intrusive in their behaviours, activities and interests. Symptoms, according to A.S. Isenova, may include [6]:

- repetitive body movements (hand-swinging, swinging, rotating); constantly moving;
- obsessive attachment to unusual objects (elastic bands, keys, switches);
- fascination with a narrow topic of interest, sometimes using numbers or symbols (identical toys - cubes, balls or dominos, etc.);
- a strong need for uniformity, order, and routines (for example, queuing toys, following a strict schedule); frustrated by changes in their routine or environment.
- clumsy, atypical posture or strange movements;
- is fascinated by the rotation of objects, moving parts or parts of toys (for example, the rotation of the wheels of a race car instead of playing with the whole car);
- hyper- or hypooreactive to sensory information (for example, does not respond well to certain sounds or textures, apparent indifference to temperature or pain);
- has trouble understanding other people's feelings or talking about their own feelings.

Many children with ASD find it very difficult to learn to share with each other - much more than pre-school children with normal development. This is the main reason why peers do not want to communicate with preschoolers with ASD.

Consider the patterns of speech development in pre-school children with autism spectrum disorders. Every person with ASD has different communication skills. Some children can speak well. Others cannot speak at all or very little. About 40% of children with ASD, says K.K. Tulyubaeva, do not talk at all. About 25 to 30 percent of children with ASD say words between the ages of 12 and 18 months and then lose them. Others may speak, but only in later childhood [7].

In the work of O.L. Peryshkina the regularities of speech development of preschool children with RAS are given, presented in the following way [8]:

- First words appear at the age of 1 year and 5 months.
- By age two, the child's dictionary is 10-15 words.
- By three years begins to pronounce the first meaningful sentences and phrases. The dictionary is 40-50 words.
- By four years - the dictionary has expanded to 150 words. As a rule, there are agrammatisms, phonemic disorders. Child doesn't always understand the language.
- By the age of five - a full understanding of the addressed speech. The dictionary is 250-300 words. The words «reluctantly», only when necessary.
- By six or seven years, the dictionary of the preschooler is 1000 words. Can make several interconnected proposed. Monological and dialogical speech is not developed, phonemic hearing and phonemic perception are not formed, which leads to disturbed sound wear.

Note that the general patterns of speech development of preschoolers with ASD were listed. Children with ASD develop differently, so there are children who by the age of seven speak well but avoid communicative contact; there are children who shut themselves out and it is difficult to determine their level of speech development.

According to E.N. Soldatenkova, children with ASD experience a delay in mastering expressive speech, which may hinder early differential diagnosis. E.N. Soldatenkova notes that preschoolers with ASD have difficulties in the education of adjectives from nouns. There are multiple agrammatisms. A child may misuse prepositions, make mistakes in reconciling adjectives and numerals with nouns. Undifferentiated pronunciation of sounds is characteristic, and substitutions may be unstable [9]. Defects in pronunciation can be expressed in distortion, replacement or mixing of sounds. Pronunciation of words of complex syllabic structure becomes more stable. The child can repeat three- and four-syllable words after the adult, but distorts them in the speech stream. Along with phonetic-phonemic deficiencies, these children have also been found to have some speech disorders. Thus, with a rather diverse subject dictionary there are no words denoting some animals and birds (penguin, ostrich), plants (cactus, vine), people of different professions (photographer, telephonist, librarian), body parts (chin, eyelids, foot). The answers mix generic and species concepts (crow, goose - bird, trees - fir trees, forest - birch). The character of lexical errors is manifested in the replacement of words close to the situation (uncle paints the fence with a brush - instead of «uncle paints the fence with a brush; cat rolls the ball - instead of «ball»), in the mixing of signs (high fence - long; brave boy - fast; old - adult grandfather).

G.A. Khamitova studied communication skills of preschoolers with ASD. She noted that the lack of speech development of preschoolers with ASD affects their communicative contacts with their peers. Examples of communication problems related to ASDs are as follows [10]:

- a general speech defect or delayed speech development;
- lena repeats words or phrases over and over again (echolalia);
- swears to change 1st person personal names to 2nd person personal names (e.g. pronounces "you" instead of "I");
- gives answers unrelated to the questions;
- the affidavit does not indicate or answer instructions;
- applies weak or no movements (e.g. does not say goodbye);
- messi speaks evenly, in a robotic voice or tries to say the words;
- play does not appear in play (e.g., the puppet does not look "like a feeder");
- humour, sarcasm and ridicule.

I.M. Zhakupova also points out that in the speech of children with RAS there are separate violations of the syllabic structure of words and sound fullness. Elision is predominant, mainly in the reduction of sounds, and only in isolated cases - skipping syllables. Paraphasia is also noted, more often - permutations of sounds, less frequent syllables; a small percentage - perseveration and addition of

syllables and sounds [11]. Lack of clarity, expressiveness, somewhat sluggish articulation and fuzzy diction leave the impression of general blurred speech.

Children with ASD can be difficult to use and understand gestures, body language or tone of voice, to perceive words spoken with different inflection. For example, children with ASD may not understand what it means to wave goodbye. Facial expressions, movements and gestures may not match what they say. Children with ASD can smile by saying something sad. Some children with fairly good language skills speak like young adults without catching the “children’s language” typical of other children.

The use of pictograms in the development of speech of children of older preschool age with ASD was organized and experimental work was carried out on the basis of corrective children’s center «Step Forward» (Pavlodar).

Sample: 3 older pre-school children with ASD.

Let’s describe the sample:

1. Marina E. - 5 years 6 months. Diagnosis: ASD.

Marina can pronounce certain words, but refuses to speak them, which makes it much more difficult for her to communicate with both her parents and her peers.

2. Azamat R. - 6 years 2 months. Diagnosis: ASD.

Azamat in certain periods can speak individual words. Pronounces individual simple sentences. However, if it enters the collective of peers, refuses to talk, uses only gestures.

3. Farida K. - 6 years 5 months. Diagnosis: ASD.

Farida does not want to talk, although she can speak. In artificially created conditions, she can pronounce words and even individual sentences.

The experimental work was structured according to the following stages:

1. Constitutive stage. At this stage, diagnostic methods to determine the level of children’s coherent speech were selected and applied in a group of senior pre-schoolers with ASD. Diagnostic methods were presented to senior preschoolers with ASD in the process of individual work.

2. Formative stage. At this stage of individual corrective work with preschoolers with ASD individual classes were held using a set of selected pictograms.

3. Control stage. Diagnostic methods of the qualifying phase were applied again. The results were compared using quantitative and qualitative analysis to determine the effectiveness of the use of pictograms in the development of coherent speech of older pre-school children with ASD.

Research methods

1. Methodology “Connected speech” N.V. Gabrish.

Purpose: to determine the level of development of coherent speech in children of senior pre-school age with ASD.

The elder preschooler is offered plot pictures (series) - at the affirmation stage on the topic “Autumn”, at the control stage on the topic “Spring”.

Mission: Tell me what you see in the pictures?

Write a story.

The following components were assessed:

1. At the text level:

2 points - the senior preschooler made a test on the plot picture.

1 point - the text is composed, except for negro errors.

0 points - no text.

2. At the supply level:

2 points - suggestions made by senior preschoolers, structurally and in the sense of correct.

1 point - proposals made by senior preschoolers, structurally and in the sense of mostly correct, except for negro mistakes.

0 points - the sentences are incorrect and do not correspond to the plot of pictures.

3. At the level of word phrases and words:

2 points - words and words correspond to the communicative task.

1 point - words and words basically correspond to the communicative task, except for two or three negub errors.

0 points - words and words do not correspond to the communicative task.

The criteria for determining the level of development of coherent speech are as follows:

High score - 5-6 points.

The average is 3-4.

Low level - 0-2 points.

2. Methodology “Telephone Conversation” Y. Belopolova.

The aim is to determine the level of development of dialogue speech in children of older pre-school age with ASD.

Instruction. Preschoolers were offered the game “Telephone Conversations”. In the implementation of the game action, preschoolers with ASD were monitored on the following parameters:

1. Ability to ask questions.

2. Ability to answer questions.

3. Culture of dialogue.

The rating was given for each parameter separately as follows:

2 points is a child’s dialogical speech without abnormalities.

1 point - the dialogue speech of a preschooler has insignificant deviations from the norm.

0 points - dialogical speech is not developed.

The criteria for determining the level of development of dialogue speech in older pre-school children are as follows:

high level - 5-6 points;

average level - 3-4 points;

low score - 0-2 points.

Methodology “Formation of communication among preschoolers” A.V. Chulkova.

The purpose is to determine the state of development of communication in preschoolers.

Instruction: Direct communication between the experimenter and the preschooler is organized, during which the teacher conducts observation on the following parameters:

- child’s initiative in communication;
- sensitivity to initiative influences of an adult;
- ability to develop a communicative situation;
- means of communication;
- oration.

The rating was given for each parameter separately as follows:

2 points is a child’s dialogical speech without abnormalities.

1 point - the dialogue speech of a preschooler has insignificant deviations from the norm.

0 points - dialogical speech is not developed.

The criteria for determining the level of development of dialogue in early pre-school children are as follows:

– high level - 9-10 points;

– average level - 4-8 points;

– low level - 0-3 points.

Thus, the procedure and methodology of experimental work to determine the effectiveness of the pictograms use in speech development of children of senior pre-school age with ASD is presented.

Results of the study.

Let’s describe the results of the observation stage. The results of the method “Connected speech” by N.V. Gabrish are given in Figure 1.

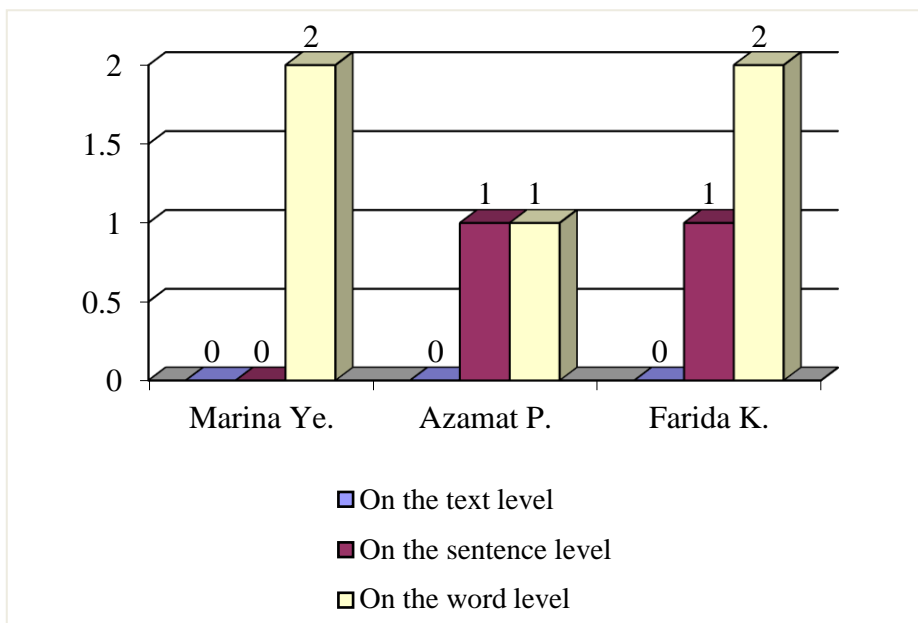


Figure 1 - Results by “Connected Speech” N.V. Gabrish at the defining stage, in points

As can be seen from the data presented in Figure 1, Marina E. failed at either the text or the sentence level. She was not able to make even separate sentences that would correspond to the set communicative task. Mariana E. was able to make 5 words and name 10 words that corresponded to the plot depicted in the pictures. At the same time, from these words and phrases she could not make sentences. Azamat R. Made 2 words and named 5 words on the plot of the picture. Also with the help of the teacher, he managed to compose one simple sentence from the phrase. Farida K. made 1 phrase, named 6 words. Then with the help of the teacher it was possible to make one simple sentence.

The results of “Telephone Conversation” by Y. Belopolova are given in Figure 2.

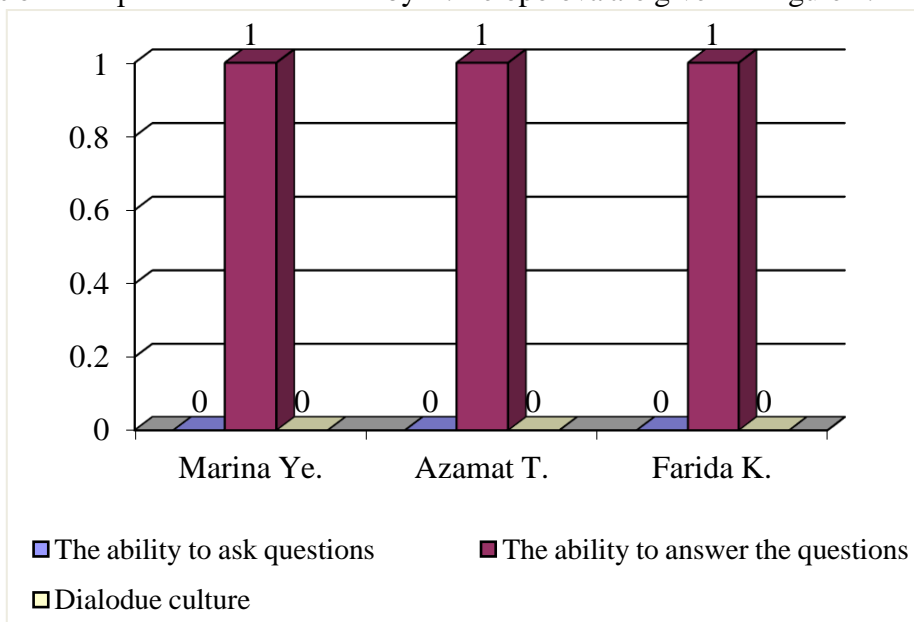


Figure 2 - Results by “Telephone Conversation” Y. Belopolova at the Point of Observation

According to Figure 2, all 3 senior preschoolers with ASD do not know how to ask questions (0 points), while Marina E. answered 1 question, Fariada K. and Azamat R. answered 2 out of 5 questions by the teacher. Also in the process of diagnostics senior preschoolers with ASD showed no ability to «talk» on the imaginary phone, so on the parameter “Culture of dialogue” they were given 0 points.

The results of the method “Formation of communication among preschoolers” by A.V. Chulkova are given in Figure 3.

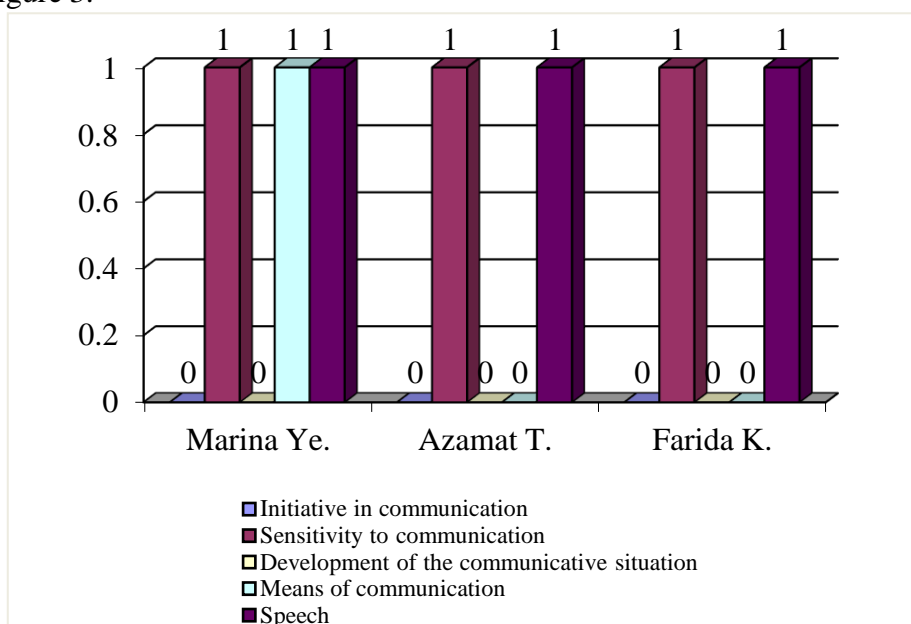


Figure 3 - Results by the method «Formation of communication among preschoolers» A.V. Chulkova at the defining stage, in points

During the diagnosis, Marina E. received 3 points. Marina E. Used such means of communication as gestures. This helped her improve her understanding of the teacher. Also Marina E. used individual words, which generally allowed the teacher to understand what the child wanted to say. Azamat R. and Farida K. used separate words in the diagnostic process, they did not use other means of communication.

Thus, analysis of the results of the observation stage of experimental work showed that senior preschoolers with ASD have a coherent speech by the method “Connected speech” N.V. Gabrish developed only at a low level (3 senior preschoolers with ASD - 100%)The level of formation of dialogical speech by the method “Telephone Conversation” Y. Belopolova is at a low level (3 senior preschoolers with ASD - 100%), the level of development of communication is by the method “Formation of communication among preschoolers” A. Chulkova low level (3 senior pre-schoolers with ASD - 100%). Therefore, special development work is needed to develop the speech of senior preschoolers with ASD. This work with older pre-school children with RAS will take place in the formative stage, where pictograms will be used in individual work on speech development.

Formative stage of the experiment on the use of pictograms.

Purpose: development of communication.

Objectives:

Educational:

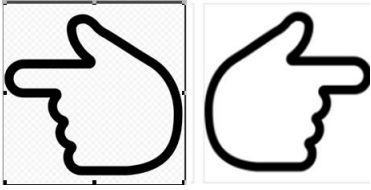




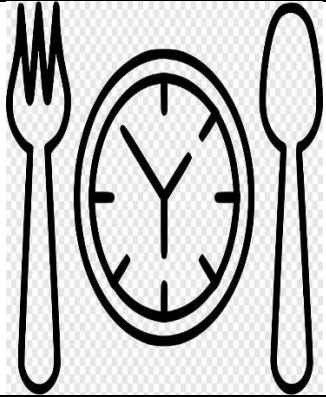
- to develop the prerequisites for joint activity;
- to form the ability to imitate movements and sounds.

Correction:

- to form the ability to eye contact during communication;
- to develop the child’s communicative manifestations as attempts to contact others (use of simple gestures, etc.);
- to develop sustainability and focus.

It is worth paying attention to the alternating performance of certain actions (to put the blocks in a box in turn – “I put the first, the second – you”, to hit the drum, passing the sticks). In such circumstances, it is necessary to comment actions with the words: “my turn, your turn” and apply the

pictogram. Below we will give a few examples of pictograms that have been used to work with ASD children. More detailed contents of the forming experiment we will give in our subsequent works.

		
Pictogram "I – You"	Pictogram "Yes"	Pictogram "No"
		
Pictogram "Let's Play"	Pictogram "Drawing attention to yourself"	Pictogram «Time to have dinner»

It will take a lot of repetition before the child understands the link between speech construction and the situation. Gradually it is worth postponing events and pronounce the instructions a little earlier so that the child learns to predict what will happen after a certain phrase. Over time, we have to reduce the number of gestures and other paralinguistic clues that accompany speech, until we notice how the child by his actions will let know that he understands only speech.

After the formative stage of the pilot work was carried out a control. Describe the results of the control stage. The results of the "Connected Speech" method by N.V. Gabrish are given in Figure 4.

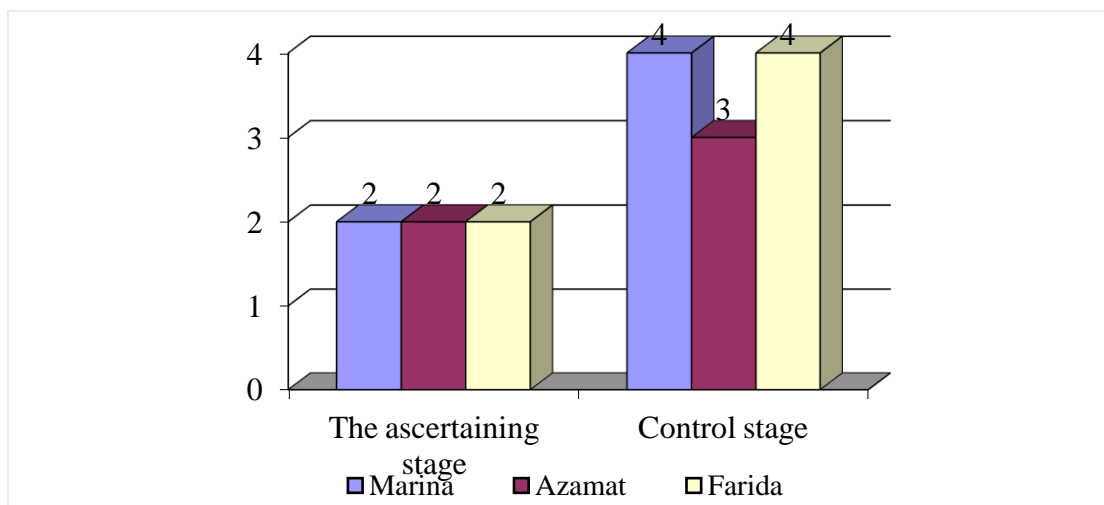


Figure 4 - Results by "Connected Speech" N.V. Gabrish at the control stage, in points (total score)

As can be seen from the data presented in Figure 4, the performance of senior pre-schoolers has improved according to methodology. At the text level, all three senior preschoolers had simple sentences. So, Marina N. and Azamat R. connected with each other three simple sentences, Farida K. - two sentences. At the observation stage senior preschoolers with ASD could not do this even with the help of a teacher.

The results of “Telephone Conversation” by Y. Blonde at the control stage are given in Figure 5.

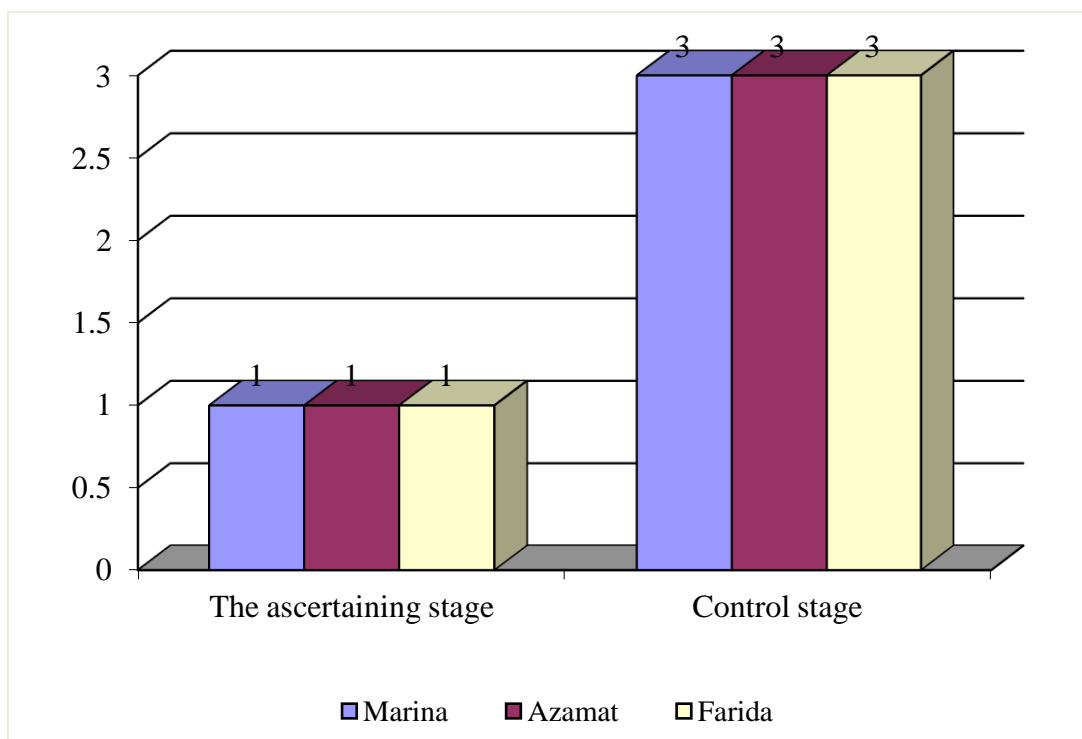


Figure 5 - Results by “Telephone Conversation” by Y. Belopolova at the control stage, in points (total score)

At the control stage, all subjects in the process of diagnosis asked two simple questions. Questions older preschoolers also. The questions were the same, but the form of the question was correct. Preschoolers do not yet possess the skills of writing questions - complete, detailed and on various topics, but it is already noticeable that they have learned to make elementary question sentences. According to the parameter “Culture of dialogue” was also given to senior preschoolers with ASD 1 point each. Children showed considerable interest in speech activities, tried. This was also not observed at the reporting stage.

The results of the method “Formation of communication among preschoolers” by A.V. Chulkova are given in Figure 6.

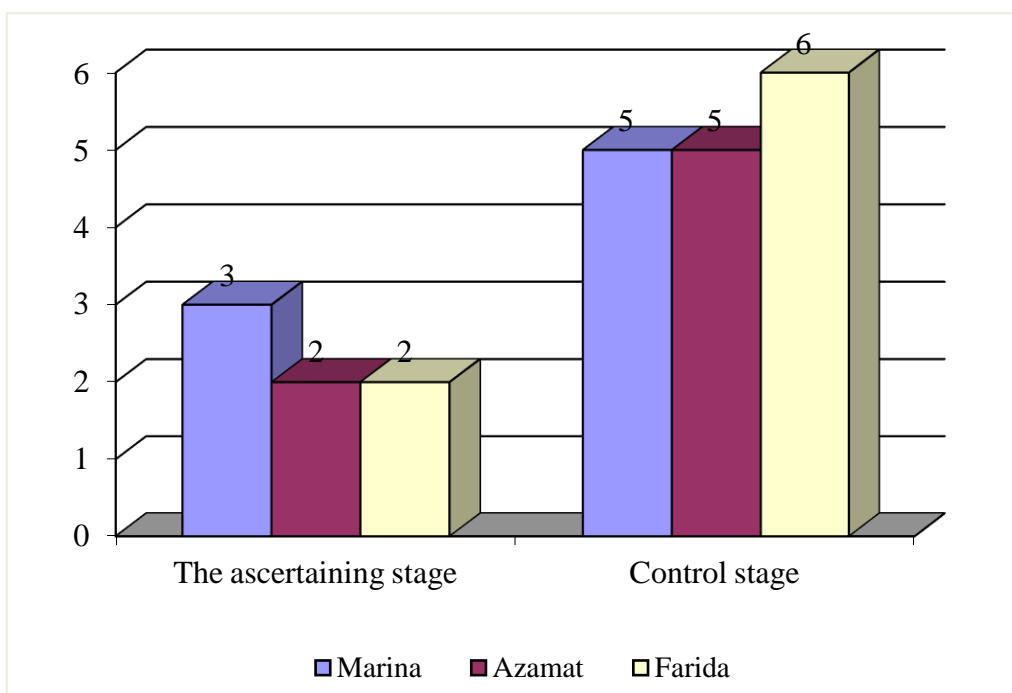


Figure 6 - Results by the method "Formation of communication among preschoolers" A.V. Chulkova at the control stage, in points

Farida K. at the control stage showed a higher result of all children, gaining 6 points. Marina E. and Azamat R. have 5 points, which also corresponds to the average level. If at the evaluation stage none of the subjects showed initiative for communication and communicative interaction, then at the control stage the children themselves wanted the teacher to interact with them: or play, or offer any games, or simply talk. However, emotionally speaking initiative is still poor. Senior preschoolers with ASD do not know how to express their emotions.

Findings:

1. Analysis of the defining stage results of experimental work showed that senior preschoolers with ASD have a coherent speech by the method "Connected speech" N.V. Gabrish developed only at a low level (3 senior preschoolers with ASD - 100%) The level of formation of dialogical speech by the method "Telephone Conversation" Y. Belopolova is at a low level (3 senior preschoolers with ASD - 100%), the level of development of communication is by the method "Formation of communication at preschoolers" A. Chulkova low level (3 senior pre-schoolers with RAS - 100%).

2. In the formative stage of experimental work on speech development in older pre-school children with ASD, a set of pictograms was used in individual classes. The work was carried out in accordance with the following stages: learning the use for communication pictograms, the stage of learning the pronunciation of individual words and phrases, the stage of working out the skill combination of words, the stage of development of coherent speech. Pictograms were used for each of the stages.

3. At the control stage senior preschoolers with ASD connected speech by the method "Communicative speech" N.V. Gabrish developed at the middle level (3 senior preschoolers with ASD - 100%), the level of formation of dialogical speech by the method "Conversation on the phone" Y. Belopolova is at the middle level (3 senior preschoolers with RAS - 100%), the level of development of communication is by the method "Formation of communication among preschoolers" A.V. Chulkova at the middle level (3 senior preschoolers with ASD - 100%). There is a positive trend in all the components of speech examined.

Thus, the results of experimental work lead to the conclusion that pictograms are an effective means of developing the speech of children of senior pre-school age with ASD, which serves as a confirmation of the hypothesis.

References

- [1] ICD-11. [Electronic resource]. Access mode: <https://icd11.ru/> (Date of access: 20.01.2021).
- [2] Manelis N.G. Early childhood autism. Psychological and neuropsychological mechanisms. // *School of health*. - 2018. - No. 2. – P. 6-21
- [3] Nikol'skaya O.S. Children with autism: developmental options. // *Education and training of children with developmental disorders*. - 2015. - No. 1. - P. 25-32.
- [4] Mukazhanova G.I. Exploring developmental options for children with ASD. // *Bulletin of KazGU*. - 2016. - No. 4. – p. 85-88.
- [5] Osanova A.A. Social factors in the development of preschool children with ASD. // *Bulletin of KAFU*. - 2020. - №№. – S. 126-129.
- [6] Isenova A.SH. Children with RDA. - Astana: Nur-press, 2015. - 158 p.
- [7] Tyulyubayeva K.K. Communication skills of preschoolers with ASD. // *Open school (kaz.)*. - 2019. - No. 3. - P. 45-49.
- [8] Peryshkina O.L. Speech activity of preschoolers with ASD. // *Young scientist*. - 2016. - No. 3. – p. 232-234.
- [9] Soldatenkova Ye.N. A review of foreign approaches to the development of communication in children with autism spectrum disorders. // *Modern foreign psychology*. - 2013. V. 3. - No. 3. - p. 52-64.
- [10] Khamitova G.A. Interpersonal communication of children with ASD: features and structure. // *Bulletin of KazGU*. - 2019. - No. 2. - p. 225-231.
- [11] Zhakupova I.M. Speech activity of preschoolers with ASD. // *Young scientist*. - 2016. - No. 3. – p. 232-234.
- [12] Patricia Howlin, Iliana Magiati, Tony Charman Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism // *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*—2009. -No 114(1). –25p
- [13] Verónica Moreno Campos, Maite Montagut Asunción, Gemma Pastor Semantic processing in children with autism spectrum disorder // *International Journal of Developmental and Educational Psychology*—2021. - No1(2). –166 p.
- [14] Egorova N. Y. Mechanisms of assimilation and possible ways of developing the semantic side of speech in older preschool children with general underdevelopment of speech as one of the most important components of inclusion // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"* –2018. – No VI0. –0,4 n. л. –URL: <http://e-koncept.ru/2018/186100.htm>.

Менликул М.А.¹, Аймаганбетова О.Х.¹

¹Казахский Национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ КАЗАХСТАНЦЕВ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Аннотация

В современный период в связи с теми трансформациями, которые сегодня происходят в казахстанском обществе, особою актуальность приобретает проблема социально - психологического исследования ценностей и ценностных ориентаций. В первую очередь, это определяется тем, что в психологической науке до сих пор отсутствует общепринятое единое понимание ценностей и тем, что сегодня Казахстан переживает определённый диссонанс и конфликт поколений – между поколением, которое сформировалось при Советском Союзе, где преобладали высококоллективистские ценности и теми, кто родился и сформировался за годы независимого Казахстана, когда на первый план вышли индивидуалистические прагматические ценности, направленные на материальный достаток и собственный успех.

Исходя из актуальности этой проблемы авторы данной статьи провели анализ и систематизацию литературы в контексте исследования ценностей, актуальных для этих двух возрастных групп, в частности, родительского поколения и поколения «зумеров». Кроме того, в статье дается довольно подробный анализ современного понимания категории «ценности и «ценностные ориентации».

Практическая ценность данного исследования определяется тем, что его авторы акцентируют внимание на ценностях современной молодёжи, роль которой особенно усиливается в условиях ускоренного темпа развития казахстанского общества.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, казахстанская молодежь, социальная аксиома, зумеры, родительское поколение, личность и др.

М.А. Менликул ¹, О.Х. Аймаганбетова ¹

¹Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті.
(Алматы, Қазақстан)

ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ТҮРҒЫСЫНАН ҚАЗАҚСТАНДЫҚТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада "құндылық", "құндылық бағдарлары", "мәдениет" ұғымдары қарастырылады. Қазіргі уақытта құндылықтарды әлеуметтік психологиялық зерттеу мәселесі өзекті болып табылады. Өйткені, құндылықтардың бірыңғай тұжырымдамасы мен негізделген тұжырымдамасы жоқ. Осы мақаланың авторлары осы тақырып бойынша әдебиеттерге жас ерекшеліктері, атап айтқанда ата-ана ұрпағы мен зумерлер тұрғысынан шолу жасады. Қазақстан Республикасы Мемлекеттік тәуелсіздік алған кезден бастап құндылық ұғымдары мен өмір салтында Қазақстандықтардың кейбір жас санаттарында елеулі өзгерістер болды. Бұл олардың елеулі саяси, әлеуметтік өзгерістер кезеңінде туып-өскендігіне байланысты. Қоғамның жедел даму қарқыны жастардың мемлекет өміріндегі рөлінің артуына әкелді. Осыған байланысты прагматизм мен материалдық байлық басым болатын әлеуметтік психологиялық құндылық бағдарлары да өзгерді. Мақала авторлары шетелдік және отандық ғалымдардың қазақстандықтардың әлеуметтік психологиялық құндылықтарын зерттеудегі зерттеулерін талқылайды.

Кілт сөздер: әлеуметтік аксиома, қазақстандық жастар, зумерлер, ата-ана ұрпағы, құндылығы, тұлғасы, құндылық бағдарлар.

М.А. Menlikul¹, О.К. Aimagambetova¹

¹Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

SOCIO-PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE VALUES OF KAZAKHSTANIS IN THE CONTEXT OF AGE CHARACTERISTICS

Abstract

This article discusses the concepts of “value”, “value orientations”, “culture”. Currently, the problem of socio-psychological research of values is relevant. Because there is no single concept and a well-founded concept of values. The authors of this article reviewed the literature on this topic in the context of age characteristics, namely the parental generation and the zoomers. Since the Republic of Kazakhstan gained state independence, there have been significant changes in the value concepts and lifestyle of some age categories of Kazakhstanis. This is due to the fact that they were born and grew up during a period of serious political and social transformations. The accelerated pace of development of society has led to an increase in the role of youth in the life of the state. In this regard, socio-psychological value orientations have also changed, where pragmatism and material prosperity prevail. The authors of the article discuss the research of foreign and domestic scientists in the study of socio-psychological values of Kazakhstanis.

Keywords: social axiom, Kazakhstan youth, zoomers, parental generation, value, personality, value orientations.

Введение.

Термин “ценность” имеет абсолютно два различные, но взаимосвязанные значения. Ценность определенной деятельности или объекта – это нужность объекта или деятельности человеку или обществу, и экономический смысл принятия решения. В его социально психологической форме, ценность – это состояние, к которому люди стремятся, например это свобода, традиции, цели, идеи. Ценности разделяются на три группы:

- универсальные. К ним относятся чувство любви, уважение, свобода, здоровье;
- внутригрупповые. К ним относятся политические и религиозные ценности;
- индивидуальные, по другому личностные ценности [1].

Ценности могут объединяться в системы, и меняться с возрастом и случаями в жизни человека. Ценности и различия в ценностях разных обществ являются важными составляющими культуры. Именно она функционирует и контролирует стабильность социальной системы с помощью входящих в него ценностных ориентаций. Благодаря этому регулируются базовые ценности, которые решают конфликты социальных классов, поколений. Многие современные ученые философы понимают культуру как систему базовых ценностей, так как она представляет главную фундаментальную структуру общества [2].

В современном мире исследование ценностей объединяют различные отрасли – философию, культурологию, социологию, психологию.

На возникновение ценностей людей в целом влияют многие объективные процессы современности. Люди строят свои ценности в результате старых ценностей и новых социальных отношений.

Исследованием направления ценностей в мировой социологии занимались такие ученые, как М.Вебер, П.Сорокин, Э.Дюркгейм, Р.Мертон, Т.Парсонс. Даже в середине 20 века формируются научные школы, изучающие пробуждение порядка и сознания молодежи, специфику формирования. Исследования Э.Эриксона, М.Мид подтверждают, что передача основных принципов и порядка, ценностей от старших к младшим для поддержания стабильности общества – правильный процесс [3].

Только после обретения независимости в нашей стране стали обращать внимание на ценности не только молодежи, но и всего населения. В качестве одной из первых казахстанских работ можно назвать работу “культурный социум молодежи: казахстанская модель”, написанную в 2007 году [4]. Среди ученых, внесших вклад в изучение этой проблемы, можно привести работы Ж.К. Айдосовой, Д.Б. Ахметовой и А.М. Ким. По результатам проведенного учеными исследования стало известно, что социальная ценность имеет высокую направленность, на втором месте – адаптивность, а на третьем – личная ценность [5].

Многие работы по определению основных ценностей молодежи, народа Казахстана написали и такие ученые, как Р.Ж. Ндалиева, Н.К. Сатыбалдина, О.Х. Аймаганбетова, Л.С. Альжанова, Н.Т. Чолпанкулова, Ч.Б. Исакова. При изучении иерархии ценностей, ориентированных на основу национального менталитета Казахстана, группа ученых Л.С. Илимханова, Г.Телебаев, С.М. Джакупова отметили, что на первом месте – счастливая семейная жизнь, на втором – уважительные отношения с другими людьми, на третьем – здоровье [6].

Материалы и методы исследования. В данной статье мы обратимся к социальной теории поколений американских ученых Нила Хаува и Уильяма Штрауса. Это потому, что они предположили, что при изучении социально-психологических ценностей людей следует рассматривать не только по возрастным параметрам, но и по глубинным ценностям периодов и эпох их существования. Американские ученые также доказали, что каждые 25-30 лет в цикле формируется новое поколение [7].

Поскольку Казахстан входит в число стран СНГ, эти государства имеют общую классификацию поколений (таб.1).

Таблица 1. Классификация поколений

Название	Ключевые исторические события	Период
Победители	Революции 1905 и 1917 гг., коллективизация, электрификация	1903-1923 гг.
Молчаливое	Сталинские репрессии, Вторая мировая война, восстановление разрушенной страны, открытие антибиотиков	1924-1943 гг.
Бэби-бумеры	Оттепель, покорение космоса, СССР – мировая супердержава, холодная война	1944-1963 гг.
Поколение X	Продолжение холодной войны, перестройка	1964-1984 гг.
Поколение Миллениум (Y)	Распад СССР, теракты и военные конфликты, появление мобильных телефонов и интернета	1985-2003 гг.
Поколение Хоумлендер	Развитие интернета, мобильных и цифровых технологий	2004-2024 гг.

Нашу страну в настоящее время составляет 5 поколений из всех представленных на таблице. Это поколение “X,Y,Z, бэби-бумеров и молчаливых”.

В целом, проблема поколений подобна вопросу соответствия и идентичности. А идентичность – это связывание одного поколения с другим поколением, сравнение с другой культурой, этнической принадлежностью. Актуальным вопросом является поиск понятия соответствия для потомков народа Казахстана. Это связано с тем, что с момента обретения независимости не сформировалась общечеловеческая культура, в которой ценности разных национальностей и социальных групп были одинаковыми, как это ощущалось как сплоченный народ.

Поэтому актуальность исследовательской работы заключается в изучении социальных психологических ценностей через два поколения – беби-бумеры и зумеры (центениалы).

Результаты исследования

"Беби-бумеры". В эту категорию входят казахстанцы старше 50 лет, их около 3,5 млн. Они имеют гораздо больше преимуществ, чем современная молодежь. По старым привычкам они смотрят на мир через телевизор и для коммуникации выбирают телефон. Беби-бумеры гордятся уходом на пенсию, проработав всю жизнь на одном месте. Они могут долго планировать свои финансы и откладывать деньги на автомобиль в течение двадцати лет.

Ценности поколения "беби-бум": идеализм, имидж, мышление оптимиста, молодость, здоровье, работа, статус, вовлечение, возрождение, ориентация на команду.

Представители поколения Беби-бумеров провели большую часть своей жизни в Советском Союзе, во времена расцвета социализма. Их взрослению способствовали социально-экономические условия и восстановление хозяйства населения после Великой Отечественной войны, холодная война (1946-1980), первый полет человечества в космос. Поэтому они вышли с психологией победителей, и было бы для них реальным, поэтому им необходимо поддерживать состояние стабильности.

Беби-бумеров, как отметили Кириллова О. Г., Гусева Е. В., характеризуют личностный рост, командный дух, оптимистичный настрой и высокая ответственность. Это трудящееся поколение, которое активно строило свою карьеру, рано основало семью. По мере взросления специфика этого поколения не теряла страсти и активности к жизни. Большинство беби-бумеров в настоящее время находятся во главе власти, возглавляя крупные корпорации [8].

Многие представители беби-бумеров, даже достигнув пенсионного возраста, занимаются новыми видами спорта. Потому что одна из их жизненных ценностей – молодость. Им нравится вести себя как молодые. Беби-бумеры в Казахстане с удовольствием вспоминают и гордятся своей комсомольской молодостью.

Согласно статистике за 2019 год, 79% населения составляют "беби-бумеры", "молчаливые" и поколение "X,Y". 21% – "Z-поколение "или" центениалы" [9]. Средний возраст казахстанцев – 29 лет. Молодежь, не достигшая этого возраста – это 51% населения. Это поколение политически устойчивы и живут сравнительно в материальном достатке.

Центениалы или зумеры – дети либеральной экономики. Это поколение родилось с кнопкой на кончиках пальцев. В их психологии нет особых ограничений между реальностью и виртуальным миром, они больше подвержены эмоциональной депрессии и имеют более низкий уровень критического мышления. Марлен Ляруэль "истинное поколение Назарбаева" по терминологии. У них высокий уровень конформизма. 40% центениалов вообще не интересуются политикой, еще 40% вмешиваются: из них 20% ситуацией в странах СНГ, а 10% новостями мира. А у них формируются политические взгляды глядя на своих родителей (поколение X) [10].

Главные жизненные ценности современной казахстанской молодежи: семья, друзья и здоровье, интересная работа, деньги и справедливость (значение последней ценности в настоящее время возрастает).

Молодые поколения казахов - полилигвалы, владеющие казахским, русским, английским языками. У них это свойство выше, чем способность в совершенстве овладеть IT-технологиями, общаться с другими этнокультурными группами (поколение беби-бум). Поэтому управлять ими становится сложно. Для зумеров казахский язык является средством идентификации, а русский и английский языки являются языками, которые интегрируются в мировую культуру и науку и повышают конкурентоспособность. Такая же ситуация наблюдается и в идентификации религии. Традиционно, быть казахом равносильно принятию исламской культуры и мусульманского мира. Однако для центениалов геокультура может не интересоваться религиозными принципами в то время, когда на нее повлияла экспансия и состояние англо-американской культуры. Потому что у них меньше эмоций и воспитательной ценности по сравнению, например, с беби-бумерами. Эта сцена происходит даже в разговорах зумеров со своими родителями: коммуникативное дистанцирование дистанцируется, а цепочка передачи социального наследия и опыта прерывается.

Зумеры являются поколением, которое готово идти на финансовые уступки ради удобного рабочего времени, то есть им важен баланс между карьерой и личной жизнью. Согласно статистике, к 2030 году уже 37% рабочей силы в Казахстане будут представлять поколение цифровых людей. Итак по результатам исследования и обзора литературы двух поколений, в следующей таблице сравним стереотипы и отличительные черты беби-бумеров и центениалов.

Таблица 2. Сравнительная таблица ценностей и стереотипов двух поколений

Поколения	Отличительные черты	Стереотипы
Беби-бумеры (1943-1964)	Потребители ТВ, радио, газеты и других традиционных медиа. Могут работать по 50 часов в неделю, редко берут отпуска. Не умеют балансировать карьеру и личную жизнь. Разводились чаще, чем остальные поколения. Не беспокоятся об экологии.	Ворчливые, не доверяют технологиям и относятся к миллениалам и зумерам снисходительно
Зумеры (2000-2010)	С детства пользуются технологиями (гаджеты, компьютеры). Пьют и употребляют наркотики в меньших кол-вах, чем представители остальных поколений. Страдают от депрессии и стресса сильнее. Поддерживают однополые браки, голосуют за демократию. Обеспокоены об экологии окружающей среды	Зависят от технологии, мало общаются вживую, чувствительные, не верят в свое будущее, могут иронично пошутить о самоубийстве

Заключение

В целом, можно сказать, что казахстанская молодежь находится на стадии формирования своей ценностной основы. Здесь играют роль несколько факторов. Это, прежде всего, течение вестернизации и рыночной психологии. Второй процесс - влияние государственной идеологии. Третье – возрождение духовно-культурных традиций. Именно вмешательство этих потоков формирует новую социальную реальность - казахстанскую молодежь.

А для создания общей системы и очага культуры, связывающей ценности поколений в Казахстане, необходимо использовать традиционные ценности. Это потому, что они являются главной характеристикой молодежи Казахстана и населения старше 50 лет, и эта ценность не мешает двум поколениям интегрироваться в мировое информационное пространство.

References

1. Gavrilova A.V. *Social'no-psihologicheskie osobennosti mental'nosti «Novogo pokoleniya» // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika»*. - 2016. - №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-mentalnosti-novogo-pokoleniya> (data obrashcheniya: 15.03.2019).
2. Glotova A.V. «Teoriya pokolenij»: *problemy, perspektivy sovremennogo obrazovaniya // Innovacionnoe razvitie nauki i obrazovaniya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskij konferencii*. - V 2 ch. - T. 2. MCNS «Nauka i Prosveshchenie». - Penza. - 2018. - S. 218–223.
3. Gurova I.M., Evdokimova S.SH. *Teoriya pokolenij kak instrument analiza, formirovaniya i razvitiya trudovogo potenciala // MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie)*. - 2016. - №3 (27). – С. 150-159.
4. Ihsanova D.T. *Social'no-psihologicheskie osobennosti cennostnyh orientacij v zrelom vozraste // Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*. - 2014. - №3(50). – S.59-68.
5. Kasymova L.S. *Izuchenie osobennostej cennostnoj sfery kazahstanskih studentov // Vestnik KAZNPU im. Abaya*. - 2014. - №2(39). – S.100-109.

6. Panteleev Aleksandr Fedorovich. *Psihologicheskoe razlichie pokolenij kak faktor otnosheniya k rabote* // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika.* – 2015.

7. Drobysheva T.V., Vojtenko M.YU., Drobysheva M.M. *Obraz svoego pokoleniya v predstavleniyah raznyh grupp rossiyan (na primere pokolenij «bebi-bumerov», «H» i «Millenium»)* // *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* – 2019.

8. Kirillova O.G., Guseva E.V. *Mesto teorii pokolenij v razvitiy sovremennoj teorii upravleniya personalom* // *Ekonomika ustojchivogo razvitiya.* – 2015. – № 3 (23). – S. 273-278.

9. *The Nazarbayev Generation: Youth in Kazakhstan (Contemporary Central Asia: Societies, Politics, and Cultures)*. L. - N.Y.: Lexington Books - 2019. – 342 p.

10. Teslenko A.N. *Pokolenie kz: v poiske kul'turnoj identifikacii* // *KPZH.* - 2020. - №3 (140). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-kz-v-poiske-kulturnoy-identifikatsii> (data obrashcheniya: 25.01.2023).

11. Kulakova A.B. *Pokolenie z: teoreticheskij aspekt* // *Voprosy territorial'nogo razvitiya.* - 2018. - №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskij-aspekt> (data obrashcheniya: 15.03.2019).

МРНТИ 15.81.35

10.51889/1728-7847.2023.1.74.003

Тынабаева Ж.Г.^{1*}, Садвакасова З.М.¹

¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан, e-mail: zhanslu_tynabaeva9@mail.ru

ФАКТОРЫ РИСКА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОМПАНИИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Аннотация

Актуальность исследования психического здоровья сотрудников организации вытекает из ряда стремительных изменений, произошедших в обществе и оказавших существенное влияние не только на экономику, но и на образ жизни: пандемия, автоматизация труда и рост требований к сотрудникам. Как следствие психоэмоциональные перегрузки и профессиональный стресс приводят к нарушениям психического здоровья сотрудников компании.

Проблемное поле исследования психического здоровья сотрудников организации задано высокими факторами риска современной социоэкономической среды.

Для проведения исследования использовались 3 диагностические методики: методика диагностики уровня профессионального выгорания Бойко; шкала психологического благополучия К. Рифф; методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан).

Полученные результаты показали, что психическое здоровье сотрудников компании связано не только с сформированностью компонентов субъективного ощущения психологического благополучия, но и с выбором копинг-стратегий совладания с профессиональным стрессом, а также сформированностью фаз эмоционального выгорания. Частое использование такой копинг-стратегии как отрицание способствует формированию эмоционального выгорания и потери ощущения психологического благополучия.

Ключевые слова: психическое здоровье, психологическое благополучия, эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, стратегии совладания.

Ж.Г. Тынабаева^{1*}, З.М. Садвакасова¹

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
e-mail: zhanslu_tynabaeva9@mail.ru

КОМПАНИЯДАҒЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚҚА ӘСЕР ЕТЕТІН ТӘУЕКЕЛ ФАКТОРЛАРЫ: ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ САЛАУАТТЫЛЫҚ КӨРСЕТКІШТЕРІ ЖӘНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ КҮЙЗЕЛІС КӨРСЕТКІШТЕРІНІҢ БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Ұйым қызметкерлерінің психикалық денсаулығын зерттеудің өзектілігі қоғамда орын алған және экономикаға ғана емес, өмір салтына да айтарлықтай әсер еткен бірқатар жедел өзгерістерден туындайды: пандемия, еңбекті автоматтандыру және қызметкерлерге қойылатын талаптарды арттыру. Нәтижесінде психоэмоционалды шамадан тыс жүктеме және кәсіби стресс компания қызметкерлерінің психикалық денсаулығының бұзылуына әкеледі.

Ұйым қызметкерлерінің психикалық денсаулығын зерттеудің проблемалық саласы қазіргі заманғы әлеуметтік-экономикалық ортаның жоғары тәуекел факторларымен белгіленеді.

Зерттеу үшін 3 диагностикалық әдіс қолданылды: В.Бойконың кәсіби тұрғыдан шаршауды диагностикалау әдісі; К.Рифф психологиялық салауаттылық шкаласы; «Шығу стратегияларының көрсеткіші» әдістемесі (Д.Әмірхан).

Алынған нәтижелер компания қызметкерлерінің психикалық денсаулығының психологиялық салауаттылықтың субъективті сезімінің құрамдас бөліктерінің қалыптасуымен ғана емес, сонымен қатар кәсіби күйзеліске қарсы тұрудың стратегияларын таңдаумен, сондай-ақ психологиялық стресті қалыптастырумен байланысты екенін көрсетті. Эмоционалды тұрғыдан шаршау фазалары. Бас тарту сияқты күресу стратегиясын жиі қолдану эмоционалды күйзелістің қалыптасуына және психологиялық жайлылық сезімін жоғалтуға ықпал етеді.

Түйінді сөздер: психикалық денсаулық, психологиялық салауаттылық, шаршау, кәсіби стресс, күресу стратегиялары.

Zh.G. Tynabayeva^{1*}, Z.M. Sadvakasova¹

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
e-mail: zhanslu_tynabaeva9@mail.ru

RISK FACTORS AFFECTING MENTAL HEALTH IN THE COMPANY: THE RELATIONSHIP BETWEEN INDICATORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND EMOTIONAL BURNOUT

Abstract

The relevance of the study of the mental health of employees of the organization follows from a number of rapid changes that have occurred in society and have had a significant impact not only on the economy, but also on the way of life: a pandemic, automation of labor and increasing demands on employees. As a consequence, psychoemotional overload and professional stress lead to mental health disorders of the company's employees.

The problem field of the study of the mental health of employees of the organization is set by high risk factors of the modern socio-economic environment.

To conduct the study, 3 diagnostic methods were used: the method of diagnosing the level of professional burnout Boyko; the scale of psychological well-being K. Riff; the method "Indicator of coping strategies" (D. Amirkhan).

The results showed that the mental health of the company's employees is associated not only with the formation of components of a subjective sense of psychological well-being, but also with the choice of coping strategies for coping with professional stress, as well as the formation of phases of emotional burnout. Frequent use of such a coping strategy as denial contributes to the formation of emotional burnout and loss of a sense of psychological well-being.

Keywords: mental health, psychological well-being, emotional burnout, professional stress, coping strategies.

Введение

Актуальность исследования психического здоровья сотрудников организации вытекает из ряда стремительных изменений, произошедших в обществе и оказавших существенное влияние не только на экономику, но и на образ жизни. В-первую очередь речь идет о пандемии COVID-19 – удаленная работа, социальная изоляция, риск заражения и угрозы жизни, полная потеря контроля над ситуацией, устрашающее информационное воздействие стали причиной «пандемии страха», роста тревоги, депрессии, стрессовых расстройств, которые продолжают наблюдаться в ряде стран до сегодняшнего момента. Наиболее выраженные симптомы нарушения психического здоровья демонстрируют медицинские работники, женщины, молодежь, те, кто потерял работу во время кризиса, люди с хроническими заболеваниями и др. нарушения психического здоровья. Пандемия COVID-19 тему психического здоровья и психологического благополучия людей сделала приоритетной международной и междисциплинарной задачей научного сообщества [2, 7, 10].

Во-вторых, переход на автоматизированный труд и автоматизацию некоторых бизнес-процессов повлек негативные последствия для психического здоровья сотрудников, хотя изначально автоматизация предполагала идею «облегчить жизнь». Это связано с тем, что снижение трудозатрат при выполнении одних операций, привело к увеличению трудоемкости работ на других операциях, а также возникновению новых задач, в следствии чего персонал организаций был оптимизирован и сокращен, а нагрузка возросла в несколько раз.

В-третьих, возросли требований к сотрудникам, связанные с выполнением одновременно нескольких задач, расстановкой приоритетов и проявлением инициативы, ответственности за принимаемые решения, с жестким соблюдением дедлайнов. Перечень этих требований способствует возникновению признаков профессионального стресса, с которым сотрудник не всегда может справиться [11, с.714].

Таким образом, профессиональные стрессы представляют собой неизменную реальность для сотрудников большинства компаний и организаций. Профессиональные стрессы возникают на разных этапах работы сотрудников и оказывать существенное влияние на качество профессиональной деятельности. В некоторых случаях, профессиональные стрессы могут иметь позитивное значение как для сотрудника, так и для всей организации в целом, но чаще всего речь идет о негативном влиянии профессионального стресса, который приводит к развитию эмоционального выгорания и профессиональной деформации у персонала и как следствие снижает производительность труда [5, с.52].

Как следствие психоэмоциональные перегрузки, профессиональный стресс и психологическая дезадаптация на рабочем месте приводят к разнообразным поведенческим нарушениям, снижению мотивации, конфликтам в коллективах и как следствие высокой текучести кадров, ухудшая психологическое благополучие сотрудников на рабочем месте и снижая эффективность как деятельности работника, так и деятельности организации в целом [3, с.39].

Проблемное поле исследования психического здоровья сотрудников организации задано высокими факторами риска современной социоэкономической среды.

Объект исследования: персонал организации.

Предмет исследования: психическое здоровье сотрудников.

Цель исследования: изучить взаимосвязь факторов психологического благополучия и факторов риска у сотрудников организации.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняло участие 60 сотрудников компании АО Eurasian Foods Corporation – одном из ведущих и значимых предприятий пищевой промышленности Казахстана и стран Центральной Азии. Возраст сотрудников от 21 до 36 лет: средний возраст 24,2 лет. Из них 47% мужчин и 53% женщин. 80% респондентов имеют высшее образование, у 8% не полное высшее и у 12% - среднее-специальное. Опыт работы в среднем составляет один год, это молодые начинающие специалисты.

Долгое время считали, что молодые специалисты не подвержены синдрому профессионального выгорания, однако результаты последних исследований показывают, что участились проявления признаков этого синдрома у молодых сотрудников, работающих менее трех лет [6, с.62]. Выбор для исследования молодых специалистов обусловлен данной динамикой.

Молодые специалисты являются будущим компании, вкладом в ее дальнейшее процветание, они потенциальные приемники опыта, генераторы новых идей, нестандартных подходов, носители высокого уровня энергетических ресурсов. И их неблагоприятное становление, и развитие как профессионалов является важной проблемой современного общества и имеет огромное социальное значение.

Основными причинами возникновения эмоционального выгорания у молодых специалистов считают, во-первых, работу не по выбранной специальности (см. рисунок 1), во-вторых не достаточный уровень подготовки, в-третьих хронические перегрузки, связанные как с нехваткой специалистов, так и с попытками компании экономить [8, с.179].

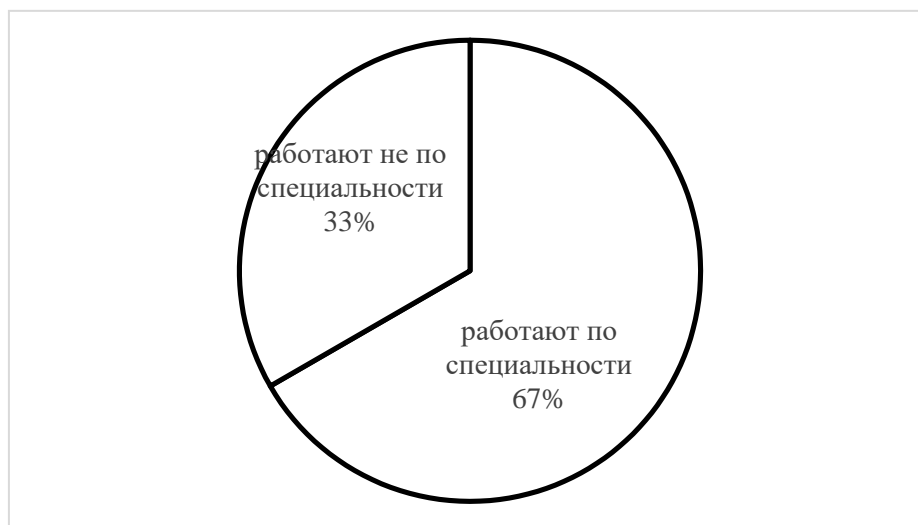


Рисунок 1 – Молодые сотрудники АО Eurasian Foods Corporation, работающие по специальности (%)

Для проведения исследования использовались 3 диагностические методики: методика диагностики уровня профессионального выгорания Бойко; шкала психологического благополучия К. Рифф; методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программ SPSS, версия 23.0. В данной работе в качестве основного метода анализа данных выбран корреляционный анализ, позволяющий рассмотреть взаимосвязи психологического благополучия и факторов риска. Был использован корреляционный анализ с применением критерия г-Спирмена и построением корреляционных плеяд. В программе SPSS, значимые корреляционные связи автоматически помечаются знаком «*» – $p=0,05$ (*) или $p=0,001$ (**).

Результаты и обсуждение

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1-3. Для удобства интерпретации данных, в таблицах представлены только значимые корреляции.

В таблице 1 представлены данные взаимосвязи психологического благополучия и его компонентов и фаз профессионального выгорания.

Таблица 1 – Взаимосвязь психологического благополучия и фаз эмоционального выгорания

	Напряжение	Резистенция	Истощение	Итоговый балл
Позитивные отношения		-0,509*		
Автономия	-0,561*		-0,603**	-0,472*
Управление средой	-0,602**		-0,729**	-0,555*
Цели в жизни	-0,480*			
Самопринятие	-0,588*		-0,608**	-0,534*
Психологическое благополучие	-0,513*		-0,527*	-0,466*

Из данных представленных в таблице 1 следует, что выявлены отрицательные корреляционные связи между фазами эмоционального выгорания и компонентами психологического благополучия:

- Фаза напряжения связана 5 отрицательными корреляциями с компонентами психологического благополучия: автономия ($r=-0,561^*$), управление средой ($r=-0,602^{**}$), цели в жизни ($r=-0,480^*$), самопринятие ($r=-0,588^*$) и психологическое благополучие ($r=-0,513^*$). То есть, чем сильнее выражена фаза напряжения и ее симптомы, тем сильнее сотрудники компании зависят от мнения и оценок окружающих, тем сложнее им организовывать свою повседневную деятельность, тем меньше они ориентированы на перспективы карьерного роста и тем больше они не довольны собой. И наоборот, при слабо сформированной фазе напряжения уровень психологического благополучия сотрудников выше.

- Фаза резистенции связана 1 отрицательной корреляцией с компонентами психологического благополучия: позитивные отношения ($r=-0,509^*$). То есть, при сформированной фазе резистенции, сотрудники ощущают свою изолированность от коллектива, фрустрированность их потребности в общении и поддержке, они конфликтны и не настроены идти на встречу коллегам, чтоб поддерживать теплые дружеские отношения. И наоборот, при не сформированной фазе резистенции, возрастает количество теплых и доверительных отношений в коллективе.

- Фаза истощения связана 4 отрицательными корреляциями с компонентами психологического благополучия: автономия ($r=-0,603^{**}$), управление средой ($r=-0,729^{**}$), самопринятие ($r=-0,608^{**}$) и психологическое благополучие ($r=-0,527^*$). То есть, при сформированной третьей фазе эмоционального выгорания – истощении – сотрудники компании при принятии решения будут опираться на мнения других сотрудников, а не на свой опыт и знания, поскольку чувствуют себя не на своем месте, разочарованы собой. И наоборот, при не сформированной фазе истощения у сотрудников выше уровень их психологического благополучия, автономии и самопринятия.

- Индекс эмоционального выгорания связан 4 отрицательными корреляциями с компонентами психологического благополучия: автономия ($r=-0,472^*$), управление средой ($r=-0,555^*$), самопринятие ($r=-0,534^*$) и психологическое благополучие ($r=-0,466^*$). То есть, когда синдром эмоционального выгорания сформирован, поведение сотрудников характеризуется не самостоятельностью, зависимостью, дезорганизацией и нарушением дедлайнов, разочарованием в себе, в занимаемой должности и общем недовольстве собой.

Данные корреляционного анализа показывают, что первый удар по психологическому благополучию сотрудников приходится уже на формировании первой фазы эмоционального выгорания – напряжения, на фазе резистенции изменения не такие существенные и касаются исключительно отношений в коллективе, тогда как на фазе истощения идет усиление негативного влияния на компоненты психологического благополучия. И когда синдром эмоционального выгорания закрепляется, то наибольшей деформации подвергается 3 компонента психологического благополучия – автономия, управление средой и самопринятие.

Соответственно любые профилактические мероприятия, направленные на укрепление, восстановление чувства психологического благополучия будут снижать уровень эмоционального выгорания у сотрудников.

Следующим этапом был анализ взаимосвязи психологического благополучия и копинг-стратегий, полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязь психологического благополучия и копинг-стратегий

	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Позитивные отношения		0,533*	
Автономия	0,571*		-0,723**
Управление средой	0,650**		-0,695**
Личностный рост			-0,731**
Цели в жизни			-0,592**
Самопринятие	0,498*		-0,576*
Психологическое благополучие	0,496*		-0,734**

Из данных представленных в таблице 2 следует, что выявлены значимые корреляционные связи между копинг-стратегиями и компонентами психологического благополучия:

- Копинг решения проблем связан 4 положительными корреляциями с компонентами психологического благополучия: автономия ($r=0,571^*$), управление средой ($r=0,650^{**}$), самопринятие ($r=0,498^*$) и психологическое благополучие ($r=0,497^*$). То есть, чем чаще молодые сотрудники компании для совладания со стрессовыми ситуациями используют копинг-стратегию решения проблем, тем выше их уровень психологического благополучия, самостоятельности, независимости и позитивного отношения к себе. И напротив, чем реже используется данная стратегия, тем ниже уровень психологического благополучия, выше недовольство собой и зависимость от оценок окружающих.

- Копинг поиск социальной поддержки связан 1 положительной корреляцией с компонентами психологического благополучия: позитивные отношения ($r=0,533^*$). То есть, чем чаще молодыми специалистами используется копинг-стратегия поиска социальной поддержки, тем лучше реализована их потребность в теплых и близких отношениях в рабочем коллективе. И наоборот, редкое использование данной стратегии совладания порождает ощущение изоляции, фрустрированности, полное нежелание прикладывать даже минимум усилий для налаживания отношений в коллективе.

- Копинг избегания проблем связан 6 отрицательными корреляциями с компонентами психологического благополучия: автономия ($r=-0,723^{**}$), управление средой ($r=-0,695^{**}$), цели в жизни ($r=-0,592^{**}$), личностный рост ($r=-0,731^{**}$), самопринятие ($r=-0,576^*$) и психологическое благополучие ($r=-0,734^{**}$). Частое использование копинга избегания при совладания с профессиональным стрессом существенно снижает уровень психологического благополучия у сотрудников, их рабочая деятельность становится дезорганизованной, они не видят перспектив

карьерного и личностного роста и крайне недовольны собой и достигаемыми результатами. И наоборот, чем реже используется стратегия избегания, тем сильнее чувство психологического благополучия, самостоятельность, эффективное использование рабочего времени, нацеленность на карьерный и личностный рост и удовлетворенность тем, что они делают.

Таким образом, ярким признаком нарушения психологического благополучия сотрудников будет активное использование копинг-стратегии избегания, тогда как развитое психологическое благополучие характеризуется использованием таких копинг-стратегий как принятие решений и поиск социальной поддержки.

Завершали корреляционный анализ исследованием связей между копинг-стратегиями и эмоциональным выгоранием, полученные данные представлены в таблице 3. Напомним, что в программе SPSS, значимые корреляционные связи автоматически помечаются знаком «*» – $p=0,05$ (*) или $p=0,001$ (**).

Таблица 3 – Взаимосвязь эмоционального выгорания и копинг-стратегий

	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Напряжение		0,583*
Резистенция	-0,452*	
Истощение		0,598**
Итоговый балл		0,568*

Из данных представленных в таблице 2 следует, что выявлены значимые корреляционные связи между копинг-стратегиями и компонентами психологического благополучия:

- Копинг поиск социальной поддержки связан 1 отрицательной корреляцией с фазой эмоционального выгорания резистенцией ($r=-0,452^*$). То есть, при сформированной фазе резистенции сотрудники редко используют стратегию поиска социальной поддержки. И напротив, часто использование стратегии поиска социальной поддержки указывает на то, что фаза резистенции еще не сформирована.

- Копинг избегания проблем связан 3 положительными корреляциями с фазами эмоционального выгорания: с фазой напряжения ($r=0,583^*$), истощения ($r=0,598^{**}$) и индексов эмоционального выгорания ($r=0,568^*$). Частое использование копинг-стратегии избегания связано с формированием двух фаз напряжения и истощения, а также свидетельствует о достаточно высоком уровне эмоционального выгорания молодых сотрудников. И наоборот, чем реже используется данная стратегия совладания, тем ниже индекс общего эмоционального выгорания и фазы напряжения и истощения еще не сформированы.

Таким образом, проведя диагностику предпочитаемых копинг-стратегий совладания можно прогнозировать степень сформированности фаз эмоционального выгорания.

На рисунке 2 представлена корреляционная плеяда, отражающая наиболее сильные связи между психологическим благополучием сотрудников и факторами риска.



Рисунок 2 – Корреляционная плеяда взаимосвязи факторов психического здоровья и факторов риска

Ядро плеяды составляет копинг-стратегия совладания с профессиональным стрессом – избегание (10 корреляционных связей), поведенческая стратегия, связанная с уходом от травмирующей реальности, от решения возникающих в ходе рабочего процесса проблем. Доминирование в структуре совладания данной стратегии является серьезным звоночком, указывающим на развитие эмоционального выгорания у молодых сотрудников, на сформированность двух фаз: напряжения и истощения. И вместе с тем, идет значимое снижение показателей психологического благополучия, как общего уровня, так и автономии, управления средой и самопринятия.

И наоборот, при диагностики важным показателем будет редкое использование данной стратегии для совладания с профессиональным стрессом, это будет указывать, на то, что у сотрудников отсутствует избегание реальности рабочих процессов, что их показатели психологического благополучия в норме, они самостоятельны, независимы, продуктивно управляют своим рабочим временем, довольны собой и принятыми решениями.

Выводы

Профессиональный стресс начинает развиваться, когда молодой сотрудник осознаёт, что рабочие требования превышают имеющиеся у него ресурсы. И для того, чтобы уменьшить воздействие данных стрессовых факторов на сотрудников компании, организации должны уметь выявлять факторы риска и предотвращать их или корректировать возникшие последствия. Меры по устранению профессионального стресса на работе должны быть направлены на устранение разрыва между текущей рабочей средой (нагрузкой, сроками, требованиями, параллельно решаемыми задачами, текучестью кадров, согласованностью сфер ответственности и т.п.) и желаемой средой для работника [1, 4, 9].

Корреляционный анализ показал, что психическое здоровье сотрудников компании связано не только с сформированностью компонентов субъективного ощущения психологического благополучия, но и с выбором копинг-стратегий совладания с профессиональным стрессом, а также сформированностью фаз эмоционального выгорания. Частое использование такой копинг-стратегии как отрицание способствует формированию эмоционального выгорания и потери ощущения психологического благополучия. Преобладание копинг-стратегии при совладании с профессиональным стрессом у молодых сотрудников является значимым индикатором активации процессов дезадаптации и профессиональной деформации и служит своего рода предупреждающей «красной лампочкой» для HR-службы компании о необходимости

проведения профилактических мероприятий по поддержанию и восстановлению психического здоровья сотрудников.

И напротив, активное использование молодыми сотрудниками таких стратегий совладания с профессиональным стрессом как решение проблем и поиск социальной поддержки указывает на низкий уровень эмоционального выгорания и устойчивое сформированное чувство субъективного психологического благополучия: автономии, самопринятия, целей в жизни, управления средой и др.

Также выявленные корреляционные взаимосвязи свидетельствуют о том, что, оказывая психологическое воздействие на развитие и укрепление чувства психологического благополучия у сотрудников, обучая их разнообразным стратегиям совладания с профессиональным стрессом можно снижать риски развития эмоционального выгорания, формирования фаз и отдельных симптомов.

References

1. Falagas M.E., Zarkali A., Karageorgopoulos D.E. et al. The impact of article length on the number of future citations: a bibliometric analysis of general medicine journals // *Plos one*. – 2013. # 8 (2). – S.e49476.
2. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Issledovaniya psixicheskogo sostoyaniya lyudej v usloviyax pandemii COVID-19 // *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya*. – 2021. – Tom 10. – # 1. – С. 48-56.
3. Kulikova E. A. Faktory` professional`nogo vy`goraniya u poezdny`x dispetcherov // *Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept»*. – 2020. – # 09. – S.138-149.
4. Makurina A.P., Shport S.V., Moskovskaya M.S. Kliniko-social`ny`e posledstviya professional`nogo stressa // *Rossijskij psixiatricheskij zhurnal*. – 2019. – # 2. – S. 11–16.
5. Mixal`chi E.V. Primenenie transaktnogo analiza dlya profilaktiki i diagnostiki professional`ny`x stressov u personala organizacij // *Balkansko nauchno obozrenie*. – 2019. – # 3 (5). – S. 50-53.
6. Orlova P.S. Sklonnost` molody`x specialistov po social`noj rabote k sindromu «e`mocional`nogo vy`goraniya» // *Molodezh`. Iniciativa. Razvitie. Sbornik materialov II regional`nogo foruma. Otvetstvenny`j redaktor A. M. Oleshkova*. – 2016. – S. 59-67.
7. Rozenova M.I., Ekimova V.I., Ognev A.S., Lixacheva E`.V. Strax kak krizis psixicheskogo zdorov`ya v usloviyax global`ny`x riskov i peremen // *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya*. – 2021. – Tom 10. – # 1. – S. 17–26.
8. Tarabakina L.V., Zvonova E.V., Tarasova V.A. Faktory` vzniknoveniya sindroma e`mocional`nogo vy`goraniya u molody`x rabotnikov // *Vestnik universiteta*. – 2020. – # 9. – S. 177-184.
9. Tarasenko E.A., Ivanova E.S. Korporativny`e programmy` po ukreplenyu zdorov`ya na rabochem meste kak chast` korporativnoj kul`tury` v predstavleniyax rabotnikov rossijskix predpriyatij // *Organizacionnaya psixologiya*. – 2021. – # 2. – S. 76-97.
10. Xramov E.V., Ivanov V.S. Sovremenny`e zarubezhny`e issledovaniya depressivny`x rasstrojstv v period pandemii COVID-19 // *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya*. – 2021. – Tom 10. – # 1. – S. 39-47.
11. Shkunova A.A., Bobary`kin D.A., Timoshhuk S.V., Mel`nikov N.S. Osnovny`e napravleniya zdorov`esberezheniya v HR—menedzhmente // *Moskovskij e`konomicheskij zhurnal*. – 2020. – #11. – S. 713-722.

*Н.М. Садыкова¹, Ж.М. Әлдибай¹, З.Б. Мадалиева¹, Э.Т. Адилова¹

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
e-mail: sadikova.nazira@mail.ru

СТРЕССИ ЖЕҢУДЕГІ ТҰЛҒАНЫҢ ГЕНДЕРЛІК БІРДЕЙЛІГІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы стресс ұғымы, стресті жеңудегі тұлғаның гендерлік бірегейлігі сипатталады. Гендерлік бірдейлік туралы идеялар әртүрлі мәдениеттерде айтарлықтай ерекшеленеді, бұл ерекшелікке тұлғадағы мінез-құлқы мен өзара қарым-қатынасы, гендерлік стереотиптер әсер етеді, сондай-ақ психологиялық стресті жеңуде гендерлік бірдейлік ерекшелігін зерттеу психология ғылым саласында өзекті болып табылады.

Түйін сөздер: стресс, гендерлік бірегейлік, феминисттік тип, маскулиндік тип, андрогендік тип, тұлға, эволюциялық теория, эмоция.

Садыкова*Н.М.¹, Әлдибай Ж.М.¹, Мадалиева З.Б.¹, Адилова Э.Т.¹

¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан
e-mail: sadikova.nazira@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССА

Аннотация

В данной статье рассмотрено понятие общего стресса, гендерное своеобразие человека в преодолении стресса. Представления о гендерной идентичности существенно различаются в разных культурах, на эту особенность оказывают влияние личностное поведение и отношения, гендерные стереотипы, а изучение особенности гендерной идентичности в преодолении психологического стресса является актуальным в области психологической науки.

Ключевые слова: стресс, гендерная идентичность, феминистский тип, маскулинный тип, андрогинный тип, личность, эволюционная теория, эмоция.

*N.M. Sadykova¹, Zh.M. Aldibay¹, Z.B. Madaliev¹, E.T. Adilova¹

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
e-mail: sadikova.nazira@mail.ru

STUDY OF THE FEATURES OF GENDER IDENTITY OF THE INDIVIDUAL IN OVERCOMING STRESS

Abstract

This article describes the concept of general stress, the gender uniqueness of a person in coping with stress. Ideas about gender identity differ significantly in different cultures, this feature is influenced by personality behavior and relationships, gender stereotypes, and the study of the feature of gender identity in overcoming psychological stress is relevant in the field of psychological science.

Keywords: stress, gender identity, feminist type, masculine type, androgynous type, personality, evolutionary theory, emotion.

Кіріспе

Гендерлік психология әлеуметтік және гуманитарлық ғылымдар аясында өзін психологиялық білімнің дербес саласы ретінде енді ғана бекіте бастаған мүлдем жаңа ғылыми бағыт. Дәстүрлі түрде «жыныс» ұғымы адамдардың анатомиялық және физиологиялық ерекшеліктеріне сілтеме жасау үшін қолданылады, олардың негізінде адам еркек немесе әйел деп анықталады. Тұлғаның жыныстары (яғни биологиялық ерекшеліктері) әйелдер мен ерлер арасындағы психологиялық және әлеуметтік айырмашылықтар негізгі себебі болып саналды.

Ғылыми зерттеулер ілгерілеген сайын, биологиялық тұрғыдан алғанда, ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтардан гөрі ұқсастықтар әлдеқайда көп екендігі белгілі болды. Көптеген зерттеушілер тіпті әйелдер мен ерлер арасындағы жалғыз айқын және мағыналы биологиялық айырмашылық олардың ұрпақты көбейтудегі ролінде деп санайды. Бүгінгі күні еркектердің бойы, салмағының жоғарылауы, бұлшықет массасы мен физикалық күші сияқты «типтік» гендерлік айырмашылықтар өте өзгермелі және әдетте ойлағаннан әлдеқайда аз жыныстық қатынасқа байланысты екені анық. Әйелдер мен ерлердің психологиялық қасиеттерін, мінез-құлық үлгілерін, іс-әрекеттерін, кәсіптерін биологиялық жыныс емес, әлеуметтік-мәдени нормалар түштеп келгенде анықтайды. Қоғамда еркек немесе әйел болу белгілі бір анатомиялық ерекшеліктерге ие болу ғана емес, ол бізге жүктелген белгілі бір гендерлік рөлдерді орындауды сипаттайды.

Гендерлік бірдейлік – тұлғаның еркектік пен әйелдіктің мәдени анықтамаларымен байланысын сезінуі [1]; жынысына қарай белгілі бір әлеуметтік топқа жататындығына байланысты [2]. Кейде гендерлік бірдейлік түсінігі психосексуалдық дамуға және жыныстық қалаулардың қалыптасуына байланысты аспектіні қамтиды.

Алайда, гендерлік бірдейліктің ең жалпы анықтамасы адамның өзін белгілі бір жыныспен сәйкестендіруінің, өзін белгілі бір жыныстың өкілі ретінде қарастырудың, сәйкес формаларды, мінез-құлық стилін меңгеруінің нәтижесі ретінде түсінілетіндігімен байланысты. Гендерлік бірдейлік құрылымына кіруге болатын компоненттердің алуан түрлілігімен екі компонент жиі қайталанатын: биологиялық жыныс (еркек және әйел) және мәдениеттің және ішкі психологиялық қасиеттердің құрылымы ретінде маскулиндік/феминисттік [3]. Тұлғаның гендерлік бірдейлігінің басқа да құрамдас бөліктері сияқты әйелдіктің еркектік ерекшеліктерін зерттеудің күрделілігі қазіргі жағдайда бұрыннан қалыптасқан маскулиндік/феминисттік дәстүрлі үлгілерінің көп жағдайда өзгергендігімен сипатталады. Бұл жеке тұлғаның гендерлік сәйкестігі мен стресті жеңу сипаттамалары арасындағы байланыс әлі жеткілікті түрде зерттелмегенімен байланысты зерттеу мәселесін тудырып отыр.

Зерттеу әдістері

Стресті жеңу туралы әдебиеттерде әлі күнге дейін стресті жеңу жолдарындағы белгілі бір гендерлік айырмашылықтардың болуы мәселесі бойынша бірыңғай көзқарас жоқтың қасы. Осылайша, стресстің транзакциялық теориясының авторы Р.С. Лазарус ерлер мен әйелдердің күресу стратегияларында белгіленген айырмашылықтар жоқ деп есептеді [4]. Бірақ мінез-құлықты жеңу мәселесіне арналған көптеген ғылыми еңбектерде қиын өмірлік жағдайда күресу стратегиясын таңдауға жыныстық - рөлдік стереотиптер әсер ететіні атап өтілді. Сонымен, С.К. Нартова-Бочавер әйелдердің (және әйелдік ерлер) проблемаға эмоционалды реакцияға бейім болатынын, ал ерлер (және еркек әйелдер) сыртқы жағдайды реинкарнациялау арқылы «аспаптық» әдістерді таңдайтынын атап өтеді [5]. Ерлердің проблемаға бағытталған күреске бейімділігі де атап өтіледі.

С.А. Хазова жүргізген зерттеуінде әйелдер мен ерлердің өзгермелі жағдайларға бейімделу қабілетін қарастырды. Сонымен қатар, әйелдердің реакция жылдамдығы кеңірек және жағдайға байланысты икемді түрде қолдана отырып, мінез-құлқында бірнеше стратегияларды біріктіре алатыны анықталды. Қақтығыстар мен күйзеліске ұшыраған ерлер қаттылықты көрсетеді, олардың мінез-құлқы «маманданған» және қысқартылған сипатқа ие.

А.Е. Самара төтенше жағдайлар министрлігінде жұмыс істейтін ерлер мен әйелдердің мінез-құлқындағы бар айырмашылықтар мен ұқсастықтарды қарастырды. Ер адамдарда қиындықтарды жеңу құрылымы негізінен проблемаларды шешуді жоспарлауға, әлеуметтік қолдау іздеуге және стресстік жағдайды қайта бағалауға негізделген, ал әйелдерде бұл мәселені шешуді жоспарлауға, өзін-өзі бақылауға және бағалауға негізделген.

Алайда, ғылыми әдебиеттерде гендерлік айырмашылықтар белгілі бір стресстік жағдайларда, соның ішінде өзін-өзі іске асыру қаупі жағдайларында қалай көрінетіні әлі де жеткілікті түрде анық емес. Сондықтан, зерттеудің мақсаты адамның гендерлік-рөлдік сәйкестендіру және өзін-өзі актуализациялау қаупі жағдайында стрессті жеңу сипаттамалары арасындағы байланысты зерттеу, сонымен қатар күресудің гендерлік рөлдерін өлшеу үшін психометриялық құралдарды жасау болды.

Нәтижелерді талдау

Г.Селье бойынша [6], стресс – қоршаған ортаның қолайсыз жағдайларына бейспецификалық қорғаныс реакциясы. Зерттеу контекстінде біз стресспен күресуді түсінудің негізгі тәсілдерін зерттеуіміз керек.

Көптеген зерттеулердің нәтижелері стрессті бастан өткеру тұлғаның келесідей қасиеттерімен байланысты екенін көрсетті:

- алаңдаушылық;
- бақылау орны;
- ойлау стилі;
- темперамент;
- селективтілікке әсер ететін оптимизм/пессимизм
- өзін-өзі бағалау;
- айқын екпіндердің болуы;
- қақтығысқа бейімділік;
- агрессивтіліктің жоғарылауы;
- жеке тұлғаның ұстанымдары мен құндылықтары;
- эго қорғаныс механизмдері және т.б.

Стресспен күресуді түсінуге қазіргі заманғы көзқарастар өзара байланысты төрт тұжырымдаманың негізінде қалыптасты: 1) мінез-құлық бейімделуінің эволюциялық теориясы; 2) психоаналитикалық көзқарас және тұлғалық даму теориясы 3) адам дамуының өмірлік циклінің теориясы; 4) өмірлік дағдарыстар кезіндегі мінез-құлықты зерттеу.

1. Дарвиннің эволюциялық теориясының пәні – қоршаған ортаға бейімделу процесі – тірі ағзалардың дамуындағы өзгергіштік, тұқымқуалаушылық және табиғи сұрыпталу ұғымдарын қамтиды.

Адамдар қоршаған әлемге жалғыз бейімделе алмайды, олар өзара тәуелді және өмір сүру үшін күштерін біріктіруі керек деп болжанады. Әлеуметтік бейімделу топтың өмір сүруіне ықпал ететін және адам қауымдастығының дамуына ықпал ететін жеке спецификалық күресу стратегияларының туындысы ретінде қарастырылады. Бұл тәсіл жеке және түрлердің өмір сүруіне ықпал ететін мінез-құлық шешімдерін қабылдау стратегияларын анықтауға әкелді.

2. З.Фрейдтің психоаналитикалық көзқарастары бір жағынан интрапсихикалық және когнитивтік, екінші жағынан мінез-құлық факторларына қарсы тұруға негіз болды. З.Фрейд соңғы фактордың әрекетін жыныстық және агрессивті инстинкттерді қанағаттандыру арқылы шиеленісті азайту қажеттілігімен байланыстырды. Ол жеке импульстар мен сыртқы шындықтың шектеулері арасындағы қайшылықты шешудің өзіндік процестері бар деп есептеді. Мінез-құлық компоненттерін қамтуы мүмкін когнитивті механизмдер бола отырып, олар екі негізгі функцияны орындайды: қорғаныш және эмоционалдық, жыныстық және агрессивті импульстарды жанама түрде білдіру арқылы шындықтың шамадан тыс қысымын шектейді, олардың шынайы мазмұны туралы хабардар болуды айналып өтеді [7].

3. Э.Эриксон адам дамуының өмірлік циклінің теориясын жасады (эго-теория), онда ол өмірдің сегіз кезеңін сипаттады, олардың әрқайсысы «дағдарыспен» басқарылады. Дағдарысты жеңу тұлғаның келесі даму кезеңін сәтті жеңуі үшін қажет. Жастық шақта толықтырылған жеке

жеңу ресурстары мен-концепциясына біріктіріліп, ересек және кәрілік кезіндегі жеңу процестеріне еліктейді [8].

4. Өмірлік дағдарыстар мен өзгерістерге бейімделу процесін тереңдетіп зерттеу адамның жеңу мүмкіндіктеріне қызығушылықтың жаңа толқынын тудырды. Сонымен, зерттеулердің бірінде концлагерьлердің жан түршігерлік жағдайларының өзінде көптеген адамдар өз тағдырларын басқара алатыны көрсетілген: кейбір әскери тұтқындар оларды тұтқынға алғандарға қарсы тұрды, астыртын байланыс желісін дамытты, өздерінің моральдық принциптерін сақтауға тырысты [9].

Қазіргі ғылыми әдебиеттерде «стресс» термині кем дегенде үш мағынада қолданылады.

Біріншіден, стресс түсінігін кез келген сыртқы ынталандырулар немесе адамда шиеленіс тудыратын оқиғалар (стресс факторлары) ретінде анықтауға болады.

Екіншіден, стресс субъективті реакцияға сілтеме жасай алады және бұл мағынада ол шиеленіс пен қозудың ішкі психикалық күйін көрсетеді.

Үшіншіден, стресс дененің зиянды ынталандыруға физикалық реакциясы болуы мүмкін. Сыртқы әсерлердің сипатына қарай физиологиялық және психологиялық күйзелістерді ажыратады.

Стресстік жағдайлардан шығуға ықпал ететін ойлау және мінез-құлық тәсілін зерттеу стресспен күресудің мінез-құлқын зерттеуге бағытталған жаңа тенденцияның дамуына серпін берді. «Копинг» термині ағылшын тілінен шыққан. «соре» - жеңу, күресу деген мағынаны білдіреді.

Р.С. Лазарус оны келесідей анықтайды: "Копинг – бұл жеке адамның ресурстарын ауырлататын немесе одан да көп деп бағаланатын белгілі бір сыртқы немесе ішкі талаптарды (және олардың арасындағы қақтығыстарды) басқаруға арналған танымдық және мінез-құлық әрекеттері".

Сандра Бем зерттеу монографиясында ерлер мен әйелдердің мінез-құлықтарындағы айырмашылықтар, олардың әлеуметтік ұстанымдары биологиялық, яғни жыныстық айырмашылықтардың салдары деп санайды. Өмірлік цикл (онтогенез) процесінде жыныс пен жыныстың өзара әрекеттесуін талдайды. Негізгі идея биологиялық емес, әлеуметтік өзгеруге бейім екенін түсіну болды. Гендерлік тәсілдердің қолданбалы стереотиптерін анықтайды: "ерлер мен әйелдердің әлеуметтенуін гендерлік ұйғарымдар мен стереотиптерді емес, мүдделер мен қабілеттерді іске асыру жағына өзгерту. Бұл ер адамдарға, мысалы, денсаулығына көбірек қамқорлық жасауға, қауіпті әрекеттерді жасауға және ақыр соңында олардың өмір сүру ұзақтығын арттыруға көмектеседі. Әйелдерге келетін болсақ, олар өздерінің экономикалық әл-ауқатын бай серіктестер арқылы емес, өздерін жеке тұлға ретінде құру қажеттілігін тікелей сипаттайды" [10].

Линзаның теориясы бастапқы және табиғи және өзгермейтін жыныстық сипаттамаларға ие болатын орындар мен кәсіптер жоқ екенін түсіндіреді. Бұл «еркек» немесе «әйел» маркерлері ата-аналардың көпшілігі балаларға жыныстың не екенін түсіндіріп бере алмаса да, балалық шағынан балалардың санасына жазылған патриархат мәдениетінің уақытша және өтпелі талаптарына сай қарастырылады. Олар сондай-ақ жыныстық қатынас критерийлерін атауды қиындатады. Бұл ең жұмбақ және тыйым салынған тақырып болып табылады. Бір қызығы, гендерлік айырмашылықтар кейбір балалар мен тіпті жасөспірімдер үшін жұмбақ болып қала береді. С.Бем бұл мәселені шешудің екі стратегиясын ұсынады. Біріншісі – балаларға жыныстар арасындағы айырмашылықты үйрету. Екінші стратегия – балаларға анықтамалық топтан, жарнамадан, фильмнен немесе комикстерден алынған мәдени хабарламаларды түсіндіре және дешифрлай алатын балама немесе «деструктивті» схеманы беру. Алдымен, ата-аналар балаларына жыныстың әлеуметтік өкілдіктеріне назар аудару арқылы жыныстар арасындағы айырмашылық туралы білім беруі керек. Ол үшін олар дәстүрлі емес гендерлік рөлдерді көрсетуі керек. Әкем түскі ас әзірлей алады, балаларды жуындыра алады, ал анам көлік жүргізіп, ғылымда алға жылжи алады. Ата-аналар баланы жынысына сілтеме жасай отырып тәртіпке салудан аулақ болу керек: «Сен ұлсың, қыз сияқты жыламайсың! Барып, күрес!» немесе «Сен қызсың, сен ұқыпты және тілалғыш болуың керек!». Бұл рецепттер кейінгі өмірге ең күшті әсерді белгі-

лейді және ата-ананың көзқарасы мен жеке тұлғаның субъективті қалауы арасында психологиялық күйзеліс тудырады. Аталған стереотиптер стресті жеңуде айтарлықтай рөл ойнайды.

Осылайша, Сандра Бемнің "гендер линзалары" теориясы адамның психологиялық көзқарастарымен байланысты стресстің гендерлік сипаттамаларының мәдени-тарихи компонентін білдіреді.

Гендерлік психологияның бөлінуіне негізделген гендерлік айырмашылықтарды кейінгі зерттеулер үш түрді анықтады:

- 1) мускулиндік түрі - әдетте батыл тұлғалық қасиеттер;
- 2) феминистік тип - әдетте әйелдік жеке қасиеттер;
- 3) андрогендік тип - бұл әйел мен ер адамның аралас белгілері.

Ерлер мен әйелдер арасындағы айтарлықтай психологиялық айырмашылықтардың болуы өз алдына ешқандай күмән тудырмайды. Алайда, бұл мәселе бойынша эмпирикалық деректер, көптеген зерттеулерге қарамастан, жеткіліксіз және жиі қарама-қайшы.

Қорытынды

Сондықтан биохимия мен ми құрылымындағы жыныстық айырмашылықтар ерлер мен әйелдердің қоршаған ортаға қалай әрекет ететініне немесе стресстік оқиғаларды еске түсіретініне әсер етеді. Голдштейн ерлердің бадамша бездері әйелдерге қарағанда үлкенірек екенін анықтады. Оның болжамы бойынша, бұл анатомиялық ерекшеліктер ерлер мен әйелдердегі стресске реакциялардың тең емес сипатын анықтайды. Бұл болжамды тексеру үшін Германияның Магдебург қаласындағы Отто фон Герик университетінің қызметкері Катарина Браун жаңа туған дегу балаларын аналарынан бөліп алды. Табиғатта көптеген колонияларда өмір сүретін және егеуқұйрықтарға ұқсайтын бұл кішкентай оңтүстік американдық кеміргіштер үшін тіпті туыстарынан қысқа мерзімді оқшаулану стресске айналуы мүмкін. Содан кейін ғалымдар жас жануарлардың миының әртүрлі аймақтарындағы серотонин рецепторларының концентрациясын өлшеген. Серотонин - жануарлар мен адамдардың эмоционалды мінез-құлқында маңызды рөл атқаратын нейротрансмиттер. (Мысалы, Прозактың емдік әсері оның серотонин белсенділігін арттыру қабілетіне негізделген.)

Стресстік оқиғаларды қабылдаудың және еске түсірудің нейрофизиологиялық механизмдерін зерттей отырып, Ларри Кэхилл ерлер мен әйелдердегі қызықты оқиғалардың есте сақтау іздерін қалыптастыру процестеріндегі айырмашылықтарды анықтады (белгілі болғандай, жануарларда бұл процестер амигдаланың белсендірілуімен байланысты). Алғашқы эксперименттердің бірінде еріктілерге зорлық-зомбылық көріністері бар фильмдер сериясы көрсетіліп, ПЭТ көмегімен олардың миының белсенділігі бағаланды. Мазмұны тақырыптары еске түсіре алатын фильмдер саны оларды көру кезінде амигдала белсенділігінің деңгейіне сәйкес келетіні анықталды. Әйелдердегі қызықты оқиғалар үшін есте сақтауды қалыптастыру процестеріндегі айырмашылықтар ерлерге қарағанда айқынырақ екені расталды.

References

1. Voronina O.A. *Feminizm i gendernoe ravenstvo* / Voronina O.A. – M.: URSS, 2004. – 319 p.
2. Radina N.V. *Vazrastnye I sosiokulturnye aspekty gendernoi sotsializatsii podrostkov* / N.V. Radina, E.Tereshenkova// *Voprosy psixologii*. – 2006. – № 5. – P. 49–59.
3. Rymarev N. *Lichnostnye osobennosti podrostkov s raslichnoi gendernoi identichnostiu* / Rymarev N.: *avtoref. dis.: 19.00.01 – obshaia psixologia, psixologia lichnosti, istoria psixologii*. – Krasnador: KGU, 2006. – 22 p.
4. Lazarus R.S. *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks* / R.S. Lazarus. // *Annu Rev Psychol*. – 2013. – № 44. – P. 1–21.
5. Nartova – Bochaver C.K. «Coping Behavior» v sisteme poniatii psixologii lichnosti / Nartova – Bochaver C.K.. // *Psixologicheskii shurnal*. – 2017. – T. 18. – № 5. – P. 20-30.
6. Sele G. *Stress bes distressa*.- M.: Progress, 2012
7. Freid Z. *Vvedenie v psixoanakiz: Lekcii*. – M.: "Nauka", 2019.

8. Syzdykova S.M. *Kazakstandagy genderlik saiasat zhane adam erkindigine ykpalu// Saiiasat, 2009, №3. – 85-87 p.*

9. Berdibaeva Sveta Kydyrbekkyzy «STRESS - MENEDZHMENT: STRESSTI BASKARU TEORIASY ZHANE PRAKTIKASY» *atty xalykaralyk gylymi – praktikaluk konferensianyn materialdary. – Almaty: Kazak universiteti, 2019. – 239 p.*

10. Bem S.L. *Linzy tendera. Transformasia vsgliadov na problemy neravenstva polov / Bem S.L. – M.: "ROSSPEN", 2004. – 336 p.*

МРНТИ 15.41.25

10.51889/1728-7847.2023.1.74.005

Курмангалиева Ж.К.¹

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Астана, Казахстан, (E-mail: shade82@mail.ru)

ДИНАМИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА С ОЧНОГО НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация

В статье представлен анализ проблемы психоэмоциональных состояний студентов с позиции зависимости от воздействия социальных факторов. Рассматривается вопрос психоэмоциональных реакций студентов на социальные раздражители, приведена классификация психоэмоциональных состояний, обсуждены источники эмоциональных стимулов. В статье представлены результаты исследования проблемы психоэмоциональных состояний студентов в период перехода с очного на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID - 19.

Ключевые слова: Дистанционное обучение, психоэмоциональное состояние студентов, стресс, психоэмоциональная реакция

Ж.К. Құрманғалиева¹

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ., Қазақстан

УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КҮНДІЗГІ БӨЛІМНЕН ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУҒА КӨШУ КЕЗЕҢІНДЕГІ ПСИХОЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАҒДАЙЫНЫҢ ДИНАМИКАСЫ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің психоэмоционалды жағдайының әлеуметтік факторлардың әсеріне тәуелділік тұрғысынан талдауы берілген. Студенттердің әлеуметтік ынталандыруға психоэмоционалды реакциялары мәселесі қарастырылады, психоэмоционалды күйлердің классификациясы беріледі, эмоционалды ынталандыру көздері талқыланады. Мақалада COVID-19 пандемиясы жағдайында күндізгі оқудан қашықтан оқытуға көшу кезіндегі студенттердің психоэмоционалды күйлері мәселесін зерттеу нәтижелері берілген.

Кілт сөздер: Қашықтықтан оқыту, студенттердің психоэмоционалды жағдайы, стресс, психоэмоционалды реакция.

Kurmangaliyeva Zh.¹

¹*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

DYNAMICS OF PSYCHOEMOTIONAL STATES OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE TRANSITION FROM FULL-TIME TO DISTANCE LEARNING

Abstract

The article presents an analysis of the psycho-emotional states problem of students from the position of dependence on the impact of social factors. The issue of psycho-emotional reactions of students to social stimuli is considered, a classification of psycho-emotional states is given, sources of emotional stimuli are discussed. The article presents the results of a study of the psycho-emotional states problem of students during the transition from full-time to distance learning in the context of the COVID-19 pandemic.

Keywords: Distance learning, psycho-emotional state of students, stress, psycho-emotional reaction.

Введение (Introduction). Изменение формы обучения и переход вузов с очного на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID - 19 в 2020 году оказало значительное воздействие на психоэмоциональное состояние студентов. Обнаружение парадокса зависимости студента от социальных факторов в свойстве объекта психоэмоциональных состояний обуславливает то, что на сегодняшний период в теоретическом постижении последствий пандемии COVID - 19 сложилась совокупность взглядов, рассматривающих дистанционную форму обучения не только как учебную сферу студента, но и как отдельную область познания (1, с.16).

В период очного обучения студенты закономерно переживают положительные и отрицательные эмоции, связанные с общением, учебной подготовкой, сдачей экзаменов и др. Перечисленные источники эмоций сохранены и при дистанционно форме обучения, но дополняются в связи с новыми условиями: удаленностью студента от сокурсников и преподавателей, изменением формата освоения учебных ресурсов, личной ограниченностью в действиях. Исследование психоэмоциональных состояний студентов вуза в период перехода с очного на дистанционное обучение помогает выделить проблему психоэмоциональных изменений и широко рассмотреть вопрос психоэмоционального реагирования на воздействие социально-психологических факторов.

В рамках междисциплинарных исследований современная наука представляет человека в качестве целостной системы, в которой взаимодействуют биологический и социальный компоненты. Вовлекаясь в социальную общность и проявляя в ней активность любой человек, в соответствии с обстоятельствами, переживает восторги и потрясения, выражающиеся в различных эмоциональных реакциях, и отражающиеся на психологическом и соматических сферах состояния здоровья. Тревожность сопровождает человека при переживании состояния неопределенности в планировании будущего в процессе решения личных и социальных проблем (2, с.31).

Согласно представленной В.А. Ганзеном классификации психоэмоциональных состояний, существуют эмоциональные переживания, практические эмоциональные переживания, сопровождающие деятельность человека и мотивационно-ориентировочные эмоциональные переживания (3, с. 32). Классификация психических состояний осуществляется согласно основаниям и зависимости условий: от доминирующих компонентов, от степени адекватности вызвавшей их обстановки и степени их осознанности, от качества влияния на личность и времени влияния, от интенсивности воздействия (4, с 103).

По отношению к личности психоэмоциональные переживания делят на острые эмоциональные реакции на внезапные обстоятельства, на эмоциональные состояния, обусловленные динамикой нервно-психического тонуса, как избирательное отношение к кому-либо или чему-

либо. На основании чего, психоэмоциональные состояния не только являются отражением эмоционального восприятия индивидуумом реальности, но и воздействуют на предметную область мыслительной деятельности (5, с.83). Поэтому, изучение эмоционального компонента в восприятии, самовыражении и жизнеобеспечивающей активности студента, будет являться оценкой системы взглядов, ценностей. Психоэмоциональные состояния студентов в условиях дистанционного обучения представляют собой целостные характеристики психической деятельности (6, с.10). Согласно результатам исследования, организованного с целью изучения психоэмоционального состояния 490 студентов Евразийского национального университета им. Л.Гумилева в условиях пандемии COVID - 19, была выявлена зависимость уровней общей депрессии и тревожности от показателей психоэмоциональных состояний и ощущений студентов. Основными показателями названы: беспокойство за качество успеваемости в связи с возросшей нагрузкой и затруднениями в концентрации внимания, кроме этого - беспокойство за своё здоровье и здоровье своих близких, ощущение социальной изоляции. Так при оценке уровня тревоги у 19,6% был выявлен средний уровень, и у 19,4% - высокий уровень; при оценке уровня депрессии у 24,5% была выражена субклиническая выраженная депрессия, а у 16,1% - клинически выраженная депрессия.

По вопросам, связанным с беспокойством за здоровье, было выявлено, что студенты очень тревожатся за состояние здоровья своих близких (85%) и за свое здоровье (68,4%) [7, с.306]. Соответственно, опрашиваемые студенты, которые показали наибольшую выраженность состояния тревожности, больше испытывали беспокойство за здоровье. Кроме того, 70,8% студентов были беспокоены своей успеваемостью и 72,2% отметили возросшую академическую нагрузку при дистанционной форме обучения.

Т.Н. Березина выделила три источника негативных эмоциональных состояний, переживаемым обучающимся в ходе учебного процесса. Первым источником обозначены возникающая тревожность из-за экзаменов или плохой учебы; вторым источником являются эмоции, обусловленные фрустрацией из-за сложностей при достижении цели и третьим источником - взаимоотношения с преподавателями и однокурсниками (8).

При дистанционной форме обучения у студентов аналогично источники проявления эмоций различны: получение удовлетворения от социального творчества, проявление положительных или негативных эмоций согласно личным достижениям в учебной деятельности или при взаимодействии с интернет-сообществом, социумом (9, с 41). Таким образом, эмоциональные состояния, обусловленные ситуацией смены форм обучения, создают предпосылки для формирования у студентов стресса, который в свою очередь, развивается в случае ощущения угрозы для значимых, для конкретного индивида, ценностей.

Развитие тревожности и формирование стресса происходит в зависимости от первичного состояния психического здоровья студентов и их умения использовать стили совладания со стрессом. Восприятие ситуации, как угрожающей, зависит от оценки студентом в качестве нежелательной (неприемлемой) объективности, которую невозможно избежать. Реакция на одинаковые по силе и типу действия стресс-факторы может оказаться очень различной для каждого студента и будет, в большой степени, зависеть от внутренних психических процессов отдельного студента, т.е. являться индивидуальной. Эмоциональная сфера в условиях стрессоров может реагировать крайне нестабильно - от чрезмерной раздражительности до подавленности. В состоянии стресса могут проявляться поведенческие нарушения: избегание всего, что напоминает о предстоящем испытании (обучении), снижение эффективности привычной деятельности (учебных занятий, увлечений), неконструктивное общение с однокурсниками. Кроме того, может наблюдаться когнитивная симптоматика: снижение способности концентрироваться на задаче, расстройство памяти, неадекватная оценка своей подготовки по сравнению с другими, мысленное представление себе последствий неудачи при итоговой аттестации (10, с.111).

В состоянии стресса студентам приходится находить личные ресурсы, способы и силы для совладания с переживаемым эмоциональным дискомфортом, что предполагает возможность

выбора осознанной стратегии управления своими личными ресурсами и ситуацией. В ситуациях стресса актуализируются тревожные, иррациональные мысли, возможно, давно забытые и связанные с негативным опытом прошлого. По этой причине похожие события отдельными студентами воспринимаются по-разному (в зависимости от жизненного опыта и личностных особенностей), что приводит к выбору разного поведения в соответствии со сформированным психоэмоциональным состоянием (11).

Соответственно, вместе с положительными переживаниями у студентов могут возникать и отрицательные негативные психические состояния, формирующие астенические состояния психоэмоциональной напряженности, определившиеся в период перехода с очного на дистанционное обучение, и проявленные как пониженная (повышенная) активность. Переживаемые астенические состояния тревожности, страха, фрустрации создают условия для формирования состояний психической напряженности (12, с).

В свою очередь, фрустрация является тяжелым эмоциональным переживанием отсутствия успешности в конкретной ситуации и сопровождающееся осознанием факта несбыточности надежд, целей, переживанием чувства безысходности. Психоэмоциональные переживания в состоянии фрустрации закономерно носят негативный характер - отчаяние, раздражение и агрессия. В соответствии с положениями экзистенциальной психологии переживание кризисных состояний, в определенные жизненные периоды, является переломными моментами в самореализации человека. Здесь экстремальное состояние является отражением угрозы реализации желаемого жизненного замысла (13, с 5). На основании этого, кризис – это стресс, понимаемый как неспецифический адаптационный синдром. Кризисное состояние формируется при отсутствии «соответствия» между возможностями человека и требованиями окружающей среды. Поэтому, состояние кризиса (стресс) студентов, на этапе перехода с очного на дистанционное обучение, является переломным моментом в постижении опыта преодоления препятствий (14, с.39).

Для студентов это является психологической задачей проживания нового эмоционального опыта. Переживая кризис, студенты вузов находятся в поиске новых мотивов деятельности и ценностей. Акцентирование на главном мотиве жизненных смыслов сопровождается устойчивыми переживаниями через обретение новых жизненных ориентиров, что позволят, в дальнейшем, выйти на новый уровень развития, расширив собственный экзистенциальный опыт.

Методы (Methods). Выделенные выше положения и практические результаты исследований изучения явились основанием для проведения экспериментального исследования по изучению проблемы психоэмоциональных состояний 300 студентов Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева в период перехода с очного на дистанционное обучение в условиях пандемии. Исследование осуществлялось поэтапно: первый этап был организован в первом семестре, второй - во втором семестре 2020-2021 учебного года.

2020 году приступили к началу обучения в дистанционной форме, в отличие от предыдущих лет обучения. Выборку исследования составили 54 юноши (18%) и 246 девушек (82%) на первом этапе и на втором этапе - 60 юношей (20%) и 240 девушек. Возраст испытуемых от 19,9 лет до 27,5 лет.

Целью является проведение исследования динамики психоэмоциональных состояний студентов вуза в период перехода с очного на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID - 19.

Предмет исследования: Динамика психоэмоциональных состояний студентов в период перехода с очного на дистанционное обучение.

Гипотеза: психоэмоциональное состояние студентов в период перехода с очного на дистанционной обучение характеризуется интенсивностью переживаний, повышенным уровнем тревожности и фрустрацией.

Диагностическим инструментарием послужили методики:

Тест «Шкала тревоги» Спилбергера-Ханина позволяет эффективно измерить тревожность не только в качестве личностного состояния, но и характера реагирования на текущую ситуацию. Выраженность тревожности в структуре личности определяется с помощью 20 высказываний, относящихся к состоянию и 20 высказываний - как диспозиции (15, с 1). Показатель ситуативной тревожности определяет силу психоэмоциональной реакции исследуемого на текущие события, личностная тревожность показывает меру подверженности испытуемого воздействию стрессорам в силу индивидуальных психофизиологических особенностей. Показатели интерпретируются в соответствии с тремя уровнями тревожности - высоким (выраженным), умеренным и низким (не проявленным).

Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко позволяет определить формы эмоционального взаимодействия индивида в социуме, направленность его эмоций и чувств. Стимулами окружающей среды, воздействующими на личность, является ближайшее окружение и социальные условия деятельности.

В ходе диагностики определяются основные параметры эмоциональных реакций испытуемых - тип эмоциональной реакции и характер «раздражителей», поскольку у каждого человека сформирована индивидуальная формула преобразования внешних и внутренних психических влияний в положительную, нейтральную или отрицательную энергию, определяющую эмоциональное поведение и психоэмоциональное состояние.

В процессе исследования определяются три типа эмоциональных реакций -преобразования влияния социально-психологических стимулов: эйфорическая активность вовне (направленность личности на положительное эмоциональное реагирование), рефрактерная активность вовнутрь (неоднозначная эмоциональная реакция на стимулы, двойственность переживаний) и дисфорическая активность вовне (склонность к отрицательному эмоциональному реагированию). Характер раздражителей представлен также тремя видами: положительным, амбивалентным (нейтральным) и отрицательным.

В опроснике всего 39 утверждений, на каждое из которых имеется три варианта ответа.

Результаты (Findings): Результаты исследования показателей тревожности студентов, в соответствии с Тестом «Шкала тревоги» Спилбергера-Ханина, выявленные на первом и втором этапах исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни ситуативной и личностной тревожности обучающихся выявленные на первом и втором этапах исследования в %

	Уровни тревожности	1 этап	2 этап
Личностная тревожность	высокий	10%	13%
	средний	60%	59%
	низкий	30%	28%
Ситуативная тревожность	высокий	6%	8%
	средний	78%	81%
	низкий	16%	11%

Из таблицы видно, что динамика тревожного состояния обучающихся характеризуется повышением высокого уровня личностной тревожности (+3%) и снижением среднего (-1%) и низкого (-2%) уровней личностной тревожности. Динамика показателей ситуативной тревожности первого и второго этапа исследования показывает рост высокого уровня (+2%) и среднего уровня (+3%), и понижением низкого (-5%).

Статистическая обработка полученных первичных данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента. Значимых различий при критических значениях от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$ и в сравнении показателей ситуативной тревожности при $t_{эмп} = 0,6$, и личностной тревожности при $t_{эмп} = 0,3$, не выявлено.

Показатели выявленных характерных типов эмоциональных реакций обучающихся, полученные с помощью Методики диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко, представлены на рисунке 1.

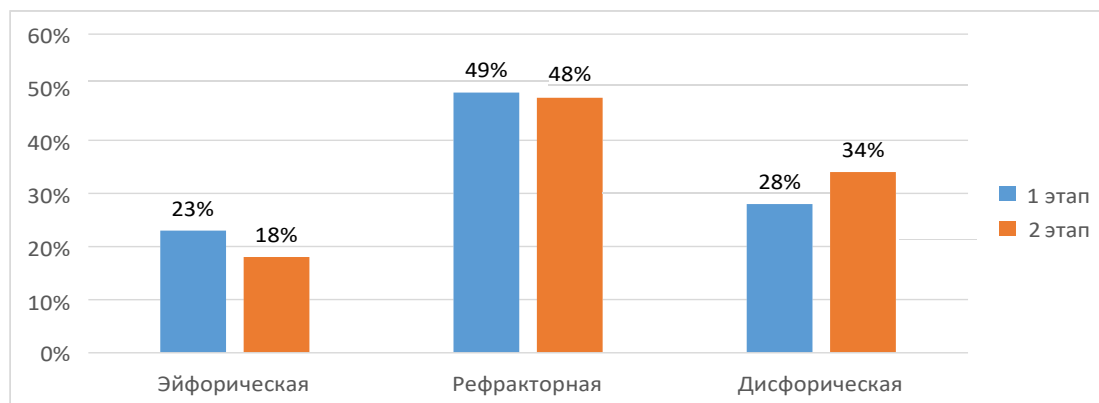


Рисунок 1 - Показатели предпочитаемых типов эмоциональных реакций студентов, выявленные при первом и втором этапах исследования в % от количества обучающихся

Из рисунка видна динамика предпочитаемых типов эмоциональных реакций обучающихся, выявленная в ходе первого и второго этапов исследования. В сравнении результатов наблюдается общая тенденция к снижению числа испытуемых, проявляющих эйфорическую (-5%) и рефракторную (-1%) эмоциональную реакцию на стимулы. Снижение показателя проведено за счет повышения процента испытуемых по типу реакции дисфорическая (+6).

Таблица 2 - Показатели выборов стимулов при проявлении эмоциональных реакций студентов 3 курса, выявленные при первом и втором этапах исследования в баллах

Стимулы	Типы реакций					
	Эйфорическая		Рефракторная		Дисфорическая	
	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап
негативные	14	13	50	51	49	52
амбивалентные	19	10	49	47	14	28
позитивные	36	31	48	46	21	22

Статистическая обработка с помощью t-критерия Стьюдента для несвязных выборок показала, что значимых различий при критических значениях от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$ в сравнении показателей негативных, амбивалентных и позитивных стимулов для:

- эйфорического типа реакций при $t_{эмп} = 2,2$ - не выявлено,
- для рефракторного типа реакций при $t_{эмп} = 0,6$ - не выявлено,
- для дисфорического типа реакций при $t_{эмп} = 0,4$ - не выявлено.

Применение метода определения критерия Пирсона позволило сопоставить полученные данные в соответствии распределения одного и того же признака в выборке исследования. В соответствии с полученным результатом $\chi^2_{эмп} = 52,929$ при $v = 10$, при этом различия могут считаться достоверными, если $\chi^2_{эмп}$ достигает или превышает $\chi^2_{эмп} = 0,01$. Согласно определению критерия Пирсона $\chi^2_{эмп}$ равнозначно критическому значению и превышает его, что подтверждает статистическую достоверность распределений.

Выводы (Conclusions): Наиболее выделенная эмоциональная реакция рефракторная (49% и 48%), т.е. наиболее предпочитаемая стратегия поведения студентов проявляется при амбивалентных стимулах, считающихся двойственными. Поэтому проявленность реакций студентов на

стимулы объясняется как неравнозначная – как положительная, так и отрицательная, что трактуется в соответствии с преобладанием выборов стимулов. В свою очередь эйфорическая эмоциональная реакция (23% и 18%) проявлена менее интенсивно с понижением выбора позитивных стимулов, а повышение дисфорической эмоциональной реакции проявлено за счет увеличения негативных выборов и понижения амбивалентных выборов стимулов.

В целом, эмоциональные состояния обучающихся характеризуются в рамках рефракторных реакций, характеризующимися переживаниями с некоторой двойственностью: сосредоточением на себе, на личных проблемах, отстраненностью, обдумыванием планов на будущее. Относительная неопределенность студентов в проектировании планов на будущее, в связи с социальными ограничениями, обусловленными пандемией и переходом с очного на дистанционное, способствовала пересмотру личных убеждений и ценностей в зависимости от перспективы самореализации. Психоэмоциональные состояния студентов подверглись изменению в плане глубокого осмысления сложившейся социальной ситуации с позиции, которая ранее не рассматривалась в качестве возможной.

Полученный психоэмоциональный опыт определил новое восприятие социальной среды, сформировав иные подходы к освоению и принятию настоящей действительности. Эйфорический тип эмоциональной реакции на стимулы, выявленный с тенденцией к понижению в ходе диагностики, показал то, что студенты стали наиболее чувствительными к раздражителям, «выбывающих» из благоприятных условий жизнедеятельности - переживания части студентов (25%) показывают проблему психологической адаптированности и когнитивного реконструирования. Дисфорический тип эмоциональной реакции, выявленный с тенденцией к повышению, обозначил увеличение числа переживаемых отрицательных эмоций, связанных с неадаптивными стратегиями поведения. Негативное восприятие социальных изменений может сопровождаться избеганием вопросов, требующих незамедлительного решения, конфронтацией в ближайшем окружении, подавлении потребностей или отвлечении от главного.

Активация позитивного реагирования происходит не обязательно при воздействии положительных стимулов, отрицательные или амбивалентные стимулы воздействуют на личность студента также эффективно. Трансформация эмоциональных схем реагирования на раздражители в сторону позитивных осуществляется при распознавании эмоций других и своих собственных (студентов) особенностей.

Статистически значимых корреляционных связей между изучаемыми показателями эмоциональных состояний студентов, в период перехода с очного на дистанционное обучение, не выявлено. Однако, анализ результатов исследования по двум методиками, показывает взаимную обусловленность проявленности психоэмоциональных состояний. Поэтому, гипотеза - психоэмоциональное состояние студентов в период перехода с очного на дистанционной обучение характеризуется интенсивностью переживаний, повышенным уровнем тревожности и фрустрацией, подтвердилась.

Выявлена взаимная обусловленность типа психоэмоциональной реакции и характер раздражителя. Эйфорическая реакция студентов в большей степени обусловлена положительными стимулами (36%), рефракторная - в одинаковой степени вызывается положительными (46%), амбивалентными и отрицательными стимулами (51%), дисфорическая - в большей степени - негативными стимулами (52%).

Анализ психоэмоциональных состояний студентов в период перехода с очного на дистанционное обучения в условиях пандемии показал, что исследуемые достаточно эмоциональны и тревожны. Показатель личностной тревожности определяет проблему самооценки и успешности, кроме того высокий уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности к настоящим условиям, ситуативная тревожность формируется при увеличении субъективной значимости событий и страхом совершения ошибок. Способы реагирования на социальные раздражители различны и зависят от личных особенностей испытуемых.

References

1. Alehin A.N., Dýbinina E.A. *Pandemua: kliniko-psihologicheskii aspekt. Arterialnaia gipertenzia*. 2020; 26 (3):312-316. doi: 10.18705/1607-419h-2020-26-3-312-216
2. Grigorian N.A., Kolmakova T.S., Galýstian L.K. *Stepen rosta trevojnosti obýchaiýhsia distantsionno na pervom kýrse RosTGMÝ v sviazi s pandemiei novoi koronavirýsnoi infektsiu. Tekst naýchnoi statii. Internet - jýrnal «Problemy sovremennogo obrazovania»*, 2020, №5.
3. Ganzen V.A. *Sistemnye opisaniia v psikhologii*. – L.: Izd-vo Leningradskogo ýniversiteta, 1984. – 176 s.
4. Stoliarenko L.D., Samygin S.I. *Psikhologia: 100 ekzamenatsionnykh otvetov / Ekspress spravochnik dlia stýdentov výzov*. – M.: IKTs «MartT», 2005. – 256 s.
5. Krasnoborova V.S. *Vlianie perehodov na distantsionnyý i ochnýý formy obýcheniia v period pandemii na psihologicheskoe sostoianie stýdentov kolledja [Elektronnyi resýrs] // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovania*. 2021. Tom 18. № 2. S. 82–89. doi:10.17759/bppe.2021180209
6. Sokolov G.A. *Osobennosti psichoemotsionalnykh sostoianii stýdenta pri distantsionnoi forme obýcheniia // Sovremennoe obrazovanie*. - 2014. - №1. - s.1-13. doi: 10.7256/2306-4188.2014.1.1092
7. Popova D.A., E.R. Davletgildeev E.R., Erlanova E.E., A.K. Abikýlova A.K. *Psichoemotsionalnoe sostoianie stýdentov KazNMÝ vo vremia pandemii COVID - 19. Vestnik KazNMÝ*.2021. №2. – S.306-312
8. Berezina T.N. *Radost i ýdovolstvie kak bazovye emotsii. Psikhologia i psihotekhnika*, 2012, №7. – S.40-47
9. Enikolopov S.N., Boiko O.M., Medvedeva T.I., Vorontsova O.Iý., Kazmina O.Iý. *Dinamika psihologicheskikh reakttsii na nachalnom etape pandemii COVID-19 [Elektronnyi resýrs] // Psichologo-pedagogicheskie issledovaniia*. 2020. Tom 12. № 2. S. 108–126. doi:10.17759/psyedu.2020120207
10. Boiko O.M., Medvedeva T.I., Enikolopov S.N., Vorontsova O.Iý., Kazmina O.Iý. *Psihologicheskoe sostoianie liýdei v period pandemii COVID-19 i misheni psihologicheskoi raboty. Psichologicheskie issledovaniia*, 2020, 13 (70), 1. <http://psystudy.ru>. Data obraeniia: 1.12.2021
11. Sokolov G.A. *Optimizatsiia psichoemotsionalnogo sostoianiiia stýdentov v period sessii // Psicholog - 2015 g.* - s.28 - 43. doi: 10.7256/2409-8701.2015.1.13888
12. Rollo May. *The Meaning of Anxiety*. N. Y. : Pocket Books. 1977. 408 c. ISBN 978-5-8728-6411-0
13. Chijikova M.B. *Vzaimosviaz zdorovia stýdentov-pervokýrsnikov s adaptatsiei k obrazovatelnoi srede meditsinskog výza // Psicholog*. - 2020. - №6. - s.38 - 55. Doi: 10.25136/2409-8701\2020.6.34409
14. Li C., Wu K., Johnson D.E. *The impakt of balance-foceted attitudes on job stress differenes evidenced in Amerikan and Chines samples. International journal of psychology/ 2018, vol. 54, no 1, 31- 39. doi: 10.1002/ijop.12254*
15. Shkala trevogi Ch.D. Spilbergera. *Vikipediia*. https://ru.wikipedia.org/wiki/Shkala_trevogi_Ch._D._Spilbergera

Г.Б. Ниетбаева¹, Б.Б. Серікбаева¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан
(E-mail: serikbayevabb@gmail.com)

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӨРУ-ҚИМЫЛ КООРДИНАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада бастауыш мектеп оқушыларының көру-қимыл координациясының ерекшеліктері, сонымен қатар, оның оқу процесіне әсері жайлы баяндалған. Осы бағытта жүргізілген зерттеушілердің жұмыстарын негізге ала отырып, бала өміріндегі көру-қимыл координациясының маңызы көрсетіледі. Бастауыш мектеп оқушысында көру-қимыл координациясы дұрыс дамымаған жағдайда оқуда күрделі қиындықтарға ұшырайды. Көру-қимыл координациясы бойынша ХХ ғасырдағы зерттеулер мен қатар соңғы жылдардағы зерттеу нәтижелері, тұжырымдар, қорытындылар көрсетілген. Бастауыш мектеп оқушыларының ұсақ қол моторикасының дамуының ерекшеліктері, соның ішінде әдістеменің нәтижелері енгізілген.

Кілт сөздер: психологиялық даму, көру-қимыл координациясы, бастауыш мектептегі білім, моторика.

Ниетбаева Г.Б.¹, Серікбаева Б.Б.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности зрительно-моторной координации младших школьников, а также ее влияние на учебный процесс. На основе работ исследователей, проведенных в данном направлении, показано значение зрительно-моторной координации в жизни ребенка. У младшего школьника при неправильном развитии зрительно-моторной координации возникают серьезные трудности в обучении. По зрительно-моторной координации представлены результаты исследований ХХ века и исследования последних лет, вывод. Включены особенности развития мелкой моторики рук младших школьников, в том числе результаты методики.

Ключевые слова: психологическое развитие, зрительно-моторная координация, образование в начальной школе, моторика.

Niyetbayeva G.¹, Serikbayeva B.¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical university
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF HAND-EYE COORDINATION OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract

The article deals with the peculiarities of hand-eye coordination of younger schoolchildren, as well as its impact on the learning process. The importance of hand-eye coordination in a child's life is shown in the works of researchers conducted in this direction. The younger schoolchildren with the improper

development of hand-eye coordination have serious difficulties in learning. Ultimately, there is a representation of the results of the hand-eye coordination made in the XXth century and in the recent years correspondingly. Although, methodology and features of the development of fine motor skills of the hands of the primary school students were included.

Key words: psychological development, hand-eye coordination, primary school education, motor skills.

Кіріспе. Бастауыш мектеп әрқашан оқушының, ата-ананың өміріндегі өте маңызды сәті болып табылады. Бірақ, өкінішке орай, біраз балалар мектепте оқу іс-әрекетіне қиындықтарға ұшырайды. Физиологиялық және әлеуметтік тұрғыдан алғанда мектепке келген бала, ақыл-ойдың және эмоционалды-ерік сферасының белгілі бір деңгейіне жетуі керек. Сондай-ақ, баланың оқуға деген оң көзқарасы, өз мінез-құлқын өзін-өзі реттей алу қабілеті және тапсырмаларды орындау үшін ерікті күш-жігердің көрінісінің болуы өте маңызды. Ауызша қарым-қатынас дағдылары, қолдың ұсақ моторикасы және көру-қимыл координациясының дамуы бірдей маңызды. Демек, оқу үрдісінде баланың дұрыс білім алуы күрделі және бала өмірінің барлық аспектілерін қамтиды.

Бастауыш мектепте балаға тиімді және дұрыс жетілуі үшін негізгі үш компонент бар. Біріншіден, бұл баланың жалпы дамуы. Мұнда бізді есте сақтау қабілетінің даму деңгейі қызықтырады, зейін, әсіресе ақыл, оның білімі, идеялары және іс-әрекеті. Екіншіден, баланың өз мінез-құлқын реттей алу қабілетін тәрбиелеу. Бұл іс-әрекетте ерікті зейіннің қалыптасуы маңызды рөл атқарады. Егер бұл үрдіс жеткіліксіз қалыптасқан болса, балаға мектеп материалдарын игеруде, оқуға қиын болады. Үшіншіден, оқуға ынталандыратын дұрыс мотивация қалыптастыру. Сөз бұл жерде баланың жай ғана мектепке барғысы келетіні жайлы емес, сонымен бірге оқу мен білім алуға деген құштарлықтың болуы.

Осы орайда, баланың дамуындағы ұсақ моториканың рөлін Л.С. Выготский өз еңбектерінде көрсетіп кеткен. [5]

Мектепке дайындықтың негізгі аспектілерін бөліп көрсетуге болады: физикалық, интеллектуалдық, эмоционалды-ерік сферасы, жекелік және әлеуметтік – психологиялық дайындық. [2]

Физикалық дайындық - ұл және қыз балалар 6-7 жастағы дамуына сәйкес келетін физикалық нормалар. Жүйке жүйесінің жағдайы: оның қозғалыстығы мен тепе-теңдік дәрежесі, күші мен қозғалғыштығы. Жалпы денсаулық жағдайы.

Интеллектуалды дайындыққа тек сөздік қор ғана емес, оның дүниетанымы, арнайы дағдылары, сонымен қатар танымдық үрдістерінің: есте сақтау, зейін, ойлау, қабылдаудың даму деңгейлері; Оқу міндеттерін дербес мақсаттарға айналдыра алу жатады.

Жеке және әлеуметтік-психологиялық дайындық мыналарды қамтиды: Оқушының қалыптасқан әлеуметтік ұстанымының болуы; мұғалімдер, сыныптастары және ересектермен дұрыс қарым-қатынасқа түсе алу. [2]

Балада эмоционалды-ерік сферасы қалыптасқан деп саналады, егер: бала өз жасына сай мақсат қоя алады, шешім қабылдайды, іс-қимыл жоспарын анықтай алады, оған күш сала отырып жүзеге асырады, кедергілерді жеңуге тырысады, яғни балада психикалық процестердің еріктілігі қалыптасады.

Көру-қимыл координациясы оқу үрдісі барысындағы маңызды аспектінің бірі. Оқу іс-әрекеті барысында оқушыға бір уақытта тақтаға қарай отырып, ол жердегі ақпаратты қайталауға және жазуға тура келеді. Сондықтан көз бен қолдың үйлесімді іс-әрекеті өте маңызды, баланың саусақтары көз берген ақпаратты “естиді” десек те болады.

Көру-қимыл координациясы – бұл көрнекі және бұлшықет-мотор анализаторларының бірлескен және бір уақыттағы әрекеті нәтижесінде қозғалыстар мен олардың элементтерінің үйлесімділігі. [1] Сонымен қатар, көру-қимыл координациясы – бұл бастауыш мектеп үшін маңызды деп санауға болатын функция.

Нашар дамыған көру-қимыл координациясының белгісі көбінесе баланың тақтадан, оқулықтан немесе жазбалардан қайталап жазған кезде жіберетін қарапайым қателіктері болуы мүмкін. Бірақ бұл оның жазуды немесе сурет салуды білмейді (немесе біле алмайды) дегенді білдірмейді. Жақсы сурет салатын және тіпті бейнелеу өнерімен айналысатын балалар көз алдында тұрған үлгіні қайталау міндетін жеңе алмауы мүмкін.

Үлгіні қайталау өздігінен сурет салғандағы болатын, жай ғана қайталауды талап етпейді. Ол қол мен көру анализінің үйлесімділігін талап етеді. Көру-қимыл координациясының әлсіз дамуының себебі, көбінесе, мидың қызметіндегі функционалды ауытқулармен байланысты. Егер мұндай бұзылулар болса (оларды тек невропатолог анықтай алады), ең алдымен, тиісті емдеу шараларына жүгіну және невропатологтың барлық ұсыныстарын орындау қажет.

Сонымен қатар, көру-қимыл координациясының нашар дамуының себептері баланың шамадан тыс ұқыпсыздығы болуы мүмкін. Ересектер оған түсіністікпен қарап, мүмкін емес дүниелерді талап етпеуі қажет.

Осы орайда, мәселені зерттеудің әдістері мен әдіснамасына тоқтала кетсек. Көру-қимыл координациясын дамыту үшін келесі жаттығуларды қолдануға болады: нысанды салу, суретті аяқтау, кескінді контур бойымен дөңгелектеу, контурдың шекарасынан шықпай суретті бояу; кішкентай заттарды алып үйрену, мысалы, сіріңке, сұқ және ортаңғы, бас және кішкентай саусақ, екі сұқ саусақтардың және т.б. көмегімен сіріңкені алу, бейне бойынша суреттерді құрастыру тәрізді ойындар. [3] Бұл жағдайда баланы бірте-бірте сөйлеуді өзін-өзі бақылауға, өз жұмысын мұқият тексеру дағдыларына үйрету керек. Сонымен қатар, психодиагностикалық шаралар жүргізген абзал. Көру-қимыл координациясын психодиагностикалық зерттеулерде келесі әдісті қолданады: "Көру-қимыл координациясы тесті" (Л.Бендер). Сонымен қатар, ұсақ моториканы зерттеуге бағытталған Л.Б. Осипова тесті жатады.

Бастауыш мектеп оқушыларының көру-қимыл координациясының даму динамикасын зерттеу мәселелерін көптеген авторлар зерттеген. Балалардағы көру-қимыл координациясының жетіспеушілігі сыртқы әлемнің визуалды көрінісінің бұзылуына ғана емес, сонымен қатар Л.С. Выготский жазғандай визуалды-бейнелі іс-әрекет негізінде құрылған барлық басқа психикалық процестердің қалыптасуына негіз болады. [1]

Бұл онтогенез процесіндегі дамудың ерекшеліктерін, атап айтқанда, бастауыш мектептегі визуалды қабылдаудың тұтас процесін жүзеге асырудағы қиындықтарды бағалаудың маңыздылығы мен қажеттілігін көрсетеді. Көру-қимыл координациясы бұл келесі операцияларды қамтитын күрделі жүйелік үрдіс: объектіні тану, объектінің қасиеттерін талдау, оның маңыздылығын бағалау, мотив пен нақты танымдық тапсырмаға сәйкес шешім қабылдауы. Бұл жайлы Т.Г. Бетелева, Д.А. Фарбердің зерттеулерінде анықталды.

Өткен ғасырдың алпысыншы жылдарынан бастап зерттеушілер: В.А. Ганзен, В.Д. Глезер, В.П. Зинченко, М. Frostig постнатальды онтогенезде көру-қимыл координациясының және оның қалыптасуының маңыздылығын зерттеді. Зерттеушілер көру-қимыл координациясының қалыптасу деңгейінің баланың танымдық дамуына әсерін анықтады.

Л.В. Соколова Поморск университетінде келесі мәліметтерді алған: “көру-қимыл координациясының даму деңгейінің балаларда сәтті оқу дағдысын қалыптастырудағы әсерін көрсетеді, өйткені оқу процесін толық жүзеге асыру үшін әріптер мен сөздердің визуалды стандарттарын нақты шығаруды, келген визуалды ақпаратты сүзуді қамтамасыз ететін көру-қимыл координациясының жеткілікті қалыптасқан тетіктері қажет”.

Көрнекі қабылдаудың даму деңгейінің жас ерекшелік сәйкестігін зерттеу барысында оқушылар көрнекі қабылдауы неғұрлым дамыған оқушыларда оқу дағдылары жоғары екендігі анықталған. [4] Осыған ұқсас нәтижелер М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко зерттеулерінде кездеседі. Сондықтан, көрнекі қабылдауды дамыту бастауыш мектептегі басты міндеттердің бірі. Себебі соның негізінде бала бойында оқу және жазу дағдылары қалыптасады. Бұл процестердің тиімді болуы визуалды-кеңістіктікі, моторикалық дағдыларды, көрнекі іздеуді қалыптас-

тыруға тікелей байланысты. Бұл балаларға графикалық формалар арасында қажетті, мәтінді дәл көшіруге, кеңістіктік ұғымдармен жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

J.Rosner, H.A. Solan, T.B. Ахутина көрсеткендей, тұтастай алғанда көрнекі қабылдаудың және оның жеке компоненттерінің дұрыс қалыптаспауы оқу барысында ерекше проблемалар туғызады.

Зерттеушілер жазу жылдамдығы көру-қимыл интеграциясының қалыптасу дәрежесіне, визуалды ақпаратты, соның ішінде есте сақтауды өңдеуге байланысты екенін анықтады.

Өткен ғасырдың соңында бірлескен L.V. Feagans және J.R. Griffin авторларымен жүргізген зерттеулерінде көрнекілік қабылдау қабілетінің жетіспеушілігі немесе жеткіліксіз деңгейі оқу қиындықтарының себебі болып табылады анықталды. Зерттеушілер көрнекі қабылдаудың қалыптаспауы мен оқуды үйрену арасындағы байланысты зерттеп, 6-7 жастағы көрнекі қабылдауының деңгейлері төмен балалар мен оқуды нашар оқығанын, сонымен қатар бақылау тобының балаларымен және оқуда қиындықтары бар, бірақ көрнекі қабылдау қабілеті қалыпты деңгейдегі оқушылармен салыстырғанда, олардың бастауыш мектептегі үлгерімі төмен болғаны айқындалды.

Сонымен қатар, бірқатар жұмыстарда, соның ішінде M.T. Kulp жұмысында көрнекі – кеңістіктік қабылдауды дамыта отырып, математикалық дағдыларды игеру арасындағы байланыс орнатылғанын атап өткен жөн. Бастауыш мектеп және мектеп жасына дейінгі балаларда осындай қарым-қатынасты орната отырып, зерттеушілер балалар математика үшін көрнекі – кеңістіктік көріністі (жұмыс жадының бөлігі ретінде) қажет ететін ақыл-ой моделін қолдана алады деп болжайды. S. E. Gathercole нәтижелері қызықты, олар жұмыс жадының екінші блогының, көрнекі - кеңістіктік қабылдаудың 7 жасында математиканы сәтті игерумен айтарлықтай байланысын анықтады, M.T. Maybery 10 жастағы балаларда осындай қатынасты анықтады.

Бұл тақырып бойынша зерттеулер нәтижелерін N.A.Akshoomoff еңбектерінде көруге болады. Ол көрнекі - кеңістіктік өңдеудегі қиындықтар тіл үйренуде әсерін тигізетіндігі көрнекі қабылдаудың жетіспеушілігіне байланысты делінеді. Бұл жайлы F. Hutaler, W.Zhao. и J.M. Fang, J.C. Han, X.Huang зерттеулерінде де жазған.

Бұл мәселелер, көптеген жағдайларда, көрнекі қабылдауды тікелей бағалаудан басқа, қажет эндогендік және экзогендік факторлардың баланың дамуына әсерін ескеру керек екендігін болжайды.

Пренатальды және постнатальды дамудың қолайсыз факторларының ішінде, мысалы, анадағы жүктіліктің дұрыс емес ағымы, асқынған немесе мерзімінен бұрын босану және өмірдің бірінші жылындағы даму мен денсаулықтағы кінәраттардың әсері жайлы В.И. Шелковский мен J. C. Chien, J. Volpe, сондай-ақ С.М. Карпов, Е.М. Парцалис, Р.В. Тонкова-Ямпольская, М.Mintz еңбектерінде көрсетілген орталық жүйке жүйесінің зақымдалуымен вирустық немесе бактериялық инфекциялардың әсері бар екендігін ұмытпаған жөн.

Зерттеу нәтижелеріне сүйенсек постнатальды онтогенезде көрнекі қабылдаудың қалыптасуын зерттеу Р.И. Говорованың жұмысына, сондай-ақ Жасерекшелік физиологиясы институтындағы Т.Г. Бетелева, М.М. Безруких, Н.Н. Теребова, А.В. Хрянин зерттеулері бойынша баланың 5-7 жасындағы ми қыртысындағы өзгерістердің көрнекі қабылдау жүйесіне әсері анықталып, ол көру жүйесінің дамуындағы өте сезімтал кезеңі деп тұжырымдалған.

Эксперименттің айқындаушы кезеңі. Эксперименттік жұмыс "Шоқан Уәлиханов атындағы Жекеменшік мектеп" ЖШС базасында жүргізілді. Зерттеуге 6 мен 7 жас аралығындағы 80 оқушы қатысты. Оның ішінде эксперименттік бөлімге, 15 ұл және 24 қыз бала қатысты. Эксперименттің айқындаушы кезеңінің негізгі мақсаты бастауыш мектеп оқушыларының көру-қимыл координациясының ерекшеліктерін, даму деңгейін зерттеу болып табылады. Сонымен қатар, әдістемелерді жүргізу барысында жүйелік принцип қолданылды. Яғни, ақпарат жинау үшін балалармен және педагогтармен әңгімелесу және бақылау жүргізілді.

Эксперименттің айқындаушы кезеңінің мақсатын іске асыру үшін біз келесі психодиагностикалық әдістемелерді қолданылды:

№	Әдістеме	Мақсаты
1	"Көру-моторлық үйлестіру тесті" (Л.Бендер)	Көру-моторлық функцияның құрылымын анықтау. Материалды кеңістікте ұйымдас-тыру және қол-көзді үйлестіру қабілетінің даму деңгейін бағалау.
2	Н.И. Гуткинаның "Үй" әдістемесі	Баланың қиын үлгіні қайтлап сала қабілетін зерттейді. Қимыл-қозғалысын үйлес-тіре алу қабілетінің ерекшелігін анықтау.
3	"Теппинг-тест"	Жүйке жүйесінің ерекшелігін психомотор-лы нәтижелері арқылы анықтау.
4	"Л.Б.Осипованың психомоторлық дамуды зерттеу" әдістемесі	Бастауыш мектеп оқушыларының қолдың ұсақ моторикасының дамуын зерттеу.

Қазіргі таңда «Үй» (Н.Гуткина) әдістемесі толық жүргізіліп, нәтижелері өңдеуден өтті. Төменде зерттеу нәтижелері көрсетілген

Мақсаты: баланы мектепке даярлау деңгейін бағалау: психомоторлық даму, ерікті зейін мен кеңістікті қабылдау ерекшеліктері.

Әдістеме Шоқан Уәлиханов атындағы жекеменшік мектебінің 1-сынып оқушыларына жүргізілді. Жас мөлшері 6 мен 7 жас аралығында бастауыш мектеп оқушылары. Әдістемелерді жүргізу барысында жас ерекшелік, жүйелілік принциптері сақталынды.

Зерттеу нәтижелері:

Әдістеме Шоқан Уәлиханов атындағы жекеменшік мектебінің 1-сынып оқушыларына жүргізілді.

Төменде зерттеу нәтижелері көрсетілген:

№	Ф.И.О.	Возраст	Балл
1	Респондент СА	6	2
2	Респондент ДА	7	5
3	Респондент МР	7	2
4	Респондент БТ	7	5
5	Респондент УА	7	5
6	Респондент БА	6	4
7	Респондент СА	6	2
8	Респондент ЕА	7	1
9	Респондент МС	7	1
10	Респондент КД	6	7
11	Респондент САД	7	3
12	Респондент ИБ	7	3
13	Респондент БА Р	7	7
14	Респондент А-ав	6	1
15	Респондент АА-аша	7	1
16	Респондент МС-аша	6	1
17	Респондент АА-ави	7	3
18	Респондент МА-аша	6	3
19	Респондент БА-сти	7	1

0 балл — Жақсы дамыған;
1-3 балл — Орташа дамыған;
4 баллдан жоғары — нашар дамыған



Әдістеме Шоқан Уәлиханов атындағы жекеменшік мектебінің 1-сынып №2 оқушыларына жүргізілді.

Төменде зерттеу нәтижелері көрсетілген:

№	Ф.И.О.	Возраст	Балл
1	Респондент АИ	6	2
2	Респондент РК	6	1
3	Респондент МС	6	2
4	Респондент КД	7	0
5	Респондент АЛ	7	0
6	Респондент БА	6	2
7	Респондент СА	7	4
8	Респондент ЕА	7	2
9	Респондент АА	7	4
10	Респондент БА	7	7
11	Респондент СМ	7	7
12	Респондент УЖ	7	1
13	Респондент АА-и	7	7
14	Респондент А-ав	7	4
15	Респондент РК	7	3
16	Респондент ИИ	7	1
17	Респондент ЖА-и	7	3
18	Респондент МБ	6	3
19	Респондент КД	7	1
20	Респондент ИИ	7	2

0 балл — Жақсы дамыған;
1-3 балл — Орташа дамыған;
4 баллдан жоғары — нашар дамыған



Зерттеу нәтижелерін ескере отырып, қосымша әдістемелердің нәтижелері толық өңдеуден өткенге кейін, дамыту бағдарламасы жоспарлануда. Бағдарламаның негізі ретінде ұсақ моториканы және көру-қимыл координациясын дамытуға бағытталған жаттығулар алынуы қажет.

Қорытынды. Қорытындылай келе, психомоторлық даму кезеңдері мен мидың жетілуі, баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесуінің арасында күрделі байланыс бар. Оқу үрдісі барысында көру-қимыл координациясының маңызы айрықша. Бастауыш мектептегі білімді игерудегі, қоршаған ортаны тануда ерекше орын алатын күрделі үрдіс екені сөзсіз. Болашақта баланың оқуда жетістікке жетуіне бірден бір себепкер, ол-көру-қимыл координациясының дұрыс дамуы.

References:

1. Babiyeva N.C. *Sensornoe razvitiye: Variativnost sovremennyh podhodov* / N. C. Babiyeva / A.N.Grishina, Y.C.Plohova, E.M. Tereshina, E.D. Shelkunova // *Perspektivy nauki.* – 2016. – № 2 (77). – S. 64-67.
2. Babunova T.M. *Dosholnaya pedagogika* / T.M. Babunova. – M.: Sfera, 2007. – 204 s.
3. Basyrova E.S. *Razvitiye sensornyh navykov detei rannego vozrasta v zhiznnoi srede* – 2016. – № 2 (53). – S. 30-32.
4. Bezrukih M.M. *Kak podgotovit rebenka k shkole* / M.M. Bezrukih, S.P. Efimova, M.G. Knyazeva. – Tula: Arktous, 1996.
5. Vygotski L.S. *Sobranie sochineni:* – M.:Pedagogika, 1983.
6. *Yazik - rech - tvorchestvo: issledovanie po semiotike,psiholingvistike, poetike (Izbrannyye trydy)* / Sost. S.I. Gindin. M., 1998.
7. N.I. Zhinkin. *Intellekt, yazik i rech.* 1972.
8. N.I. Zhinkin. *Yazik.Rech.Tvorchestvo.* – Moskva. Labirint, 1998.
9. *Psiholingvistika:izbrannyye trudy* / Sost. K.F. Sedov. – M.: Labirint, 2009.
10. N.I. Zhinkin. *Mehanizm rechi.* M.: Izd-vo APN, 1958. 370 s.
11. N.I. Zhinkin. *Rech kak provodnik informaci.* – M.: Nauka, 1982. 157 s.
12. N.I. Zhinkin. *Four Communicative Systems and Four Languages.* Word / Tom 18, 1962.

МРНТИ 15.81.61

10.51889/1728-7847.2023.1.74.007

Надирбекова А.О.¹

¹Казахский национальный университет имени Абая
Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация

Обучение студентов в медицинском колледже является важным звеном системы медицинского образования. Студенты имеющие физические ограничения также могут обучаться там по определенному кругу профессий. Их особенности создают потребность постоянного наблюдения со стороны психолога. Потенциально проблемами могут стать социальная изоляция и социальное неприятие. Это негативным образом скажется на развитии личности студента с физическими ограничениями. В исследовании была проведена диагностика и оказана необходимая психологическая помощь студентам с проблемами со зрением в рамках психологической работы Высшего медицинского колледжа. Была проведена работа по психокоррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний среди студентов. Выданы общие рекомендации по противодействию эмоциональному стрессу. В настоящий момент рекомендуется продолжить психологическую работу с данной категорией студентов Высшего медицинского колледжа.

Ключевые слова: эмоциональный стресс, студенты, слабовидящие, инвазивное образование, колледж.

А.О. Надирбекова¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

МЕДИЦИНАЛЫҚ КОЛЛЕДЖДІҢ НАШАР КӨРЕТІН СТУДЕНТТЕРІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

Аңдатпа

Медициналық колледжде студенттерді оқыту медициналық білім беру жүйесінің маңызды буыны болып табылады. Физикалық шектеулері бар студенттер белгілі бір кәсіптер шеңберінде оқи алады. Олардың ерекшеліктері психологтың үнемі бақылау қажеттілігін тудырады. Ықтимал проблемалар әлеуметтік оқшаулану және әлеуметтік бас тарту болуы мүмкін. Бұл физикалық шектеулері бар студенттің жеке басының дамуына теріс әсер етеді. Зерттеуде диагностика жүргізілді және жоғары медициналық колледждің психологиялық жұмысы аясында көру қабілеті бұзылған студенттерге қажетті психологиялық көмек көрсетілді. Студенттер арасында жағымсыз эмоционалдық жағдайлардың алдын алу және психокоррекциялау бойынша жұмыс жүргізілді. Эмоционалды күйзеліске қарсы тұру бойынша жалпы ұсыныстар берілді. Қазіргі уақытта жоғары медициналық колледж студенттерінің осы санатымен психологиялық жұмысты жалғастыру ұсынылады.

Түйін сөздер: эмоционалды стресс, студенттер, нашар көретіндер, инвазивті білім, колледж.

*Nadirbekova A.O.*¹

¹*Abai Kazakh National Pedagogical university
Almaty, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF VISUALLY IMPAIRED MEDICAL COLLEGE STUDENTS

Abstract

The training of students in a medical college is an important part of the medical education system. Students with physical disabilities can also study there in a certain range of professions. Their features create the need for constant supervision by a psychologist. Social isolation and social rejection can potentially become problems. This will negatively affect the development of the personality of a student with physical disabilities. The study conducted diagnostics and provided the necessary psychological assistance to students with vision problems as part of the psychological work of the Higher Medical College. Work was carried out on psychocorrection and prevention of negative emotional states among students. General recommendations on countering emotional stress have been issued. At the moment, it is recommended to continue psychological work with this category of students of the Higher Medical College.

Keywords: emotional stress, students, visually impaired, invasive education, college.

Введение. В настоящий момент инклюзивное образование дает возможность личностям с ограниченными возможностями не только получить среднее школьное образование, но и обеспечивает возможность получение средне-специального и высшего образования. Наличие подобной возможности решает не только вопрос с личностной самореализацией и самоидентификацией, но и позволяет подготовить необходимые профессиональные кадры. Рассматривая особенности профессиональной подготовки лиц, имеющих определенные ограничения, педагогика сталкивается с проблемой реализации учебных программ для данной

категории лиц с учетом их личностных особенностей. В рамках образовательной программы делается акцент не только на развитие профессиональных навыков, но и помощи в дальнейшей социальной адаптации в профессиональной среде. Лица имеющие ограничения по зрению не имеют возможности или испытывают значительные затруднения при ознакомлении с визуальным материалом, что создает потребность в преобразовании стандартных методов ведения занятий на учитывающие данные особенности. Данная социальная группа также нуждается в постоянном мониторинге состояния психологического благополучия, ибо является уязвимой с точки зрения внешних и внутренних факторов [1]. Целью текущего исследования является проведение диагностики эмоционального состояния студентов, имеющих проблемы со зрением, также оказания им необходимой психологической консультации и психокоррекции.

Основная часть. Сенсорное восприятие является важным составляющим развития когнитивной сферы ребенка. Отсутствие возможности ознакомления с визуальной составляющей объекта с раннего возраста создает необходимость иного способа ознакомления со свойствами предмета. В качестве способов ознакомления используется тактильный контакт и аудиальное восприятие. Изначальной целью развития ребенка является усвоения определенных геометрических эталонов. В данном случае эталонами являются базовые геометрические фигуры, включающие: круг (шар), прямоугольник (параллелепипед), треугольник (пирамида). Ознакомление ребенка имеющего ограничения визуального восприятия с данными эталонами фигур посредством тактильного восприятия позволит успешно продолжить его обучение на более сложных этапах. Помимо усвоения базовых геометрических фигур проходит и развитие способности к опознанию базовых свойств материалов. Рубинштейн С. выделял 3 основных свойства объектов при активном контакте: твердость, упругость, непроницаемость. Комбинируясь данные базовые свойства объектом могут формировать вторичные свойства, такие как вязкость, маслянистость, гладкость и шероховатость. Ознакомление со структурой вещества из которого состоит объект, позволяет создать определенную картину мира в голове ребенка. Также происходит ознакомление с такими свойствами, как размер, вес и скорость движения объекта [2, 3].

В некоторых обстоятельствах личность может приобрести физические ограничения ввиду несчастного случая или неблагоприятного течения болезни. Частичная или полная утрата функционала глазного анализатора в подростковом или юношеском возрасте в первую очередь оказывает значительное влияние на психоэмоциональное состояние личности. Значительный стресс, сопряженный с резким изменением возможностей организма способен изначально проявиться в виде защитных реакций вытеснения, отрицания, сублимации. В дальнейшем значительно увеличивается вероятность проявления тревожного и депрессивного состояния. Изменение концепции миропонимания личности, изменение планов, построенных на будущее, влияет на ее ценностные ориентации и способно стимулировать развитие экзистенциального вакуума [4].

Получение подобного рода травмирующего события может иметь 2 основных вида исхода: стимуляция развития и отчуждение. В случае негативного ухода в себя и отказа от собственных планов без построения новых можно наблюдать симптомы затяжной депрессии с перманентно усиливающимся компонентом. Острая реакция на стрессовую ситуацию становится отправной точкой для развития заболеваний поведенческой природы. В случае положительного выхода из кризиса утрата личность выстраивает новые цели или рационализирует имеющуюся проблемную ситуацию. Она рассматривает сложившуюся ситуацию как определенное испытание и вызов собственным силам и ищет способы реализации имеющихся психических ресурсов. Подобные люди несмотря на физические ограничения стремятся жить обычной жизнью и получить необходимое им образование и осуществлять профессиональную деятельность по выбранному направлению. Успешность или безрезультатность выхода из острого состояния потери определяется личностными качествами и внутренними ресурсами [5, 6].

Рассматривая психологические особенности личности имеющих ограничения в процессе обучения в организациях средне-специального и высшего образования можно выделить 2 ключевые проблемы образовательного процесса: академическую и социально-психологическую.

Академическая проблема представлена способами предоставления студентам с ограничениями по визуальному восприятию учебного материала. Необходимой литературы, разработанной посредством специализированных средств (шрифт Брайля, трёхмерный атлас и т.п.) в публичном доступе не имеется зачастую в достаточном количестве. Нагрузка на разработку средств и методов работы с инклюзивными группами при недостатки методического и лабораторного материала ложиться на плечи педагога. В рамках работы с лицами, имеющими ограничения по зрению акцент обучения делается на демонстрации аудиального и тактильного материала. При этом всем учитывается и ограничения в возможности подготовки студентами письменных материалов. По данной причине большинство способов контроля знаний проводятся в виде лабораторных или практических работ. Академическая проблема в данный момент успешно разрешается внедрением специализированных методов обучения с приоритетным количеством интерактивности [7, 8].

Социально-психологический аспект образовательного процесса данной категории людей ограничен не только органическими барьерами восприятия информации, но и социальной адаптацией личности. Взаимодействие с обществом является необходимой частью здоровой личности. Само понятие личности подразумевает наличие не только биологической стороны человека, но и развитой культурно-социальной составляющей. Развитие личности происходит в рамках определенной культуры, и частичная или полная изоляция ведет к проявлению эмоциональной дезадаптации личности, отсутствию или недостаточному уровню развития социально-психологических навыков, появлению неврозов или неврозоподобных состояний, вплоть до начала тяжелого психического заболевания [9, 10, 11].

Мотивация студентов первоначально направлена на самореализацию собственных сил в профессиональной деятельности, получения возможности заработка после окончания учебного заведения. Наличие патологического состояния элементов системы визуального восприятия создает дополнительные личные проблемы, связанные с видением собственного будущего после получения профессиональной специализации. Всех студентов заботит возможность устроиться на работу, а студентов из групп инвазивного образования эта проблема затрагивает наиболее сильно. Волнение касательно мнения работодателя о ограниченных возможностях работника создает стрессовую ситуацию для личности и способно негативно повлиять на мотивационную составляющую личности [12].

Таким образом можно сделать вывод, что академическая сторона образовательного процесса определяет уровень итоговых знаний, полученных в процессе обучения. Полученные профессиональные навыки и умения позволяют личности получить возможность самореализовать себя в определенной профессии. В то время психологические компоненты процесса образования проектируют профессиональную мотивацию личности, ее психологические возможности к выполнению выбранной деятельности. Психологические ресурсы обеспечивают возможности профессионального развития и стрессоустойчивость личности, ее возможности адаптировать параллельно рабочей ситуации. И одним из самых важных компонентов социально-психологического развития является социум, в котором личность проходит собственное развитие. Роль психологической службы в учебном заведении не только проводить постоянный мониторинг эмоционального состояния групп инвазивного образования, но и предпринимать меры по психокоррекции и психопрофилактике.

В рамках оказания психологической помощи студентам имеющими физические ограничения (группы с нарушениями зрения) КГП на ПХВ «Высший медицинский колледж» было проведено исследование с последующим оказанием участникам услуг профилактики и психокоррекции. В качестве методики исследования был выбран 16-и факторный личностный опросник Р. Кеттела в адаптации А.Н. Капустиной и методика «Шкала одиночества» разработанную

Д.Расселлом, М.Фергюсоном в адаптации Н. Водопьяновой. Данные методики позволят выявить особенности эмоциональной сферы личности студентов, имеющих проблемы со зрением и выраженности чувства одиночества. В исследовании приняли участие студенты 1-2 курс по специальности «Массажист». Общее количество участников исследования – 34. Средний возраст выборки: 26,2. Ввиду особенностей исследуемой выборки вопросы зачитывались участникам исследования, и они подавали сигналы о собственных ответов посредством особой системы знаков, представительно с которой были ознакомлены. Ответы участников исследования фиксировались психологом и его ассистентами.

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики особенностей эмоциональной сферы участников исследования представлены в Таблицы 1.

Таблица 1. Результаты диагностики эмоциональной сферы респондентов

Показатели	Средние результаты	Интерпретация
MD	2,4	Заниженная самооценка
A	1,9	Замкнутость
B	4,4	Смешанный
C	7,6	Эмоциональная стабиль.
E	1,9	Покорность
G	8,7	Высокая нормативность
F	5,1	Смешанный
H	2,9	Робость
I	7,2	Чувствительность
L	3,4	Смешанный
M	8,7	Мечтательность
N	3,0	Прямолинейность
O	7,5	Тревожность
Q1	3,6	Смешанный
Q2	5,0	Смешанный
Q3	7,7	Высокий самоконтроль
Q4	7,6	Эмоц. напряженность
Чувство одиночества	31,2	Средний уровень одиночества

В ходе диагностики было выявлено, что существуют определенные проблемы эмоционального характера внутри исследуемой выборки. Было выявлено 7 факторов личности, находящихся в зоне повышенного риска. Исследуемая выборка показала преобладание заниженной самооценки, замкнутости, склонности к подчинению приказам, высокий уровень нормативности, высокий уровень застенчивости, тревожность и эмоциональное напряжение. Наличие подобных личностных проявлений влияет не только на академическую успеваемость личности, но и на ее психологическое самочувствие, ее желание и возможность самореализоваться в обществе. Также было обнаружено, что у исследуемой выборки существует проблема социального плана в виде наличия чувства одиночества средней выраженности. Проанализировав результаты участников исследования, были получены сведения о необходимости проведения психокоррекционной и профилактической работы (см. Рисунок 1).

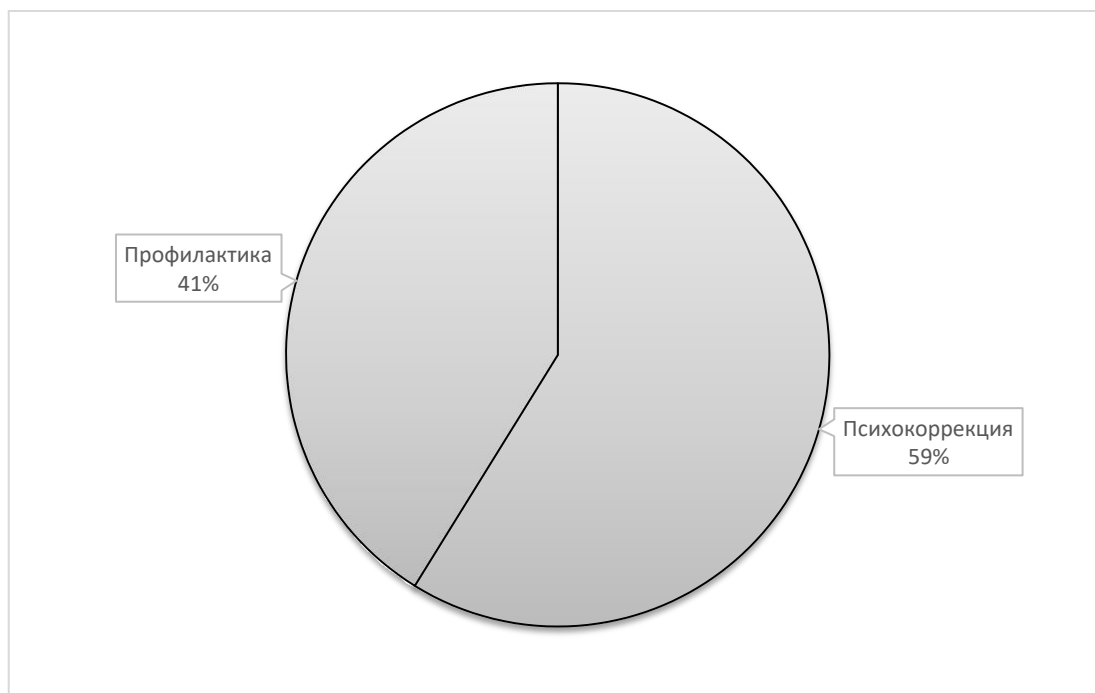


Рисунок 1. Соотношение участников в группе коррекции и профилактики

С группой коррекции была проведена психокоррекционная работа, направленная на развитие коммуникативных навыков и уровня самооценки личности. В процессе психокоррекции основными упражнениями являлись публичные выступления, разыгрывание различного рода социальных сценариев, использование методики аффирмаций. Наиболее популярной среди коррекционной группы являлась методика обучения преодоления конфликтной ситуации, где ставилась определенная ситуация, из которой нужно было найти вербальный выход. Востребованность данных навыков было значительно оценена участниками.

Работа над самооценкой делилась на 2 основных типа заданий. Первый тип заключался в обучении интроспекции и ее важности для внутреннего эмоционального баланса. Второй тип заданий был акцентирован на положительных сторонах. Длительное влияние стресса способно создать особый тип мотивации, акцентированным на избегание неудач и зачастую игнорирование положительных эффектов. Студенты обучались акцентировать собственное внимание первично на пользе или достоинстве той или иной социальной ситуации, а лишь после этого критиковать ее для того, чтобы оптимизировать уже существующий процесс. Подобные упражнения также благотворительно сказываются на развитии критического мышления среди студентов.

Со второй группой была проведена психопрофилактическая работа, целью которой стало научное просвещение по теме влияния эмоциональной сферы личности на ее соматическое здоровье. Студентам была предоставлена информация о базовых понятиях психосоматики и теории развития стресса у человека. Также выданы специализированные рекомендации для случаев, когда сложно эмоционально совладать со сложным временным промежутком. Были предоставлены контактные номера психологов учебного заведения, социального педагога, завуча по воспитательной части.

Для выявления влияния коррекционной работы на психологическое состояние студентов коррекционной группы был проведен сравнительный анализ. Ввиду особенностей количества выборки применение статистического критерия является затруднительным, потому было принято решение сопоставить их средние результаты (см. Рисунок 2).

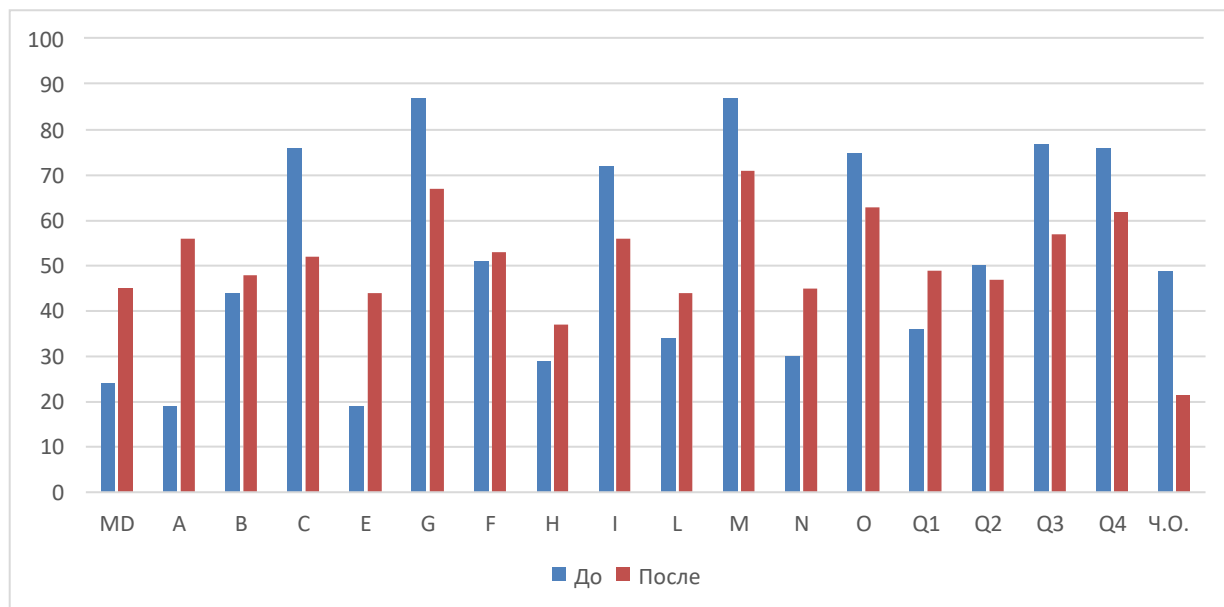


Рисунок 2. Сравнение результатов коррекционной группы

Как было продемонстрировано на Рисунке 2 в коррекционной группе имеется изменение в сторону стабилизации эмоционально-психического состояния студентов, имеющих физические ограничения. Этот факт позволяет судить о эффективно проведенной психокоррекционной работе.

Участникам исследования вне зависимости от распределения по группам были выданы общие рекомендации для сопротивления эмоциональному стрессу в процессе обучения и в свободное от нее время:

1. Необходимо чаще заниматься физической активностью по мере собственных возможностей. Избегать физических перегрузок;
2. Стремиться воспринимать свои проблемы, как определенное испытание, пройдя которое ты получишь хорошую награду;
3. Воспринимать свое тело, как особенное. Оно не ограничивает тебя, а открывает возможность видеть этот мир так, как никто кроме тебя не может;
4. Лишь ты определяешь ценность самого себя.

Заключение. Социально психологическая служба в образовательных учреждениях среднего звена, имеющих группы инвазивного образования, должна проводить постоянный мониторинг подобных групп. В проведенном исследовании выявлено наличие фактов эмоциональной дезадаптации студентов обучающихся по специализации «Массажист» для слабовидящих и проведена необходимая психокоррекция. Также была проведена психопрофилактическая работа с участниками исследования без проявлений дезадаптации. С исследуемой выборкой рекомендуется дальнейшее углубленное исследование и профилактическая работа на постоянной основе на время всего процесса получения средне-специального образования.

References:

1. Arbutova N.V., Kushnaryova S.E. Inclusive teaching of foreign languages in institutions of higher education // *Colloquium-journal*, 2020. №12-3. – 12-13 pp.
2. Abidova N.Z. Osobennosti formirovaniya sensorynyh etalonov u slabovidyashchih detej // *Evrziskij soyuz uchenykh*, 2016. № 30-3. – S. 16-17.
3. Rubenshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. – M.: AST, 2020. – 734 s.
4. Kitaev-Smyk L.A. *Psihologiya stressa Psihologicheskaya antropologiya stressa*. – M.: Akademicheskij Proekt, 2009. – 943 s.

5. Frankl V. *Volya k smyslu*. – М.: Al'bina-Didzhital, 2018. – 190 s.
6. YAspers K. *Obshchaya psihopatologiya*. – М.: KoLibri, Azbuka-Attikus, 2020. – 1056 s.
7. Bartenev A.N. *Inklyuziya proizvodstvennogo obucheniya v kolledzhe // Professional'noe obrazovanie. Stolica, 2013. №3. – S. 45-46.*
8. Pimenov O.G. *Razvitie professional'nogo potentsiala uchashchihsya kolledzha v usloviyah obrazovatel'noj inklyuzii // Aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Materialy vserossijskoj zaочноj konferencii. Ekaterinburg, 2020. – S. 225-230.*
9. Gannushkin P.B. *Klinika psihopatij: ih statika, dinamika, sistematika*. – М.: YUrajt, 2020. – 167 s.
10. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfyonov YU.A. *Prikladnaya klinicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie*. - SPb.: SPbGIPSR, 2012. – 444 s.
11. Krepelin E. *Vvedenie v psihiatricheskuyu kliniku: per. s nem. - 5-e izd.* – М.: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2015. – 496 s.
12. Bakshaeva N.A. *Psihologiya motivacii studentov: ucheb. posobie dlya vuzov – 2-e izd., ster.* – М.: YUrajt, 2018. – 170 s.

МРНТИ: 15.41.31

10.51889/1728-7847.2023.1.74.008

Бердибаева С.К.¹, Сахиева Ф.А.², Аяганова А.Ж.³, Лимашиева Л.А.⁴

¹КазНУ имени аль-Фараби, город Алматы, Казахстан

²Южно-Казахстанский университет имени М.Ауезова, город Шымкент, Казахстан

³Филиал Академии Государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Кызылординской области, город Кызылорда, Казахстан

⁴КазНУ имени аль-Фараби, город Алматы, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация

В настоящее время радикальные социальные преобразования требуют психологически нового характера структуры человека. Эта ситуация основана на интеллекте детей. Содержание исследования основано на основных выводах современной психологической науки, особенностях интеллектуального развития детей.

Цель исследования: экспериментальное исследование особенности интеллектуального развития детей в структуре личности. Определить статистическую связь между показателями интеллекта.

Методы и методики исследования

1. Тест с постепенным усложнением Дж.Равена, которая определяет логику мышления у детей.
2. Методика «Залатай коврик» Дж.Равена в модифицированной форме.
3. Метод «Классификации» для определения особенности обобщения на основе анализа функциональных связей в реальном мире у детей младшего школьного возраста.
4. Методы математической и статистической обработки полученных данных - Коэффициент корреляции тетраэдрики Пирсона.

В нашем эксперименте проводился сравнительный анализ особенностей интеллектуального развития детей I и III классов. Также изучалось умственное развитие детей в казахских и русских школах.

Было исследовано интеллектуальное развитие, рассматривая связь между основными компонентами структуры личности как интеллектуальное развитие

Выводы:

- дети, показавшие очень низкие и низкие результаты классифицируют распределения основываясь на внешние формы или функциональные взаимосвязи, а не на важных признаках.

- в среднем уровне ребенок может выполнять задачи, его первоначальное решение не основывается на важном признаке, но после помощи экспериментатора, они правильно выполняют задачу.

- высокое и очень высокое классификационное мышление характеризуется легкими и быстрыми принципами классификации карточек в группах. Они основываются при выполнении задач на их основные функции и на важные знаки.

- трудности детей начальной школы при выполнении задач напрямую связаны с отсутствием основными внешними знаками особенностей деления карточек. Эта задача правильно решается с помощью взрослых.

- ошибки детей первого класса характеризуются сложностью перехода от одного типа классификации к другому, т.е. от принципа обобщения к принципу функциональной коммуникации.

Недостаточно развиты дифференциации внимания и восприятия с точки зрения логического мышления. Это привело к трудностям, возникающим при выполнении задач.

Ключевые слова: интеллект, детский интеллект, младший школьник, личность, когнитивные показатели.

С.К. Бердибаева¹, Ф.А. Сахиева², А.Ж. Аяганова³, Л.А. Лимашева⁴

¹ *ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан*

² *М.Әуезов атындағы Оңтүстік- Қазақстан университеті, Шымкент қаласы, Қазақстан*

³ *Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Қызылорда облысы бойынша филиалы, Қызылорда қаласы, Қазақстан*

⁴ *ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан*

ҚАЗІРГІ ҚОҒАМДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Қазіргі кезде түбегейлі әлеуметтік қайта құрулар адам құрылымының психологиялық жаңа сипатын талап етеді. Бұл жағдай балалардың интеллектісіне негізделген. Зерттеудің мазмұны қазіргі психология ғылымының негізгі тұжырымдарына, балалардың интеллектуалдық даму ерекшеліктеріне негізделген.

Зерттеу мақсаты: Тұлға құрылымындағы балалардың интеллектуалдық даму ерекшеліктерін эксперименталды түрде зерттеу. Интеллект көрсеткіштері арасындағы статистикалық байланысты анықтау.

Зерттеу әдістері мен әдістемелері

1. Балалардың ойлау логикасын анықтайтын Дж.Рэвеннің бірте-бірте күрделенуі бар тест.

2. Дж.Рэвеннің өзгертілген түрдегі «Кілемді жамау» әдісі.

3. Кіші мектеп жасындағы балалардың нақты дүниедегі функционалдық қатынастарды талдау негізінде жалпылау ерекшеліктерін анықтауға арналған «Жіктеу» әдісі.

4. Алынған мәліметтерді математикалық және статистикалық өңдеу әдістері – Пирсонның тетракорикалық корреляция коэффициенті.

Біздің экспериментте I және III сыныптағы балалардың интеллектуалдық даму ерекшеліктеріне салыстырмалы талдау жасалды. Қазақ және орыс мектептеріндегі балалардың ақыл-ой дамуы да зерттелді.

Интеллектуалды даму ретінде тұлға құрылымының негізгі құрамдас бөліктері арасындағы байланысты қарастыра отырып, интеллектуалды даму зерттелді.

Қорытындылар:

- өте төмен және төмен нәтиже көрсеткен балалар үлестіруді маңызды белгілерге емес, сыртқы формаларға немесе функционалдық қатынастарға қарай жіктейді.

- орта деңгейде бала тапсырмаларды орындай алады, оның бастапқы шешімі маңызды белгіге негізделмейді, бірақ экспериментатордың көмегінен кейін олар тапсырманы дұрыс орындайды.

- жоғары және өте жоғары классификациялық ойлау карталарды топтарға жіктеудің жеңіл және жылдам принциптерімен сипатталады. Олар тапсырмаларды орындау кезінде олардың негізгі функциялары мен маңызды белгілеріне негізделеді.

- бастауыш сынып оқушыларының тапсырмаларды орындаудағы қиындықтары бөлу карталарының ерекшеліктерінің негізгі сыртқы белгілерінің болмауымен тікелей байланысты. Бұл тапсырма үлкендердің көмегімен дұрыс шешіледі.

- бірінші сынып оқушыларының қателіктері жіктеудің бір түрінен екіншісіне, яғни жалпылау принципінен функционалдық қатынас принципіне өтудің күрделілігімен сипатталады.

Зейін мен қабылдаудың дифференциациясы логикалық ойлау тұрғысынан жеткілікті дамымаған. Бұл тапсырмаларды орындауда қиындықтар туғызды.

Түйінді сөздер: интеллект, балалар интеллектісі, бастауыш сынып оқушысы, тұлға, танымдық көрсеткіштер.

Berdibayeva S.K.¹, Sakhiyeva F.A.², Ayaganova A.Zh.³, Limasheva L.A.⁴

¹ Doctor of Psychological Science, Professor Al-Farabi Kazakh National University

² Dr. Phd, M. Auezov South Kazakhstan State University

³ Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the Kyzylorda region, Kyzylorda city, Republic of Kazakhstan

⁴ Al-Farabi Kazakh National University

STUDYING THE FEATURES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN MODERN SOCIETY

Abstract

At present, radical social transformations require a psychologically new character of the human structure. This situation is based on the intelligence of children. The content of the study is based on the main conclusions of modern psychological science, the features of the intellectual development of children.

The purpose of the study: experimental study of the features of the intellectual development of children in the structure of personality. Determine the statistical relationship between intelligence indicators

Research methods and techniques

1. Test with gradual complication by J. Raven, which determines the logic of thinking in children.

2. Method "Patch the rug" by J. Raven in a modified form.

3. The "Classification" method for determining the features of generalization based on the analysis of functional relationships in the real world in children of primary school age.

4. Methods of mathematical and statistical processing of the obtained data - Pearson's tetrachorica correlation coefficient.

In our experiment, a comparative analysis of the features of the intellectual development of children in grades I and III was carried out. The mental development of children in Kazakh and Russian schools was also studied.

Intellectual development was investigated, considering the relationship between the main components of the personality structure as intellectual development

Conclusions:

- children who have shown very low and low results classify distributions based on external forms or functional relationships, and not on important features.

- at the intermediate level, the child can complete the tasks, his initial decision is not based on an important feature, but after the help of the experimenter, they correctly complete the task.

- high and very high classification thinking is characterized by easy and fast principles of classifying cards in groups. They are based when performing tasks on their main functions and on important signs.

- the difficulties of elementary school children in completing tasks are directly related to the absence of the main external signs of the features of dividing cards. This task is correctly solved with the help of adults.

- mistakes of children of the first grade are characterized by the complexity of the transition from one type of classification to another, i.e., from the principle of generalization to the principle of functional communication.

The differentiation of attention and perception is not sufficiently developed in terms of logical thinking. This led to difficulties in completing tasks.

Key words: intelligence, children's intelligence, primary school student, personality, cognitive indicators.

Введение.

Сегодня, когда социальное развитие подходит к процессу глобализации, требования к развитию человека имеют новый характер. Интеллектуальное развитие - это внутренние эмоции при удовлетворении когнитивными деятельностью и умением выполнять задачу каких либо действий, при которых человека появляются положительные эмоции.

В этом случае интеллектуальные чувства – это эффекты, которые возникают в процессе когнитивного действия человека. Они являются проблемными ситуациями, которые создают интеллектуальные чувства. Успех или неудача проявляются в виде множества впечатлений у личности, упрощающих или усложняющих интеллектуальные действия. Интеллектуальные чувства сопровождаются когнитивными установками и повышают скорость и производительность мышления.

Многие исследования пытались по-разному описать природу интеллекта в психологии. Это потому, что интеллект представляет собой очень сложную структуру. Из многих исследований видно, что природа интеллекта объясняется функциональным влиянием (Р.Дж. Стернберг, Б.Форсайт, Дж.Б. Хедланд, Д.Б. Богоявленская) [1; 2; 3; 4].

В теориях интеллекта был сделан вывод о наличии положительных корреляций между результатами выполнения различных интеллектуальных задач [5]. Если в некоторых исследованиях таких взаимосвязей нет, то это связано с ошибками измерений. Если это затухание скорректировать на эффективность, то величина связей стремится к единице.

Среди них отдельно можно упомянуть работы Р.Б. Кеттелла. С помощью комплекса тестов и факторного анализа автор выделил 5 аргументов [6, 14 с.].

Подобная исследованию Р.Б.Кеттелла, была разработана тест Дж.Равена. Ученый, изучавший проблемы умственной отсталости человека, подчеркивал сложность полученных результатов. По его мнению, умственная способность состоит из двух компонентов: продуктивного (способность определять связи и отношения, принимать решения) и репродуктивного (умение использовать прошлый опыт и полученную информацию).

На основании этого Дж.Равен создал «Тест прогрессивных матриц», который рассматривался как более чистый тест, а также стал незаменимым инструментом в изучении интеллектуальных достижений человека [7]

В целом интеллект, будучи важной структурой в жизни человека, относится к способности действовать целенаправленно, мыслить рационально и интенсивно взаимодействовать с другими. В этом смысле интеллект не может быть определен вне множества различных форм

взаимодействия человека с окружающей средой. Это взаимодействие рассматривается как активное действие, а не как простая адаптация.

Один из зарубежных ученых, представивший свои исследования в объяснении природы интеллекта Дж.Гилфорд предложил структурную модель. Модель, предложенная Дж.Гилфордом, состоит из трех частей [8; стр. 27; 9].

В исследованиях Ж. Пиаже развитие интеллекта рассматривалось как непрерывный процесс [10, 21 с.; 11]. Для Пиаже самым важным объектом является мышление. Он объяснял мышление как систему внутренних действий – мыслительных операций.

Одним из следующих условий, влияющих на интеллектуальное развитие, является окружающая среда. Для нормального развития ребенка необходимо жить в окружении близких ему людей, которые проявляют заботу, проявляют положительные эмоциональные отношения, позволяют ему взаимодействовать с вещами.

Особое значение имеет влияние образовательных организаций на интеллектуальное развитие детей. Потому что большая часть жизни детей проходит со школой. Все школьные мероприятия создают условия для развития способностей каждого ребенка.

Известный советский ученый Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической теории высшей психической функции Выготского проблема интеллекта рассматривается как психическое развитие ребенка. Он доказал в формуле, что индивидуальность вырастает из общества [12].

В своих работах С.Л. Рубинштейн говорил, что приобретение знаний и интеллектуальное развитие есть диалектический процесс, где причины и следствия постоянно меняются местами [13, стр. 48]. Поэтому содержание и методы деятельности должны обеспечивать непрерывное развитие личности.

Результаты исследований, связанных с анализом процессуально-динамической основы интеллектуальной деятельности в детском возрасте представлен в произведениях Л.А. Венгер. По Л.А. Венгеру, единицей интеллектуальной деятельности является познавательно-ориентированная деятельность. Отсюда эталонным показателем интеллектуального развития дошкольников считается степень овладения ими основными видами перцептивного мышления и мнемической деятельности [14].

По словам знаменитой ученой М.А. Холодной, иллюзию «исчезновения интеллекта» следует разделить на три базы [15, 121-128 ст.; 16].

Первая - методологическая основа для выявления противоречивых тестовых методов диагностики интеллектуальных способностей;

Вторая - методологическая основа, которая понимается в связи с использованием теста в качестве психологического (интеллектуального) спецификатора, представляющего определенные «задачи» в сознании;

В-третьих, это существенная этическая основа, основанная на том, что уровень интеллектуального развития является «неполным» с точки зрения интерпретации интеллектуальных возможностей человека и невозможностью объяснить индивидуализированные результаты тестовых задач.

Интеллект по выше указанному набору был определен как форма организации ментальной (умственной) практики субъекта. Отличные новости, решения и проекты – это признаки умного человека. И умственные способности – это показатель интеллекта личности.

Очевидно, что человек, который в состоянии полностью использовать свой потенциал в обществе, может быть конкурентно способным, гибким, познавательным, интеллектуальным. Интеллектуальное развитие является одним из когнитивных показателей личности, и самооценка является основой самопознания. В этом случае интеллектуальное развитие личности тесно взаимосвязаны, и этот вывод математически доказан в нашем экспериментальном разделе.

Были определены конкретные предположения, задачи, методы для изучения проблемы интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Были разработаны соответствующие методы для измерения интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Методы были адаптированы с учетом психологических особенностей детей младшего школьного возраста.

Дискуссия

Интеллектуальное развитие детей начального школьного возраста происходит не автоматически, а скорее в результате многосторонних взаимодействий с другими людьми: в общении, действии и, в частности, в процессе обучения. Интеллектуальная идея как критерий развития труда: свобода мысли, быстрое и глубокое изучение учебного материала, быстрое изобретение и решение интересных задач, различение важности от сущности, разнообразие аналитических и вычислительных действий, прогрессирование как интеллект и гибкость мышления.

В психологической литературе есть много диагностических методов, которые фокусируются на исследовании человеческого мышления. Наиболее популярными среди них являются аналитические, синтетические, лексические, целевые типы. Из широкого спектра исследований мы выбрали метод дискурсивного мышления. Это всеми известная методика Дж.Равена для исследования логического мышления [7, 18 стр].

Его задача - определить в какой степени участники смогли освоить основные логические мышление. В литературе этот метод называется «Постепенное Тест постепенного усложнения» и предназначен для измерения невербальных возможностей интеллекта. Этот тест предназначен для диагностики легитимности способности участника, для определения закономерности постепенно усложненных групп геометрических фигур.

Методология Дж.Равена – это прогностическая техника для изучения невербального интеллекта. Это позволяет вам определить «независимый», «чистый интеллект» из форм и методов обучения, общей эрудиции участника, уровня предоставления информации. Это также характеризуется независимостью способности участника говорить на одном том или ином языке. Наши исследования основаны на этнопсихологическом аспекте интеллектуального развития, что повышает надежность результатов.

Во-первых, тестер получает задание в общем виде, а затем устанавливает шаблоны для изменения частей образов. Затем фиксированные части добавляются к одному образу, и так находится отсутствующая часть. В виде материала используются абстрактные геометрические фигуры с внутренними рисунками подчиняющиеся определенной закономерности.

Методология Дж.Равена предназначена для изучения логики мышления. Участникам предлагаются рисунки, в которых фигуры связаны между собой. На рисунке не хватает одной фигуры, а внизу нужная фигура помещается между другими 6-8 фигурами.

Задача участника состоит в том, чтобы определить шаблоны взаимодействия между фигурами на рисунке и показать нужную цифр из предложенных вариантов, указанное на листе ответов. Задача должна выполняться очень быстро. Как правило, диагностика не превышает 30 минут.

В процессе исследования детей младшего школьного возраста мы внесли существенные изменения в правила методологии. Мы назвали задачу «Залатай коврик». Прежде чем показать таблицу, ребенку будет показан ковер на картинке, а также куски ткани. Задача состоит в том, чтобы найти из всех предложенных кусков ту самую подходящую часть, которая могла бы залатать дырку в ковре.

Эта процедура тестирования проста, удобна в использовании. В отличие от многих других тестов, нет необходимости строго придерживаться определенных правил словарного запаса. Его основными требованиями являются, прежде всего, убедиться, что ребенок понимает эту задачу, а во-вторых, убедиться, что процедура тестирования совместима со всеми тестируемыми.

В наших исследованиях были использованы различные варианты испытаний. Детям задают три серии А, В, С с различными уровнями сложности. Трудности усложняются из группы А к группе В. Каждый набор содержит 12 матриц, в зависимости от уровня сложности.

Дж. Равен считает, что участник выполняя тест, готовится выполнить следующую сложную задачу.

В серии «А» участник должен дополнять недостающую часть изображения. Необходимо различать частицы, определять связь между частицами и демонстрировать способность пополнять недостающие части путем сравнения рисунка.

В серии «В» участник должен выполнить требования в серии «А», а так же найти аналогичные пары фигур и проанализировать эти частицы.

При выполнении задач в серии «С» участник должен определять принцип вертикальных и горизонтальных изменений фигур.

Итак, есть задачи, которые постепенно усложняются на основе каждого набора матриц. Это также характерно для сложных задач, начиная от одной группы и заканчивая вторым. В то же время сложность матриц также существует в каждом наборе.

Например, в серии А карта №1 не позволяет участнику выбрать 6 из 6 карт, а участник выбирает только две карточки, потому что остальные пять одинаковые. В карте А-2 участнику даётся возможность выбрать 3 варианта и 6 вариантов в карточке А-3.

В экспериментальной работе, основанной на этой методологии, авторы определяют пять качественных этапов интеллектуального развития детей.

Сначала формируется способность идентифицировать идентичные и разные фигуры, затем идентичные и не похожие фигуры. Следующий шаг - оценить ориентацию фигур на себя и на другие объекты в поле приема.

Впоследствии дается возможность сравнения аналогичных изменений вышеуказанных признаков основанные на способности формулировать свою логику.

Затем дети формируют способность разделить одно целое на части или же «символы». В конце, увеличивается способность восприятия двух или более отдельных фигур как компонент всего предмета.

Таким образом, задачи, изложенные в методологии, предназначены для оценки способа разработки мышления, оценки этапа достижения очень успешной человеческой аналогии. Способность ребенка придумать логическое мышление – это этап постепенного развития его интеллектуального созревания.

Трудность, с которой часто сталкиваются дети при изучении предмета, связана с тем, что они не могут делать логические выводы. Появляется законный вопрос о том, как из ребенка не умеющего делать логические выводы, «провести», «направлять» его способность делать логические выводы.

Конечно, это многодисциплинарный, постепенный, сложный процесс. Успех методологии Дж. Равена важен из-за постепенного усложнения каждой задачи. Здесь каждая трудность может восприниматься как лестница следующего шага, на которой ребенок может легко подняться вверх по лестнице.

Значимость теста Дж.Равена варьируется от 0,70 до 0,89; средний балл для тестовой задачи - 0,32; средняя сложность заданий теста 0,32; корреляция, включая успех школьного обучения (оценки успеваемости) - 0,72. Корреляция в тесте Д.Векслера составляет 0,70-0,74 (взрослые) и 0,91 (дети в возрасте 9-10 лет), включая IQ, с арифметическими тестами до 0,87.

Детям предлагают матрицей из серии «А» с постепенным усложнением. Хотя время задачи не учитывается, необходимо определить время реакции ребенка, то есть промежуток приема инструкции и время ответа. Для учащихся дошкольных и начальных школ есть 18 заданий из групп А, В, С, а не 30 заданий.

Поэтому максимальный балл составляет 67 баллов, а не 143.

На следующем этапе математической обработки рассчитывается баллы правильных ответов. В соответствии с суммой правильных ответов детей назначаются девять уровней интеллектуального развития детей.

Результаты

Целью эксперимента было изучение особенностей интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. На эксперименте изучались особенности интеллектуального развития детей. Для этой цели были использованы несколько методик.

Основными измерениями развития детского интеллекта в начальном школьном возрасте являются, конечно же, способность активно выполнять свои собственные задачи по-разному от репродуктивных задач до творческих задач.

Мы решили поэкспериментировать с детьми младшего школьного возраста, что является периодом интенсивного организационного интеллектуального развития.

В нашем эксперименте проводился сравнительный анализ особенностей интеллектуального развития детей I и III классов. Также изучалось умственное развитие детей в казахских и русских школах

Исследование проводилось среди детей 1 и 3 классов в городе Кызылорда в Казахской средней школе № 12 им. Кабылова (№ 60), казахско-русской школе имени Ж. Нурсейтова № 233 (N = 60), школьной гимназии № 3 (N = 60). Число участников: N = 180.

Были определены конкретные предположения, задачи, методы для изучения проблемы интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Были разработаны соответствующие методы для измерения интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Методы были адаптированы с учетом психологических особенностей детей младшего школьного возраста.

1. «Тест постепенного усложнения» Дж. Равена для определения особенности логического формирования операций мышления у детей первого и третьего классов «Тест постепенного усложнения» Равена;

2. Метод «Классификации» для определения особенности обобщения на основе анализа функциональных связей в реальном мире у детей младшего школьного возраста.

3. Методы математической и статистической обработки полученных данных. Коэффициент корреляции тетраэдрики Пирсона использовался для дихотомических данных для определения особенности интеллектуального развития детей;

На первом этапе был использован «Тест с постепенным усложнением» Дж. Равена, которая определяет логику мышления у детей. Это является полезным для измерения невербальной способности интеллекта. Здесь мы использовали методологию «Залатай коврик» Дж. Равена в модифицированной форме для проведения работ с подходящими вырезками с детьми младшего школьного возраста.

На втором этапе использовали два варианта метода «Классификации», которые определяют детский словарь и логику. Метод «классификации» фокусируется на изучении детского мышления. Это дает возможность изучить развитие классического мышления у детей, предоставляя им карты. Для использования методологии были специально подготовлены материалы и задачи. Это позволяет делать выводы на основе результатов выполненных задач в нескольких группах.

Во эксперименте были определены математические и статистические отношения для выявления интеллектуального развития детей.

Коэффициент корреляции Пирсона r использовался для статистической связи. Пирсон r (Pearson r) используется для измерения взаимосвязи между двумя метрическими переменными, измеряющимися в одном выборе.

Мы анализируем результаты, полученные на основе метода Дж. Равена. Исполнение задач по методу Дж. Равена привело к положительным эмоциональным отношениям у детей 1-3 классов. Некоторые дети попросили другое задание. Эти дополнительные запросы на задания возникли в серии «А». Это означает, что более простые задачи повышают интерес детей.

Когда задачи становилось все более сложными, активность детей начала понижаться, и когда дело дошло до сложности задач в серии «В», некоторые дети говорили, что они устали или надоело снова и снова решать «одинаковые задания». В ходе выполнения задач, было отмечено, что не все дети смогли найти эффективные способы выполнения задачи.

Например, они не смогли найти закономерность составления рисунков, не смогли использовать эту закономерность в этих маленьких карточках.

Таким образом, в таблице 1 показаны результаты выполнения задач детей 1-3 классов.

Таблица 1 – результаты выполнения задач детей 1-3 классов в казахской группе по методу Дж.Равена - (%), (N = 120)

Уровень	Низкий			Средний			высокий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Количество баллов									
1 класс	2,8	19,2	13,1	22,7	9,0	13,6	-	19,6	-
3 класс	-	7,2	14,9	10,5	16,5	18,0	11,7	10,4	10,8

Как видно из приведенной выше таблицы - 1, показали низкий уровень 35,1% дети первого класса и 22,1% дети третьего класса

Дети с низким баллом из 6 рисунков выбрали те, которые первыми попались в руки, а не те которые подходят логически. Эти дети не могут дифференцировать частицы, и в результате они не могут дополнить недостающую картину.

Средний уровень логического развития мышления составил 45,3% для первого класса и 45% для детей третьего класса. Это оправдывает средний показатель интеллектуального развития.

Как показано в таблице - 1, процент детей, которые показывают высокие показатели, минимален. Среди первоклассников - 19,6 и 32,9% в третьем классе. Из них 9 баллов показали только дети третьего класса - 10,8%. Это Джон. Он продемонстрировал способность определять горизонтальную и вертикальную трансформацию фигур по сложности 36 задач в методе Дж.Равена.

В следующей очереди мы показываем результаты выполненных задач участвовавших в эксперименте русских групп. Эти цифры позволили нам определить особенности выполнения задач различных представителей этносов.

В таблице - 2 мы проанализировали показатель интеллекта детей в русской группе, 34,3% первого класса и 20,5% детей третьего класса показали более низкие уровни.

Средний уровень логического формирования детского мышления в русской группе составлял 46% для первого класса и 44,8% для детей третьего класса.

Высокий уровень - 19,7% у детей первого класса, 34,7% - у детей третьего класса.

Таблица 2 - результаты выполнения задач детей 1-3 классов в русской группе по методу Дж.Равена (%), (N = 60)

Уровень	Низкий			Средний			высокий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Количество баллов									
1 класс	2,4	19	12,9	22,9	9,3	13,8	-	19,7	-
3 класс	-	6,2	14,3	11,5	16,1	17,2	12	10,8	11,9

В обеих группах был небольшой процент самых высоких 9 баллов. Основные трудности при выполнении задач по методу Дж.Равена заключались в том, чтобы найти аналогию между парными фигурами на основе дифференциации частиц. Хорошо известно, что успешное завершение этой задачи возможно при дифференциации восприятия ребенка и при полном развитии внимания.

Как указано в приведенных выше таблицах, процент детей с высокими показателями минимальный. Среди первоклассников двух групп (казахский, русский) - 19,6 и 33,8% среди третьего класса. Из них 11,3% детей показали 9 баллов. Они продемонстрировали способность идентифицировать горизонтальную и вертикальную трансформацию форм, которые являются наиболее сложными из 36 задач в методе Дж. Равена.

Таблица 3 – результаты выполнения задания по методике Дж.Равена казахских и русских детей (%), (N =120)

	Казахская группа			Русская группа		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1 класс	35,1	45,3	19,6	34,3	46	19,7
3класс	22,1	45	32,9	20,5	44,8	34,7

Во время эксперимента мы сосредоточили внимание на время ответа детей. Некоторые из детей ответили, сразу же выслушав инструкции. В такой ситуации мы не посчитали отрицательным результатом не правильного ответа ребенка. Таких детей мы назвали импульсивными, то есть тех, кто способен ответить не подумав. Время ответа для детей составляло 15-20 секунд.

Большинство неправильных ответов (50%) связаны с тем, что они не могут правильно организовать свои действия, а не из за интеллектуальных проблем. Хотя это не дефект мышления, эти недостатки снизили не только результат теста, но и результат успеваемости обучения.

Многие первоклассники сумели легко решить первые задачи, но не могли выполнить трудные задачи. Это не только признак низкой успеваемости в учебе, но и признак недостаточного формирования внимательности и восприятия.

В первом экспериментальном исследовании выявились особенности показателей детского интеллекта. Чтобы исследовать особенности интеллектуального действия, была определена степень обобщения на основе логического мышления детей и анализ функциональных связей в материальном мире.

В следующим этапе выявлена математическое и статистическое обоснование взаимосвязи между индикаторами интеллектуальным развитием личности. Коэффициент корреляции Пирсона используется для определения статистической взаимосвязи между двумя переменными. Коэффициент корреляции тетрахорики Пирсона использовался для дихотомических данных для определения взаимосвязи между индикаторами интеллектуальным развитием.

Используя коэффициент корреляции Пирсона, мы имеем следующую информацию: В группе №1 $R = - 0,74$; В группе №2 $R = 0,14$

Интеллектуальное развитие и - одна из сложных структур человека. В процессе развития онтогенеза показатели интеллектуального развития постоянно меняются. Идентифицируя изменения в интеллектуальном развитии, усложняя задачи по идентификации интеллекта человека дети были разделены на две группы: №1 Высокий интеллектуальный уровень; № 2 - Группа с низким интеллектуальным уровнем.

Таким образом, формирование интеллектуальных процессов определило статистические отношения с такими характеристиками, как оптимальный нервно-психический статус ребенка и интеллекта

Выводы:

Начальный школьный возраст – это период систематической организации познавательной деятельности. На этом этапе интеллектуальное развитие напрямую связаны со взрослыми и с их участием.

Сделанный анализ на решение задач Дж.Равена, и в процессе выполнения общих задач заключается в том, чтобы выяснить, какие задачи дети выполняли и не выполняли, а также уникальный характер трудностей и ошибок при выполнении задач. Анализ процесса решения задач позволил выявить индивидуальные трудности и особенности интеллектуальных возможностей ребенка.

Анализируя результаты методологии Дж.Равена, мы пришли к выводу, что:

I. В зависимости от логики мыслительной способности были определены три группы учеников первого и третьего классов.

1. Низкий уровень характеризуется способностью детей идентифицировать одинаковые и разные, идентичные и необычные формы, а также способность идентифицировать фигуры в самом поле приема и других объектах.

2. На среднем уровне логического мышления дети сравнивают аналогичные изменения в образцах, которые основывают логику их мышления. Однако эта логика не относится к способности ребенка, а используются при выполнении сложных типов задач.

3. Высокий уровень отличается способностью различать интегральные компоненты и символы, в том числе умения и навыки, которые встречаются на первых двух уровнях.

II. Основные трудности при выполнении задач методологии Дж.Равена характерны для многих детей, которые связаны с поиском аналогии между парными фигурами, основанных на дифференциации деталей. Это можно объяснить тем, что недостаточно развиты дифференциации внимания и восприятия с точки зрения логического мышления. Это привело к трудностям, возникающим при выполнении задач.

III. Методология Равена показала, что уровень интеллектуального развития в соответствии с этнической принадлежностью незначителен, поскольку позволяет выявлять невербальный интеллект. И это похоже на роль интеллектуального уровня в личностном развитии.

На уровне формирования классификационного мышления были идентифицированы пять групп детей первого и третьего классов. В результате изучения интеллектуального развития показало, что существуют различия в мотивации поведения и в мотивации действий человека. Интеллектуальное развитие зависит от жизненной среды человека. Интеллектуальное развитие дифференцируются в процессе адаптации и зависят от окружающей среды.

Многие первоклассники сумели легко решить первые задачи, но не могли выполнить трудные задачи. Это не только признак низкой успеваемости в учебе, но и признак недостаточного формирования внимательности и восприятия.

Во втором типе классификации ребенок определяет и применяет важные признаки вещей, но функциональные связи вещей не всегда принимаются во внимание.

Таким образом, исходя из результатов методологии, мы пришли к следующему выводу:

1. На уровне формирования классификационного мышления были идентифицированы пять групп детей первого и третьего классов.

- дети, показавшие очень низкие и низкие результаты классифицируют распределения основываясь на внешние формы или функциональные взаимосвязи, а не на важных признаках.

- в среднем уровне ребенок может выполнять задачи, его первоначальное решение не основывается на важном признаке, но после помощи экспериментатора, они правильно выполняют задачу. Во втором типе классификации ребенок определяет и применяет важные признаки вещей, но функциональные связи вещей не всегда принимаются во внимание.

- высокое и очень высокое классификационное мышление характеризуется легкими и быстрыми принципами классификации карточек в группах. Они основываются при выполнении задач на их основные функции и на важные знаки.

2. Трудности детей начальной школы при выполнении задач напрямую связаны с отсутствием основными внешними знаками особенностей деления карточек. Эта задача правильно решается с помощью взрослых.

3. Ошибки детей первого класса характеризуются сложностью перехода от одного типа классификации к другому, т.е. от принципа обобщения к принципу функциональной коммуникации.

4. Определение важного элемента вещества, его применение при выполнении задачи является процессом формирования начального школьного образования. Целенаправленная формулировка этого менталитета поможет им расширить свой интеллект, а также приобрести знания и навыки его использования.

На сегодняшний день одним из требований социума является формирование всесторонне развитой личности. Радикальные изменения в стране нуждаются в рассмотрении структуры личности с новой стороны с психологической точки зрения. Кроме того, изменения, происходящие в обществе, требуют целенаправленного формирования творческой личности и развитие с активным жизненным направлением.

Изучение интеллекта личности в психологии является одним из наиболее важных вопросов. В общем, интеллект, как важная структура в жизни человека, означает способность действовать целенаправленно, рационально и активно взаимодействует с окружающими. В этом случае невозможно обнаружить интеллект вне многих различных форм взаимодействия индивида с окружающей средой. Это взаимодействие рассматривается как акт действия, а не адаптация и тенденция.

В результате изучения интеллектуального развития показало, что существуют различия в мотивации поведения и в мотивации действий человека. Интеллектуальное развитие зависит от жизненной среды человека. Интеллектуальное развитие дифференцируется в процессе адаптации и зависит от окружающей среды.

Чем выше уверенности в себе, тем выше интеллектуальное развитие личности в связи со сложным системным характером структуры интеллектуального развития;

Таким образом, интеллект формулируется, как адаптация к окружающей среде.

Проблема изучения особенности интеллектуального развития детей имеет фундаментальный научный характер. Современные достижения науки и техники, информационные технологии требуют раскрытия нового характера человека.

Интеллектуальное развитие - результат ума человека. Интеллектуальное развитие всегда находится под воздействием окружающей среды. Эта ситуация показала, что индивидуум дифференцирован в процессе адаптации.

References

1. Sternberg R.J., Forsait J.B., Hedland J. *Prakticheski intelekt. Pod obş. red. R.J.Sternberga. Per. s angl. K.Şukina, İu.Butkevich. Seria: Mastera psihologii. SPB. Piter 2002g. 272 s.*
2. Sternberg R.J. *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. NY: Cambridge University Press, 2006 b. 246 p*
3. Sternberg R.J. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. — New York: Cambridge University Press, 2007.*
4. Bogoiavlenskaia D.B. *Psihologia tvorcheskih sposobnostei. M.: İzdatelski sentr «Akademia», 2002. – 320 s.*
5. Spearman C. *General Intelligence, objectively determined and measured // Amer. J. of Psychology, 1904.- V. 15. – P. 201-293.*
6. Cattell R. B. *Abilities: Their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin, 1971. – P. 25.*
7. Raven J., Raven J.K., Kort J. *Standartnye Progresivnye matrissy. Rukovodstvo k testu Ravena: Razdel 3. M.: Kogito-sentr, 2002. - 144 s.*
8. Guilford I. P., *The structure of intellect, "Psychol. Bull.", 1956*
9. J. Gilford. *Tri storony intelekta // Psychology OnLine.Net.ö 21.11.2006*
10. Piaget, J. *The Psychology of Intelligence. — London: Routledge and Kegan Paul, 1951.*
11. Piaje, Jan. *Psihologia intelekta. Pervod: A. M. Pätigorski. — SPb., 2003. // Elektronnaia publika-sia: Sentr gumanitarnyh tehnologi. — 20.10.2010.- URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3252>*
12. Vygotski L.S. *Leksii po psihologia. – M.: İzd-vo Perspektiva, 2018.-148 s. ISBN: 978-5-9906376-6-5*
13. S.L. Rubinştein *«Osnovy obşei psihologii». –M., İzdat-vo: AST, 2019, 960 s. ISBN: 978-5-17-114740-2*
14. A.L. Venger, A.L. *Venger Domaşnäia şkola myşlenia.-2010, ISBN: 978-5-358-03607-9 // livelib.ru:https://www.livelib.ru/author/6861/top-a-l-venger*

15. Holodnaia M. A. *Evolüisia intelektualnoi odarennosti ot detstva k vzroslosti: efekt inversii razvitiia* // *Psihologicheski jurnal*. 2011. №5.-s. 69-78.

16. Holodnaia, M.A. *Psihologia ponätinogo myşlenia: Ot konseptuälnyh struktur k ponätinym sposobnostäm* / M.A. Holodnaia. -M.: İzd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – 288 s.

МРНТИ: 15.41.21

10.51889/1728-7847.2023.1.74.009

А.Х. Аренова¹, Э.Т. Баярыстанова²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

²әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Алматы, Қазақстан

СТУДЕНТ ЖАСТАРҒА ТӘН ӘЛЕУМЕТТІК ФОБИЯНЫҢ КӨРІНІСТЕРІ МЕН СЕБЕПТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Табысты әлеуметтенудің, оқу, кәсіби және басқа да қызмет салаларында қалыптасудың маңызды факторларына адамның ашықтығы, батылдығы, әртүрлі қиындықтар мен кедергілерді жеңуге дайындығы, көпшілік алдында сөйлей білуі, өз ойларын нақты тұжырымдай білуі, өз атына сыннан қорықпауы және т.б. сапалар жатады. Алайда адам белгілі бір себептерге байланысты барлық жағдайларда бірдей өзінің әлеуетін толық көрсете алмайды. Осындай себептердің бірі – қоғамнан қорқу, немесе, басқаша айтқанда, әлеуметтік фобия (социофобия).

Мақалада студенттердегі әлеуметтік фобия белгілерінің көріну ерекшеліктері мен олардың ықтимал себептері қарастырылады. Авторлар проблема бойынша ғылыми-теориялық әдебиеттерге жалпылама шолу жасап, арнайы әдістемелердің (М.Либовиц тесті, О.А. Сагалакова мен Д.В. Труевцевтің әлеуметтік мазасыздық пен әлеуметтік фобия сауалнамасы) көмегімен анықталған эксперименттік деректерге сандық-сапалық талдау жасайды.

Түйін сөздер: студент жастар, мазасыздық, қорқыныш, әлеуметтік фобия (социофобия)

Аренова А.Х.¹, Баярыстанова Э.Т.²

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

²Казахский национальный университет имени аль-Фараби
(Алматы, Казахстан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЙ И ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФОБИИ, ХАРАКТЕРНОЙ ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

Основными факторами успешной социализации, становления в учебной, профессиональной и других сферах деятельности являются такие важные качества, как наличие у человека открытости, смелости, готовности преодолевать разного рода трудности и барьеры, умение выступать перед публикой, четко формулировать свои мысли, не бояться критики в свой адрес и т.д. Не во всех случаях человек может проявлять тот потенциал, который у него имеется, в полной мере в силу разных обстоятельств. Одним из таких обстоятельств является страх перед обществом, или, по-другому, социальная фобия.

В статье рассмотрены особенности проявления и возможные причины возникновения признаков социальной фобии у студентов. Авторами сделан обобщенный обзор научно-теоретической литературы по проблеме и представлен количественно-качественный анализ экспериментальных данных, определенных с помощью методик (тест М. Либовица, опросник социальной тревоги и социофобии Сагалаковой О.А. и Труевцева Д.В.).

Ключевые слова: студенческая молодежь, тревожность, страх, социальная фобия (социофобия)

A.Arenova,¹ E.Bayarystanova²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University

²Al-Farabi Kazakh National University

(Almaty, Kazakhstan)

PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE FEATURES OF THE MANIFESTATIONS AND CAUSES OF THE APPEARANCE OF SOCIAL PHOBIA CHARACTERISTIC FOR YOUTH STUDENTS

Abstract

The main factors of successful socialization, formation in educational, professional and other fields of activity are such important qualities as a person's openness, courage, willingness to overcome various difficulties and barriers, the ability to speak in front of the public, clearly formulate their thoughts, not to be afraid of criticism, etc. Not in all cases, a person can show the full potential that he has, due to various circumstances. One of these circumstances is a fear of society, or, in another way, a social phobia.

The article discusses the features of the manifestation and possible causes of signs of social phobia in students. The authors have made a generalized review of the scientific and theoretical literature on the problem and presented a quantitative and qualitative analysis of experimental data determined using techniques (M. Libovits test, Sagalakova O.A. and Truevtseva D.V. questionnaire of social anxiety and social phobia).

Keywords: student youth, anxiety, fear, social phobia

Кіріспе. Соңғы онжылдықтарда қоғам өмірінде орын алып отырған әлеуметтік өзгерістер өзінің қарқындылығымен және әлеуметтік құндылықтардың өзгеруімен сипатталады. Мұндай жағдайда қоғам әлеуметтік бейімделуге жоғары талаптар қояды. Бұл талаптарға сәйкес келмеу өмір сапасын төмендетеді, әлеуметтік жатсынуды, әлеуметтік алаңдаушылық пен мазасыздықты, ал кейбір жағдайларда әлеуметтік фобияны (социофобия) тудыруы мүмкін.

Сөзбе-сөз аударғанда «социофобия» сөзі «қоғам алдындағы қорқыныш» дегенді білдіреді. Бұл белгілі бір әлеуметтік әрекеттерден және әлеуметтік жағдайлардан шамадан тыс қорқу түрінде көрінетін және тұрақты сипатта болатын мазасыздықтың бұзылу түрі. Қорқынышты тудыратын жағдайлар – көпшілік алдында сөйлеуден бастап өзге адамдар бар жерде қандай да бір әрекет жасауға дейін алуан түрлі болуы мүмкін. Мұндай мазасыздыққа душар болған адам үнемі өзінің әрекеттері немесе алаңдаушылығы өзге адамдар тарапынан жағымсыз бағаланады деген қорқыныш сезімде болады.

Қорқыныш сезімі әрбір жастағы адамдарға тән болғанымен, әлеуметтік фобия тәуелсіз әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдылары қалыптасатын, балалықтан ересектікке өтумен ерекшеленетін күрделі және жауапты болып есептелетін жасөспірімдік және жастық шақта жиі кездеседі. Адам өмірінің осы сатысында болатын әлеуметтік өзгерістер, әсіресе, «студент» атану, бейтаныс ортаға түсу, кейде, ата-анадан «бөлектеніп», басқа қалаға келу секілді көптеген үрдістер жастардың өзіне, өзінің мінез-құлқы мен іс-әрекетіне сыни көзқарасын күшейтіп, өзгелердің

бағалауына «сәйкес келмей қалу» үшін алаңдаушылық тудырады. Осыған байланысты әлеуметтік қорқыныш формалары да «көбейеді»: сұрақ қоюдан қорқу, «беделді» адамдардан қорқу, «жоқ» деп айтудан қорқу, танысудан қорқу, қателік жасаудан қорқу, т.с.с.

Зерттеудің мақсаты – студент жастарға тән әлеуметтік фобия белгілерін және олардың себептерін зерттеу.

Материалдар мен зерттеу әдістері. Әлеуметтік фобияның алғашқы ғылыми сипаттамасы 1846 жылы жасалған. Джонсон Людвиг Каспер зерттеулер жүргізу барысында сыналушылардың бірінен айқын және тұрақты көрінетін әлеуметтік алаңдаушылық белгілерін анықтаған [Casper J.L., 1846]. Ол жылдары мұндай бұзылыс эрейтифобия деп аталды.

Эрейтифобия [Casper G.L., 1846] – қызарудан қорқу, қоғамда ұялып немесе абыржып қалудан қорқу. Эрейтифобия басқалар оның бет әлпетінің өзгеруін байқайды деген қорқынышпен бірге жүруі мүмкін. Сәйкесінше, адамдар алдында ұялу, қысылу пайда болады және мұндай күй іштей бөгелу, бұлшықет кернеуі, діріл, жүректің жиі соғуы, терлеу, аузы құрғау сияқты белгілермен қатар жүреді.

Мәселені одан әрі зерттеуді 1887 жылы Пирес пен Регис, 1902 жылы Клапаред жалғастырды. Біраз уақыттан кейін, 1910 жылы Гартенберг «ұялшақтық» (немесе «жасқаншақтық») деген жалпы терминмен аталатын әлеуметтік мазасыздық формаларын сипаттады. Әрі қарай, 1930 жылы жапондық психиатр және психотерапевт Сема Морита әлеуметтік фобия мәселесін зерттеуді жалғастырды, сонымен қатар ол осы құбылыспен күресу әдістерін жасауға үлкен үлес қосты.

«Әлеуметтік қорқыныш» терминін ғылыми айналымға «әлеуметтік нысандардан немесе әлеуметтік өзара әрекеттесу жағдайларынан қорқу» деген түсінікпен Дж. Вольпе енгізген. Әлеуметтік қорқыныштардың ерекшелігі, біріншіден, олар жанама түрде болады, яғни қорқыныш тудыратын объектілер адамға тікелей зиян келтіре алмайды, екіншіден, өте кең таралған құбылыстар қатарына жатады. [1]

Қазіргі таңда әлеуметтік фобия медициналық термин болып есептеледі және ICD-10 (халықаралық аурулар жіктеуіші) шеңберінде дербес психикалық бұзылыс ретіндегі мәртебесі бар ауру түрі – нозологиялық бірлік болып есептеледі, оның өзіндік психиатриялық диагностика өлшемшарттары және дәрі-дәрмекпен, психотерапиямен емдеу жолдары көрсетілген.[2]

Әлеуметтік фобия феноменін қазіргі кезеңде зерттеу канадалық ғалымдардың зерттеулерінде алынған мәліметтерге негізделеді [Dewit D. I., Ogbome A., Offord D. R., 2000], мұнда әлеуметтік фобия «пациенттердің өмірін бұзатын созылмалы құбылыс» ретінде анықталған. Зерттеу деректеріне сәйкес, адамдардың 13% өмірдің белгілі бір кезеңінде қоғам алдындағы қорқынышқа ұшырайды; ал 2,5% әлеуметтік фобиядан өмір бойы зардап шегеді. [3]

XX ғасырдың соңында әлеуметтік қорқыныш әлеуметтану, психология, әлеуметтік психология, әлеуметтік педагогика ғылымдарының негізгі зерттеу нысанына айналды. Бұл бағыттағы ғылыми зерттеулерде әлеуметтік фобия белгілерінің көріністері (басқа адамдардың бағалауынан, сынауынан, айыптауынан қорқу; ұялу сезімі пайда болуы мүмкін адамдар алдында қорқу; қорқынышты тудыратын жағдайлардан аулақ болу) психикалық бұзылыс, ауру ретінде емес, қоғамдағы басқа адамдармен өзара әрекеттесу кезіндегі қандайда бір тосқауыл ретінде қарастырылады.

Әлеуметтануда әлеуметтік қорқыныш мәселелері әлеуметтік дағдарыстарды және дағдарыстық сананы зерттеу аясында дамыды. Дағдарыстың себептері, табиғаты мен салдары өркениетті, мәдениетті, билікті және т.б. қарастыру арқылы зерттелді. Дағдарыстың әлеуметтік-мәдени және антропологиялық аспектілері Г.Симмель, О.Шпенглер, А.Вебер, П.Сорокин, А.Швайцер, К.Ясперс, М.Бубер және т.б. ғалымдардың еңбектерінде талданады. [4]

Психолог ғалымдар әлеуметтік фобияны әртүрлі психологиялық бағыттар тұрғысынан қарастырады. Мәселен, даму психологиясы социофобияның пайда болу себептері мен оған қолайлы жағдайларға басты назар аудара отырып, оның пайда болуы мен дамуының бірнеше

себептерін көрсетеді: тұқымқуалаулышық, балалық шақтағы мазасыздық, бала тәрбиесінің ерекшеліктері, теріс өмірлік тәжірибе, буллинг. [5]

Тұлға психологиясы мен әлеуметтік психологиядағы зерттеулер әлеуметтік фобияны жеке тұлғаның қоғаммен өзара әрекеттесу ерекшеліктеріне бағытталған, клиникалық психологтар мен психиатрлар әлеуметтік фобияның диагностикалық өлшемдерін қарастырады. Бұл көптеген бағыттар бір-бірімен байланысты, бірақ бір-бірін алмастырмайды. Қазіргі уақытта әлеуметтік фобия және оған ұқсас күйлер мәселесі тұлғааралық және когнитивтік (танымдық) бағыттарда кеңінен қарастырылуда. [6]

Тұлғааралық көзқарас өкілдерінің пайымдауынша, әлеуметтік фобия, ең алдымен, тұлғааралық саланың бұзылуы болып табылады. Бұл бұзылыстың негізгі белгілері басқа адамдармен байланысқа түскен кезде пайда болады, ал оның ең ауыр салдары индивидтің жеке және кәсіби қарым-қатынасын орната алмауы болып табылады. Тұлғааралық модель жағымды әлеуметтік қатынастар психикалық әл-ауқатпен тығыз байланысты деген болжамға негізделген, ал қанағаттанарлықсыз қатынастар әртүрлі бұзылулардың пайда болуына және дамуына ықпал етеді. Тұлғааралық теорияның негізі өзін-өзі қолдайтын тұлғааралық цикл деп аталатын тұжырымдама болып табылады. Бұл тұжырымдамаға сәйкес, біз басқа адамдардан өзіміздің тәжірибемізде бұрын кездескен қарым-қатынасты күтеміз және өткен оқиғалардың нәтижесінде үйренген мінез-құлық үлгілерін қайталаймыз. Осылайша, басқалардан оң жауап күткен адамдар қолайлы реакция тудыратын әлеуметтік мінез-құлық түрлерін тандайды, ал теріс реакцияны күткен адамдар бұрын бейтарап ортадан теріс реакция ықтималдығын арттыратын қорғаныс стратегияларын қолданады.

Әлеуметтік психологияда әлеуметтік қорқыныш ұғымы кең және тар мағынада қолданылады: алғашқысына сәйкес, әлеуметтік фобия жеке адамның немесе топтың белгісіздік дәрежесі бар әлеуметтік ортаға бейімделу тәсілі ретінде түсіндіріледі, тар мағынада – әлеуметтік қорқыныш дегеніміз пайда болуы әлеуметтік қатынастар мен объектілермен (жауапкершіліктен, жалғыздықтан, сәттіліктен, назар аудармаудан қорқу) себептелетін құбылыс.

Ресейлік зерттеушілер С.А. Сагалакова және Д.В. Труевцев әлеуметтік фобиядағы когнитивтік бұрмалану құбылыстарын қарастырды. Сондай-ақ когнитивтік мінез-құлық бағыты аясында әлеуметтік өзара әрекеттесуге қатысты теріс сенімдер қарастырылады (Б.Тернер), аулақ болу мінез-құлық үлгілері (Дж. Каган, Р. Лейбович), назардың сыртқы оқиғалардан ішкі бұрмаланған интерпретацияға ауысуы (Д.М. Кларк, А.Уэллс, Р.Хаймберг). Бірқатар еңбектерде әлеуметтік мінез-құлықтың өзгеруі және әлеуметтік дағдылардың жетіспеушілігі сипатталған (К.А. Мелешко және Л.Е. Алден, В.Джонс).

Қазақстандық ғылыми басылымдарда қорқыныш және әлеуметтік қорқыныш мәселелерінің мынадай қырлары қарастырылған:

- студент жастардың емтихан алдындағы қорқыныш сезімдері және олардан шығу жолдары (Бикадамова А.К., Токсанбаева Н.К., Токсанбаева Н.Б.);

- балалар қорқыныштарының жас ерекшеліктеріне қарай дамуы (Тапалова О.Б., Мусанова А.Т.);

- жастардың әлеуметтік фобияларын алдын алуда арт-терапияны қолдану (Қасымова Р.С., Сүлеймен М.М.);

- әлеуметтік қорқыныштың алғышарты ретіндегі мазасыздануды зерттеу ерекшеліктері (Сауданбаева С.А.). [7, 8, 9, 10]

Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау. Студент жастарға тән әлеуметтік қорқыныш түрлерін зерттеу үшін біз американдық зерттеуші Майкл Либовицтің 1987 жылы ұсынған социофобия белгілерін анықтау шкаласының қысқартылған нұсқасын қолданып, Абай атындағы ҚазҰПУ және әл-Фараби атындағы ҚазҰУ студенттерімен («Педагогика және психология», «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану», «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандықтары – барлығы 42 студент) онлайн-сауалнама өткіздік. [11]

Шкалада 10 әртүрлі әлеуметтік жағдаяттар сипатталған. Сыналушы жағдайға қатысты жауап нұсқасының бірін таңдайды («қорықпаймын», «аздап қобалжимын», «қорқамын», «қатты қорқамын»):

- 1) қоғамдық жерлерде телефонмен сөйлесу;
- 2) шағын топпен бірлесіп жұмыс жасау;
- 3) қоғамдық жерлерде тамақтану;
- 4) аудитория алдында сөйлеу;
- 5) өзгелердің бақылауында (назарында) жұмыс жасау;
- 6) таныс емес адамдармен сөйлесу;
- 7) қонаққа (ойын-сауық кешіне) бару;
- 8) өзге оймен келіспейтініңді білдіру;
- 9) бөтен адаммен танысуға ниет білдіру;
- 10) таныс емес ортаға бару.

Сауалнама нәтижесі бойынша студенттердің басым көпшілігі (29 студент, 69%) аудитория алдында сөйлеу барысында қорқыныш сезімін басынан кешіретіні анықталды: 17% - «қатты қорқамын», 19% - «қорқамын», 33% - «аздап қорқамын». Айтарлықтай мазасыздық тудыратын келесі жағдай – өзгелердің бақылауында (назарында) жұмыс жасау (26 студент, 61%): 13% - «қатты қорқамын», 15% - «қорқамын», 33% - «аздап қорқамын». Өзгелерге қатысты өз ойын ашық білдіруден (өзге оймен келіспейтініңді білдіру) 22 студент қорқады. Таныс емес адамдармен сөйлесу және таныс емес ортаға бару, қонаққа бару жастардың 50%-н (21 студент) алаңдатады. Ал «шағын топпен бірлесіп жұмыс жасау», «қоғамдық жерлерде тамақтану» жағдайлары студенттерді айтарлықтай алаңдатпайды, бұл олардың бойында еркіндіктің пайда болуын, мінез-құлқын өзіндік реттеуге және ересектермен, өзінің құрбыларымен қатынас жасаудың тәсілдерін меңгеруге қабілеттілігін көрсетеді.

Сонымен бірге студенттерге тән әлеуметтік фобия белгілерін анықтау мақсатында бойынша интернет желісінде ашық жарияланған О.А. Сағалакова мен Д.В. Труевцевтің «Әлеуметтік мазасыздық пен социофобияны анықтауға» арналған сауалнамасын пайдаландық. [12]

Бұл әдістемені қолданудың ыңғайлылығы – әлеуметтік фобияның 4 өлшемшарты бойынша бөлінген нәтижелері бірден көрсетіледі және сыналушының жалпы фобия жағдайының мазмұндық сипаттамасы беріледі, сонымен қатар «әлеуметтік фобияның» төмен, орташа және жоғары деңгейлері көрсетіледі.

Әлеуметтік мазасыздық пен социофобияның өлшемшарттары:

1-өлшемшарт. «Назар ортасында, бақылауда болу» жағдайындағы әлеуметтік алаңдаушылық.

Әлеуметтік мазасыздықтың бұл компоненті жоғары болған жағдайда, адам толқу, батылсыздық, ұялу сияқты қарқынды эмоцияларды сезінеді. Мінез-құлықта бұл толқуды, ұялуды, бағалаудан қорқуды жеңе алмағандықтан, олардан қашқақтау, өзін «әдейі еркін» ұстауға тырысу ретінде және біреу назар аударатын, жұмысты қадағалайтын жағдайларда бастама танытудан және «айналамдағы адамдарға қалай көрінемін» (кездесуде, кафеде) деген ойлар туындаған кезде қиналудан көрінеді. Мазасыздықтың психофизиологиялық көріністері тән (жүрек соғысы, тамаққа «тас тірелу», ыңғайсыздық).

2-өлшемшарт. Постситуативтік руминация және әлеуметтік жағдайларда мазасыздықты жеңуге деген ұмтылыс.

Көрсеткіш мазасыздық пен толқуды метакогнитивті басқару тенденциясын, оларды жеңуге тырысуды, өткен әлеуметтік жағдайды талдауға деген ұмтылысты және сонымен бірге – батылсыздықтан арылу ниетін сипаттайды. Көрсеткіш екі мотивті (жетістікке жету және қарқынды алаңдаушылықтан арылу) біріктіре отырып, мотивациялық-эмоционалды жанжалды анықтайды.

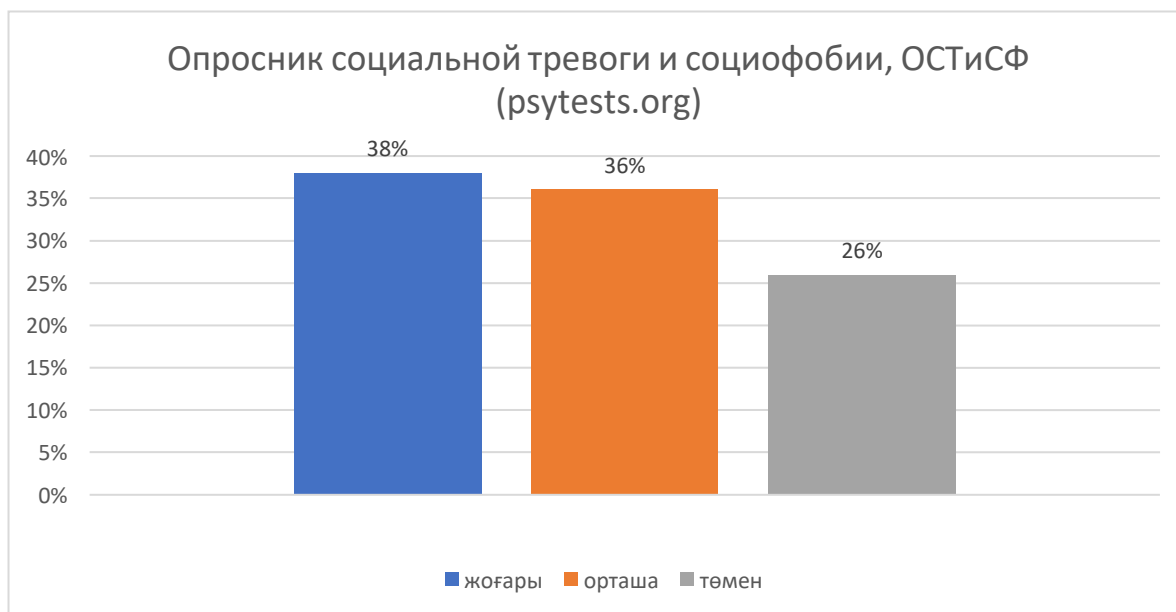
3-өлшемшарт. Әлеуметтік жағдайларда қорқыныш белгілерін қабылдамауға және оқшаулауға байланысты эмоцияларды білдірудегі ұстамдылық.

Көрсеткіш әртүрлі жағдайларда, әсіресе эмоциялар, сезімдер, қажеттіліктерді білдіру жағдайында «қабылданбай қалу» қауіпімен байланысты әлеуметтік қорқынышты білдіреді. Бұл өлшем бойынша көрсеткіштері жоғары жасөспірімдер көңіл-күйді көрсетуде ұстамды, теріс бағалану қорқынышынан эмоцияларды жасыруға тырысады. Көңілді білдіруден бас тарту өзіндік субъективті бағалау жағдайларында толқу мен алаңдаушылық белгілерін жасыруға деген ұмтылыспен қатар жүреді. Көрсеткіш әлеуметтік жағдайдағы алаңдаушылықтың өзіндік көріністеріне назар аудару дәрежесін (өзіне-өзі шоғырлану) және оларды бұғаттауға (супрессияға) ұмтылысты анықтайды.

4-өлшемшарт. Ресми жағдайларда бастамашылық білдіру кезіндегі алаңдаушылық, өз атына сын айтудан қорқу.

Көрсеткіш ресми жағдайларда бастамашылық танытқан кезде, өзара әрекеттесу, сөйлесу, бейтаныс адамдардан анықтамалық ақпаратты нақтылау барысындағы әлеуметтік алаңдаушылықты анықтайды. Ресми жағдайдағы кез-келген бейтаныс қатаң сынаушы, теріс бағалаушы, «дұшпандық» ниеттегі адам болып көрінеді. Мұндай жағдайлар жасөспірім тарапынан «болжап білуге болмайтын, бақылауға көнбейтін, теріс бағыттағы сынға толы, оны өзгелердің бағалауына тәуелді ететін» жағдайлар ретінде субъективті бағаланады.

Төрт көрсеткіш бойынша топтастырылған 29 сұрақ бойынша әлеуметтік фобияның деңгейін анықтау үшін, негізінен, «иә, мұндай болады» деген жауап нұсқаларының саны есепке алынды.



Нәтижесінде 16 студентте (38%) әлеуметтік фобияның жоғары деңгейі байқалды. Бұл студенттер белгілі бір жағдайларды толқу, батылсыздық, ұялу сияқты қарқынды эмоцияларды жиі сезінеді. Аталған сезімдерді жеңу қиын болғандықтан, олар әлеуметтік жағдайлардан аулақ болуға немесе өздерін «әдейі еркін» (кейде, дөрекі) ұстауға тырысады. Мұндай студенттер көңіл-күйді көрсетуде ұстамды, теріс бағалану қорқынышынан эмоцияларды жасыруға тырысады. Олар үшін бейтаныс адамдар, ресми кездесулер әсіресе «қорқынышты». Бұл жағдайлар сыналуды тарапынан «болжап білуге болмайтын, бақылауға көнбейтін, теріс бағыттағы сынға толы, оны өзгелердің бағалауына тәуелді ететін» жағдайлар ретінде субъективті бағаланады.

Жоғарыда көрсетілген он алты студенттің барлығы «Аудитория алдында сөйлеу жағдайында толқудың белгілерін (қолдың, дауыстың дірілдеуі, алақанның терлеуі және т.б.) жасыруға тырысасыз ба?» деген сұраққа «Иә» деп жауап берді. Демек, білім алушылардың оқу-тәрбие үрдісінде жиі туындайтын әлеуметтік қорқыныш түрі – аудитория алдында сөйлеу. Ол бағалаудан қорқумен байланысты. Оның себебі өзін жоғары бағалау және қоршаған ортаның тұлғаға қатысты жоғары ойына сенім («Мен әрқашан сенімді және әдемі сөйлеуім керек», «Мен

ешқашан ішкі сенімсіздігімді көрсетпеуім керек», «Егер менің қорқынышымды байқаса, онда мені әлсіз деп санайды»).

Әлеуметтік фобия өзін-өзі төмен бағалаумен де байланысты болуы мүмкін. Студент жастардың өзін-өзі төмен бағалауы олардың мінез-құлқы мен жеке қасиеттерінде айқын көрінеді. Олардың басты ерекшелігі – өз-өзіне деген сенімсіздігі. Барлық іс-әрекеттерінде олар тек сәтсіздікті күтеді. Студенттер өздерінің жетістіктерін жоғалтып алудан қорқады және осыған байланысты оқу іс-әрекетінің өзінен қорқады. Өзін-өзі қатты сынау, өзіне деген сенімсіздік мұндай жастардың әлеуметтік дамуын қиындатады.

Зерттеуге қатысқандардың ішінде **15** студент (36%) кейбір жағдайларда орташа алаңдаушылық (мысалы, тек қарама-қарсы жыныспен сөйлескен кезде, көпшілік алдында маңызды ақпарат беруде) сезінеді. Оларда әлеуметтік жағдайлардан қашақтау немесе мұндай жағдайларда өзін үнемі назарда ұстау айтарлықтай байқалмайды. Бұл студент жастарға тән әлеуметтік фобияның деңгейі орташа деп бағаланды.

Сыналушылар арасында кез келген әлеуметтік жағдайларда өзін еркін ұстайтын; құрдас-тарымен, үлкендермен, соның ішінде, бейтаныс адамдармен белсенді әлеуметтік қарым-қатынас орната алатын, яғни әлеуметтік қорқыныш деңгейі төмен **11** студент (26%) анықталды. Олар өзін-өзі барабар (адекватты) бағалайды, нәтижесінде, өзіндік белсенділігімен, сергектігімен, шаттық сезімімен, әзілімен, коммуникативтілігімен ерекшеленеді. Өздерінің артықшылықтарын да, кемшіліктерін де көре алады. Сынға төзімді.

Зерттеуге қатысқан студенттермен әңгімелесу барысында әлеуметтік қорқыныш тудыратын мынадай жағдайлар жиі қайталанды: «аудитория алдында сөйлеу», «емтихан тапсыру», «төмен бағалану», «оқытушының (ата-ананың) пікірі», «құрдастарының алдында мазаққа қалу» және т.б.

Әлеуметтік фобиясы бар жастар нақты адам немесе топ мүшелерінен емес, өзі үшін маңызды әлеуметтік жағдайлардан қорқады. Олар қоршаған ортаның дұрыс бағаламауынан, орынсыз сын-пікірінен, теріс ойларынан қорқады. Әрине, бұл жастардың әлеуметтік бейімделу процесіне теріс ықпалын тигізеді.

Біріншіден, әлеуметтік фобиясы бар студенттің жақсы білім алып, жұмыс жасау мүмкіндіктері төмендейді, ал бұл жағдайдың салдарынан туындаған өкініш тұлғаның ішкі үрейі мен қорқынышын одан әрі еселейді. Екіншіден, қауіптен қашу стратегиясын ұстанған жастар «шынайы өмірден қашу құралы» ретінде ішімдік және психобелсенді заттарды пайдалануы мүмкін. Бұл құралдардың әсері уақытша және әлсіз болғанымен, салдары ішімдікке және есіртіге тәуелділікке алып келеді.

Қорытынды. Мәселеге қатысты ғылыми-теориялық әдебиетті және бастапқы эмпирикалық зерттеу нәтижелерін талдау әлеуметтік фобияның жан-жақты және мұқият зерттеуді қажет ететін күрделі құбылыс екендігін көрсетеді.

Студент жастар – кәсіптік білім беру ұйымы біріктірген жас ұрпақтың ерекше, әлеуметтік-кәсіби санаты. Студенттің маңызды көрсеткіштеріне оның өзін-өзі жүзеге асыруға деген ұмтылысын, рефлексия қабілетін, өзін-өзі таныту қажеттілігін, өзін және қоршаған ортаны қоғамның пайдасына өзгерту үшін әлеуметтік ортамен белсенді өзара әрекеттесу сипатын жатқызуға болады. Әлеуметтік фобия қоғамдағы басқа адамдармен қарым-қатынас кезінде психологиялық тосқауыл ретінде бұл қасиеттерді айтарлықтай нашарлатуы мүмкін. Әрине, кәсіби білім алу барысында жиі кездесетін жағдайлар – жауапты күн, маңызды емтихан, көптен күткен кездесу, мәртебесі жоғары тұлғамен сұхбаттасу, көпшілік алдында сөз сөйлеу және т.б. кезіндегі қобалжу мен үрей көптеген студенттерге таныс сезім. Өз алдына, үрей барлық ресурстарды іске қосып, жағымды функциялар атқарады – жауапкершілікті арттырады, кездесулерге алдын-ала дайындалуға ықпал етеді. Дегенменен, шамадан тыс үрей қажет ресурстарды іске қосудың орнына оларды тежейді, әлеуметтік белсенділікті баяулатады, өзін-өзі төмен бағалау, әлеуметтік өзара әрекеттесу процесінде батылдық пен бастама таныту деңгейін төмендетеді.

Әлеуметтік фобияны жеңудің барлық адамдарға бірдей сәйкес әмбебап жалғыз әдісі жоқ. Алайда болашақ мамандармен социофобияның алдын алуға және оны еңсеруге бағытталған арнайы жұмыс ұйымдастыру жақсы нәтижелер беретіні сөзсіз.

References

- 1 Holmogorova A.B. *Sosiálnaia trevojnöst: Soderjanie ponätia i osnovnye napravlenia izuchenia // Sosiálnaia i klinicheskaia psihiatritia. Tom 1, №1 (2010). S. 80-85*
- 2 *Nevroticheskie, svzannye so stresom i somatofornnye rasstroistva (F40-F48) МКБ 10 - Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства (F40-F48) (mkb-10.com)*
- 3 *İastrebov D.V. Sosiálnaia fobia i sensitivnye idei otnoşenia (klinika i terapia): avtofef. dis. ... kand. med. nauk., M., 2000. -17 s.*
- 4 *Vitkovskaia M.İ. «Sosiálnyi strah kak predmet sosiologicheskogo issledovaniya»: avtofef. dis. ... kand. sosiolog. nauk /M.İ. Vitkovskaia. -Moskva, 2006. - 24 s. [avtofef-sotsialnye-strakhi-kak-predmet-sotsiologicheskogo-issledovaniya \(1\).pdf](#)*
- 5 *Ruziev U.M. Sosiálnye fobii: prichiny vozniknovenia i vliania na povedenie cheloveka//Science and Education Scientific Journal,-2022.-May, Volume 3: [Социальные фобии: причины возникновения и влияния на поведение человека \(cyberleninka.ru\)](#)*
- 6 *Sagalakova O.A., Truevsev D.V. Sosiálnye strahi i sosiofobii: monografiya. -Tomsk, 2007. - 210 s.*
- 7 *Bikadamova A.K., Toqsanbaeva N.K., Toqsanbaeva N.B. Emtihan aldyndaғы qorqynyştan şyğudyñ joldary// QazŪU Habarşysy. Psihologia jäne äleumettanu seriasy. Tom 69 № 2 (2019), B. 232-240*
- 8 *Tapalova O.P., Musanova A.T. Vozrastnye osobenosti razvitia detskih strahov// Vestnik KazNPU. Seria Psihologia. Tom 62 №1 (2021), B. 165-169*
- 9 *Qasymova R.S., Süleimen M.M. Art-terapiany studentterdiñ äleumettik fobialaryn aldyn aluda qoldanudyñ tarihy men mümkindikteri// QazŪU Habarşysy. Pedagogikalyq ğylymdar seriasy. Tom 61 № 4 (2019), B. 17-26*
- 10 *Saudanbekova S.A. Psihologia jäne pedagogika ğylymynda mazasyzdanudy zertteudiñ erekşelikteri// QazŪPU Habarşysy. Psihologia seriasy. Tom 49 № 4 (2016), B. 132-136*
- 11 *Test na sosiofobiiu po şkale Leibovicha [Тест на социофобию Шкала Лейбовича для диагностики признаков социальной фобии. Пройти онлайн. - Психология счастливой жизни \(psycabi.net\)](#)*
- 12 *O.A. Sagalakova, D.V. Truevsev Oprosnik sosiälnoi trevogi i sosiofobii [Опросник социальной тревоги и социофобии, OСТuСФ \(psyttests.org\)](#)*

Zh.K. Aubakirova¹, A.I. Kurmanova¹

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
(E-mail: kurmanova_0111@mail.ru)

DETERMINANTS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF PANDEMICS

Abstract

The pandemic has had a negative impact on the social, economic and psychological situation of people around the world. Therefore, it is important that students learn to overcome difficulties and adapt to new learning conditions. In this regard, the article clarifies and analyzes the psychological security, theories and features. The author's views on psychological safety have been substantiated.

The article is based on the consolidation of information obtained as a result of selection, analysis, systematization and logical generalization of the scientific literature, analytical and synthetic interpretation of theoretical materials and information that comprehensively describe the current state of the problem, as well as identify key trends, directions and prospects.

The article considers the conditional increase in the level of meta-resources, which allows a person with a high level of psychological security to feel happy to maintain psychological health.

The article is intended for students, undergraduates, doctoral students and teachers-psychologists, psychologists.

Keywords: psychological security, health psychology, happiness, metaresource

Ж.К. Аубакирова¹, А.И. Курманова¹

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

ПАНДЕМИЯ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУІПСІЗДІГІНІҢ ДЕТЕРМИНАНТТАРЫ

Аңдатпа

Пандемия бүкіл әлемдегі адамдардың әлеуметтік, экономикалық және психологиялық жағдайына теріс әсер етеді. Сондықтан студенттердің қиындықтарды еңсеріп, оқытудың жаңа жағдайларына бейімделуі маңызды. Осыған байланысты мақалада психологиялық қауіпсіздік, теориялар мен ерекшеліктер нақтыланып, талданады. Автордың психологиялық қауіпсіздік туралы пікірлері негізделген.

Бас проблеманың ағымдағы жай-күйін жан-жақты сипаттайтын, сондай-ақ түйінді үрдістерді, бағыттар мен перспективаларды айқындайтын ғылыми әдебиеттерді іріктеу, талдау, жүйелеу және қисынды қорыту, теориялық материалдар мен ақпаратты талдамалық және синтетикалық түсіндіру нәтижесінде алынған ақпаратты шоғырландыруға негізделген.

Мақалада мета-ресурстардың деңгейін шартты түрде көтеру қарастырылады, бұл психологиялық қауіпсіздігі жоғары адамға психологиялық денсаулықты сақтау үшін өзін бақытты сезінуге мүмкіндік береді.

Мақала студенттерге, магистранттарға, докторанттар мен педагог-психологтарға, психологтарға арналған.

Кілт сөздер: психологиялық қауіпсіздік, денсаулық психологиясы, бақыт, метаресурс

Аубакирова Ж.К. ¹, Курманова А.И. ¹

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИЙ

Аннотация

Пандемия оказывает негативное воздействие на социальное, экономическое и психологическое положение людей во всем мире. Поэтому важно, чтобы студенты учились преодолевать трудности и приспосабливаться к новым условиям обучения. В связи с этим в статье уточняется и анализируется психологическая защищенность, теории и особенности. Мнения автора о психологической безопасности были обоснованы.

Статья основана на консолидации информации, полученной в результате отбора, анализа, систематизации и логического обобщения научной литературы, аналитической и синтетической интерпретации теоретических материалов и информации, всесторонне описывающих текущее состояние проблемы, а также определяющих ключевые тенденции, направления и перспективы.

В статье рассматривается условное повышение уровня мета-ресурсов, что позволяет человеку с высоким уровнем психологической безопасности чувствовать себя счастливым для поддержания психологического здоровья.

Статья предназначена для студентов, магистрантов, докторантов и педагогов-психологов, психологов.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психология здоровья, счастье, метаресурс

Introduction. In the current situation, as COVID-19 coronavirus infection has spread in the country and around the world, the work of all spheres of life has changed significantly. To prevent the spread of coronavirus infection, the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan has begun the transition to distance learning. As the "coronavirus crisis has affected 421 million students worldwide," educational institutions have switched to distance learning.

The widespread pandemic has become a severe test for the education system around the world. Mankind has faced such a global problem for the first time. Since independence, educational institutions have not had a distance learning system. Despite the advanced times, some students did not even have a computer, so the school decided to provide students with materials and equipment.

The unknown virus COVID-19 has hit the education system hard. This is confirmed by Chakladar J., Diomino A., Li W.T., Tsai J.C., Krishnan A.R. in a cross-survey of 300 students from 5 states in the United States on the impact of the COVID-19 pandemic on the quality of education, professional development and mental health. The impact was analyzed and it was found that the level of depression, anxiety and uncertainty about the future of students increased [1]. The COVID-19 pandemic has had a negative impact on the psychological state of students, psychological damage is caused by a state of fear, so we need to maintain psychological safety.

Despite the measures taken to continue the most effective training of students, further strategies need to be developed to ensure the psychological safety of students in the current and future emergencies in the country.

E. Erickson R. Johnson, M.Lipsey, H. M. Walker, B.J. Wise Psychological safety of the person according to researches [2] :

- ensuring adaptation
- development of social competence
- a condition for the development of a positive attitude.

Therefore, the student must be able to confidently and positively communicate in a relationship, not only to effectively resolve conflict situations, but also to share, the main thing is the psychological security of the relationship, ie safe, non-violent.

Hence the need for the theory and practice of the development of psychological security of future professionals in the process of globalization and the current state of life of Kazakhstan. And the world science has the necessary theoretical and methodological guidelines for this. Also, today the real theoretical preconditions for the development of psychological safety of future professionals in the system of professional education in higher education are relevant in the science of psychology.

Ermentaeva A.R. in the study of the full mental development of students, associated with the development of mechanisms of personal development, modern when meet giving youth deviant behavior, indifference, irresponsibility, vulgarity, cruelty considered [2]. Of this self often psychological security non-compliance consequences that count. Therefore, the study of psychological security is relevant in the science of psychology, as the determinants of psychological security increase the metaresource.

At present, it is necessary to maintain a new psychological security for the youth of Kazakhstan in the event of a pandemic. This leads to an increase in the requirements for personal qualities, knowledge and abilities of professionals in various fields. Therefore, it is especially important to address psychological issues related to personal development and professional success.

It is known that the psychological security of students in the conditions of a pandemic in psychology is a much new category, a new direction. Thus, there are various definitions, psychological theories and approaches in the literature on the psychological security of the person, let's focus on them. It is clear that the most important thing here is the psychological safety of students.

Today, the psychological safety of students is one of the most pressing issues. With the development of society, there is a growing need to develop the psychological safety of students. Psychological safety of students is an issue related to the implementation of the requirements for personal and professional development of future professionals. And the psychological safety of students in a pandemic will be even more important.

And in domestic science to date in the system of vocational education in higher education is not based on the psychological concept, model, program of experimental research, complex characteristics, technology of psychological security in the event of a pandemic, taking into account the socio-psychological, individual characteristics of future professionals.

In science, the psychological security of the individual is considered in the theories of scientists. According to A. Maslow's hierarchy, security is the security of life, comfort, stability of living conditions, in "the basic human need". Security is a phenomenon that ensures the normal development of a person. The need for security is central to the hierarchy of human needs, without which the harmonious development of the individual, self-regulation is not possible. Psychological safety is very important for self-development.

In the work of H.T. Sheryazdanova shows the importance of psychological training in the educational and professional activities of students, the need to develop psychological security [3].

Research materials and methods. G. Edmondson researches found that everyone in a group should have a common belief that psychological security is safe for interpersonal safety, a belief that allows them to create a climate of psychological security and allow people to express and share their ideas. In his research, the scientist believes that in order to create a psychologically safe environment, the analysis and observance of mutually agreed norms in the group is very important for success and activity. In this regard, higher education institutions have a task to train specialists who are competent, able to develop professionally, to create a climate of psychological security, to express and share their ideas with people, and in this regard, the research of the scientist is important. And psychological security allows the relationship to be productive. The psychological security of the student includes the ability to choose an environment that is comfortable for him, as well as a

creative contribution to society. For the student, for the family and for society, on the basis of valuable relationships, it is important to first of all develop themselves, that is, to maintain psychological security in contextual research. Students try to correct their shortcomings by developing themselves. They feel that they are adults, they do not depend on anyone's opinion, they take responsibility for themselves. In addition, the scientist argues that psychological security is the ability of the group to act without interpersonal risk. According to the concept of psychological security, it is usually considered as one of the characteristics of the individual, which characterizes the degree of protection from various adverse and destructive factors from the outside world. In this regard, we believe that the psychology of student safety. In this regard, we believe that the psychology of student safety is associated with the ability to perform their professional and social functions without fear for their lives and without fear of the negative consequences of their development [7].

Research results and their discussion. In T. Clark's works psychological security is defined as the elimination of fear in a person's relationship and its replacement by respect and trust. And the pandemic revealed shortcomings and showed the need to change the legislation on education: it was necessary to change the basic rules to ensure psychological safety, rather than making endless amendments.

In the study, people in psychologically safe groups feel that they are valued according to their status and respect. According to the results of the study, psychological safety is considered an important condition for the development of team learning and group dynamics. In this regard, a student with high psychological safety does not engage in activities that he does not want. He does it of his own choosing and is responsible for it, not dependent, so he does not suffer from dependence. The student is emotionally stable, does not give in to emotions, solves any situation wisely. Observes the differences between other people's true feelings and attitudes, understands that they are people with their own characteristics and differences, analyzes the causes of certain events in their lives and can predict what will happen next. It also considers that psychological safety in the workplace improves the well-being of employees and makes it easier for a mentally healthy employee to work at an optimal level and avoid stressful situations. Therefore, in our study, we consider psychological health as one of the conditions of psychological safety. A person who is able to maintain psychological security is able to maintain psychological health and believes that his psychological health is strong [4].

The first ideas about psychological health were presented in classical psychoanalysis. However, the historical initiative in the formulation and development of the problem of psychological health was taken by Western humanist scientists A. Maslow, belongs to K. Rogers [4].

In their works, they describe the characteristics of psychologically healthy people. Thus, A. Maslow highlighted the following characteristics of people who are able to develop themselves in life: focus on reality; accept yourself and others as they are; focus on the problem, not on yourself; autonomy; spirituality; ability to build close relationships with people; high creativity, etc. In the event of a pandemic, the student will consider ways to develop himself while maintaining psychological security in order to maintain his psychological and physiological health. Al. K. Rogers believed that psychological health is "the full functioning of a person."

Humanities to psychological psychology health structure found out. M. Of Jihad n reluctantly, to him to yourself that right point of view kind of components includes; of the face optimal development, growth and self development; mental integration (authenticity, congruence); independence; others true reception; head to people adequate effect to do ability and etc.

Another principle of mental health Given in the work of Adler. According to his theory, the criteria of psychological health depend on how successfully a person can solve three main life tasks: work, making friends and love (Adler, 1997).

According E. Erickson, psychological health reveals the inner complexity of the person, connects the features of a vital person with the features of age.

E. Fromm and P. Tillich's work, he studies psychological health from a cultural and historical point of view, linking it with the features of the disease.

K. Horne was one of the first to focus on the social aspects of mental health issues.

E. Fromm connects the psychological health of the individual with the state of society, believes that a person's health or unhealthy, first of all, depends not on him, but on the structure of this society, the health of people in society hinders the development of society.

In M. Argail's works the fact that a person is happy is connected with psychological health, that is, a person with good psychological health, a person who is psychologically happy, a person who is happy with anything, a happy person. And it shows that a person who is not satisfied with anything has a mental health problem, such a person can not be happy. Therefore, only a person with good mental health can be happy [5].

The founder of psychoanalysis Z. Freud believed that the most important thing in a person's mental life is to seek pleasure and avoid resentment. In addition, Z. Freud's civilization prevents man from achieving happiness, forcing him to suppress instincts, give up his desires or postpone their fulfillment. "The happiness of this man was not part of the 'nature' plan. What we call happiness is the sudden satisfaction of a wish.

Humanistic psychology (K. Rogers, A. Maslow) implies the presence of innate human qualities, including the desire to self-actualize, which are "spontaneously" revealed in favorable conditions, moving from potential to concrete form. That is, from the point of view of humanistic psychology, it is enough to create a good, humane environment for human development, which will lead to the solution of most socio-psychological problems. And a person can be happy then.

Based on the latest advances in psychology, S. Lubomirsky refutes the popular myth of happiness and suggests step-by-step strategies to increase the potential for happiness in life.

Conclusion. Harvard psychologist D. Gilbert says that a person's predictions of future happiness are not true. But looking to the future, he concludes that a person forgets that he can and should be happy now .

Manfred Kets de Vries argues that there are no ready-made recipes for happiness, all the answers must be sought in themselves, but for this you need to make a difficult and interesting journey to your soul.

Bradburn, Diener, Veenhoven, Riff, Lyubomirsky, Kahneman, Argyle; Seligman, Crisp, Feldman, Jidaryan, Sheldon; in the research of etc. all, happiness is considered as follows: bright positive emotions; positive psycho-emotional state; analogue of subjective/personal/psychological well-being [5].

In Kraut and Waterman works considers happiness to be an emotional component of subjective well-being.

F. Feldman concludes that a person can say that he is happy if he is satisfied with himself, if he is in a good mood and has good moments.

According to W. Sumner's research, a person is happy if he is satisfied with the conditions of his life.

M. Tsekola believes that happiness is a set of positive moments and the harmonious satisfaction of desires and goals.

Gabron understands the definition of "happiness" not as a good mood, but as mental prosperity [6, p. 31].

The head of the World Happiness Database, Dutch scientist R. Weenhoven argues that "the degree to which an individual evaluates the general state of his life as positive".

P.A. Sorokin believes that a happy person is an important component of development, it is the basis of the hierarchy of spiritual values [29].

In D. Leontiev's research, happiness is defined as an emotional (or affective) state (experience) characterized by the maximum severity of positive color.

Domestic scientist I.A. Saparova's research revealed that inactive people understand happiness as success, and people in active position as happy success [6, p. 19].

M. Seligman's work has its own "happiness routers" that help to create a full, satisfying life, improving the theory of true happiness and introducing additional components: achievements and social interaction (communication with others) [6].

According to F. Borgonov's research, many people are happy when they help others [6, p. 19].

A person with a high level of psychological security is more likely to be happy with psychological health, and it is possible to conditionally increase the level of meta-resources.

References

1. Kahn, William A., *Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work*// *Academy of Management Journal*, 1990. 33 (4): 692—724. DOI:10.2307/256287. ISSN 0001-4273. .
2. Edmondson, Amy, *Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams*// *Administrative Science Quarterly*, 1999. 44 (2): 350—383. DOI:10.2307/2666999.
3. Clark, Timothy R., *The 4 Stages of Psychological Safety: Defining the Path to Inclusion and Innovation*// *Berrett-Koehler*, March 2020. — ISBN 9781523087686.
4. Author Q&A., *The 4 Stages of Psychological Safety*// *InfoQ* 5 декабрь 2019.
5. *Life safety : textbook and workshop for secondary vocational education / S.V. Abramova [et al.] ; under the general editorship of V. P. Solomin. — Moscow : Yurayt Publishing House, 2019. — 399 p. — (Professional education). — ISBN 978-5-534-02041-0. — Text : electronic // Yurayt Educational Platform [website]. — URL: <https://urait.ru/bcode/433376> (accessed: 11.04.2022).*
6. *All-Russian scientific conference "Security psychology and psychological security: problems of interaction between theorists and practitioners" // Sochi, October 09-10, 2020.*

МРНТИ: 15.01.11

10.51889/1728-7847.2023.1.74.011

А.С. Оспанова¹

¹ Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУ МЕН ТАНЫМ ПРОЦЕСІ БҰЗЫЛҒАН ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ АНОМАЛЬДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада психикалық даму мен таным процесі бұзылған ерте жастағы анамальды балалардың психологиялық – педагогикалық ерекшеліктері туралы жан-жақты зерттеліп алынған мәліметтер ұсынылды. Бала дамуына әсер ететін бұзылыстардың бірі сыртқы немесе ішкі жағымсыз фактордың салдарынан болатындығы жан-жақты зерттеліп, әсіресе хромосомалық бұзылыстар және оларға тән симптомдары қарастырылды. Сондай-ақ олигофрения кезінде ақыл-ойдың дамымауының үш дәрежесі дебильдік, имбецильдік және идиотияның өзіндік ерекшеліктері, таным процесінің дамуына әсері туралы айтылды. Олигофрения мен деменцияның ерекшеліктерін қамтитын аурудың түрі Ретта синдромының зерттелу тарихы, ерекшеліктері мен симптоматикасы, зерттелу барысындағы нақты мысалдары мен сандық көрсеткіштері берілді.

Тұқым қуалайтын патология механизмін жан-жақты анықтауға зор мүмкіндік беретін клиникалық, молекулалық, биохимиялық генетика мен цитогенетиканың заманауи жетістіктерінің нәтижесі бойынша алынған мәліметтер талданды.

Түйін сөздер: зерде бұзылысы, дебильдік, имбецильдік, идиотия, Ретта синдромы, Даун синдромы, ерте диагностикалау, биохимиялық генетика, цитогенетика, эхолалия, психомоторлы даму.

Оспанова А.С. ¹

¹ Казахский национальный женский педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСОБЕННОСТИ РАННИХ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Аннотация

В данной научной статье представлены комплексно изученные сведения о психолого-педагогических особенностях аномальных детей раннего возраста с нарушением психического развития и познавательных процессов. Тот факт, что одно из нарушений, влияющих на развитие ребенка, вызывается внешним или внутренним негативным фактором, всесторонне изучен, особенно рассмотрены хромосомные нарушения и характерные для них симптомы. Также были отмечены три степени недоразвития психики при олигофрении, специфические признаки дебилизм, имбецила и идиотизма, влияние на развитие познавательного процесса. Приведены история исследования, характеристика и симптомы синдрома Ретта, типа заболевания, включающего черты олигофрении и деменции, конкретные примеры и количественные показатели в ходе исследования.

Проанализированы данные, полученные в результате современных достижений клинической, молекулярной, биохимической генетики и цитогенетики, которые дают большие возможности комплексно определить механизм наследственной патологии.

Ключевые слова: умственная отсталость, дебилизм, имбецильность, идиотия, синдром Ретта, синдром Дауна, ранняя диагностика, биохимическая генетика, цитогенетика, эхолалия, психомоторное развитие.

Ospanova A.S. ¹

¹ Kazakh National Women's Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF EARLY ABNORMAL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT AND COGNITIVE PROCESSES

Abstract

This scientific article presents comprehensively studied information about the psychological and pedagogical characteristics of abnormal young children with impaired mental development and cognitive processes. The fact that one of the disorders affecting the development of the child is caused by an external or internal negative factor has been comprehensively studied, especially chromosomal disorders and their characteristic symptoms are considered. Three degrees of underdevelopment of the psyche were also noted in oligophrenia, specific signs of debilism, imbecile and idiocy, and the impact on the development of the cognitive process. The history of the study, the characteristics and symptoms of Rett syndrome, a type of disease that includes features of oligophrenia and dementia, specific examples and quantitative indicators during the study are given.

The data obtained as a result of modern achievements in clinical, molecular, biochemical genetics and cytogenetics, which provide great opportunities to comprehensively determine the mechanism of hereditary pathology, are analyzed.

Keywords: mental retardation, debilism, imbecility, idiocy, Rett syndrome, Down syndrome, early diagnosis, biochemical genetics, cytogenetics, echolalia, psychomotor development.

Кіріспе. Зерде бұзылысы дегеніміз не? осы сауалға көптеген зерттеуші ғалымдар психикалық дамудың тұрақты бұзылуы деп түсіндіреді. Шетелдік әдебиетте психометриялық зерттеудің деректеріне негізделген зерде бұзылысын анықтаудың бірнеше жолы бар. Ақыл-ой бұзылысының екі негізгі нысаны: олигофрения және деменция.

Олигофрения кезінде ерте, әдетте құрсақта, тұқым қуалайтын әсерлерге немесе ұрықтың құрсақтағы даму кезеңінде, босану кезінде және өмірінің бірінші жылында қоршаған ортаның әр түрлі зақымдаушы факторларына байланысты бас миының дамымауы орын алады, зияткерлік жетіспеушіліктің пайда болу ерекшеліктері бала дамуының жас ерекшелік заңдылықтарымен тікелей байланыста дамиды. Олигофренияға барлық жүйке-психикалық функцияларының толық дамымауы тән. Интеллектуалды бұзылыс моториканың, сөйлеудің, қабылдаудың, есте сақтаудың, зейіннің, эмоциялық аясының, мінез-құлықтың ерікті формаларының бұзылуымен ұштасады. Олигофрения кезінде танымдық іс-әрекеттің дамымауы ең алдымен логикалық ойлаудың жеткіліксіздігінде, психикалық процестердің бұзылуында, ойлау инерттілігінің бұзылуында көрінеді. Логикалық ойлаудың әлсіздігі қоршаған ортада шынайы заттар мен құбылыстарын елеулі белгілері бойынша салыстырыра алмау, ауыспалы мағынадағы нұсқауларды түсіну мүмкін еместігімен бала дамуының төмен деңгейде болуымен ерекшеленеді. Ойлау қарқыны баяу, оқыту процесінде игерілген әрекет тәсілін жаңа жағдайларға көшіру қабілеттілігі болмайды. Ойлаудың дамымауы барлық психикалық процестердің өтуіне әсер етеді. Қабылдау, есте сақтау, зейін ең алдымен жалпылау функциялары зардап шегеді, яғни әрқашан компоненттер бұзылады және ол мидың жинақтау-талдау қызметімен тікелей байланысты болады. Эмоционалды-ерік саласында бұл күрделі эмоциялар мен мінез-құлықтың ерікті формаларының жеткіліксіздігінде көрінеді. Зияткерлік бұзылыстың ауыр нысандары бала өмірінің алғашқы айынан бастап-ақ анықталады [1].

Негізгі бөлім. Олигофрения кезінде ақыл-ойдың дамымауының үш дәрежесі бөлінеді: дебильтік, имбецильдік және идиотия. Ерте жаста деменция мен олигофренияны шектеу үлкен қиындықтарды білдіреді. Бұл бұрын алған дағдыларын жоғалтуға және қалыптасқан зияткерлік функциялардың бұзылуына әкеп соқтыратын мидың кез-келген ауруы немесе зақымдануы жалпы психикалық дамуының артта қалуымен бірге жүреді. Сондықтан ерте жаста пайда болған және туа біткен зияткерлік жетіспеушілікті шектеу өте қиын. Осыған байланысты мидың үдемелі органикалық ауруларымен, эпилепсиямен, шизофрениямен байланысты пайда болған зияткерлік ақау баланың өмірінің алғашқы жылдарында басталған күрделі құрылымға ие. Үш жастан асқан балаларда деменция пайда болған кезде олигофрениядан шектеу неғұрлым айқын болады. Зияткерлік бұзушылықтардың осы нысандарын ажырату үшін деменция кезінде олигофренияға қарағанда қалыпты зияткерлік даму кезеңі орын алатынын ескеру қажет. Сонымен қатар, деменция кезіндегі зияткерлік жетіспеушіліктің құрылымы әртүрлі танымдық функциялардың біркелкі емес жеткіліксіздігінен тұратын өзіндік ерекшеліктерге ие. Деменция кезінде білім қоры мен оларды іске асыру мүмкіндіктері шектеулі, сөздік іс-әрекетті заттық әрекетпен байланыстыруда сәйкессіздік байқалады.

Деменцияның сипаттамалы белгілеріне: ақыл ой қабілетінің жұмыс жасамауы, есте сақтау қабілетінің нашар болуы, назар аударудың төмен болуы, тәртіп реттілігін түсінбеу, қызығушылықтың болмауы т.б. жатады. Сонымен қоса, жеке белгілері мен эмоциялық бұзылулар: олардың эмоциялары да қарапайым және тежелген болып келеді.

Ерте жастағы деменция дағдыларды кеш меңгерумен сипатталады. Мысалы, егер деменция үш жастағы балада болатын болса, ең бірінші сөйлеуі дамымаған, өз-өзіне қызмет көрсету дағдысы мен ұқыптылығы бұзылады, соның салдарынан балада жүру қабілеті бұзылады, жақындарына деген сезімін жоғалта бастайды. Сондай-ақ мақсатсыз іс-әрекеттер және барлық қозғалыстағы тежелулер, аффективті қозу, көңіл-күйдің кенеттен жоғарылауы жатады. [2]

Олигофрения мен деменцияның ерекшеліктерін қамтитын аурудың түрі Ретта синдромы. Австриялық психиатр А.Реттаның айтуынша бұл тек қана қыздарда 1:12500 кездеседі. Ретта синдромының белгілері 12-18 айда көріне бастайды, яғни қыз қалыпты дамып келе жатқан

кезінде сөйлеу тілі, моторлы аясы және заттық манипулятивті дағдылары қалыптаса бастаған кезінде біліне бастайды. Бұл аурудың басты белгілеріне мақсатсыз қол қимылдары яғни бірқалыпты іс әрекет: сындыру, үйкелеу т.б. Кейбір балаларда қолдары кеуде тұсында немесе иектің алдыңғы жағында бірқалыпты тұрады. Ерте жаста қимыл қозғалыс координациясының жетіспеушілігі, тік тұру мен жүру қиындықтары анық байқалады. Паралич пен парез болмай-ақ кейбір қыздар аяғымен өз бетінше жүре алмайды. Ретта синдромында тері бозғылт түсті, қолдары аяқтары үнемі салқын, бүкіл соматикалық әлсіздік, тамаққа тәбеттің кенеттен төмендеуі, шайнағанда және жұтқандағы қиындық, қыздар тамақты аузында ұзақ ұстайды, бірақ жұтпайды. Қол қимылдары сақталған күннің өзінде көбін тамақтандыруға тура келеді себебі олар қасық ұстай алмайды. Бұл мақсатсыз қол қимылдары «дисфракцияның дамуы» деп аталады.

Ретта синдромына тән: тік жүру қабілетінің бұзылуы, біртіндеп сколиозға шалдығу. Қыздардың қимылдары бірқалыпты, қуыршақпен басқа да ойыншықтармен ойнамайды, өзіне қызмет көрсетпейді. Невропотологар әдетте олардағы бұлшық ет тонусының төмендегенін көрсетеді. Жүрудегі қиындықтар мен қарапайым заттық қозғалыстар, қимыл координациясының бұзылуы, бұлшықет тонусының төмендеуі - тек Ретта синдромының белгілері емес сонымен қоса балалардағы церебральды параличтің белгілері. Сондықтан диагноз қоятын кезде балалардағы церебральды параличпен шатастыруға болмайды.

Ретта синдромының сипаттамасы яғни затты бағдарлау, сөйлеу тілі бұзылуы жатады, бір нүктеге ұзақ қарап тұра береді. Бірдей мимика және жалпы тежелу аясында кейде түнде пайда болатын еріксіз күлкі ұстамалары байқалады. Ұстама кезінде өзін үнемі тыныш ұстайтын қыз күрт өзгереді: осы кезде оларды басқару мүмкін емес. Қолдарын қанатып тістеу, заттарды лақтыру т.б. әрекеттер жасайды. Ретта синдромы кезінде тырыспалы талмалар орын алады. Бұл ауруда қыздардың сөйлеу қабілеті айтарлықтай кешіктірілді. Сөйлеу белсенділігі белгілі дәрежеде өте төмен болады, тіс-жақ жүйесі құрылысындағы ақаулармен дыбыс айтудың айқын бұзылулары байқалады. Сөйлеу тілін түсінуі қиын жауаптары жауаптары эхолалия түрінде кездеседі. (эхолалия — естіген буындарды, сөздерді немесе фразаларды қайталай беру). Кей жағдайларда ішінара немесе жалпы мутизм кезеңі байқалады, яғни сөйлеу қатынастарынан бас тарту. Мұның бәрі олардың сөйлеу патологиясының ауырлық дәрежесінің пайда болуына әсер етеді. Сондықтан, бұл қыздардың көңәл-күйі жақсы болған кезде фразаларды қолданады. Әдетте Ретта синдромы кезінде ой процестерінің әркелкі дамуымен ұштасқан зияткерлік жетіспеушілік орын алады. Ғалымдардың зерттеу тобы ұзақ жылдар Ретта синдромы бар қызды бақылауда ұстаған, алайда ол 17 жылда да бірде-бір рет қоршаған әлемнің құбылыстары мен заттарын талдау, салыстыру және жалпылау операцияларымен айналыспаған. Қарапайым суреттерді жіктеуге арналған тапсырмаларды орындай алмайды, төрт суреттен артық суреттерді таба алмайды, бірақ көп таңбалы сандарды қосу және азайту операцияларын орындайды. Ретта синдромы бар балалар әдетте оқу және жазу дағдыларын меңгереді. Осыған байланысты балалар өзіне айналасындағылардың қарым-қатынасын, жақындарының көңіл-күйін сезіне алады, классикалық музыкаға қызығушылық танытады.

Психологиялық-педагогикалық ерекшелігіне қарай ерте жастағы балалар аутизмі немесе шизофрения диагнозын қателесіп қоюға әкелуі мүмкін. Ескеретін жайт, айналасындағылармен қарым-қатынастың бұзылуы Ретта синдромынан зардап шегетін балалардың маңызды ерекшелігі болып табылады. Бұл синдромның өмір сүру ұзақтығына әсері анықталмаған, бірақ кейбір шетелдік деректер бойынша кейбір науқастар өзінің төртінші онжылдығына енді. 4-22 жастағы науқастарды тексеру олардың физикалық жай-күйінің біртіндеп нашарлауын және дыбыстық және көру ынталандыруларына жақсы реакциялары танымдық мүмкіндіктерінің салыстырмалы тұрғыда төмен деңгейде тұрақтануын көрсетеді. Әдебиетте науқастардың когнитивті профилі сипатталған: салыстырмалы түрде стимулдарды қабылдауы оларды талдау мен ден қою қиындығы кездеседі. Бұл ауру кезінде орталық жүйке жүйесінің генетикалық негізделген дисфункциясы орын алады, оның аясында зияткерлік, сөйлеу және қозғалыс саласының бұзылулары

біртіндеп айқын байқалады. Бұл ауруды одан әрі зерттеу қыздардың терең ақыл-ой бұзылысының диагноздарын қайта қарауға ықпал етеді. [3].

Хромосомалық бұзылулармен психикалық артта қалу. Қазіргі уақытта терең ақыл-ой бұзылысының жалпы себептерінің бірі хромосомалық бұзылулар болып табылады. Клиникалық және цитогенетикалық зерттеу барысында алынған мәліметтер бойынша ақыл-ой бұзылысының артта қалуы хромосомдық нысандарды анықтау диагностикасы негізінде алынған. Зерттеу жұмыстарында шамамен 15,7% ақыл-ой бұзылысының болуы хромосомалық бұзылыстар салдарынан пайда болады. Хромосомалық ауытқулар хромосомалардың саны мен құрылымы өзгерген кезде пайда болуы мүмкін.

Ауытқулардың салдарынан ақыл-парасаттың төмендеуі әр түрлі даму ақауларымен, соның ішінде бет-пішіні мен құрылымынды бұзылулар, дене мүшелерінің жалпы диспластикасы, ішкі органдардың бұзылуы, сүйек жүйесі және т.б.

Әр түрлі өзгерістерге байланысты барлық хромосомалық ауытқулардың арасында Даун синдромы жиі кездеседі. Жаңа туылған нәрестелер арасында синдромның жиілігі 1:700 құрайды. Даун синдромына қауіп төндіретін факторлар: ананың жасы, жиі кездесетін ауырсыну салдары, жүктілік кезіндегі әр түрлі препараттарды қолданылуы, қолайсыз экологиялық факторлар әсер етеді.

Даун синдромының сыртқы белгілері өте ерекше, сондықтан диагноз әдетте қиынға түспейді, перзентханада анықталады. Ең бастысы, бас сүйегінің және бетінің ерекшеліктері: бас сүйегінің мөлшерінің кішкентай болуы, көздің қисықтары тар, беті тегіс. маңдайы деформацияланған, ерні қалың жарықтары бар, жартысы ашық ауыз, тілі үлкен, тістерінде әртүрлі ауытқулары бар, шашы мен терісі құрғақ. Сипатталған симптомдар қаңқасы деформацияланған, аяқ-қолдарда, әсіресе саусақтарда ауытқулары айқын байқалады. Саусақтар қысқа, кішкене саусақты жиі айналдырады. Аяқтарда бірінші және екінші саусақтардың аралықтары кеңейтілген, үшінші және төртінші саусақтардың қосылуы байқалады. Сондай-ақ, алақанның көлденең қабаты, буындардың шамадан тыс қозғалуы, жалпы бұлшықет гипотониясында ерекшеліктер болады. Бала өсіп келе жатқанда, Даун синдромына тән келбеті мен аяқ-қолының ерекшеліктері және аяқтарының қысқаруы барған сайын түсінікті болып келеді.

Даун синдромымен психикалық артта қалу мен ойлау қабілетінің әр түрлі болуы тән. Абстрактілік ұғымдар, есептеу операциялары көбінесе қол жетімсіз. Әдетте балалар сүйкімді, мейірімді, мойынсұнғыш, жанашыр болып келеді. Оларға қамқорлық жасайтын адамдарға бірден жабысып алады. Дегенмен, олардың кейбіреулерінің көңіл-күйі тұрақсыз болады. Психомоторлық дамудың бұзылыстары Даун синдромында өмірдің алғашқы айларында белгілі бола бастайды. Балалардың белсенділігі өте төмен, моторикасын дамыту мен сөйлеу дағдыларын дамытуды қажет етеді.

Қорытынды: Психомоторлық дамудың бұзылуы ауыр және созылмалы соматикалық аурулармен ауыратын балаларда байқалады. Нәрестелерде көптеген соматикалық аурулар зат алмасуының бұзылуы және уытты өнімдердің жиналуы нәтижесінде жүйке жүйесінің зақымдануына себеп болуы мүмкін. Соматикалық аурулар кезінде нерв жүйесінің зақымдануы шала туған және гипотрофикалық жағдайларда, сондай-ақ құрсақтағы гипоксия және босану кезіндегі асфиксия жағдайларында пайда болады.

Осылайша, әртүрлі дәрежедегі психомоторлық дамудың тежелуі жүйке-психикалық ауытқулар олардың өмірінің алғашқы айларынан бастап пайда болады. Олар жоғары жүйке қоздырғыштарымен, ұйқының бұзылуынан, оң эмоционалдық реакциялардың баяу қалыптасуынан, ересектермен қарым-қатынас орнатудағы қиыншылықтарымен ерекшеленеді. Сондай-ақ бұл балалар ақыл-ой және сөйлеу дамуының артта қалуы байқалады. Психомоторлық дамудың ауытқуын тудыратын функционалдық себептерге әлеуметтік-педагогикалық асқыну, эмоциялық депривация (ересектермен эмоциялық оң қарым-қатынастың жеткіліксіздігі) жатады, ең алдымен өмірінің алғашқы жылдарында тәрбиенің қолайсыз жағдайлары, әсіресе сәбилер мен ерте

жастағы балалардың коммуникативтік-танымдық белсенділігінің дамуын баяулатады. [4] Аса көрнекті кеңес психологі Л.С. Выготский баланың психикасын қалыптастыру процесі дамудың әлеуметтік жағдайымен анықталатынын бірнеше рет дәлелді тұрғыда атап өткен.

References

1. Mastýkova E.M., Moskovkina A.G. *Semeinoe vospitanie detei s otkloneniami v razvitiu: Ých. posobie/ Pod red. V.I.Selivërstova.* – M., 2003.
2. Razenkova Iý. A. *Varianty vnýtrennei materinskoj pozitsii ý materei detei s sindromom Daýna maladencheskogo i rannego vozrasta / Razenkova Iý.A., Aivazian E.B., Inevatkina S.E., Odínokova G.Iý.* - Defektologua, nr 1. 2011g.
3. Razenkova Iý. A. *Sistema rannei pomoi: poisk osnovnyh vektorov razvitiua.* Moskva: Izdatelsku Dom "KARAPÝZ" 2011g.
4. *Kontseptsiua spetsialnogo obýcheniia i vospitaniiia detei s narýsheniami ýmstvennogo i fizicheskogo razvitiua// Defektologua.* – 1994. – №1.

МРНТИ: 15.21.41

10.51889/1728-7847.2023.1.74.012

Б.Ш. Байжуманова¹, Ш.Арзымбетова², Ф.А. Сахиева³, Б.Ш. Ибатуллин⁴

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

³М.Әуезов атындағы Оңтүстік-Қазақстан Мемлекеттік университеті,
Шымкент, Қазақстан

⁴Сағадат Нұрмағамбетов атындағы Құрлық әскерлерінің Әскери институты,
Алматы, Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада жастардың психикасына әсер ететін факторлардың жиілеуі, ақпараттық кеңістіктің шексіздігі, әлемдік өзгерістердің қарқындылығы баяндалады, соның негізіндегі студенттердің психологиялық әл-ауқат деңгейлері зерттелінеді. Психологиялық әл-ауқаттың көріну сипаты ретінде студенттердің өзін қоршаған ортамен қаншалықты позитивті қатынас құратындығы, ой-пікірі мен іс-әрекеті тұрғысынан автономдылығы, тұлғалық өсуге ниеттілік деңгейі, өмірлік мақсаттардың күші, әлеуметтік ортамен үйлесімділігі мен өзін-өзі қабылдау шкалалары зерделінеді. Зерттеуге Қазақстанның бірнеше жоғары оқу орындарынан 18-25 жас аралығындағы 284 студент қатысты. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» сауалнамасы жүргізіліп, студенттердің психологиялық әл-ауқат деңгейлері әр шкала көрсеткіштері бойынша анықталады. Мақалада шетел зерттеулерінің мәліметтері негізінде қазақстандық, вьетнамдық, ресейлік студенттердің психологиялық әл-ауқат деңгейлері туралы ақпараттар беріледі. Сондай-ақ, студенттердің психологиялық әл-ауқатын жақсартуға байланысты ұсыныстар қарастырылған.

Түйін сөздер: студенттер, психологиялық әл-ауқат, позитивті қатынас, тұлғалық өсу, автономия, өмірлік мақсаттар, өзін-өзі қабылдау.

Байжуманова Б.Ш.¹, Арзымбетова Ш.², Сахиева Ф.А.³, Ибатуллин Б.Ш.⁴

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан

³Южно-Казахстанский Государственный университет им. М.Ауезова, Шымкент, Казахстан

⁴Военный институт Сухопутных войск им. С.Нурмагамбетова, Алматы, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье излагается частота факторов, влияющих на психику молодежи, бесконечность информационного пространства, интенсивность мировых изменений, на основе которых исследуются уровни психологического благополучия студентов. В качестве характерной черты проявления психологического благополучия изучаются масштабы того, насколько позитивно учащиеся строят отношения с окружающей их средой, насколько автономны мысли и действия, уровень стремления к личностному росту, сила жизненных целей, гармония с социальной средой и самопринятие. В исследовании приняли участие 284 студента в возрасте от 18 до 21 года из нескольких вузов Казахстана. Проводился опрос по «Шкале психологического благополучия Риффа», в ходе которого уровни психологического благополучия студентов определяются по показателям каждой шкалы. В статье представлена информация об уровне психологического благополучия казахстанских, вьетнамских, российских студентов на основе данных зарубежных исследований. Также рассмотрены рекомендации, связанные с улучшением психологического благополучия студентов.

Ключевые слова: студенты, психологическое благополучие, позитивное отношение, личностный рост, автономия, жизненные цели, самопринятие.

Baizhumanova B.¹, Arzymbetova Sh.², Sakhiyeva F.³, Ibatulin B.⁴

¹Eurasian National University L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

²South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

³South Kazakhstan State University M. Auevov,

⁴The Military Institute of the Ground Forces Sagadat Nurmagambetov, Almaty, Kazakhstan

RESEARCH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

Abstract

The article describes the frequency of factors affecting the psyche of young people, the infinity of the information space, the intensity of world changes, on the basis of which the levels of psychological well-being of students are studied. As a characteristic feature of the manifestation of psychological well-being, the scales of how positively students build relationships with their environment, how autonomous thoughts and actions are, the level of striving for personal growth, the strength of life goals, harmony with the social environment and self-perception are studied. The study involved 84 students aged 18 to 21 from several universities of Kazakhstan. A survey is conducted on the "Ryff's Psychological Well-being Scale", during which the levels of psychological well-being of students are determined by the indicators of each scale. The article presents information about the level of psychological well-being of Kazakh, Vietnamese, and Russian students based on data from foreign studies. Recommendations related to improving the psychological well-being of students are also considered.

Keywords: students, psychological well-being, positive attitude, personal growth, autonomy, life goals, self-perception.

Кіріспе. Қазіргі кезде адам психикасына әсер етіп жатқан факторлар жиілігі барады. Сыртқы әлеуметтік және экономикалық жаңа қарқынды өзгерістер, ақпараттық кеңістіктің адам санасынан алда жүруі, әлбетте жастардың психологиялық жағдайына едәуір септігін тигізеді. Осы орайда, соңғы жылдары психологиялық әл-ауқат мәселесін зерттеу өзекті болып отыр. Оған басты себеп ақпараттық кеңістік шексіздігінің, әлеуметтік-экономикалық құбылыстың адам психикасына едәуір әсер етіп отыр. Қоғамда жастардың болашаққа сенімсіздігі, қазіргі әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің тұрақсыздығына орай белгісіздікті сезіну, жеке уақытты дұрыс пайдалана алмауы сияқты кейбір дағдарыстар студенттердің жалпы психологиялық әл-ауқатын көрсетеді.

Психологиялық әл-ауқал – әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде өзекті мәселелер қатарына жатады. Елдің тұрақтылығы мен өркендеуі жастардың психологиялық ахуалына, өзіндік ұстанымдары мен өмірлік қайраттанушылықтарына, психологиялық қауіпсіздікті сезіне алуына байланысты.

Психологиялық әл-ауқат мәселелерінің психология ғылымының теориясы мен практикасында терең қарастырылу себебі, тұлғаның өз ортасында жайлы сезінуі, тұлғаның ішкі үйлесімділікті сезінуі, өмірлік мақсаттарының айқын болуы, сыртқы ортаға жағымды қатынас құруы сияқты позитивтілік – қоғамның психологиялық саулығын қамтамасыз етеді. Ал бұл дегеніміз психология ғылымының негізгі міндеттері болып табылады.

Студенттердің психологиялық әл-ауқатының жақсартуға байланысты міндеттерді шешу үшін, алдымен психологиялық әл-ауқаттың көріну сипаттарын, студенттердің өзіндік психологиялық ішкі үйлесімділігіне әсер ететін факторларды айқындау қажет. Қазіргі таңда психологиялық әл-ауқат мәселесі шетелдерде де, отанымызда да кеңінен зерттелініп келеді.

Зерттеу мәліметтері және методологиялық әдістер. Психологиялық әл-ауқат ұғымына тоқтала кетсек, N.Bradburn 1969 жылы өзінің «Психологиялық әл-ауқаттың құрылымы» атты еңбегінде осы ұғымға анықтама береді. Оның тұжырымдамасы бойынша психологиялық әл-ауқат ұғымын – жалпы өмірлік қанағаттанушылықпен, бақытты субъективті сезінуімен байланыстыра отырып, психологиялық әл-ауқаттың моделін ұсынады. N.Bradburn күнделікті өмірдегі жағдаят-тардың адамға жағымды немесе жағымсыз әсер етуі негізінде жинақталып, адам санасында белгілі бір күйдің қалыптасуы салдарынан психологиялық ахуалы көрінетіндігін пайымдайды.

Тұлғаның психологиялық әл-ауқатына жан-жақты әсер ететін объективті және субъективті факторларға (N.Bradburn, C.Riff, және т.б.), талдау жасалса, адамның өмірі мен іс-әрекет саласындағы қанағаттанушылық детерминаттары ретінде тұлғалық, әлеуметтік-мәдени, әлеуметтік-психологиялық факторларды (С.А. Водяха, А.В. Воронина және т.б.) ажыратып көрсетеді. Тұлғаның психологиялық әл-ауқатының негізі ретінде – психологиялық қауіпсіздікті (О.Ю. Зотова, Л.В. Карапетян, 2018) пара-пар қарастыра отырып, аталмыш ұғымды жағдаят-тарды өзіндік бақылаудың когнитивті және эмоциялық компоненттері арқылы тұжырымдайды. Психологиялық денсаулық детерминанты ретінде әлеуметтік орта мен айналасындағылармен өзара әрекеттестігі (Б.С.Братусь, В.Н.Мясищев және т.б.) [1,2] психологиялық әл-ауқат көрісі болып табылады; Вьетнам елінде аталмыш мәселемен айналысқан Нгуен Чан Тхуат и Чынг Тан Ло еңбектерін көруге болады [3].

Қазақстандағы психологиялық әл-ауқат мәселесін психологиялық денсаулық, психологиялық қауіпсіздік, психологиялық қанағаттанушылық, психологиялық күзиреттілік пен психологиялық мәдениет ұғымдарымен тығыз байланыстыра отырып, зерттеген ғалымдар баршылық. Дәлірек айтсақ, А.Р. Ерментаеваның субъектілікті тұлғаның өзіне және өзгелерге деген құнды қатынасы, ізгірухани сипатта болуы – психологиялық ахуалдың бір көрсеткіші бола алады [4]. Г.Б. Ниетбаева өзінің докторлық диссертация жұмысында студенттердің психологиялық денсаулығы дамуының сыртқы және ішкі факторларын айқындай отырып, психологиялық сүйемелдеуді ұстанады [5].

Біздің мақаламызға арқау болған С.Рифф еңбектеріндегі психологиялық ахуалды зерттеу бірнеше компоненттер бойынша тұжырымдалады. Аталмыш ғалым психологиялық әл-ауқат – бақыт сезімімен ұштасатындығын айта келе, оны түрлі аспектіде зерттеуді ұсынады.

Психологиялық әл-ауқалды экспериментті түрде зерттеуге негіз болған:

1. Қоршаған ортаға позитивті қатынас (өзіне және өзінің өмірне, басқа адамдарға жағымды қатынас);
2. Автономия (өзіндік ой-көзқарастары мен ұстанымдарына тұрақтылық, өзгелердің бағалауынан тәуелсіздік);
3. Тұлғалық өсу (өзін-өзі жүзеге асыру мен дамудың үздіксіздігін сезіну, жаңа тәжірибелерге дайындық)
4. Өмірдегі мақсаттары (өміріне мән беретін, өмірлік күш-қуат алатын мақсаттары мен айналысатын сүйікті әрекеттері)
5. Қоршаған ортамен байланыс (өз өмірі мен айналасындағыларды тиімді басқару қабілеттілік)
6. Өзін-өзі қабылдау (өзіндік жағымды, жағымсыз қасиеттерін қабылдау және адекватты бағалау) [6, 61 бет].

С.Рогерс, А.Маслов, Г.Аллпорт сынды гуманистік психологияның негізін салушы ғалымдар тұлғаның психологиялық әл-ауқатына әсер ететін тандау жасай алатын, өзіндік шешім қабылдай алатын ерік бостандығына ие. Осы орайда психологиялық ахуал нақты өмірлік жағдаяттарда, қиын-қыстау ситуацияларда әлеуметтік қоршаған ортаның сұраныс пен өзіндік индивидуалдылықты дамытудың сәйкестігі арасында өзін толыққанды жүзеге асыра алуы ретінде түсіндіріледі [7, 52 б].

А.В. Воронина психологиялық әл-ауқаттың деңгейлік моделі концепциясы негізінде тереңірек қарастырады. Ғалымның пайымдауы бойынша «психологиялық денсаулық» пен «психикалық денсаулық» психологиялық әл-ауқаттың деңгейі болып табылады. Яғни тұлғаның өмірде іс-әрекет барысында қалыптасатын өзіндік ішкі бірлігі, өзіне-өзі келісімді қанағаттануы, жүйелі үйлесімді қасиеттері – психологиялық әл-ауқат көріністері екендігі айқындалады [8, 8-9 б].

С.А. Водяха пікірі бойынша психологиялық әл-ауқат дегеніміз – позитивті эмоцияның басымдылығымен, өзара тығыз қатынастың болуымен, өзіндік мотивациялығымен, өмірлік іс-әрекеттердегі субъектінің ынталылығымен, өмірдің мәнін түсінумен айқындалатын тұрақты қасиет [9, 72 б.].

М.Крутер және В.Штрехер (Kreuter және Strecher, 1995) психологиялық әл-ауқат ұғымын психологиялық қауіпсіздік ұғымымен байланыстыра отырып, жағдаятты өзіндік бақылау факторы ретінде түсіндіреді. Адам өзін неғұрлым еркін, сенімді басқарған сайын, психологиялық әл-ауқаты деңгейі де айқындалады [10]. П.Зловик (Slovic және т.б., 1976) пікірі бойынша кәсіпқойлығы мен құзіреттілігі жоғары адамдарда жағдайды басқару жоғары сенімділікпен жүзеге асады [11]. Толығырақ айтсақ, жоғары деңгейлі кәсіби маман өзінің кәсіби іс-әрекет жағдайын басқаруда өзінің мүмкіншіліктерін асыра бағалауы мүмкін. Себебі, мұнда маман ешқандай қауіпті байқап тұрған жоқ.

Э.Динер (Diener, 2000; Dieneret және т.б., 1998) өз зерттеулері бойынша колледж студенттері өзінің субъективті әл-ауқатын табыс көзіне, денсаулығынан, тіпті махаббаттан жоғары қоятындығын анықтаған [12].

О.Ю. Зотова, Л.В. Карапетян психологиялық қауіпсіздікті психологиялық әл-ауқаттың негізі атты мақалада бірнеше зерттеулерге шолу жасау арқылы халықтың әл-ауқат деңгейі мен оның өзгеру себептеріне көңіл бөле отырып, елдің жағдайын жақсарту мүмкіндігін көрсетеді [13].

Мынадай қызық зерттеу ақпаратын келтіруге болады: Еуропалық әлеуметтік зерттеулер (European Social Survey, 2015) көрсеткендей, Швецарияда ел ішінде тұрғындар субъективті әл-ауқат аспектісіндегі тәндік және психикалық денсаулық сияқты құндылықтарды жоғары бағаласа, ал Венгрияда респонденттер өзінің денсаулық жағдайын төмен бағаласа, өзінің әлеуметтік

әл-ауқатын едәуір жоғары бағалайтындығын көрсетеді. Ал Ресейде субъективті әл-ауқат аспектісі бойынша берілген баға тәндік және психикалық бағаға қарағанда едәуір жоғары [14].

Вьетнам ғалымы Н.Ч. Тхуат ұстанымы бойынша психологиялық әл-ауқат адамның тұтас әлемді бейнелеуімен қатар, оның өзіндік, топтық, қоғамдық позициясының, мінез-құлқының, қатынастарының көрінуі. Бұл адамның өмір сүріп және әрекет етіп отырған шындық өмір талаптарына сәйкес келетін қандай да бір қажеттіліктерінің пайда болуы, көрінуі, жойылуына байланысты. басқаша айтқанда, адам өмір сүріп отырған ортада үйлесімділікті сезіну үшін, шындық өмірмен жанасу қажеттігі туындайды [15, 58 б.].

Қазақстан ғалымдары еңбектерінен психологиялық әл-ауқат ұғымы мен теориялық-практикалық аспектілерін жан-жақты қарастырған еңбектер баршылық. Жалпылай келе, студенттердің психологиялық әл-ауқаты – олардың психологиялық денсаулығының кепілі ретінде зерделенеді. Осы орайда, Г.Б. Ниетбаеваның еңбегіндегі студенттердің психологиялық денсаулығы ұғымына анықтама береді. Оның айтуы бойынша студенттердің психологиялық денсаулығы – құрылымы интегралды-тұлғалық қасиеттер, рефлексиялық, эмоционалдық, құндылық-мағыналық және рухани-адамгершіліктік компоненттерден тұратын, ішкі және сыртқы факторлардың әсерінен жоғары оқы орындарында білім беру ортасының жағдайларында дамиды және тұлғалық-кәсібидің табысты жетілуінің шарты болып табылатын психологиялық жүйелі ілім. Бұл түсініктеме студенттердің психологиялық әл-ауқатының көрінісі болып табылады деуге болады.

Қорыта айтқанда, мектеп түлектері жоғары оқу орнына келіп түскеннен бастап, болашақ кәсіби мамандыққа әлеуметтік қабылданған нормаларға, яғни өзін қоршаған ортаға позитивті қатынас құру, адамның өз мүмкіндіктерін шынайы бағалауда көрінетін автономиялық, кәсіби мансаптық өсуге ниеттілік, коммуникативтілік сияқты тұлғалық қасиеттер дамиды. Студенттің табысты іс-әрекетіне қажетті жағдай – ішкі дискомфортты сезінуді жоғалтатын және қоршаған ортамен қайшылықтың болуының алдын алу болып табылады. Бұл сипаттар біздің эксперименттік зерттеуімізде тұжырымдалады.

Зерттеу әдістері. Сонымен, психологиялық әл-ауқат мәселесін түрлі аспектіде қарастырған зерттеулерге талдау жасай отырып, психологиялық әл-ауқат ұғымы көпәсеттілі, көпмәнділікке ие деген тұжырымға келуге болады. Десек те, біз өз зерттеуімізде Риффтің (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко бейімдеген нұсқасы) «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» сауалнамасы негізінде студенттердің психологиялық әл-ауқатын қоршаған ортаға позитивті қатынас, автономия, тұлғалық өсу, өмірдегі мақсаттар, қоршаған ортамен байланыс, өзін-өзі қабылдау шкалалары бойынша деңгейлік көрсеткіштері эксперименттік түрде айқындаймыз.

Зерттеудің мақсаты – жоғары оқу орындарында білім алатын студенттердің психологиялық әл-ауқатын зерттеу. Оған қоса, жүргізілген алдыңғы (2020 жылы, Нгуен Ван Ут Нь, Вьетнам, ХоШиМин) зерттеуден алынған нәтижелермен толықтыра отырып [16], әр елдің (Вьетнам, Ресей, Қазақстан) студенттерінің психологиялық әл-ауқат сипатына талдау жасау.

Біздің эксперименттік зерттеуге Қазақстандағы әртүрлі (Астана, Алматы, Шымкент) қалаларда жоғары оқу орындарында оқитын 284 студент қатысты. Бұлар 18-25 жас аралығындағы ұл-қыздар. Эксперимент ретінде осы жас кезеңінде өзекті болып табылатын психологиялық әл-ауқат деңгейін әртүрлі шкалалар бойынша айқындайтын Риффтің (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко бейімдеген нұсқасы) «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» сауалнамасы алынды. Зерттеуден алынған нәтижелер сапалық және сандық әдістер көмегімен, статистикалық талдау жасау арқылы дәйектелді. Математикалық статистикалық өңдеу үшін Студент критерийі, SPSS 16.0 статистикалық пакет бағдарламасы қолданылды.

«Психологиялық әл-ауқат шкаласы» сауалнамасы 84 сұрақтан, 6 шкаладан тұрады және интегралды көрсеткішке ие.

Қазақстан студенттеріне алдын ала Гуглдиск формасында дайындалған сілтеме көмегімен жауап алынды. Балл көрсеткіштері бойынша әр шкаланың төмен, орташа, жоғары деңгейлері анықталды.

Енді осы 6 шкала бойынша деңгейлік көрсеткіштеріне сипаттама берейік.

Қоршаған ортаға позитивті қатынас шкаласы бойынша неғұрлым төмен балл жинаған зерттелінуші айналасындағы адамдармен аралсуында тек сеніммен қатынас құратын адамдармен ғана қарым-қатынас жасайды. Сенімді адамдар саны әдетте шектеулі болады. Оған басқаларға жылу көрсету, ашылып әңгіме айту, басқа адамдарға қамқорлық көрсету қиынға соғады. Тұлға аралық өзара қатынастарды әдетте, оқшауланған және фрустрацияланған. Айналасындағылар-мен маңызды қарым-қатынасты ұстану, қолдау үшін компромиске барғанды қаламайды.

Қоршаған ортаға позитивті қатынас шкаласы бойынша неғұрлым жоғары балл жинаған зерттелінуші қоршаған орта адамдармен сенімді қатынаста, қанағаттанушылық деңгейде болады, басқалардың ахуалына қамқорлық жасайды, эмпатия көрсете алады, бауырбасушылық, жақын қатынас құруға бейім, адамзаттық қатынас өзара түсіністік болған жағдайда болытынын ұғынады.

Автономия шкаласы бойынша неғұрлым төмен балл жинаған зерттелінуші өзі қоршаған адамдардың берген бағасы мен пікірлеріне тәуелді болады, маңызды шешім қабылдау кезінде басқа адамдардың пікіріне сүйенеді, белгілі бір образда ойлауға және әрекет етуге мәжбүрлеген жағдайда, соған бағынышты болады.

Автономия шкаласы бойынша неғұрлым жоғары балл жинаған зерттелінуші өзбеттілігімен, тәуелсіздігімен ерекшеленеді, белгілі бір образда ойлауға және әрекет етуге мәжбүрлеген жағдайда, қоғамға қарсы тұруға қабілетті, өз мінез-құлқын өз бетінше реттей алады, өзін өзінің тұлғалық, жекелік критерийі бойынша бағалайды.

Қоршаған ортамен байланыс шкаласы бойынша неғұрлым жоғары балл жинаған зерттелінуші өктемділікке ие, қоршаған ортасын басқаруда құзіреттілікке ие, сыртқы әрекеттердің барлығын бақылауға алады. Туындаған мүмкіндіктерді эффективті қолдана алады, өзіндік қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін, мақсаттарына жету үшін туындаған қолайлы жағдайды және шарттарды байқай алады немесе құра алады.

Қоршаған ортамен байланыс шкаласы бойынша неғұрлым төмен балл жинаған зерттелінуші күнделікті өмірлік іс-әрекеттерді ұйымдастыруда қиындықтарды сезінеді, қалыптасқан жағдайды өзгертуге немесе жақсартуға қабілетсіздігін сезінеді, айналасында болып жатқандарға бақылау жасау сезімі байқалмайды, туындаған мүмкіндіктерге енjarлық танытады.

Тұлғалық өсу шкаласы бойынша неғұрлым жоғары балл жинаған зерттелінуші өзін-өзі жүзеге асыру мен дамудың үздіксіздігін сезінеді, өзінің «өсіп» жатқандай қабылдайды, жаңа тәжірибелерді игеруге дайын, өзінің потенциалының жүзеге асып жатқандығын сезінеді, уақыт ағынына орай өзі және өзінің әрекеттері жақсарып жатқанын байқайды, өзіндік танымы мен жетістіктеріне сәйкес өзгеріп отырады.

Тұлғалық өсу шкаласы бойынша неғұрлым төмен балл жинаған зерттелінуші өзіндік дамудың жоқ екенін сезінеді, өзін-өзі жүзеге асырып жатқандығын немесе жақсарып жатқандығын сезінбейді, өмірге қызығушылық танытпайды, жалыққындығын сезінеді, жаңа қатынастар құруға қабілетсіздігін сезінеді және өзінің мінез-құлқын өзгерте алмайтындығын сезінеді.

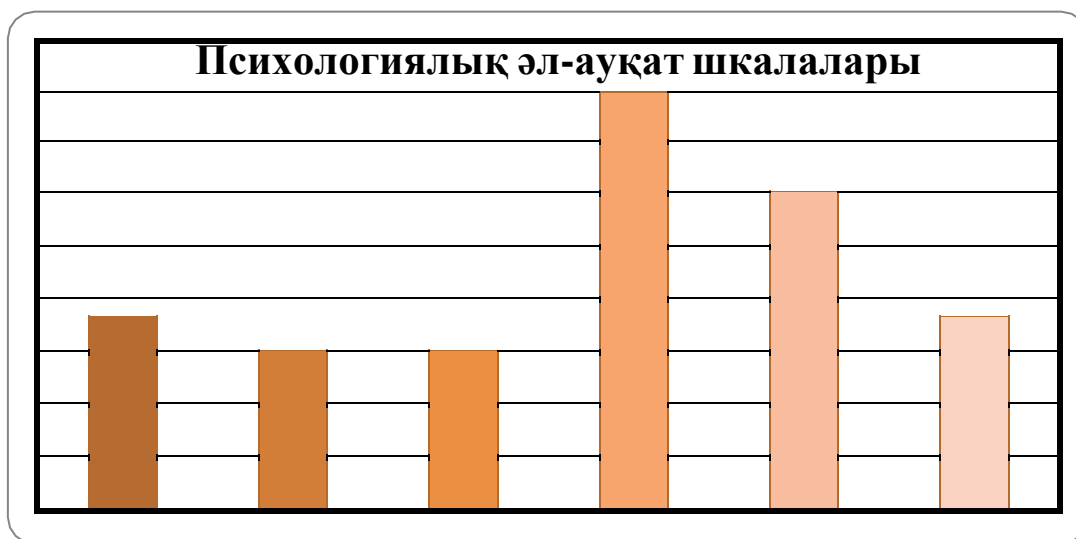
Өмірдегі мақсаттары шкаласы бойынша неғұрлым жоғары балл жинаған зерттелінуші өмірде нақты мақсаты, нақты бағдары бар, өткен өмірі мен қазіргі өмірінің мән-мағынасы бар, өміріне мән беретін, өмірлік күш-қуат алатын позиция ұстанады, бүкіл өміріне ниеті түзу, айналысатын сүйікті әрекеттері бар.

Өмірдегі мақсаттары шкаласы бойынша неғұрлым төмен балл жинаған зерттелінушінің өмірлік мәні жоғалған, алдына қойған ниеті мен мақсаттары аз немесе санаулы ғана, бағыттылық сезім жоқ, өзінің өткен өмірінен еш мән таппайды, өмірлік мән-мағынасын анықтайтын өзіндік ұстанымы жоқ немесе болашағына сенімсіз.

Өзін-өзі қабылдау шкаласы бойынша неғұрлым жоғары балл жинаған зерттелінуші өзіне позитивті қарайды, өзінің әртүрлі жақстарын, жақсы және жаман қасиеттерін біледі, және адекватты қабылдайды, өзінің өткен өмірін жағымды бағалайды.

Өзін-өзі қабылдау шкаласы бойынша неғұрлым төмен балл жинаған зерттелінуші өзіне көңілі толмайды, өзінің өткен өміріне риза емес, өзінің бірқатар тұлғалық қасиеттерін еаландаушылық байқалады, өзі қандай болса, сондай болғысы келмейді.

Зерттеу нәтижелері. Еліміздегі жоғары оқу орындарында оқитын студенттердің қоршаған ортаға позитивті қатынас ($x=52,7$, $\sigma=6,52$), автономия ($x=55,9$, $\sigma=6,86$), тұлғалық өсу ($x=65,9$, $\sigma=4,94$), өмірдегі мақсаттар ($x=62,2$, $\sigma=5,16$), қоршаған ортамен байланыс ($x=56,1$, $\sigma=6,27$), өзін-өзі қабылдау шкалалары ($x=57,4$, $\sigma=6,99$) бойынша деңгейлік көрсеткіштері жалпы алғанда орташа мәнге ие. Дегенмен шкалалар ішінен тұлғалық өсу шкаласы басқа шкалалардан қарағанда орташа баллы жоғары екендігін көруге болады. Бұл дегеніміз қазақстандық студенттер өзін-өзі үнемі жүзеге асырып, өзін-өзі үнемі дамытып отырады, жаңа тәжірибелерді игеруге ашық келеді, өзінің әрекеттерін жақсартып отыруға бейім, қоғам талаптарына орай өсіп, соның негізінде жетістіктеріне сәйкес өзгеріп отырады.



Сурет 1. Студенттердің психологиялық әл-ауқат шкалалары бойынша көрсеткіштері.

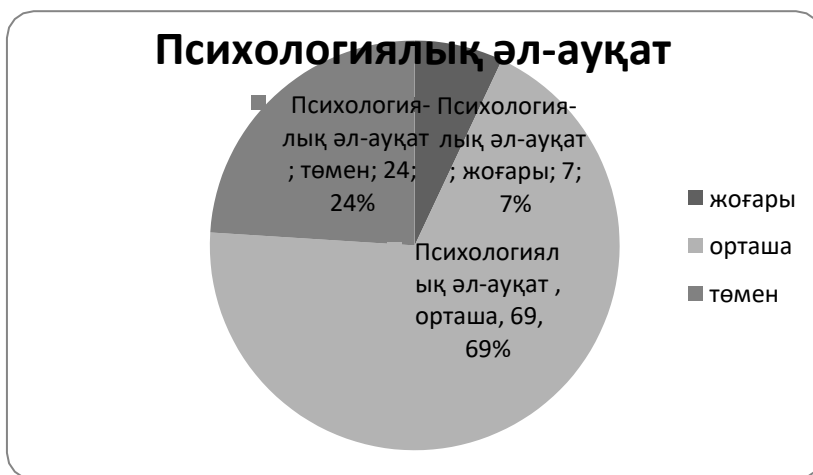


Диаграмма 1. Студенттердің психологиялық әл-ауқат көріністері

Эксперименттің зерттеу нәтижесінен алынған мәліметтерге сүйенетін болсақ, студенттердің психологиялық әл-ауқат көріністері 6 шкала бойынша әртүрлі деңгейдегі мәнге ие.

Студенттердің 58% қоршаған ортаға позитивті қатынас шкаласы бойынша орташа балл жинаған. Бұл студенттердің көпшілігі адамдармен сенімді қатынаста болатынын, айналасын-

дағыларға қанағаттанатындығын, басқа адамдарға қамқорлық жасауға дайын, жанашырлық, бауырбасушылық, өзара түсіністік басымдығын көрсетеді. Қоршаған ортаға позитивтілігі төмен студенттердің 32% айналасындағы адамдарға жылу көрсетіп, ашылып әңгіме айтуға, басқа адамдарға қамқорлық көрсету қиынға соғады.

Кесте 1. Психологиялық әл-қуат шкалалары бойынша көріну деңгейлері

қ/с	Шкала атаулары	Жоғары	Орташа	Төмен
1	Басқалармен позитивті қатынас	10	58	32
2	Автономия	27	61	10
3	Қоршаған ортамен байланыс	23	74	3
4	Тұлғалық өсу	25	70	5
5	Өмірдегі мақсаттар	6	75	19
6	Өзін-өзі қабылдау	7	69	24

Психологиялық әл-ауқаттың автономиялық шкаласы бойынша студенттердің көпшілігі 61% өзбеттілігімен, тәуелсіздігімен ерекшеленеді, нақты бір ой, нақты бір әрекет орындау міндетіне қарсылық білдіре алады, өз мінез-құлқын өз бетінше реттей алады, өзінің тұлғалық, жекелік қасиеттерін адекватты бағалайды. Автономиялылығы төмен болған студенттердің 12% өзі қоршаған адамдардың берген бағасы мен пікірлеріне тәуелді болады, маңызды шешім қабылдау кезінде басқа адамдардың пікіріне бағытталып кетеді, айналасындағылардың ой-пікіріне көнгіш, бағынышты болады.

Қоршаған ортамен байланыс шкаласы бойынша студенттердің көпшілігі 74% орташа, 23% жоғары балл жинаған. Бұл олардың билікке бейімділікті, қоршаған ортаны күзіретті басқара алатын, сыртқы болып жатқан барлық әрекеттерге бақылау жасап жүретінін білдіреді. Сондай-ақ, өзінің қажеттіліктерін қанағаттандыру мен мақсаттарына жету үшін барлық мүмкіндіктерді эффективті қолдана алады. Қоршаған ортамен байланыс шкаласы бойынша неғұрлым төмен деңгейдегі зерттелінушілер саны өте аз. Бұл деген сөз, студенттер тіпті де өзіндік өмірлік іс-әрекеттерді ұйымдастыруда қиындықтарды сезбейді, қалыптасқан жағдайды өзгертуге немесе жақсартуға қабілеттілік байқалады.

Зерттеуімізден байқағанмыздай, студенттердің психологиялық әл-ауқат шкалалары бойынша тұлғалық өсуге деген қатынасы едәуір оңтайлы. Демек, студенттердің көпшілігі 70%-ы орташа, 25% жоғары балл жинау арқылы өзін-өзі жүзеге асыру мен дамудың үздіксіздігін сезінеді, өзінің «өсіп» жатқандығын қабылдайды, жаңа тәжірибелерді игеруге дайын, уақыт ағынына орай өзінің потенциалының жүзеге асып жатқандығын сезінеді, жасы ұлғайған сайын соған сәйкес өзіндік танымы мен жетістіктері де өзгеріп жатқанын аңғарады. Аталмыш шкала бойынша да төмен деңгейлік көрсеткіш аз 5%-ды құрайды. Басқаша айтқанда жастардың өзіндік тұлғалық және кәсіби дамуы – болашақ өмірінің кепілі екендігін саналы ұғынатындығын аңғартады.

Студенттердің психологиялық әл-ауқат критерийлерінің бірі ретінде - өмірдегі мақсаттары шкаласы бойынша студенттердің көпшілігі 75% орташа, 6% орташа деңгейлікке ие. Яғни бұл студенттердің өмірде нақты мақсаты, нақты бағдары бар, өткен өмірі мен қазіргі өмірінің мән-мағынасын түсінеді, өмірлік күш-қуат алатын позициялық ұстанымға ие, өзі сүйіп орындайтын іс-әрекеттері де бар. Дегенмен, өмірдегі мақсаттары шкаласы бойынша төмен балл жинаған студенттер де жеткілікті, 19%-ды құрайды. Өмірдің мәнін іздеп жүрген, алдына қойған күрделі мақсат-міндеттерді қоюға күдіктенетін, өзінің өткен өміріне көңілі тола бермейтін, өзіндік ұстанымы айқын болмағандықтан, болашағына да сенімсіздікпен қарайтын студенттер кездеседі.

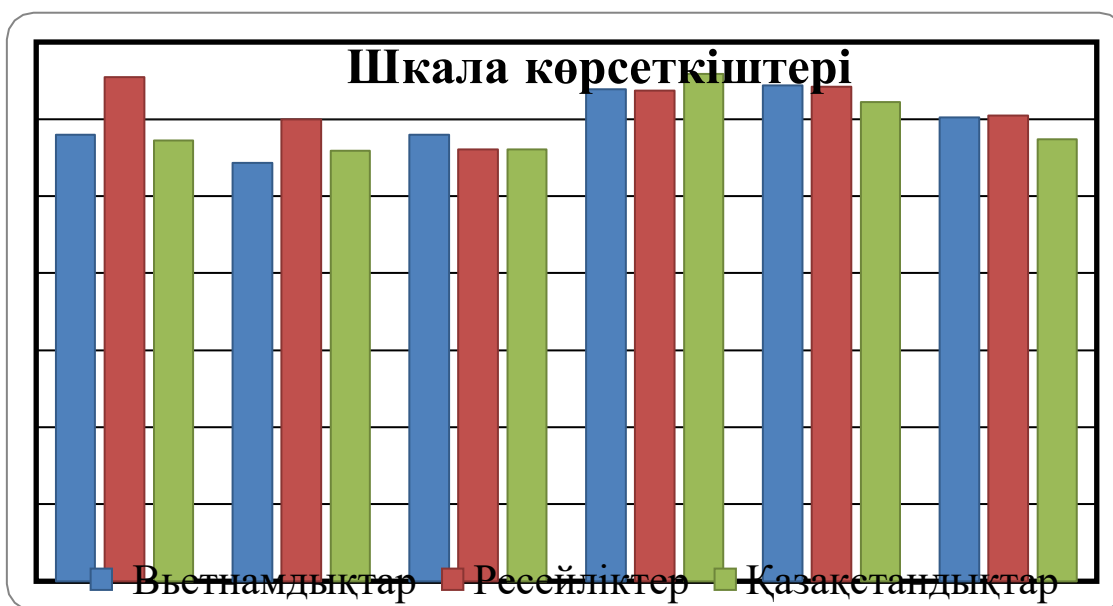
Тұлғалық өсу мен өмірдегі мақсаттар шкаласы бойынша тұжырымдайтын болсақ, студенттердің көпшілігі мансаптық өсуге жоғары ниеттілік тани бергенімен, мақсаттарын айқындау мен күрделі мақсат-міндеттер қоя бермейтіндігін байқауға болады.

Зерттеуімізге қатысқан студенттердің 69% өзін-өзі қабылдау шкаласы бойынша орташа, 24% төмен, 7% жоғары деңгейді көрсетті. Өзін-өзі қабылдау шкаласы неғұрлым жоғары болған сайын студенттердің өзіне позитивті қарайтыны, өзінің жақсы және жаман қасиеттерін білетіні, өзін адекватты қабылдайтыны, өзінің өткен өмірін оң бағалайтынын көрсетсе, неғұрлым төмен болған сайын, студенттер өзіне көңілі тола бермейтінін, өзінің өткен өміріне риза еместігін, өзінің бірқатар тұлғалық қасиеттеріне алаңдаушылығын білдіреді.

Ендігі кезекте, ресейлік және вьетнамдық студенттерге жүргізілген зерттеуді басшылыққа ала отырып, әр елдің жоғары қу орындарында оқитын білім алушылардың психологиялық әл-ауқатын сипаттайтын шкалалар бойынша талдау жасайтын боламыз. Нгуен Ван Ут Ньи зерттеу мәліметі бойынша ресейлік студенттерде «Қоршаған ортаға позитивті қатынас» шкаласы » ($x=65,61$, $\sigma=7,25$), «Өмірдегі мақсаттар» шкаласы » ($x=65,42$, $\sigma=6,01$) едәуір жоғары бағаға ие болса, «Тұлғалық өсу» шкаласы ($x=62,92$, $\sigma=7,56$) және «Қоршаған ортамен байланыс» шкаласы ($x=58,05$, $\sigma=7,51$) біршеме төмен баллдық көрсеткішке ие болғанын көрсетеді.

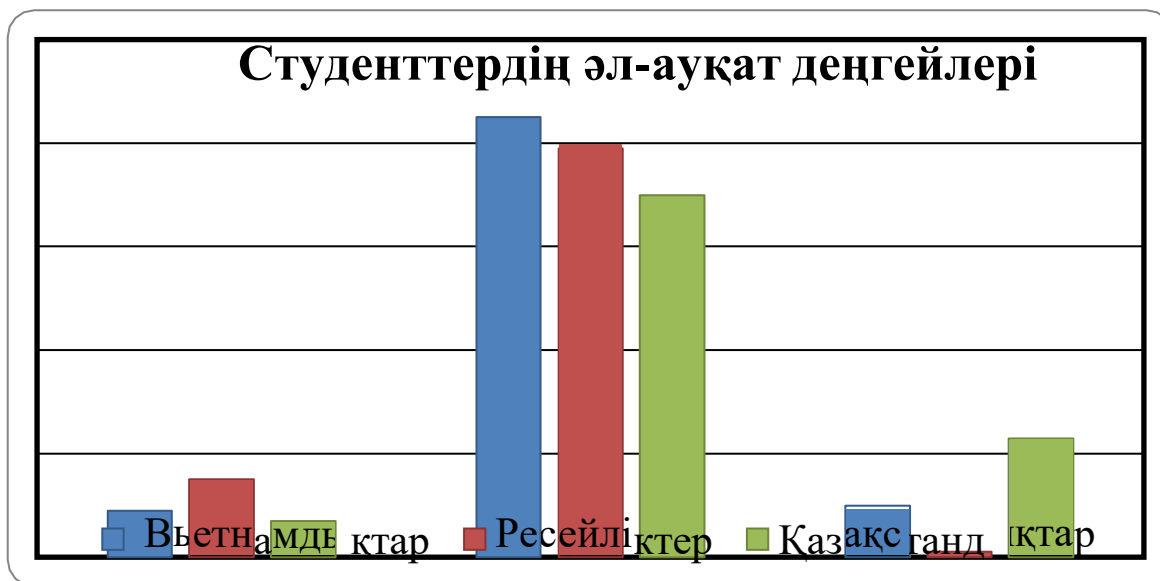
Ал вьетнамдық студенттердегі көрсеткіште «Өмірдегі мақсаттар» шкаласы ($x=64,48$, $\sigma=7,30$), «Тұлғалық өсу» шкаласы ($x=63,57$, $\sigma=7,48$) жоғары болса, ал «Автономия» шкаласы» ($x=54,64$, $\sigma=8,49$) төмендеу көрінеді.

Біздің елде жүргізілген эксперименттік зерттеу нәтижелері көрсеткіштері бойынша қазақстандық студенттердің қоршаған ортаға позитивті қатынас ($x=52,7$, $\sigma=6,52$), автономия ($x=55,9$, $\sigma=6,86$), тұлғалық өсу ($x=65,9$, $\sigma=4,94$), өмірдегі мақсаттар ($x=62,2$, $\sigma=5,16$), қоршаған ортамен байланыс ($x=56,1$, $\sigma=6,27$), өзін-өзі қабылдау шкалалары ($x=57,4$, $\sigma=6,99$) бойынша деңгейлік көрсеткіштері анықталды. Аталмыш көрсеткіштерді жалпылай отырып кестеде көрсетейік.



Сурет 2. Вьетнамдық, ресейлік, қазақстандық студенттердің психологиялық әл-ауқат шкалалары бойынша көрсеткіштері

Сондай-ақ, жалпы осы үш елдің студенттерінің психологиялық әл-ауқат деңгейлері бойынша көрсеткіштер беріледі.



Сурет 3. Вьетнамдық, ресейлік, қазақстандық студенттердің жалпы психологиялық әл-ауқат деңгейлері

Талқылау.

Зерттеу нәтижелерінен байқағанымыздай, қазақстандық студенттердің басқа елдегі студенттердің психологиялық әл-ауқатына қарағанда өзгешелік бар екендігін көруге болады. Айталық, тұлғалық өсу шкаласы бойынша басқа елдердің алдында тұрса, автономдылығы вьетнамдықтарға қарағанда басымдылығын көрсетсе, позитивті қатынас шкаласы бойынша ресейліктермен тең келеді. Дегенмен, жалпы нәтижелерге салыстырмалы талдау жасайтын болсақ, қазақстандық студенттер арасында психологиялық әл-ауқаты жоғары деңгейдегі студенттер саны аз, ал психологиялық әл-ауқаты төмен студенттер пайызы көп. Олай болса, еліміздегі студенттердің психологиялық әл-ауқатын жақсартуға бағытталған іс-шараларды ұйымдастыру қажет екендігі көрінеді.

С.И. Оксаничтің зерттеуі студенттің психологиялық дені сау тұлғасын сақтауға және оны қолдауға мүмкіндік беретін психологиялық-педагогикалық арнайы жағдайлар құру керектігін баса айтып кетеді. Оның пайымдауынша жоғары оқу орындарында психологиялық қызмет арнайы ұйымдастырыла отырып, ол қызмет студенттердің психологиялық дамуын қамтамасыз ету керек, білім беру ортасын психологиялық сүйемелдеу керек, психологиялық денсаулықты сақтау мен сүйемелдеудің арнайы бағдарламасы болу керектігін дәлелдейді [17].

А.В. Медведев жоғары оқу орындарында студенттердің кәсіби мамандану үрдісінде олардың психологиялық денсаулығын дамытудың әлеуметтік-психологиялық аспектілерін дәйектей келе, студенттің болашақ маман ретінде психологиялық тұрақтылығын өзара тұлға аралық қарым-қатынасты тиімді құру мен жетілдіру арқылы қол жеткізуге болатындығын тұжырымдайды. Оған қоса, студенттердің салауатты өмір салтын құра білуге ұстанымдарын қалыптастыруға негіз болатын өзара тұлға аралық қарым-қатынастың ролін көрсетеді [18].

Қорытынды.

Студенттердің психологиялық денсаулығы негізі болып табылатын психологиялық әл-ауқатын жетілдіру құралы ретінде өзара тұлға аралық қарым-қатынас маңызды болып табылады. Сондықтан жоғары оқу орындарында студенттердің кәсіби білім беру ортасы позитивті қатынасқа негізделіп, басқа адамдармен сенімді қатынаста болып, эмпатия, өзара түсіністік болуды қамтамасыз ету арқылы, өзіндік ой-пікірі мен іс-әрекеттерін тәуелсіз, автономды болуға бағыттау арқылы, қоршаған ортасымен үйлесімді байланыста болуда, мақсатына жетуде қиыншылықтарды жеңе білуде күзиреттілікті қалыптастыру арқылы, өмірлік, психологиялық

күш-куат алатын позицияларды реттей алуға бағытталған психологиялық қызмет көрсету негізінде студенттердің психологиялық ахуалын жақсарту аламыз.

References:

- 1 Bratus B.S. *Moral consciousness of personality (Psychological research)*. – M.: Knowledge, 1985. – 64 b. – (New in life, science, technology. Ser. "Ethics": No. 3).
- 2 Myasishchev V.N. *The concept of personality in aspects of norm and pathology. "Psychology of relationships"*. Moscow–Voronezh, 1995. –48-53 b
- 3 Chung Tan Lo. *The modern Vietnamese and his well-being / Chan Tuan Lo // Human research, education, development and the 21st century: Materials of scientific conference – Hanoi, 1997. – 121 p. (in Viet.yaz.)*.
- 4 Ermentaeva A. R. *the subject basis of Health Psychology //materials of the international scientific conference on the topic"psychology of human health in the world of globalization", Gumilyov ENU, Astana, 2013. – pp. 15-20.*
- 5 Nietbaeva G. B. *The development of psychological health of students at the present stage. Ready to receive a PhD degree. Diss. – Almaty, 2014*
- 6 Boniwell I. *Keys to Well-being: what positive psychology can do / I. Bonivell. – M.: Vremya, 2009. – 192 p*
- 7 *Psychology today: Collection of scientific articles of the 13th All–Russian Scientific and Practical Conference (April 20-21, 2011, Esa Edinburgh) / Ed. for the issue of A.M. Pavlov. – Yekaterinburg: FGAOU VPO "Russian State Prof.-ped. un-t", 2011. – 268 p.*
- 8 Voronina A.V. *Assessment of the psychological well-being of schoolchildren in the system of preventive and correlative work of the psychological service: Abstract. dis. cand. psychological sciences / A.V. Voronina.– Tomsk, 2002. – 25 p.*
- 9 Vodiha S.A. *Predictors of psychological well-being of students /S.A. Vodiha // Pedagogical education in Russia. – 2013. – Issue 1. – pp. 70-74.*
- 10 Kreuter, M.W. & Strecher, V. (1995). *Changing inaccurate perceptions of health risk: Results from a randomised trial. Health Psychology, 14, 55–63. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.14.1.5>*
- 11 Slovic, P., Fischhof, B., & Lichtenstein, S. (1976). *Cognitive processes and social risk taking. In J.S. Carroll & J.W. Payne (Eds.). Cognitive and Social Behavior, 165–184. Potomac, MD: Lawrence Erlbaum Associates, Inc*
- 12 Diener, E., Sapyta, J., & Suh, E. (1998). *Subjective well-being is essential to well-being. Psychological Inquiry, 9, 33–37. <https://doi.org/10.1207/s1>*
- 13 Zotova O.Yu., Karapetyan L.V. *Psychological security as the basis of psychological well-being of the individual (analytical review). Psychology in Russia: current state, 11(2), 2018.*
- 14 *European Social Survey (2015). Measuring and Reporting on Europeans' Wellbeing: Findings from the European Social Survey. London: ESS ERIC.*
- 15 Pham Min Hack. *Methodology of research in psychology / Pham Minhak. – Hanoi, 1986. – 203 p.*
- 16 Nguyen V.U. *Psychological well-being of Vietnamese and Russian students at universities (on the example of Voronezh) // Universum: Psychology and Education : electron. scientific. journal 2019. №. 10(64). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/7837>*
- 17 Oksana S.I. *Social activity as a condition for the preservation and maintenance of psychological health of students // World through languages, education, culture: Russia - the Caucasus - the World Community: Materials of the VI International. Congr.- Pyatigorsk : Publishing House of PSLU, 2010. – pp. 211-213.*
- 18 Medvedev A.V. *Socio-psychological aspects of the development of psychological health of students in the process of professionalization at the university. Abstract of dis k.psychol.n. Kursk, 2010. – 23p.*

М.А. Амирбекова¹, Г.Т. Ысқақ², Д.Е. Абдраманова¹

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

²Туран университеті (Қазақстан, Алматық)

КІШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРЫН АРТ-ТЕРАПИЯ ҚҰРАЛДАРЫ АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Психологиядағы басты мәселелердің бірі балалардың тұлғааралық қатынас біліктерін қалыптастыру, себебі бұл біліктердің болмауы тұлғаның социумда өзін-өзі жүзеге асыру және өзін-өзі белсендіру процесін қиындатады, конструктивті қарым-қатынас құра алмауға және кіші мектеп оқушысының мінез-құлқында ауытқулардың пайда болуына әкеледі. Психологтар тұлғааралық қарым-қатынас біліктерін қалыптастыру бойынша жұмысты кіші мектеп звенода бастау керектігін баса айтады, өйткені, дәл осы жастық даму кезеңінде тұлғалық сапалардың іргетасы қалыптасады, мінез-құлық нормалары бекиді. Зерттеу жұмысының мақсаты: кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын қалыптастыруда арттерапияның мүмкіндіктері мен тиімділігін анықтау болды. Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын арт-терапия құралдары арқылы қалыптастырудың теориялық аспектілері қарастырылды. Топтық арт-терапия жаттығуларынан құрастырылған тиімді бағдарлама бойынша түзету-дамыту жұмыстарын жүргізу арқылы кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын қалыптастыру мүмкін екендігіне көз жеткізілді. Зерттеу нәтижелері кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын дамыту мақсатында арттерапия әдістерін қолдану ерекшеліктері туралы әдебиет көздеріндегі мәліметтерді жалпылауға, жүйелеуге және толықтыруға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: кіші мектеп оқушысы, тұлғааралық қатынас, тұлғааралық өзара әрекеттесу, коммуникативті білік, арт-терапия, социометрия.

Амирбекова М.А.¹, Ысқақ Г.Т.², Абдраманова Д.Е.¹

¹Казахский национальный педагогический университет

²Университет Туран, (Казахстан, Алматы)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация

Одной из главных проблем в психологии является формирование у детей умений межличностного общения, так как отсутствие этих умений затрудняет процесс самореализации и самореализации личности в социуме, приводит к неспособности строить конструктивные отношения и появлению отклонений в поведении младшего школьника. Психологи подчеркивают, что работу по формированию умений межличностного общения нужно начинать в младшем школьном звене, ведь именно на этом этапе возрастного развития формируется фундамент личностных качеств, закрепляются нормы поведения. Цель исследовательской работы: выявить возможности и эффективность арттерапии в формировании межличностных отношений младших школьников. Рассмотрены теоретические аспекты формирования межличностных отношений младших школьников средствами арт-терапии. Было убеждено, что формирование межличностных отношений младших школьников возможно путем проведения коррекционно-развивающей работы по эффективной программе, составленной из упражнений

групповой арт-терапии. Результаты исследования позволяют обобщить, систематизировать и дополнить сведения из источников литературы об особенностях применения методов арттерапии в целях развития межличностных отношений младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, межличностное общение, межличностное взаимодействие, коммуникативные навыки, арт-терапия, социометрия.

M.Amirbekova¹, G.Yskak², D.Abdramanova¹

¹*Kazakh National Women's Pedagogical University*

²*Turan university (Almaty, Kazakhstan)*

THE FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH THE MEANS OF ART THERAPY

Abstract

One of the main problems in psychology is the formation of interpersonal communication skills in children, since the lack of these skills complicates the process of self-realization and self-realization of the individual in society, leads to the inability to build constructive relationships and the appearance of deviations in the behavior of a younger student. Psychologists emphasize that the work on the formation of interpersonal communication skills should begin at the junior school level, because it is at this stage of age development that the foundation of personal qualities is formed, norms of behavior are fixed. The purpose of the research work: to identify the possibilities and effectiveness of art therapy in the formation of interpersonal relationships of younger schoolchildren. The theoretical aspects of the formation of interpersonal relationships of younger schoolchildren by means of art therapy are considered. It was convinced that the formation of interpersonal relationships of younger schoolchildren is possible by carrying out correctional and developmental work on an effective program composed of exercises of group art therapy. The results of the study allow us to generalize, systematize and supplement information from literature sources about the peculiarities of the use of art therapy methods in order to develop interpersonal relationships of younger schoolchildren.

Keywords: junior high school student, interpersonal communication, interpersonal interaction, communication skills, art therapy, sociometry.

Кіріспе

Қ.Б. Жарықбаев пен О.С. Саңғылбаевтың психологиялық сөздігінде: «қарым-қатынас жасай білу жалпы адами қасиеттердің аса қажет түрінің бірі. Тұлғааралық қатынастың негізінде адамда негізгі тұлғалық сапалы қасиеттері қалыптасады» делінген [1]. Қарым-қатынастың концептуалды негіздері Б.Г. Ананьев [2], Е.П. Ильин [3], В.М. Бехтерев [4], Л.С. Выготский [5], еңбектерінде баяндалған. С.Л. Рубинштейн қарым-қатынастың адам іс-әрекетінің кез-келген өрісіндегі маңыздылығын атай отырып, адам тіршілігінің әмбебап тәсілі ретінде қарастырған [6]. Қарым-қатынас іс-әрекеттің басты тәсілі ретінде әлеуметтік сферада ерекше маңызға ие. Қарым-қатынас процесінде индивидтердің рационалды, эмоционалды және еріктік өзараәрекеттесулері жүреді, сезімдердің, көңіл-күйдің, ойлар мен көзқарастардың ортақтығы қалыптасады, өзара түсіністікке қол жеткізіледі. Қазіргі ғалымдар тұлғааралық қарым-қатынас дағдылары мен біліктерін дамытуда маңызды рөлді кіші мектеп жасының үлесіне береді, өйткені, олар алғаш мектепке келгенде құрдастарымен қарым-қатынасқа түсу қиындықтарын бастан өткереді.

Кіші мектеп жасындағы балаларға қарым-қатынастың аса кең диапазондағы түрлі коммуникативті әрекеттер, қарым-қатынастың айқын эмоционалды қанықтығы, қарым-қатынас кезінде балалар байланыстарының стандартты еместігі мен регламенттелінбегендігі, жауап әрекеттеріне қарағанда бастамашыл әрекеттердің басымдығы тән болғандықтан, арттерапияның

әр түрлі әдістерін қолдана отырып, біз осы қажеттіліктерді қанағаттандыра және тұлғааралық қарым-қатынас біліктерін қалыптастыра аламыз.

Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасы мәселесі көптеген жылдар бойы өз өзектілігін жоймай келе жатқан психологиялық мәселелердің бірі.

Тұлғааралық қатынастар құрамында үш элементті бөліп көрсетуге болады:

- когнитивті (гностикалық, ақпараттық);
- аффективті (эмоциональдық);
- мінез-құлықтық (практикалық, регулятивті).

Когнитивті элемент тұлғааралық қатынастарда не ұнайды немесе не ұнамайды дегенді ұғынудан тұрады. Аффективті элемент адамдардың өзара қатынастар процесінде туындайтын сезімдері мен эмоцияларының (жағымды немесе жағымсыз) жиынтығынан көрінеді. Тұлғааралық қатынастарда эмоциялық элементке жетекші рөл беріледі. Ал, мінез-құлықтық компонент адамдардың бір-біріне қатысты нақты әрекеттерінен көрінеді.

Тұлғааралық қатынастар табиғаты қоғамдық қатынастар табиғатынан айтарлықтай ерекшеленеді, өйткені олардың негізінде эмоционалдық бастама жатыр, олар адамдарда бір-біріне қатысты пайда болатын сезімдердің, эмоциялардың негізінде құрылады. Сол себепті тұлғааралық қатынастарды топтың психологиялық «климатының» факторы ретінде қарастыруға болады.

Кіші мектеп жасы-бұл баланың өмірінің ерекше кезеңі. Кіші мектеп оқушыларына қазіргі мектептің 1-4 сыныптарында оқитын 6,7–10 жастағы балалар кіреді.

Д.Б. Элькониннің пікірінше, мектепте оқудың басталуымен баланың қоршаған болмысқа деген қатынастарында өзгерістер жүреді [16].

Қазіргі зерттеулерде 6-7 жасқа қарай балаларда құрдастарына, олармен өзара әрекеттесуге деген қызығушылық артатындығы, олардың тарапынан мойындалуға деген қажеттілік артатындығы айтылады. Дәл осы кезеңде «Мен – басқа» тұлғасының негізі қаланады, ол өмір бойы адам мінез-құлқының негізін құрайды.

Кіші мектеп оқушыларындағы тұлғааралық қатынастардың сипаты Кіші мектеп мектепте оқудың бүкіл кезеңінде айтарлықтай өзгеріске ұшырап отыратындығын атап өткен жөн. Қарым-қатынастың мазмұнында, қажеттіліктерінде, мотивтері мен құралдарында өзгерістер байқалады, олар біртіндеп пайда болуы мүмкін, сондай-ақ, айқын көріністері мен сапалық өзгерістер болуы да мүмкін. Бірінші өзгеріс – бұл бала өмірінде басқа балалардың маңыздылығының күрт артуы. Екінші өзгеріс біршама үйлесімді және бауыр басушылық, достық қатынастардың пайда болуынан, балалар арасындағы тұрақты және эмоционалды қатынастардың дамуынан тұрады.

Балалық шақта тұлғааралық қатынастарды қалыптастыру саласындағы қазіргі зерттеулер кіші мектеп оқушылары арасында коммуникативті дағдылардың, әсіресе, құрдастарымен тұлғааралық өзараәрекеттесу дағдыларының даму деңгейі төмен екендігін анықтады. Кіші мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік біліктілігінің жеткіліксіздігі, құрдастарымен қарым-қатынастағы дәрменсіздік қарапайым конфликтілерді шеше алмауына әсер етеді.

Кіші мектеп оқушысы тұлғасының қалыптасуы мұғалімдермен және құрдастарымен жаңа қатынастардың ықпалымен, жаңа ұжымға, жаңа іс-әрекет түріне ену арқылы жүреді. Дәл осы тұлғааралық қатынастар баланың эмоционалды байланысқа түсу, қауіпсіздікке деген, тұлға болуға деген ұмтылыс сияқты негізгі қажеттіліктерін қанағаттандыруда маңызды рөл атқарады.

Арт-терапия-бұл соңғы жылдары өте белсенді және қарқынды дамып жатқан психотерапияның жаңа әдісі.

Арт-терапияның практикалық мүмкіндіктері оқушылардың әлеуметтік-психологиялық дамуын оңтайландыруға мүмкіндік туғызады. Мектептегі қиындықтарды, тұлғааралық конфликтілерді, оқу процесімен байланысты мәселелерді бейнелерге айналдыра отырып, бала шығармашылық жұмыс арқылы өзінің эмоциялық сезімдері мен ішкі конфликтілерін көрнекілік арқылы топ мүшелері конфликтілі ситуацияларды жағымды түрге айналдырып, әлеуметтік қолайлы мінез-құлық модельдерін қалыптастырады. Арт-терапия арқылы топта жұмыс істеу ерекшелігі топтық бірдейлікті қалыптастыруға, топтық нормалар мен ережелерді құрып,

кабылдауға жол ашады. Жүргізілген арт-сессия барысында оқушылар коммуникативті дағдыларын жетілдіреді, өз мінез-құлқын басқаруды үйренеді, жеке жауапкершілік аймағын анықтайды.

«Арт-технологияларды тұлғаның коммуникативтік құзыреттілігін дамыту құралы ретінде қолдану» атты мақаласында И.Е. Шкиль тренинг бағдарламасын жүргізгеннен кейін, психологиялық арт-технологиялардың тұлғаның коммуникативті құзыреттілігін табысты түрде дамытуға мүмкіндік беретіндігін дәлелдейтін мәліметтерді келтіреді [18].

Мамандардың арт-терапияның топтық формаларына жүгінуінің бірқатар себептері бар. Мысалы, А.И. Копытин былай деп көрсетеді: «топтық арт-терапия:

- құнды әлеуметтік дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді;
- топ мүшелерінің өзара қолдау көрсетуімен байланысты және ортақ мәселелерді шешуге мүмкіндік береді;
- өз іс-әрекеттерінің нәтижелерін және олардың басқаларға әсерін байқауға мүмкіндік береді;
- жаңа рөлдерді игеруге және тұлғаның жасырын қасиеттерін көрсетуге, сондай-ақ рөлдік мінез-құлықтың өзгеруі айналасындағылармен өзара қатынастарға қалай әсер ететінін байқауға мүмкіндік береді;
- өзін-өзі бағалауды арттырады және тұлғалық бірдейлікті нығайтуға әкеледі; шешім қабылдау дағдыларын дамытады» [19].

Арт-терапияның әсіресе жаңа байланыстардан қорқатын мазасыз балалармен жұмыс жүргізуде тиімді, олар құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынастан қашады, байланысқа түсу қажет болған жағдайда жайсыздықты сезінеді, олар өздеріне, өз күштеріне сенімді емес, адами қарым-қатынастардың жай-жапсарын біле бермейді.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын қалыптастыруда арт-терапияның тиімділігін эмпирикалық зерттеу мақсатында алдымен диагностикаға жүгіндік.

Эмпирикалық зерттеу жұмысы үш кезең бойынша жүзеге асырылды.

Бірінші (анықтаушы экспериментте) кезеңде кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарының даму деңгейін анықтау мақсатында диагностикалық жұмыс жүргізілді.

Екінші кезеңде (қалыптастырушы экспериментте) арт-терапия техникалары арқылы кіші сынып оқушыларының тұлғааралық қатынастарын дамытуға бағытталған бағдарлама құрастырылып, тәжірибеге енгізілді.

«Біз біргеміз! Бірге бәрін еңсереміз!» түзету-дамыту бағдарламасы 10 сағатқа арналды. Ұсынылған бағдарламаның өзектілігі мынада:

- қарым-қатынас дағдыларын жетілдіру;
- өзіне деген сенімділікті арттыру;
- тұлғааралық өзараәрекеттесу процесінде кедергілер мен қорқыныштарды жою;
- бір-бірінің жағымды коммуникативті және жеке қасиеттері туралы көбірек ақпарат алу, танымал емес балалардың жағымды қасиеттеріне назар аударуға көмектесетін жаттығулар қолдану шарттары қарастырылған. Бұл өз кезегінде топтың біртұтастығын арттыруға әсер етеді.

Үшінші кезеңде (бақылау эксперименті) бағдарламаның тиімділігін анықтауға эксперимент жүргізілді.

Зерттеу таңдамасы: 2 сыныптың 7-8 жастағы оқушылары.

Эмпирикалық зерттеу міндеттеріне сай төмендегідей зерттеу әдістерін пайдаландық:

1. Дж.Мореноның социометрия әдісі (Я.Л.Коломинский бейімдеген нұсқасы);
2. КОС-1 - кіші мектеп оқушыларының коммуникативті біліктерін зерттеу әдістемесі (В.В.Синявский, В.А. Федорошиннің кіші мектеп оқушыларына арнап бейімдеген нұсқасы);
3. Т.В. Безродныхтың кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктерін анықтау анкетасы.

Зерттеуіміздің теориялық бөліміндегі талдауларға негізделе отырып, біз кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарының қалыптасу критерийлерін жіктеп алдық:

1. Интеллектуалдық критерий
2. Эмоционалдық критерий
3. Мінез-құлықтық критерий

Осыған сай зерттеу әдістемелерін таңдадық.

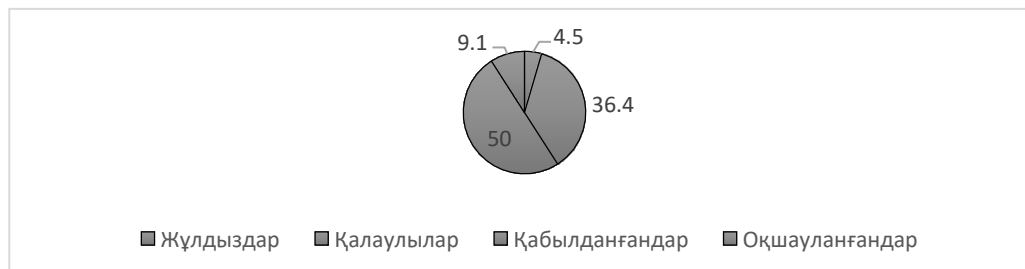
Кесте 1. Анықтаушы эксперименттің диагностикалық картасы

Критерийлер	Көрсеткіштер	Әдістемелер
Интеллектуалдық	Оқушылардың тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктері	Т.В. Безродныхтың анкетасы
Эмоционалдық	Сыныптың эмоционалды-психологиялық ахуалы	Социометрия әдісі
Мінез-құлықтық	Оқушылардың коммуникативті біліктері	КОС-1 әдістемесі

Нәтижелер және талқылау

1. Дж.Мореноның социометрия әдісі (Я.Л. Коломинский бейімдеген нұсқасы)бойынша зерттеу нәтижелерін талдау барысында әр сұраққа қатысты социоматрица құрастырып, әр оқушының таңдаулар саны есептелінді.

«Социометрия» әдісінің нәтижелерін талдау бойынша біз оқушыларды анықталған социометриялық мәртебесіне қарай топтарға жіктедік. Зерттеу нәтижелері 1-суретте келтірілген.



Сурет 1. 2 сынып оқушыларының анықтаушы кезеңдегі социометриялық мәртебесінің диаграммасы

Бірінші «жұлдыздар» тобына 5 және одан жоғары таңдау алған оқушылар кірді (9,1%). Бұл сыныпта көшбасшы, эмоциялық тартымды, танымал, сыныптастарының құрметіне бөленген оқушылар. Олар көбінесе мейірімді, көпшіл, қарым-қатынасқа еркін түседі, эмпатияға бейім және әлеуметтік белсенді келеді. Сыныптастары көшбасшыларға үйір келеді, үлгі алуға тырысалы. Өз кезегінде, балалар – «жұлдыздар» басқалардың, әсіресе пікіріне құлақ асатын маңызды адамдардың тарапынан мойындалуға, құрметке бөленуге, қолдау табуға ұмтылады. Мұндай балалар өз мінез-құлқын әлеуметтік қолдауды қажетсінеді.

«Қалаулылар» тобына 3-4 таңдау алған оқушылар кірді (36,4%). Олар ұжымда маңызды орынға ие болған балалар. Басқа балалар олармен қарым-қатынасқа түсуді қалап тұрады, дос болады.

Үшінші «қабылданғандар» тобын 1-2 таңдау алған оқушылар (50%) құрады. Әдетте олар қарым-қатынасқа көп түспейді, белсенді емес балалар. Өз сыныптастарының арасында аса танымалдыққа ие емес. Олар ортақ бірлескен іс-әрекетке сирек араласады. Бұл топтағы балалардың тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктерінің даму деңгейі жеткіліксіз. Топтық іс-әрекет процесінде олар сол аталмыш сәтте өздері үшін ең қолайлы және қалаулы

іспен айналысады, яғни, олар өз әрекеттерін өзге балалардың әрекеттерімен ұштастырмайды.

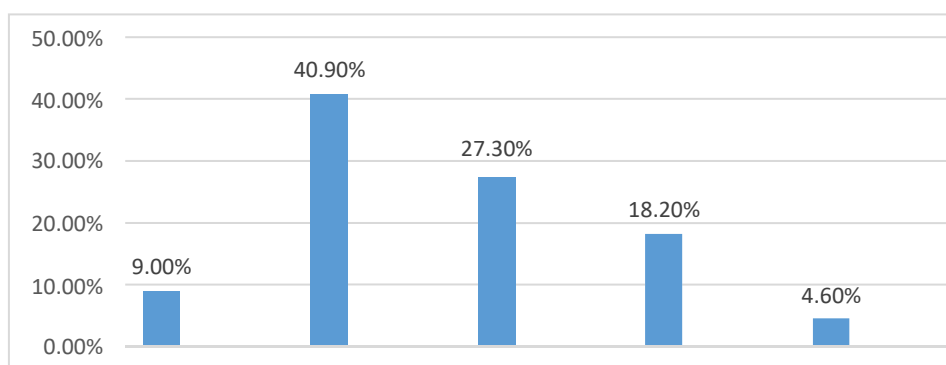
«Оқшауланғандар» тобына бірде бір таңдау алмаған оқушылар (4,5%) кіреді. Мұндай балалар сыныпта оқшауланған орын алады. Көшбасшылардан ерекшелігі, оқшауланған кіші мектеп оқушылары көбінесе әр түрлі әлеуметтік мәртебеге ие адамдардың олардың әрекет-қылықтарын қолдауларын ажырата алмайды. Олар жол бергіш, сәтсіздіктерден, конфликтілерден қашуға тырысады, көшбасшы болуға ұмтылмайды.

Оқушылардың жасаған өзара таңдауларын зерттеу социометрия нәтижелеріне айтарлықтай толықтыру енгізеді. Ол үшін біз өзара таңдау коэффициентін (ӨК) есептедік. Өзаралық коэффициенті таңдау саны - 66, өзара таңдаулар саны – 20 болғанда 30%-ды құрады, бұл өзара қалау көрсеткішінің төмендігін білдіреді. Сәйкесінше, біз өзара таңдау арқылы шағын топтарға немесе жұптарға біріккен оқушылар саны аз деген қорытынды жасай аламыз. Сыныптағы қатынастарды шашыраңқы деп сипаттауға болады.

Ары қарай біз сыныптағы тұлғааралық қатынастардың жағымдылық деңгейін анықтадық. Ол үшін жоғары және орта мәртебеге ие оқушылар (көшбасшылар мен «қалаулылар») саны (45,5%) мен төмен мәртебеге ие оқушылар («қабылданғандар», «оқшауланғандар») санын (54,5%) есептеп, салыстырдық. Нәтижесінде тұлғааралық қатынастар жағымдылығының төмен деңгейі анықталды, өйткені, төмен мәртебеге ие оқушылар саны орта және жоғары мәртебеге ие оқушылар санынан артық.

Оқшаулану индексі - 4,5% ға тең («оқшауланған» оқушылар саны). Осыған орай сыныпты айтарлықтай жайлы деп санауға болады.

2. КОС-1 - кіші мектеп оқушыларының коммуникативті біліктерін зерттеу әдістемесінің (В.В.Синявский, В.А.Федорошиннің кіші мектеп оқушыларына арнап бейімдеген нұсқасы) нәтижелерінің графикалық көрінісі 2 суретте келтірілген.



Сурет 2. Кіші мектеп оқушыларының коммуникативті біліктерінің даму деңгейі

Сонымен, кіші мектеп жасындағы оқушылардың 9%-ы коммуникативті біліктердің төмен деңгейін көрсетті. Бұл балалардың коммуникативті немесе ұйымдастырушы біліктері өте әлсіз.

Коммуникативті біліктердің орташадан төмен деңгейі сыналұшылардың 40,9%-да байқалды. Бұндай балаларға қарым-қатынасқа ұмтылудың төмендігі, ұжымда өзін жайсыз сезіну, уақытын өзгелерден бөлек, оңаша өткізуді қалау тән. Достары көп емес, басқалармен байланыс орнатуда қиындықтары бар, таныс емес жағдайға бағдарлануы нашар, өз пікірін қорғауға ұмтылыс жоқ десе де болады. Қоғамдық іс-әрекетте бастама таныту өте төмен, әдетте, олар өз бетінше шешім қабылдаудан қашады.

Респонденттердің 27,3%-ы коммуникативті біліктердің орташа деңгейін көрсетті. Бұндай балалар адамдармен байланыс орнатуға ұмтылады, таныстарының аясын шектемейді, өз пікірін қорғай алады. Алайда бұл бейімдіктердің әлеуеті жоғары тұрақтылыққа ие емес.

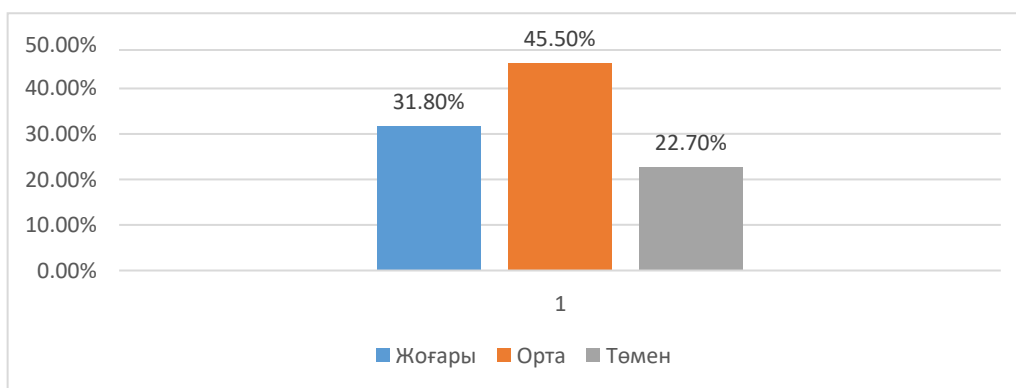
Сыналұшылардың 18,2%-ы коммуникативті біліктердің орташадан жоғары деңгейін көрсетті. Бұндай балалар жаңа ортаға тез бейімделеді, тез дос табады.

Зерттелушілердің 4,6%-ы коммуникативті біліктердің жоғары деңгейін көрсетті. Бұл балалар ұйымдастырушы және коммуникативті іс-әрекетке белсене ұмтылады, оған деген қажеттілікті сезінеді. Қиын жағдайларға тез бағдарланады, ұжымда өздерін еркін ұстайды. Қиын жағдайға тап болғанда өз бетінше шешім қабылдай алады, өз пікірін қорғай алады және оны жолдас-тарына қабылдата алады. Ортаны жандандырып, әр түрлі ойындар, іс-шаралар ұйымдастыр-ғанды ұнатады, өзі ұнатқан іс-әрекетте табанды. Өздерінің коммуникативті және ұйымдастыру-шы іс-әрекетке деген қажеттіліктерін қанағаттандыратын істерді өздері іздеп жүреді.

Сонымен, бұл зерттеу нәтижелері бойынша коммуникативті біліктері төмен және орташадан төмен деңгей көрсеткен кіші мектеп оқушыларының саны айтарлықтай. Бұл балалар тиісті психологиялық түзету жұмысын қажетсінеді.

3. *Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсінік-терін анықтау үшін Т.В. Безродныхтың анкетасын қолдандық.*

Құрдастар арасындағы тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктердің қалыптасу деңгейінің нәтижелері 3 суретте көрсетілген.



Сурет 3. *Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктерінің қалыптасу деңгейінің пайыздық көрсеткіштері*

Анкета нәтижелері бойынша кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктерінің қалыптасуының жоғары деңгейі оқушылардың 31,8%-ын құрады. Бұл балалардың өзара қолдау, өзара жауапкершілік қатынастары, өзараәрекеттесу процесіндегі құрмет, достық туралы, сыныптағы балалардың ынтымақтастығының қажеттілігі туралы түсініктері бар. Оқушылар арасында тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктердің қалыптасуының орташа деңгейі басым - 45,5%. Бұл балалардың көпшілігінің топ-тық ынтымақтастықтың қажеттілігі, өзараәрекеттесу процесіндегі өзара жауапкершілік қатынас-тар, құрмет, достық өзара көмек туралы түсініктерінің әлі де жеткіліксіз екендігін білдіреді. Яғни, респонденттер қоғамдағы мінез-құлық нормалары мен ережелерінің маңыздылығын әлі де жете түсіне бермейді, бірақ өз жауаптарында сыныптастарының жағымсыз әрекеттеріне белгілі бір төзімділік танытуға дайын екендігін көрсетеді. Алайда, бақылау барысында байқағанымыз, қарым-қатынас процесінде олар айналасына қатысты агрессияны жиі көрсетеді, құрдастарының мінез-құлықтарына жағымсыз қатынас танытады.

Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктерінің қалыптасуының төмен деңгейі оқушылардың 22,7%-ында анықталды. Балалар достық қатынас-тарын, өзара жауапкершілікті, өзара қолдауды, бір-бірімен үйлесе әрекет ету, сыныптың ынты-мақтасу қажеттілігін түсінбейді, тұлғааралық қатынастар туралы адамгершілік түсініктері әлсіз.

Зерттеу нәтижелерін талдау барысында кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынас-тарында мынандай қиындықтар анықталды: сыныпта жағымсыз психологиялық ахуал мен сыныптастар арасында жағымсыз қатынастардың болуы; өзараәрекеттесіп, бірлесіп жұмыс істей алмау; мінез-құлық нормаларын жете білмеу, сыныптастарының жағымсыз қылықтарына төзімсіздік танытудың кездесуі (дөрекілік, қызбалық, дұшпандық).

Сонымен, диагностика нәтижелері оқу іс-әрекетінде құрдастарымен тиімді өзараәрекеттесу дағдыларын дамытуға, сондай-ақ, тұлғааралық қатынастарды дамытуға мүмкіндік беретін конструктивті өзараәрекеттесуді ұйымдастыру қажеттілігі туралы қорытынды жасауға негіз болды:

- анықталған төмен мәртебелі топтағы оқушылар саны сыныпта тұлғааралық қатынастарды гуманизациялау қажеттілігін, сондай-ақ, сынып оқушыларының мәртебесін арттыру қажеттілігін көрсетеді;

- өзара таңдаудың төмен коэффициенті сыныптағы оқушылардың көпшілігінің қарым-қатынасқа қанағаттануы жеткіліксіз екендігіне дәлел болады;

- сыныпта қабылданбауына, оқшаулануына байланысты эмоциялық жайсыздықты сезінетін оқушылар бар;

- төмен мәртебелі оқушылар санының жоғары мәртебелі оқушылар санынан артық болуы сыныптың мәртебелік құрылымының жайсыз екенін және тұлғааралық қатынастар дамуының жағымсыз екенін білдіреді.

Осы қиындықтарды шешудің тиімді жолын іздеу барысында талдау жасалған әдебиеттер мен диагностикалық мәліметтердің негізінде біз қалыптастырушы эксперименттің бағдарламасын құрастырдық және сол бойынша түзету жұмысын жүргіздік.

Бағдарламаның мақсаты - арт-терапия техникалары арқылы кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын дамыту.

Міндеттері:

- тұлғааралық құзыреттілікті дамыту – айналасындағыларды түсіне білу, қабылдай білу, олармен конструктивті өзараәрекеттесу, тұлғааралық қатынастарды жақсарту;

- оқушылардың мінез-құлық ережелері туралы білімдерін тереңдету;

- жағымсыз эмоцияларын тежей білуге машықтандыру;

- құрдастарымен конструктивті өзараәрекеттесуді үйрету;

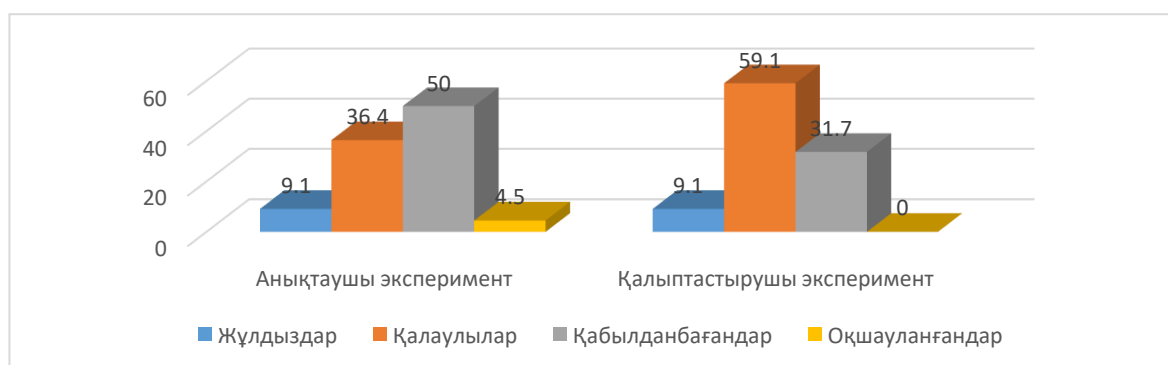
- әр топ мүшесінің ұжымдағы мәртебесін жоғарылатуға жол ашу;

сыныптастарына мейірімді қатынас, эмпатия сезімін дамытуға мүмкіндік беру.

Қалыптастырушы эксперимент нәтижелерін талдау.

1. Дж. Мореноның социометрия әдісі (Я.Л. Коломинский бейімдеген нұсқасы) көрсеткіштерін салыстыру нәтижесінде екінші сынып оқушыларының тұлғааралық қатынастарынан жағымды динамиканы байқадық. «Қалаулылар» мәртебесіне ие оқушылар саны 36,4%-дан 59,1%-ға артты. Сондай-ақ, «қабылданғандар» мәртебесіндегі оқушылар санының 50%-дан 31,8%-ға азайғанын байқаймыз, «оқшауланғандар» мәртебесіне ие болған оқушы анықталмады. Бұл анықтаушы кезеңге қарағанда сыныптың социометриялық картинасында жағымды динамиканың бар екендігін көрсетеді.

Оқушылардың басым көпшілігі барлық құрдастарымен жақсы қатынастар орнатады, біршама көпшіл, конфликтілерге жиі түспейді.



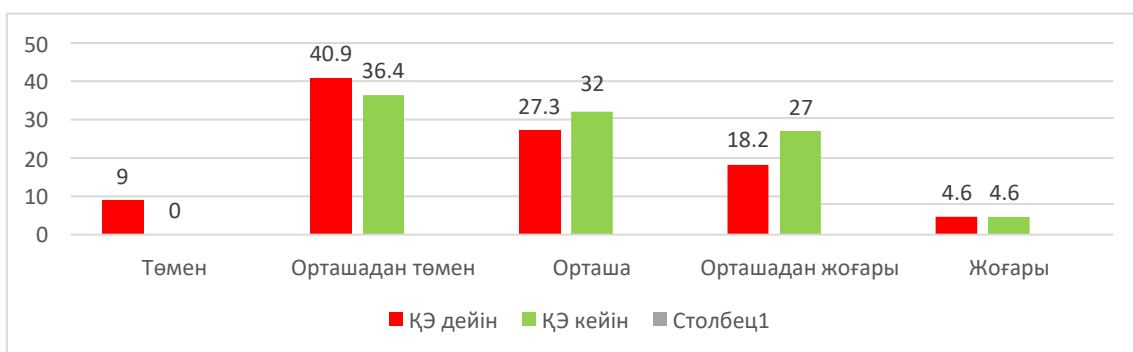
Сурет 4. 2 сынып оқушыларының социометриялық мәртебелерінің өзгеру динамикасы

Сондай-ақ, өзара таңдаулар саны да 20-дан 22-ге дейін артты. Өзара таңдау коэффициенті (ӨК) 3,3%-ға жоғарылап, жалпы 33,3%-ды құрады, бұл өзара таңдау коэффициентінің орта көрсеткіші болып табылады. Оқушылар арасындағы өзара таңдаулардың анықталған тұрақтылығы кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарының дамуы үшін жағымды негіз болады.

Біз тұлғааралық қатынастардың жағымдылығының жоғары деңгейде екенін анықтадық, өйткені екінші сынып оқушыларының көпшілігі «жұлдыздар» мен «қалаулылар» (68,2%) мәртебесіне ие.

Социометриялық диагностиканың нәтижелері балалар арасындағы қатынастардың жақсарғанын көрсетеді: достық қалаулардың тұрақтылығы, өзара қызығушылық таныту, ал бұл кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарының дамуына қажетті негіз.

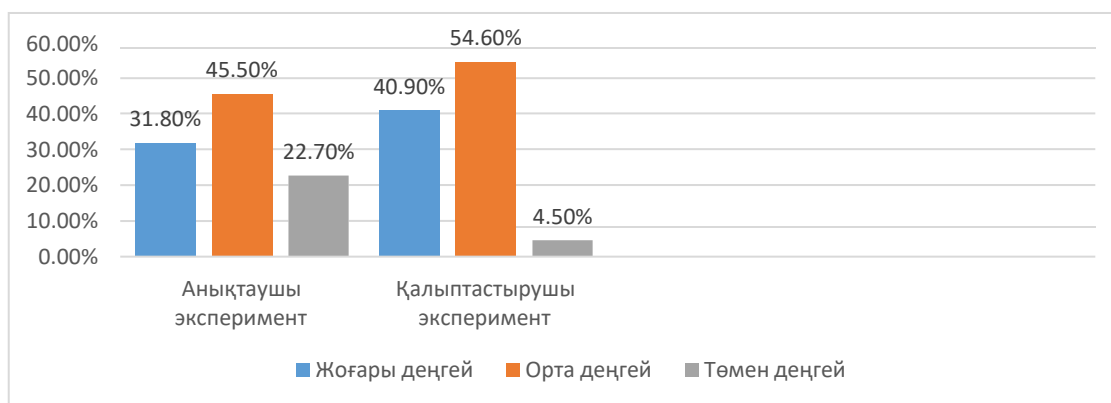
2. *КОС-1 коммуникативті біліктерді зерттеу әдістемесі* бойынша қалыптастырушы экспериментке дейінгі және кейінгі зерттеу нәтижелерінің салыстырмалы көрсеткіштері 5 суретте келтірілген.



Сурет 5. КОС-1 әдістемесі бойынша ҚЭ дейін және кейінгі нәтижелер

Байқап отырғанымыздай, КОС-1 әдістемесі бойынша қалыптастырушы эксперименттен кейін кіші мектеп оқушыларында коммуникативті біліктердің төмен деңгейі ешкімде байқалмайды. Орташадан төмен деңгей 40,9%-дан 36,4%-ға кеміді. Коммуникативті білік деңгейі орташа балалар қатары 27,3%-дан 32%-ға артты. Ал орташадан жоғары деңгей 18,2%-дан 27%-ға дейін жоғарылады. Бұл балалар үшін белгілі бір алға басуды, балалардың ұжымда өздерін еркін сезініп, сенімді түрде бастамашылдық танытып, айналасындағылармен байланыстар орнататын балалар қатарының көбейгендігін білдіреді. Кіші мектеп оқушыларының коммуникативті біліктерінің дамуындағы жағымды динамика түзету бағдарламының оң ықпал еткендігін дәлелдейді.

3. *Т.В. Безродныхтың «Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктері» анкетасы* бойынша түсініктерінің даму деңгейі төмен оқушылар саны қалыптастырушы эксперименттен кейін 22,7%-дан 4,5%-ға азайғанын көрсетті. Өз кезегінде түсініктерінің дамуы жоғары және орта деңгейдегі балалар саны 31,8%-дан 40,9%-ға және 45,5%-дан 54,6%-ға дейін артты. Бұл қалыптастырушы кезеңде оқушылардың тұлғааралық өзараәрекеттесу нормалары туралы түсініктерінде оң өзгерістер болғанына дәлел болады.



Сурет 6. Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық өзараарекеттесу нормалары туралы түсініктерінің динамикасы

Қорытынды

Зерттеуімізде кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастар мәселесінің теориялық аспектілерін зерттеу аясында біз тұлғааралық қатынастар түсінігін, кіші мектеп жасындағы оқушылардың ұжымдағы тұлғааралық қатынастарының ерекшеліктерін, тұлғааралық қатынастарды арт-терапия арқылы қалыптастыру мүмкіндіктерін қарастырдық. Нәтижесінде тұлғааралық қатынастар мәселесі өзектілігін ешқашан жоймайтын мәңгілік тақырып деген қорытындыға келдік. Себебі қазіргі кезде кіші мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік құзыреттілігі жеткіліксіз, олар құрдастарымен қатынастарда дәрменсіз, қарапайым конфликтілерді шешуге қабілетсіз, дәл осы себептерге орай балалар қатынастар құруда айтарлықтай қиындықтарға кездеседі. Кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын қалыптастыруда арттерапия үлкен рөл атқарады.

Қалыптастырушы экспериментке дейінгі және кейінгі жүргізілген барлық зерттеу нәтижелерін салыстырмалы талдау кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарында жағымды динамиканың байқалғандығын көрсетті. Балалардың бір-бірімен достығы нығайып, сыныптың топтасу деңгейі жоғарылады, оқушылар дұрыс коммуникация құру мен конструктивті қарым-қатынас жасауды үйренді, басқаларды түсініп, достары үшін уайымдап, жанашырлық сезім білдіру, эмпатия таныту деңгейлері артты, өз-өздерін және өзгелерді түсіне бастады. Бұл жағымды көрсеткіштер арт-терапия арқылы кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын дамытуға арналған түзету бағдарламасын қолданудың тиімділігін растайды.

Бағдарламаны жүзеге асыру барысында кіші мектеп оқушыларымен өткізілген сабақтар арнайы ұйымдастырылған тұлғааралық өзараарекеттесу арқылы, тұлғааралық қатынастарда шығармашылық пен еркіндік таныту арқылы, балалармен жұмыста арт-терапия әдістерінің кең спектрін қолдану арқылы балаларға құрдастарымен қарым-қатынастың жаңа тәжірибесін алуға мүмкіндік берді. Жалпы сынып ұжымындағы қатынастар жақсара түсті. Өзара сенім пайда болды, айналасындағылармен мейірімді қатынас жасауға дайын тұру байқалды. Жалпы алғанда, конструктивті өзараарекеттесуде қиындықтары бар оқушыларда тұлғааралық қарым-қатынас біліктерінің даму деңгейінің арту тенденциясы байқалды.

Демек, кіші мектеп оқушыларының тұлғааралық қатынастарын арт-терапия арқылы дамытуға бағытталған психологиялық түзету бағдарламасы бойынша жүргізілген жұмыстар сыныптың социометриялық келбетінің сапалық өзгеруіне, оқушылардың тұлғааралық өзараарекеттесу нормалары туралы түсініктерінің кеңеюіне, кез-келген баланың бірлескен іс-әрекетке еркін енуіне, жағымды эмоцияларының артуына, коммуникативті дағдыларының (тыңдай білу, серіктесін түсіне білу, эмпатия, басқаның пікіріне құлақ асу, өз пікірін қорғай алу, т.с.с.) дамуына жол ашты. Балалар құрдастарымен конструктивті қатынастар құра бастады, қарым-қатынас құзыреттіліктерін арттырды, өздерін таныды.

References:

1. Jariqbaev Q.B., Sañgilbaev O.S. *Psixologiya: Énciklopediyalıq sözdik./ Bas red. B.Ö. Jaqır. – Almatı: «Qazaq énciklopediyası», 2011. – 624 b.*
2. Anan'yev B.G. *Chelovek kak sub'yekt poznaniya. Spb.: Piter, 2018. – 288 s.*
3. Il'in Ye. P. *Psikhologiya obshcheniya i mezhlchnostnykh otnosheniy. Sankt-Peterburg:Piter, 2012. 576 s.*
4. El'konin, D. B. *Psikhologiya igr // D. B. El'konin. – M.: Kniga pospros, 2013. 228 s.*
5. Shkil' I.Ye. *Primeneniye art-tehnologiy kak sredstva razvitiya kommunikativnaya kompetentnost' lichnosti // Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo poznaniya. № 3. 2013 g. – S. 99-111.*
6. Kopytin A. YA. *Art-terapiya dlya detey i podrostkov / A. – M.: Kogito-Tsentr, 2014. – 197 s.*

МРНТИ 15.41.21

10.51889/1728-7847.2023.1.74.014

Медетбекова А.А.¹, Нурадинов А.С.¹, Ильева С.Е.²

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Софийский университет имени Климент Охридский, София, Болгария

ОПРОСНИК ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ PERMA-PROFILER: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Аннотация

В последнее время возрос интерес исследователей к изучению психологической теории благополучия. Проведены многочисленные исследования благополучия человека. Проблема счастья и благополучия в научной литературе и бизнес-сообществе в последние время стала очень популярной. Целью данной работы является психометрическая проверка и стандартизация шкал опросника PERMA-Profilер на казахстанской популяции. Для реализации поставленной цели нами был переведен опросник PERMA-Profilер на казахский язык. Для точности перевода оригинальную версию опросника и его русскоязычный вариант, изданный ранее, сравнивали с версией на казахском языке. Окончательный вариант перевода был предъявлен респондентам казахстанской популяции. Общий объем выборки составил 619 человек (от 18 до 38 лет), проживающих на территории Республики Казахстан. Внутренняя согласованность опросника PERMA-Profilер на казахстанской выборке соответствует психометрическим требованиям (альфа Кронбаха=,806). Опросник PERMA-Profilер можно использовать как психометрически обоснованный диагностический инструмент для исследования благополучия человека.

Ключевые слова: психологическое благополучие, счастье, процветание, субъективность, мужчины и женщины, PERMA-Profilер.

Medetbekova A.A.¹, Nuradinov A.S.¹, Ilieva S.E.²

¹ L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

² Kliment Ohridski Sofia University, Sofia, Bulgaria

PERMA-PROFILER PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ASSESSMENT QUESTIONNAIRE: A COMPARATIVE STUDY OF MEN AND WOMEN

Abstract

Recently, the interest of researchers in the study of the psychological theory of well-being has increased. Numerous studies of human well-being have been conducted. The problem of happiness and well-being in the scientific literature and the business community has recently become very popular.

The purpose of this work is psychometric verification and standardization of PERMA-Profilер questionnaire scales on the Kazakh population. To achieve this goal, we have translated the PERMA-Profilер questionnaire into Kazakh. For the accuracy of translation, the original version of the questionnaire and its Russian-language version, published earlier, were compared with the version in Kazakh. The final version of the translation was presented to the respondents of the Kazakh population. The total sample size was 619 people (from 18 to 38 years old) living on the territory of the Republic of Kazakhstan. The internal consistency of the PERMA-Profilер questionnaire in the Kazakh sample meets the psychometric requirements (Cronbach's alpha =,806). The PERMA-Profilер questionnaire can be used as a psychometrically based diagnostic tool for the study of human well-being.

Keywords: psychological well-being, happiness, prosperity, subjectivity, men and women, PERMA-Profilер.

А.А. Медетбекова¹, А.С. Нурадинов¹, С.Е. Илиева²

¹ *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

² *Климент Охридский атындағы София университеті, Болгария, София*

ЕРЛЕР МЕН ӘЙЕЛДЕРДІ САЛЫСТЫРМАЛЫ ЗЕРТТЕУДЕ: ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ САУЛЫҒЫН БАҒАЛАУДА PERMA-PROFILER САУАЛНАМАСЫ

Аңдатпа

Соңғы жылдары зерттеушілердің психологиялық саулық теориясын зерттеуге деген қызығушылығы артты. Адамның психологиялық саулығы туралы көптеген зерттеулер жүргізілді. Бақыт пен психологиялық саулық тақырыбы соңғы жылдары академиялық ортада да, іскери қоғамдастықта да танымал бола бастады. Бұл жұмыстың мақсаты қазақстандық популяциядағы PERMA-Profilер сауалнамасының шкалаларын психометриялық тексеру және стандарттау болып табылады. Қойылған мақсатты іске асыру үшін біз PERMA-Profilер сауалнамасын қазақ тіліне аудардық. Аударманың дәлдігі үшін сауалнаманың түпнұсқа нұсқасы және оның бұрын жарияланған орыс тіліндегі нұсқасы қазақ тіліндегі нұсқамен салыстырылды. Аударманың соңғы нұсқасы қазақстандық халықтың респонденттеріне ұсынылды. Іріктеменің жалпы көлемі Қазақстан Республикасының аумағында тұратын 619 ерлер мен әйелдер (18 жастан 38 жасқа дейін) құрады. Қазақстандық үлгідегі PERMA-Profilер сауалнамасының ішкі келісімділігі психометриялық талаптарға сәйкес келеді (альфа Кронбаха =,806). PERMA-Profilер сауалнамасын ерлер мен әйелдердің психологиялық саулығын зерттеу үшін психометриялық негізделген диагностикалық құрал ретінде пайдалануға болады.

Кілттік сөздер: психологиялық саулық, бақыт, өркендеу, субъективтілік, ерлер мен әйелдер, PERMA-Profilер.

Введение

Многие казахстанские исследователи, используя различные диагностические инструменты, не соблюдают психометрические требования. Многие используемые тесты не стандартизованы. В связи с этим возникает актуальность стандартизации психодиагностических инструментов в Казахстане, адаптированные к нашему менталитету, чтобы получить более точные результаты психологического исследования. Нами проводится определенная работа по адаптации и стандартизации наиболее часто используемых диагностических инструментов на казахстанской популяции. Например, нами были проведены исследования по стандартизации тестов исследования структуры интеллекта Р.Амтхауера, прогрессивных матриц Равена и шкалы социального интеллекта Тромсо (Норвегия). Для указанных диагностических инструментов получены тестовые нормы у лиц от 12 до 18 лет. В последнее время становится также актуальным исследование психологического (субъективного) благополучия населения. Были раз-

работаны различные диагностические инструменты для измерения данного феномена. Поэтому нами проведено исследование по стандартизации опросника психологического благополучия PERMA-Profilер для измерения благополучия мужчин и женщин в Казахстане.

2. Материалы и методы

Сам термин благополучие, согласно основоположнику автора теории благополучия М. Селигману определяется как благополучие человека, выраженное не только в хорошем самочувствии, но и касается эффективности жизнедеятельности человека. Люди с низким уровнем благополучия имеют проблемы в эффективности результатов работы, низком уровне взаимодействия с другими людьми, в частом плохом физическом самочувствие, склонности к эмоциональному выгоранию, в неэффективном преодолении трудностей, а также низким уровне личностных ресурсов [1].

По мнению ученых, благополучие человека имеет объективный и субъективный критерии: объективные критерии благополучия это географические условия жизни людей, а именно страны, города, региона. Субъективными критериями благополучия личности считается «оценка самим субъектом того, насколько его жизнь в целом близка к максимально желательному состоянию» [2,3].

В последнее время возрос интерес исследователей к изучению психологической теории благополучия. Проведены многочисленные исследования благополучия человека. Определены основные факторы психологического благополучия. М.Селигман определяет такими, следующие 5 факторов: позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл и достижения (PERMA). Указанные факторы благополучия также охватывают представления человека о стратегиях достижения психологического благополучия, опыт и навыки решения сложных задач, взаимоотношения для реализации своих повседневных проблем, которые придают жизни цель и смысл, во взаимодействии с людьми, а также стремление к достижениям, успеху в таких различных областях, как работа, учеба, спорт, увлечения [1,10].

Австралийскими исследователями Дж.Батлер и М. Керн (J.Butler, M.L. Kern) в 2016 году разработан диагностический инструмент PERMA-Profilер основанный на «Теории благополучия» на концепции М.Селигмана и показал высокий уровень валидности и надежности. Позже ряд исследователей адаптировали этот метод в Англии, Греции, Кореи, Италии, США [4].

Исследование процветания (благополучия) в бразильском контексте подтвердило достоверность шкалы PERMA-profilер. Известно, что PERMA – это аббревиатура, обозначающая пять факторов подлинной теории счастья. Эти факторы относятся к положительным эмоциям, вовлеченности, отношениям, смыслу и достижениям. Чем выше уровни в измерениях PERMA, тем больше будет процветать человек. Разработанный инструмент для измерения этих факторов был применен к 1327 взрослым бразильцам. Подтверждающий факторный анализ показал, что модель пяти взаимосвязанных факторов лучше всего соответствует данным. Как и ожидалось теоретически, были обнаружены положительную корреляцию между PERMA и субъективным благополучием, психологическим благополучием, благодарностью, оптимизмом, самооценкой и счастьем. [11].

Греческая версия PERMA Profiler продемонстрировала хорошую конвергентную валидность с несколькими индексами благополучия и дискриминантную валидность с психологическими симптомами и переживанием негативных эмоций [12].

Теорию PERMA можно рассматривать как полезное расширение одномерного подхода к субъективному благополучию, как и английский оригинал, немецкая версия PERMA-Profilер позволяет экономически измерять благополучие в нескольких областях благополучия. Было отмечено, что таким образом, PERMA-Profilер может быть рекомендована в качестве действенного инструмента скрининга благополучия для немецкоговорящего взрослого населения [13].

В Казахстане также появляется интерес к исследованию психологического благополучия и счастья. Так, Н.С. Ахтаева, Поливянная Н.В. в своем аналитическом обзоре обосновали изучение проблем психологического благополучия, понятия «счастья», «благополучие»,

«процветание» и их основные компоненты через концепцию М.Селигмана PERMA, а также измерение счастья психометрически обоснованными методами, в частности, опросником К.Рифф. Однако, на наш взгляд, данный опросник должен быть адаптирован и стандартизован для казахстанской популяции в соответствии с психометрическими требованиями [14].

Как исследовательский инструмент изучения благополучия PERMA-Profiler доказал свою надежность в исследованиях проведенных во многих странах различными учеными при анализе всех аспектов психологического благополучия [15,24].

Описание Опросника PERMA-Profiler.

Опросник PERMA -Profiler разработан Butler J., Kern M.L. (2016). Опросник PERMA -Profiler основывается на концепции М.Селигмана позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл и достижения. Содержание шкал опросника PERMA-Profiler охватывает следующие показатели:

- Позитивные эмоции.

Эмоции человека, особенно положительные, являются важной частью нашего благополучия. Эмоции человека могут варьироваться в очень широком диапазоне от крайне негативных (например, гнев, возбуждение, аффект), до позитивных. Данная шкала рассматриваемого опросника измеряет общую тенденцию к чувству удовлетворенности, радости печали, тревоге, гневу.

- Вовлеченность.

Она относится к тому, что человек «поглощен» делом, которым занимается, заинтересован или увлечен в деятельность или в жизнь, когда человек теряет чувство времени.

- Взаимоотношения.

Относятся к чувству любви, поддержки со стороны других людей, а также отношение к другим как ценность.

- Смысл.

Относится к ощущению человеком цели в жизни, что она ценна в совокупности с верой (например, религиозной) или другой значимой для человека целью. Смысл предполагает, что жизнь имеет значение для человека.

- Достижение.

Оно может быть объективным, результатом профессионального или карьерного роста, чувство выполненного долга или удовлетворенность в выполнении повседневных обязанностей, а также та деятельность человека, направленная к достижению цели.

Авторы опросника (Батлер Дж., Керн М.) PERMA -Profiler к пяти указанным основным шкалам добавили также 4 шкалы - основным также дополнили такие показатели, как общий показатель благополучия (Overall Well-being), негативные эмоции (Negative Emotion), здоровье (Health), одиночество (Loneliness) [4].

Преимущества благополучия заключаются в том, что благополучие ценно не только потому, что оно приятно, но и потому, что оно имеет полезные последствия в реальном мире. По сравнению с людьми с низким уровнем благополучия лица с более высоким уровнем благополучия работают лучше, имеют более удовлетворительные отношения, более склонны к сотрудничеству, имеют более сильную иммунную систему, лучшее физическое здоровье, живут дольше, у них снижена смертность от сердечно-сосудистых заболеваний, меньше проблем со сном, имеют более низкий уровень выгорания, больший самоконтроль, лучшую саморегуляцию и способность справляться с трудностями, более просоциальны.

Целью данной работы является психометрическая проверка и стандартизация шкал опросника PERMA-Profiler на казахстанской популяции. Для реализации поставленной цели нами был переведен опросник PERMA-Profiler на казахский язык. Для точности перевода оригинальную версию опросника и его русскоязычный вариант, изданный ранее, сравнивали с версией на казахском языке. Окончательный вариант перевода был предъявлен респондентам казахстанской популяции.

Методы исследования и выборка

Нами использованы оригинал опросник благополучия PERMA-Profilер (J.Butler, M.L. Kern 2016) и адаптированный и психометрическая проверка русскоязычной версии О.М. Исаевой., А.Ю. Акимовой., Е.Н. Волковой. Согласно авторам, опросник обладает высоким уровнем конвергентной и дискриминантной валидностью. Внутренняя согласованность составляет 0,80, которая соответствует требованиям психометрики [2,3,4].

В исследовании приняли участие 619 человек. Средний возраст респондентов 25 лет. В выборку вошли респонденты от 18 до 38 лет с разным уровнем образования. Из них 278 человек мужского (44,9 %), а 341 женского пола (55,1 %). Сбор данных осуществлен через google survey в анонимной форме. В опрос были включены некоторые социально-демографические характеристики респондентов. Результаты исследования обрабатывались в программе SPSS 23. с использованием первичной статистики, сравнения средних и других параметров.

3. Результаты и обсуждение

Для проверки надежности опросника PERMA-Profilер был проведен анализ надежности каждого пункта опросника (всего 23 пункта). Альфа-Кронбаха составляет 0.806, что является высоким показателем внутренней согласованности. Результаты проверки внутренней согласованности опросника приведены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели внутренней согласованности опросника психологического благополучия PERMA-Profilер.

Статистика надежности

Альфа Кронбаха	N элементов
0,806	23

Средние показатели по шкале в общей выборке показали цифры, близкие к значению 0 авторов опросника и российской выборке.

Таблица 2. Средние показатели PERMA-Profilер на казахстанской выборке.

Описательные статистики				
	N	Среднее	SD	Медиана
Позитивные эмоции	618	7,69	1,697	8,00
Вовлеченность	619	7,05	1,598	7,00
Взаимоотношения	619	7,12	2,002	7,00
Смысл	619	7,74	1,744	8,00
Достижения	619	7,67	1,472	8,00
Счастье	619	8,11	2,104	9,00
Общий показатель благополучия	619	7,49	1,435	8,00
Негативные эмоции	619	5,32	2,170	5,00
Здоровье	619	7,34	1,842	8,00
Одиночество	619	4,60	3,155	5,00
N валидных (по списку)	618			

Примечание: Баллы по каждой шкале оцениваются от 0 до 10.

Полученные результаты первичной статистики на казахстанской выборке близки к результатам авторов российской выборки. Надо отметить тот факт, что медианные значения по многим шкалам оказались выше или приблизительно равны со средним значением по шкале. В целом наблюдается тенденция повышения показателей по шкалам опросника.

Полученные результаты внутренней согласованности опросника (альфа Кронбаха 0,806) PERMA-Profilер на казахстанской выборке близки к полученным значениям российских авторов

(0,80) и свидетельствуют о психометрической надежности. Такие показатели позволяют использовать данный опросник также и на казахстанской популяции.

Показатели первичной статистики (среднее, стандартное отклонение, медиана) близки к результатам, полученные нами. Высокие показатели (средних и медианы) получены по всем шкалам, кроме шкал «Негативные эмоции» ($M=5,32$, Медиана= $5,00$). По указанным шкалам наблюдаются правосторонняя асимметрия. Такие же результаты получены как у российских авторов опросника[3].

4. Выводы

Сравнение результатов выборки по полу шкалам «Позитивные эмоции», «Счастье», «Одиночество» по среднему значению оказались больше у женского пола, а по шкале «Вовлеченность» у мужского. Такие результаты свидетельствуют, что респонденты женского пола более позитивно оценивают свое психологическое благополучие по сравнению с мужским полом. Они более оптимистично оценивают свое благополучие, задумываются о смысле жизни и удовлетворены своей повседневной жизнью. Более высокие показатели по шкале «Вовлеченность» у мужчин показывают, что они более увлечены своей деятельностью, которой занимаются в жизни.

1. Внутренняя согласованность опросника PERMA-Profilер на казахстанской выборке соответствует психометрическим требованиям. Результаты надежности опросника (альфа Кронбаха) близки результатам авторов опросника, полученных на большой выборке в различных странах.

2. Средние показатели шкал опросника PERMA-Profilер также близки результатам, полученных авторами и российскими исследователями.

3. Опросник PERMA-Profilер можно использовать как психометрически обоснованный диагностический инструмент для исследования благополучия человека.

References:

1. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2018. Vol. 13(4), pp. 333-335. DOI:10.1080/17439760.2018.1437466.

2. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. No 1. С. 117-142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06.

3. Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н. Опросник благополучия PERMA-Profilер апробация русскоязычной версии: *Социальная психология и общество*. 2022. Т. 13. № 3. – С. 116-133. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>.

4. Butler J., Kern M.L. The PERMA-Profilер: A brief multidimensional measure of flourishing [Электронный ресурс] // *International Journal of Wellbeing*. 2016. Vol. 6(3). P. 1-48. DOI:10.5502/ijw.v6i3.526.

5. Ascenso S., Perkins R., Williamon A. Resounding Meaning: A PERMA Wellbeing Profile of Classical Musicians. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9:1895. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01895.

6. Giangrasso B. Psychometric properties of the PERMA-Profilер as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 1175-1184. DOI:10.1007/s12144-018-0040-3.

7. Pezirkianidis C., Stalikas A., Lakioti A. et al. Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profilер. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 3030—3047. DOI:10.1007/s12144-019-00236-7.

8. Ryan J., Curtis R., Olds T., Edney S., Vandelanotte C., Plotnikoff R. et al. Psychometric properties of the PERMA Profilер for measuring wellbeing in Australian adults, 2019. *PLoS ONE* 14 (12):e0225932. DOI:10.1371/journal.pone.0225932.

9. Umucu E., Wu. J.R., Sanchez J., Brooks J.M., Chiu C.Y., Tu W.M., Chan F. Psychometric validation of the PERMA-profilер as a well-being measure for student veterans. *Journal of American College Health*, 2020. Vol. 6, no. 3, pp. 271—277. DOI:10.1080/07448481.2018.1546182. measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. doi:10.5502/ijw.v6i3.1].

10. *Flourishing in the Brazilian context: Evidence of the validity of the PERMA-profiler scale* Thainá Ferraz de Carvalho, Sibebe Dias de Aquino, J. Natividade Published 11 March 2021, *Psychology Current Psychology*, DOI:10.1007/S12144-021-01587-W Corpus ID: 233650313.

11. *Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profiler* Christos Pezirkianidis, A. Stalikas, V. Yotsidi, Published 28 March 2019, *Psychology, Current Psychology* DOI:10.1007/S12144-019-00236-7 Corpus ID: 150505746.

12. Ахтаева Н.С., Польшванная Н.В. Формирование направлений в исследовании психологических компонентов счастья - *Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии*. No2 (41). 2012. - С. 59-63.

13. *The German Version of the PERMA-Profiler: Evidence for Construct and Convergent Validity of the PERMA Theory of Well-Being in German Speaking Countries* M. Wammerl, Johannes Jaunig, Philipp Streit Published 13 November 2019, *Psychology Journal of Well-Being Assessment* DOI:10.1007/s41543-019-00021-0 Corpus ID: 210507456.

14. *Character Strengths and PERMA: Investigating the Relationships of Character Strengths with a Multidimensional Framework of Well-Being* Lisa Wagner, F. Gander, W. Ruch Published 13 January 2019 *Psychology Applied Research in Quality of Life* DOI: 10.1007/S11482-018-9695-ZID Corpus: 149765207.

15. *PERMA Model of Well-Being Applied to Portuguese Senior Tourists: A Confirmatory Factor Analysis* José Mendes Teresa Medeiros Osvaldo Silva, Licínio Tomás, Luís Silva 3 and Joaquim A. Ferreira *Sustainability* 2022, 14(13), 7538; <https://doi.org/10.3390/su14137538> Received: 27 May 2022.

16. *Application of the PERMA Model of Well-being in Undergraduate Students* Melissa K Kovich, Vicki L Simpson, Karen J Foli, Zachary Hass, Rhonda G Phillips *Affiliations* expand PMID: 36320595 PMCID: PMC9607835 DOI: 1007/s42413-022-00184-4, DOI: 10.1007/s42413-022-00184-4ID копия: 218944606.

17. *The Positive Functioning at Work Scale: Psychometric Assessment, Validation, and Measurement Invariance* S. Donaldson, S. Donaldson Published 1 July 2020, *Psychology* DOI:10.1007/S41543-020-00033-1 Corpus ID: 232256159.

18. *Psychometric properties of the PERMA Profiler for measuring wellbeing in Australian adults* J.Ryan, R. Curtis, C. Maher Published 23 December 2019, *Psychology PLoS ONE*, DOI:10.1371/journal.pone.0225932 Corpus ID: 209462663.

19. *Psychometric properties of the PERMA-Profiler as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context* Barbara Giangrosso Published 3 November 2018, *Psychology, Current Psychology* DOI:10.1007/s12144-018-0040-3 Corpus ID: 255507366.

20. *Evaluating the Psychometric Properties of the PERMA Profiler* Jonathan D Bartholomaeus, M.Iasiello, Joseph E M Van Agteren, Published 3 January 2021, *Psychology, Journal of Well-Being Assessment*, DOI:10.1007/s41543-020-00031-3 Corpus ID: 230285525.

21. *Adaptation of the PERMA well-being scale into Turkish: Validity and reliability studies* Eliüsük Bülbül Ayse Published 23 February 2018 *Psychology, Educational Research Review* DOI: 10.5897/ERR2017.3435ID копия: 56281314.

22. Mahamid, F., Veronese, G. & Bdiar, D. *The factorial structure and psychometric properties of the PERMA-Profiler Arabic version to measure well-being within a Palestinian adult population*. *Middle East Curr Psychiatry* 30, 10 (2023). <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00282-9>.

23. *An Assessment of the Reliability and Validity of the PERMA Well-Being Scale for Adult Undergraduate Students in an Open and Distance Learning Context* Ishmael Magare, Marien Alet Graham, Irma Eloff *Int J Environ Res Public Health* 2022 Dec 15;19(24):16886. doi: 10.3390/ijerph192416886.

24. *Examining building blocks of well-being beyond PERMA and self-report bias* S. Donaldson, Saeideh Heshmati, S. Donaldson Published 9 September 2020, *Psychology The Journal of Positive Psychology* DOI:10.1080/17439760.2020.1818813 Corpus ID: 225305113.

Л.М. Нуркасинова¹, А.К. Кулымбаева², М.И. Бағыбаева²

¹К.Сагадиев атындағы Халықаралық бизнес университет

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
(Қазақстан, Алматы)

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚҚА БЕЙІМ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨЗІНЕ ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада девиантты мінез-құлыққа бейім жеткіншектердің өзіне қатынасының ерекшеліктері қарастырылады. Девианттылыққа бейім балалар ретінде мінез-құлқы «қиын» жеткіншектер алынған. Себебі, мінез-құлқы «қиын» балалар девиантты балалар қатарына қосылудың тәуекел тобына енеді.

Мінез-құлқы «қиын» жеткіншектердің қалыпты балалармен салыстырғанда девиантты мінез-құлқы бейімділігі жоғары.

Жеткіншек жасында өзіндік сана сезім қарқынды дамиды. Сонымен қатар, өзіндік сана сезім тұлғаның дамуының шарты болып табылады. Тұлғаның өзіндік сана-сезімі - тұлғаның өзін қоршаған әлемнен бөліп, өз болмысын анықтап, өзінің өткеніне, қазірі мен болашағына қатынасын өзгертуге қатысатын психикалық процестердің жиынтығы. Өзіндік сана-сезім адамға өз ішкі әлемін танып, бастан кешіре отырып, оны бейнелеуге және өз-өзіне белгілі бір түрде қатынас жасауға мүмкіндік береді, яғни, өзіндік сана-сезім – бұл өзіне деген танымдық қана емес, сондай-ақ эмоциялық, көбінесе саналанбаған қатынас.

Девиантты мінез-құлқы бейім жеткіншектердің өзіндік сана сезімінің өзіндік ерекшеліктері сипатталған.

Түйін сөздер: девиантты мінез-құлқы, «қиын жеткіншек», өзіндік сана-сезім, өзіне деген қатынас, ауытқыған мінез-құлқы.

Нуркасинова Л.М.¹, Кулымбаева А.К.², Бағыбаева М.И.²

¹Международный бизнес университет имени К.Сагадиева

²Казахский национальный женский педагогический университет
(Алматы, Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация

В статья посвящена особенностям самоотношения подростков, склонных к девиантному поведению. Подростки с «трудным» поведением рассматриваются как дети, склонные к девиантности. Это связано с тем, что дети с «трудным» поведением составляют группу риска девиантных подростков.

Подростки с «трудным» поведением более склонны к девиантному поведению, чем нормальные дети.

В подростковом возрасте интенсивно развивается самосознание. В то же время самосознание является условием развития личности. Самосознание человека представляет собой совокупность психических процессов, связанных с отделением человека от окружающего мира, определением его личности, изменением его отношения к своему прошлому, настоящему и будущему. Самосознание позволяет человеку узнавать и переживать свой внутренний мир,

изображать его и определенным образом относиться к себе, то есть самосознание есть не только познавательное, но и эмоциональное, часто неосознаваемое отношение к себе.

В статье описаны особенности самоотношения подростков, склонных к девиантному поведению.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, «трудный подросток», самосознание, самоотношение, девиантное поведение.

L.M. Nurkasinova¹, A.K. Kulymbaeva², M.I. Bagibaeva²

¹K. Sagadiyev University of International Business

²Kazakh National Women's Pedagogical University
(Almaty, Kazakhstan)

FEATURES OF SELF-ATTITUDE OF ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR

Abstract

The article is devoted to the peculiarities of the self-attitude of adolescents prone to deviant behavior. Adolescents with "difficult" behavior are seen as deviant children. This is due to the fact that children with "difficult" behavior constitute a risk group for deviant adolescents.

Adolescents with "difficult" behavior are more prone to deviant behavior than normal children.

In adolescence, self-consciousness develops intensively. At the same time, self-consciousness is a condition for the development of personality. Human self-consciousness is a set of mental processes associated with the separation of a person from the outside world, the definition of his personality, a change in his attitude to his past, present and future. Self-consciousness allows a person to recognize and experience his inner world, depict it and relate to himself in a certain way, that is, self-consciousness is not only a cognitive, but also an emotional, often unconscious attitude towards oneself.

The article describes the features of the self-attitude of adolescents prone to deviant behavior.

Key words: deviant behavior, "difficult teenager", self-awareness, self-attitude.

Кіріспе. Девиантты мінез-құлқының алдын алу шаралары білім беру мекемелерінің негізгі міндеттерінің бірі.

Мақалада девиантты мінез-құлыққа бейім жеткіншектердің өзіне қатынасының ерекшеліктері зерттеледі. Девианттылыққа бейім балалар ретінде мінез-құлқы «қиын» жеткіншектерді қарастырдық. Себебі, мінез-құлқы «қиын» балалар девиантты балалар қатарына қосылудың тәуекел тобына енеді. Жеткіншек жастағы балалардың девианттылығы – мінез акцентуациясымен, дағдарыстық кезең ерекшеліктерімен байланысты.

Жағымсыз мінез-құлық салдарынан басқа да мәселелер туындап жатады, мысалы, оқу үлгерімінің төмендеуі, өтірік айту, құқық бұзушылық, алкогольге салыну т.б. Соңғы жылдары бұл тізімді интернетке тәуелділік толықтырды [1].

Негізгі бөлім. «Қиын балалар» ұғымы өте ауқымды. Бұл категорияға педагогикалық әсер ету жұмыстары қиын болатын оқушылар жатады. Мұғалімдерге оларға сөзбен әсер ету, ортақ тіл табысу қиын. Қиын балалар – педагогикалық қараусыз қалған балалар. Олардың физикалық денсаулықтары қалыпты, тек, оларды тәрбиелеуде және оқытуда қиындықтар бар.

Қиын балаларды ерекшелейтін белгі – олардың санасында қоғамда қабылданған нормалармен, құндылықтық бағдарлармен келіспеудің, конфликтілердің болуы тән. Бұл конфликтілер анық көрінуі де көрінбеуі де мүмкін. Сондықтан да, сырт көзге қарағанда қалыпты баланың кенеттен оғаш қылықтарға баруының себебі осында.

Біріншіден, тәрбиеленуі қиын балалардың мінезі қайшылыққа толы болады: интеллектісі жоғары, бірақ сезімдері аз немесе керісінше; еңбектенуге зауқы жоқ, бірақ қажеттіліктері көп;

дүниетанымы шектеулі, бірақ жағымсыз өмірлік тәжірибесі мол т.с.с. Бұл қайшылықтар ішкі қысымды арттырып, тілектердің және әрекеттердің қақтығысын тудырады.

Екіншіден, бұл жеткіншектерге айналасындағылармен ұзаққа созылған конфликтілі қарым-қатынас тән. Оның жасаған қылықтары басқалардың назасын тудырады, сондықтан олардың тарапынан сын және ескертулерді жиі естиді. Жеткіншек мұндай қатынастарды өшпенділік ретінде қабылдап, онсыз да ушыққан қатынастар одан да қиындай береді.

Үшіншіден, «қиын» жеткіншектерге эгоистік өмірлік ұстаным тән; пайда алу және рахаттану үшін жасалатын әрекеттер зиянды әуестіктерді дамытып, тәуелділікке әкеледі.

Төртіншіден, қызығушылықтары мен тілектерінің тұрақсыздығымен ерекшеленеді.

Бесіншіден, тәрбиелік әсерлерге қарсыласу тән. «Ұнатпайтын» мұғалімдерге әдейілеп қарсы-ласу әрекеттері баланың тәрбиеге көнбеушілігін де, тәрбиелеуде жіберілген қателіктерді де меңзейді.

Сонымен қатар, олардың сабақ үлгерімдері төмен, ойлау, ес, қиял процестері дамымаған. Мектеп ішілік тәртіпті бұзады, оқуға ынталары төмен, айналасындағылармен жиі конфликтіге түседі. Сабақтан қашады, қаңғыбастыққа салынады, алкоголь ішімдіктер ішіп, темекі тартады, ұсақ заң бұзушылық әрекеттерге барады.

Мұндай «қиын» мінез-құлықтың алдын алмаса, сәйкес мінез-құлық стереотиптері бекіп, асоциалды мінез-құлық стильдері қалыптасады. Осындай ортада жүрген жеткіншектердің тұрақты антиәлеуметтік мінез-құлқына айналады [2].

Девиантты мінез-құлық ретінде – қоғамда, әлеуметтік ортада, жақын даму ортасында, ұжымда қабылданған әлеуметтік адамгершілік нормалар мен құндылықтардан ауытқу, әлеуметтік нормалар мен мәдени құндылықтарды меңгеру мен қайта жаңғырту процесінің бұзылысы және адамның өзі тиісті ортасында өзін дамытуы мен жүзеге асырылуы қарастырылады. Девиантты мінез-құлықтың өзіндік белгілері бар: ауытқыған мінез-құлық – әлеуметтік нормалардан ауытқыған мінез-құлық; девиантты мінез-құлық және девинатты тұлға әлеуметтік ортада негативті бағаланады; девиантты мінез-құлық деструктивті және аутодеструктивті сипатта; девиантты мінез-құлық тұрақты қайталаанады және ұзаққа созылады; девианттылық тұлғаның жалпы бағыттылығына сәйкес болады; девианттылық медициналық норма шекарасында қарастырылады; девиантты мінез-құлық әлеуметтік дезадаптациямен бірге жүреді.

Девиантты жеткіншектердің мінез-құлқын түзету үшін балалардың өзіндік сана сезімінің ерекшеліктерін анықтап, дамытудың маңызы зор. Себебі, тұлғаның дамуы оның өзіндік сана-сезімінің кемелденуі процесінде жүзеге асады: ол өзінің әрекеттерін өкіну, ойлану арқылы ұғынады; ішкі конфликтінің себептерін ұғынып, өзінің ішкі әлемін тани отырып адам басқаларды жетік түсінеді; ол өз тандауларын еркін жасайды; іс-әрекет атқаруда шығармашылық тұрғыдан келеді.

Тұлғаның өзіндік сана-сезімі - тұлғаның өзін қоршаған әлемнен бөліп, өз болмысын анықтап, өзінің өткеніне, қазірі мен болашағына қатынасын өзгертуге қатысатын психикалық процестердің жиынтығы. Өзіндік сана-сезім адамға өз ішкі әлемін танып, бастан кешіре отырып, оны бейнелеуге және өз-өзіне белгілі бір түрде қатынас жасауға мүмкіндік береді, яғни, өзіндік сана-сезім - бұл өзіне деген танымдық қана емес, сондай-ақ эмоциялық, көбінесе саналанбаған қатынас. Өзіндік сана-сезімде мотивтер мен әрекеттер бір тілектермен, құмарлықтар мен ұмтылыстар басқалармен сәйкестенеді. Нәтижесінде тұлға өзін анықтап, өзі үшін маңызды қажеттіліктерін бөледі, өз болмысын ашады - оны қабылдайды не одан бас тартады [3, 136 б.].

Признаки девиантного поведения:

Материалдар мен әдістердің сипаттамасы. Зерттелуге мектеп ішілік «қиын балалар тізімінде» тұрған, 13-14 жастағы жеткіншектер қатысты, барлығы 20 оқушы, және қалыпты 20 жеткіншектен тұратын бақылау тобы құрылды.

Бірінші міндет «қиын» балалардың девиантты мінез-құлыққа бейімділігін анықтау болды. Ол үшін, Ауытқыған мінез-құлыққа бейімділік тесті (Н.А.Орел) қолданылды. Әдістеме жеткіншектердің ауытқыған мінез-құлықтың түрлі формаларын жүзеге асыруға бейімділігін өлшеуге

арналған стандартталған сауалнама. Әдістеменің шкалалары: тәртіп пен ережелерді бұзуға бейімділік, аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік, өзіне зақым келтіруге бейімділік, агрессия мен зорлық зомбылыққа бейімділік, эмоциялық реакцияларды ерікті қадағалау, деликвентті мінез-құлыққа бейімділік [4].

Жеткіншектердің өзіндік сана сезімінің ерекшеліктерін анықтау үшін Пантелеевтің өзіне қатынасты зерттеу әдістемесі жүргізілді. «Мен бейнесі» мен өзіне деген қатынас мазмұндары бойынша айырмаланады. Адам өз өмірі барысында өзін танып, өзі туралы білімдерді жинақтайды. Бұл білімдер адамның өзі туралы түсініктерінің мазмұндық жағын құрайды. Өзі туралы білімдерге адам немқұрайлы қарай алмайды, бұл білімдер ол үшін өте маңызды, оның эмоцияларын, бағалауларын және белгілі бір дәрежедегі өзіне деген қатынастардың пәніне айналады.

Өзіне деген қатынас күрделі, көп деңгейлі эмоциялық-бағалаушы жүйе ретінде қарастырылады. Өзіне деген қатынас өзіне бағытталған тұрақты сезімдер ретінде, адам үшін өз Менінің мағынасының көрінісі ретінде түсініледі. Өзіне қатынас жалпылама ұғым болғанымен, эмоциялық әрлілігі, семантикалық мазмұны, бастан кешірілуі бойынша айырмаланатын ерекше модальдылықтардан тұрады.

Сұрақтамада индивидтің өзіне қатынасын сипаттайтын тоғыз модальдылық көрсетіледі:

- «меннің» ұғынылуы, ашықтық;
- өзін сыйлау, өзіне деген сенімділік;
- өз-өзін басқару және «Мен» сабақтастығы;
- басқалардың күтімдеріндегі өзіне қатынас;
- өзінің тұлғалық құндылығын бастан кешу;
- өзін шартсыз қабылдау;
- өз «Меніне» шоғырлану;
- өзін түсінбеу, ішкі қайшылықтар;
- өзін кіналау сезімдері [5].

Нәтижелер. Біздің ойымызша, девиантты балалардың өзіндік сана сезімінің ерекшеліктері олардың девиантты мінез-құлыққа баруларына ықпал етеді. Соны анықтау үшін бұл зерттеуде қиын балаларды девиантты мінез-құлық таныту ықтималдылығы жоғары балалар ретінде қарастырдық. Және олардың девиантты мінез-құлыққа бейімділігін анықтау үшін «Ауытқаған мінез-құлыққа бейімділік» тесті жүргізілді.

Эксперименттік топ зерттелушілерінің әлеуметтік ұнамдылыққа бағдарлану шкаласы бойынша көрсеткіштері қалыпты деңгейде болды. Бұл әдістеме сұрақтарына жауаптары дұрыс деп бағаланып, нәтижелерді ары қарай өңдеуге мүмкіндік береді.

Тәртіп пен ережелерді бұзуға бейімділік шкаласы бойынша зерттелушілердің 20% төмен нәтиже көрсетті, бұл зерттелушілердің комформдылығын, таптаурындар мен қоғамда қабылданған нормаларды ұстанатындығын білдіреді. 80% зерттелушілерде бұл тенденция айқын байқалды, олар некомформдылық бағдарларды ұстанады. Өз құндылықтарын топтық құндылықтарға қарсы қояды, «тыныштықты бұзу», қиындықтарды және оларды меңгеру тенденцияларын іздеу тенденцияларының айқындығын көрсетеді.

Аддиктивті мінез-құлыққа бейімділік шкаласы бойынша эксперименттік топ зерттелушілерінің 50% өзгермелі психикалық күйлер көмегімен шындықтан безуге бейімділігін, тұлғалық мәселелерді шешуде иллюзиялық компенсаторлық амалдарға жоғары және өте жоғары бейімділікті көрсетеді. Сонымен бірге, бұл нәтижелер өмірдің сезімдік жақтарына бағдарлануды, сенсорлық құштарлықтардың барын, гедонистік нормалар мен құндылықтарды ұстанудың нәтижесі де болады. 50% зерттелушілерде аддиктивті мінез-құлық тенденциялары әлсіз немесе мінез-құлық реакцияларын әлеуметтік қадағалаудың жоғарылығын білдіреді.

Өзіне зақым келтіруге бейімділік шкаласы бойынша эксперименттік топ зерттелушілерінің 75%-на өзіне зақым келтіру мінез-құлық тән емес. Оларда мазасыздықтың соматикаға айналу тенденциясы жоқ, мінез-құлық реакцияларында кінәлілік комплексін жүзеге асыруға бейімділік жоқ. 20% зерттелушілер өз өмірінің құндылығын төмен деп санайды, өткір сезімдерге деген

қажеттіліктері айқын, қауіпті тәуекелге бейім, садо мазахистік тенденциялары бар. Зерттелушілердің біреуінде өзіне зақым келтіруге бейімділік анықталды.

Агрессия мен зорлық зомбылыққа бейімділік шкаласы бойынша зерттелушілердің 30%-нда агрессиялық тенденция анық емес, олар туындаған мәселелерді шешуде зорлық зомбылықты қолданбайды. 60%-нда агрессиялық тенденциялар бар. 10% на басқа дамдармен қарым қатынаста агрессивті, мәселелерді зорлық көрсету арқылы шешуге бейім, өзіндік бағасын тұрақтандыру үшін басқаны кемсіту амалық қолдана алады, садистік тенденциялары бар.

Эмоциялық реакцияларды еріктік қадағалауға бейімділік көрсеткіші эксперименттік топ зерттелушілерінің 75%-нда төмен. 20%-нда тенденция бар, дегенмен эмоциялық реакциялар жағдайға байланысты қадағаланады. Бұл эмоция көріністерін ерікті қадағалаудың әлсіздігін білдіреді, зерттелуші мінез-құлқын қадағалай алмайды немесе қадағалағысы келмейді.

Эксперименттік топ зерттелушілерінің 40%-ның деликвенттілік тенденциялары төмен. 50%-нда жоғары және 20%-нда өте жоғары болып анықталды.

Бақылау тобы зерттелушілерінің әдістеме шкалалары бойынша көрсеткіштері төмен болды. Зерттелушілердің 10%-нда аддиктивті мінез-құлыққа бейімділігі өте жоғары деңгейде болды. 15% зерттелушілерде агрессия мен зорлық көрсетуге бейімділігі жоғары болды. Және 1 зерттелушінің деликвенттілікке бейімділігі жоғары деңгейді.

Әдістеме нәтижелері бойынша қиын жеткіншектердің девиантты мінез-құлыққа бейімділігі қалыпты балалардан жоғары болатындығы анықталды.

Келесі кезекте Пантелеевтің өзіне қатынас әдістемесі жүргізілді. Девиантты жеткіншектердегі әдістеменің сандық көрсеткіштері төмендегі 1-кестеде ұсынылады.

Кесте 1. Пантелеевтің әдістемесі бойынша девиантты жеткіншектердің көрсеткіштері

Шкалалар	Жоғары (%)	Орта (%)	Төмен (%)
I-«меннің» ұғынылуы, ашықтық;	85	15	-
II-өзін сыйлау, өзіне деген сенімділік;	45	25	30
III-өз өзін басқару және «Мен» сабақтастығы;	15	30	55
IV-басқалардың күтімдеріндегі өзіне қатынас;	5	45	50
V-өзінің тұлғалық құндылығын бастан кешу;	5	65	30
VI-өзін шартсыз қабылдау;	25	60	15
VII-өз «Меніне» шоғырлану;	70	20	10
VIII-өзін түсінбеу, ішкі қайшылықтар;	50	40	10
IX-өзін кіналау сезімдері.	15	10	75

Әдістеме бақылау тобында да жүргізілді. Қалыпты жеткіншектердегі әдістеменің сандық көрсеткіштері төмендегі 2-кестеде ұсынылады.

Кесте 2. Пантелеевтің әдістемесі бойынша қалыпты жеткіншектердің көрсеткіштері

Шкалалар	Жоғары (%)	Орта (%)	Төмен (%)
I-«меннің» ұғынылуы, ашықтық;	25	30	45
II-өзін сыйлау, өзіне деген сенімділік;	30	50	20
III-өз өзін басқару және «Мен» сабақтастығы;	50	30	20
IV-басқалардың күтімдеріндегі өзіне қатынас;	75	20	5

Ү- өзінің тұлғалық құндылығын бастан кешу;	65	30	5
ҮІ-өзін шартсыз қабылдау;	50	30	20
ҮІІ-өз «Меніне» шоғырлану;	30	45	25
ҮІІІ-өзін түсінбеу, ішкі қайшылықтар;	10	40	50
ІХ- өзін кіналау сезімдері.	15	65	20

«Меннің» ұғынылуы, ашықтық» шкаласы екі үрдістің бірінің басымдығын анықтайды: немесе конформдылық, әлеуметтік мақұлдаудың айқын уәждемесі, немесе сыншылдық, өзін терең сезіну, ішкі адалдық және ашықтық.

Жоғары мәндер (85%) жеке адамның қорғаныштық мінез-құлқын, жалпы қабылданған нормаларға сәйкес келетін мінез-құлықты және қоршаған адамдармен өзара қарым-қатынасты бейнелейді. Адам өзімен ашық қарым-қатынастардан аулақ болуға бейім; себебі рефлексия дағдыларының жеткіліксіздігі, өзін үстірт көру немесе өзін ашқысы келмеу, жеке мәселелерінің бар екенін мойындамау болуы мүмкін.

II-өзін сыйлау, өзіне деген сенімділік шкаласы бойынша жоғары балдар (45) өзіне тым сенімді, өз менінің күшін сезінеді. Қарым қатынаста шектен жоғары батыл. Сәттілік мотивы үстем. Өзін сыйлайды, өзіне, өзінің істеріне және жетістіктеріне көңілдері толады. Мақсатқа жету жолындағы кедергілер қиын емес ретінде қабылданады.

Орташа мәндер (25) өзіне үйреншікті жағдайларда жұмысқа қабілеттілікті, өзіне сенімділікті, бастамаларды табысқа бағдарлауды сақтағандарға тән. Күтпеген қиындықтар пайда болған кезде өзіне сенімділік төмендейді, алаңдаушылық, мазасыздық артады.

Төмен мәндер (30) өз мүмкіндіктеріне сенімсіздіктен, өз қабілеттеріне күмәнмен қарауына байланысты өзіне құрметсіздік көрсетеді. Адам өз шешімдеріне сенім білдірмейді, қиындықтар мен кедергілерді жеңу, белгіленген мақсаттарға жету қабілетіне жиі күмән келтіреді. Адамдармен қарым-қатынастан қашу, өз проблемаларына терең ену, ішкі шиеленісі мол болуы мүмкін.

III-өз-өзін басқару және «Мен» сабақтастығы шкаласы жеке тұлғаның өзіндік белсенділігінің, нәтижелері мен жетістіктерінің негізгі көзі туралы, жеке тұлғаның даму көзі туралы түсінігін көрсетеді, не өзінің «Мен» немесе сыртқы жағдайдың үстемдігін көрсетеді.

Жоғары мәндер (15) өз тұлғасын дамытудың негізгі көзі, жетістіктер мен жетістіктерді реттеушілер ретінде өзін санайтындарға тән. Адам өзінің «Мен» ішкі өзегі ретінде өмір сүреді, ол барлық белсенділікті үйлестіріп, бағыттайды, адамдармен қарым-қатынас пен мінез-құлықты ұйымдастырады, бұл оны өз іс-әрекеттері мен қоршаған ортамен байланыстардың пайда болатын салдарын болжауға қабілетті етеді. Ол өзін сыртқы әсерлерге қарсылық көрсетуге, тағдырға және оқиғалар аясына қарсы тұруға қабілетті сезінеді. Адамға эмоционалдық реакциялар мен өзіне қатысты уайымдарға бақылау жасау тән.

Орташа мәндер (30) өзінің «Меніне» қатынасы жағдайға бейімделу дәрежесіне байланысты. Барлық мүмкін болатын өзгерістер таныс және жақсы болжанатын өмір сүру жағдайында адамның өзін қадағалауы айқын болады. Жаңа жағдайларда «меннің» реттеу мүмкіндіктері әлсірейді, орта әсерлерге бағынуға бейімділік күшейді.

Төмен мәндер (55) субъектінің өзінің «мен» сыртқы жағдайларға және оқиғаларға тәуелді деген сенімін сипаттайды. Өзін-өзі реттеу тетіктері әлсіреген. Мақсатқа жету жолындағы сыртқы және ішкі кедергілерді еңсеру үшін ерікті бақылау жеткіліксіз. Адамның дамуының негізгі көзі сыртқы жағдайлар болып есептеледі. Өз-өзіне тән себептер немесе теріске шығару немесе жиі кездесетін себептер санадан ығыстырылады. Жеке «Менге» қатысты тәжірибе ішкі кернеумен сипатталады.

IV-басқалардың күтімдеріндегі өзіне қатынас шкаласы бойынша Жоғары мәндер (5) өзін қоршаған адамдармен қабылдаған етінде санайтын адамға сәйкес келеді. Ол өзін өзгелер жақсы көретінін, жеке және рухани қасиеттерін, жасаған іс-әрекеттері мен қылықтарын, топтық нормалар мен ережелерді ұстануды бағалайды деп санайды. Ол қоршаған ортамен қарым-

қатынас жасау үшін жан-жақты, эмоционалдық ашықтықты, іскерлік және жеке қарым-қатынас орнату жеңілдігін сезінеді.

Орташа мәндер (45) адамның айналасындағылардың өзіне деген қатынасын таңдап қабылдауын білдіреді. Оның көзқарасы бойынша, айналасындағылардың оң көзқарасы тек белгілі бір қасиеттерге, белгілі бір әрекеттерге ғана таралады; басқа да тұлғалық көріністер оларда тітіркену мен қабылдамау тудыруы мүмкін.

Төмен мәндер (50) адамның өзіне айналасындағылардың құрметін шақыра алмайтын адам ретінде қарайды, өзін басқа адамдарда айыптау мен сынау тудыратын сияқты сезеді. Басқалардан мақұлдау, қолдау күтпейді.

Ү-өзінің тұлғалық құндылығын бастан кешу шкаласы өзінің құндылығын сезіну және басқалар үшін өзінің құндылығын сезіну көрсеткіштерін береді.

Жоғары мәндер (5) өзінің рухани әлеуетін, ішкі дүниесінің байлығын жоғары бағалайтын адамға тиесілі, адам өзін жеке тұлға ретінде қабылдауға және өзінің қайталанбастығын жоғары бағалауға бейім. Өзіне сенімділік орта әсерлерге қарсы тұруға, өзіне берілген сын-қатерді дұрыс қабылдауға көмектеседі.

Орташа мәндер (65) өзіне таңдамалы қатынасын көрсетеді. Адам өз қасиеттерінің қатарын жоғары бағалап, олардың бірегейлігін мойындауға бейім. Басқа қасиеттер анық бағаланбайды, сондықтан айналасындағылардың ескертулері бағаланбайтын, басқалардың сындары маңызды емес ретінде қабылданады.

Төмен мәндер (30) адамның өз тұлғасының бірегейлігіне, өзінің рухани «Меніне» деген бағасының төмендігін терең, өзінің қайталанбас ерекшелігіне күмәнданатындығын білдіреді. Сенімсіздік орта әсерлеріне қарсы тұруды әлсіретеді. Өз атына айтылған айналасындағылардың ескертулері мен сынына жоғары сезімталдық адамды ренжітетін және осал, өз даралығына сенбеуге бейім етеді.

ҮІ-өзін шартсыз қабылдау шкаласы өзін-өзі тану сезімінің айқындылығын, өзінің ішкі ниетімен келісуін, кемшіліктері мен әлсіздіктеріне қарамастан өзін-өзі қабылдауы туралы айтуға мүмкіндік береді.

Жоғары мәндер (25) өз «Менінің» барлық жақтарын қабылдауға, өзін барлық мінез-құлық көріністерінде қабылдауға бейімділігін сипаттайды. Өзін қабылдаудың жалпы аясы жағымды. Адам жиі өзіне, өзінің жеке басының барлық қасиеттеріне деген сүйіспеншілігін сезінеді. Өз кемшіліктерін абыройдың жалғасы деп санайды. Сәтсіздіктер, даулы жағдайлар өзін нашар адам деп санауға негіз бермейді.

Орташа мәндер (60) өзіне деген көзқарастың таңдауын көрсетеді. Адам өзінің барлық қадір-қасиетін қабылдай алмайды және кемшіліктерін сынға алмайды.

Төменгі мәндер (15) өзін қабылдаудың жалпы теріс фонына, өзін аса сыни қабылдауға бейімділігіне көрсетеді. Өзіне деген ықыласы жеткіліксіз, эпизодтық көрінеді. Жағымсыз бағалау әртүрлі формалары бар: өзін күлкілі қылып көрсетуден өзін өзі кемсітуге дейін.

ҮІІ-өз «Меніне» шоғырлану шкаласы бойынша жоғары мәндер (70) «Мен-тұжырымдамалар» жоғары ригидті. Өзінің қасиеттерін, өзіне қойатын талаптарын, ең бастысы - өзін көру және бағалауды өзгермейтін түрде сақтауға ұмтылу. Өзіне тым жоғары қатынас өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жетілдіру мүмкіндігін іске асыруға кедергі келтіреді.

Орта мәндер (20) өзінің жеке қасиеттеріне деген көзқарасты, кейбір қасиеттерін сақтай отырып, тек кейбір қасиеттерін өзгертуге ұмтылуын көрсетеді.

Төменгі мәндер (10) «мен-тұжырымдаманы» өзгертуге жоғары дайындығын, өзін танудың жаңа тәжірибесіне ашықтықты, нақты және мінсіз «мен» сәйкестігін іздестіруді белгілейді. Өз «менін» дамыту және жетілдіру ниеті айқын көрінеді, және ол өзіне қанағаттанбайдың көзі болуы мүмкін. Өзі туралы түсініктерді өзгерту жеңілдігін білдіреді.

ҮІІІ-өзін түсінбеу, ішкі қайшылықтар шкаласы ішкі қақтығыстардың болуын, күмән, өзімен келіспейтіндігін, өзін-өзі қазбалау мен рефлексия үрдістерінің айқындылығын анықтайды.

Жоғары мәндер (50) өзіне деген теріс қатынас фоны басым адамға сәйкес келеді. Ол өз "Меніне" үнемі қадағалау жасайды, өзінің ішкі әлемінде болып жатқан барлық нәрсені терең бағалауға ұмтылады. Дамыған рефлексия өзін қазбалай беруге, және соның нәтижесінде өзінің сынап мінейтін қасиеттерін табуға әкеледі. Өзіне деген жоғары талаптарымен ерекшеленеді, бұл жиі «реалды мен» және «идеалды мен» арасындағы, талаптану деңгейі мен нақты жетістіктерінің арасындағы қақтығысқа, өзінің құнсыздығын мойындауға әкеледі. Өз жетістіктерінің және сәтсіздіктерінің шынайы көзі ретінде өзін санайды.

Орташа мәндер (40) өзіне қатынасы, өзін көру жағдайы бейімделу дәрежесіне байланысты адамға тән. Өзіне үйреншікті жағдайларда, ерекшеліктері жақсы таныс және болжанатын жағдайларда өзіне қарым-қатынастың оң фоны, өз абыройын мойындау және өз жетістіктеріне жоғары баға беру байқалады. Күтпеген қиындықтар, пайда болатын қосымша кедергілер өз табыстарын төмен бағалауын күшейтуге ықпал етуі мүмкін.

Төмен мәндер (10) өзіне жалпы оң көзқараспен қарайтын, өз мүмкіндіктері мен қоршаған шындық талаптары арасындағы тепе-теңдікті сезінетін, талаптану мен жетістіктер арасындағы, қалыптасқан өмірлік жағдайға және өз-өзіне риза болғандарда жиі кездеседі. Бұл ретте өз проблемаларын терістеу және өзін үстірт қабылдау жағдайлары да болуы мүмкін.

IX-өзін кіналау сезімдері шкаласы өзінің «Меніне» теріс эмоциялардың айқындылығын сипаттайды.

Жоғары мәндер (15) ең алдымен өзінің кемшіліктерін көретіндер, қателіктері мен сәтсіздіктері үшін өзін кінәлі санайтын адамдарға тән. Қарым-қатынас саласындағы проблемалық жағдайлар, қақтығыстар қалыптасқан психологиялық қорғаныстарды өзектендіреді, олардың арасында өз "менін" кемсіту, өзін айыптау немесе жеңілдететін мән-жайларды табу түрінде қорғау реакциялары басым болады. Өзін-өзі кіналау нұсқауы ішкі қозудың дамуымен, негізгі қажеттіліктерін қанағаттандыру мүмкін емес деген сезімдермен қатар жүреді

Орташа мәндер (10) өзіне деген таңдамалы қатынасын көрсетеді. Өзін қандай да бір іс-әрекеттер мен әрекеттер үшін айыптау басқалардың адресіне ашуланып, налуымен қатар жүреді.

Төмен мәндер (75) даулы жағдайларда өз кінәсін жоққа шығару үрдісін анықтайды. Өз "менін" қорғау көбінесе басқаларды айыптау, мақсатқа жету жолындағы кедергілерді жою үшін айналасындағыларға жауапкершілікті ауыстыру арқылы жүзеге асырылады. Өзіне көңілі толу басқаларды қорлаумен, оларда барлық қиындықтарға кінәлаумен қатар жүреді.

Қорытынды. Бұл зерттеу жұмысында девиантты жеткіншектердің өзіндік сана сезімінің ерекшеліктерін анықтауды мақсат еттік, себебі жеткіншектік жастағы жаңа құрылым өзіндік сана сезімнің дамуына байланысты, олардың мінез-құлықтарының өзгеретіндігі белгілі.

Сонымен зерттеу жұмысын қорытындылайтын болсақ, девиантты жеткіншектердің өзіндік сана сезімі қалыпты балалармен салыстырғанда өзіндік ерекшеліктерге ие екендігі анықталды:

- Девиантты жеткіншектердің өзіндік бағалауы қалыпты балалармен салыстырғанда адекватты емес болады. Оларда төмен немесе өте жоғары деңгейлер жиірек кездеседі.

- Девиантты жеткіншектердің өздеріне қатынастарында да қалыпты балалармен салыстырғанда біршама өзгешеліктер бар:

- Оларға қорғаныштық мінез-құлқын, өз өзімен шыншыл қатынастардан аулақ болуға бейім; себебі рефлексия дағдыларының жеткіліксіздігі, өзін үстірт көру немесе өзін ашқысы келмеу, жеке мәселелерінің бар екенін мойындамау тән.

- Өзін сыйлаудың шеткі варианттары басым, яғни өзіне тым сенімді, қарым қатынаста батылдығы шектен тыс жоғары, немесе өздерін мүлдем төмен санайды. Адамдармен қарым-қатынастан қашады, өз проблемаларына терең ену, ішкі шиеленістерді жиі бастан өткереді.

- Экстерналдылық тән, Өзін-өзі реттеу тетіктері әлсіреген. Мақсатқа жету жолындағы сыртқы және ішкі кедергілерді еңсеру үшін ерікті бақылау жеткіліксіз. Адамның дамуының негізгі көзі сыртқы жағдайлар болып есептеледі.

- Өзіне айналасындағылардың құрметін шақыра алмайтын адам ретінде қарайды, өзін басқа адамдарда айыптау мен сынау тудыратын сияқты сезеді. Басқалардан мақұлдау, қолдау күтпейді.

- Өздерінің ұнамды қасиеттеін әсірелеп, кемшіліктеріне мүлдем мән бермеу тән.
- «Мен-тұжырымдамалар» жоғары ригидті. Өзінің қасиеттерін, өзіне қойатын талаптарын, ең бастысы - өзін көру және бағалауды өзгермейтін түрде сақтауға ұмтылу.
- Даулы жағдайларда өз кінәсін жоққа шығару үрдісін байқатады. Өз "менін" қорғау көбінесе басқаларды айыптау, мақсатқа жету жолындағы кедергілерді жою үшін айналасындағыларға жауапкершілікті ауыстыру арқылы жүзеге асырылады. Өзіне көңілі толу басқаларды қорлаумен, оларда барлық қиындықтарға кінәлаумен қатар жүреді.

References:

1. Malygin V.L. *Internet-zavisimoe povedenie ú podrostkov. Klinika, diagnostika, profilaktika* / [V.L. Malygin i dr.]. – M., 2012.
2. Raie F. *Psihologua podrostkovogo i úynosheskogo vozrasta* / F. Raie. – SPb.: Piter, 2000. – 624 s.
3. Rean A.A. *Obaia psihologua i psihologua lichnosti*. – M., 2009
4. Kedrova I.A. *Deviantnoe povedenie podrostkov kak sotsialno-psihologicheskaiia problema // Sovremennye problemy naýki i obrazovanua*. – 2015. – № 2-1.
5. Kleiberg Iý.A. *Sotsialnaia psihologua deviantnogo povedenuua: ýchebnoe posobie dlia výzov*. - M., 2004. – S.141-154
6. Aladin A.A., Pergamenik L.A., Fýrmanov I.A. *Psihodiagnostika i psihokorreksua v vospitatelnom protsesse*. – Mn., 1992.

MRNTI 15.81.21

10.51889/1728-7847.2023.1.74.016

Kulsharipova Z.K.^{1*}, Zabegalin A.O.¹, Ayapbergenova G.S.¹, Tapalova O.B.²

¹Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan (Pavlodar, Kazakhstan)

²Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

e-mail*: kulsharipovazk@mail.ru

RELATIONSHIP OF COPING STRATEGIES AND STUDENTS' RESISTANCE TO STRESS

Abstract

Stress resistance is one of the necessary skills for a teacher, and this skill should be formed at the stage of becoming a future specialist, and coping strategies play a big role in this. The coping strategies used by students are determined by their reactions to stressful situations and they are individual for **each one**: someone seeks to immediately solve the problem, someone seeks support from their environment, some try to avoid a stressful situation. The purpose of this study is to identify the relationship between students' resistance to stress and their coping strategies. The theoretical basis of the study is a review of the literature on the topic of coping and stress resistance, here we consider the study by various researchers of the effects of stress on the human body, which subsequently led to the creation of the concept of "coping". The empirical side of the study is represented by the following methods: "Indicator of coping strategies" by D.Amirkhan, adapted by V.M. Yaltonsky, "Test questionnaire for diagnosing the likelihood of developing stress" in the adaptation of T.A. Nemchina, "Proactive Coping Behavior Questionnaire" (Aspinwall L.G., Greenglass E., Schwarzer R., Taubert S.; adaptation by E.Starchenkov). The study sample consisted of forty 4th year students of Pavlodar Pedagogical University. The study revealed the relationship between the degree of stress resistance and the coping strategies used, and also identified the leading coping strategies of students of the Pedagogical University.

Keywords: coping, proactive coping, coping behavior, stress tolerance, stress.

З.К. Кульшарипова^{1*}, А.О. Забегалин¹, Г.С. Аяпбергенова¹, О.Б. Тапалова²

¹Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті (Павлодар, Қазақстан)

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

*e-mail: kulsharipovazk@mail.ru

СТРЕТЕГИЯЛАРЫНЫҢ ЖӘНЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ СТРЕССКЕ ТҰРЫСТЫҒЫНЫҢ БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Стресске төзімділік – мұғалімге қажетті дағдылардың бірі және бұл дағды болашақ маман болу кезеңінде қалыптасуы керек, бұл ретте күресу стратегиялары үлкен рөл атқарады. Студенттер қолданатын күресу стратегиялары олардың стресстік жағдайларға реакциясымен анықталады және олар әркім үшін жеке болып табылады: біреу мәселені дереу шешуге ұмтылады, біреу өз ортасынан қолдау іздейді, кейбіреулер стресстік жағдайдан аулақ болуға тырысады. Бұл зерттеудің мақсаты студенттердің күйзеліске төзімділігі мен оны жеңу стратегиялары арасындағы байланысты анықтау болып табылады. Зерттеудің теориялық негізі - стресске қарсы тұру және стресске төзімділік тақырыбы бойынша әдебиеттерге шолу, мұнда біз стресстің адам ағзасына әсері туралы әртүрлі зерттеушілердің зерттеуін қарастырамыз, ол кейіннен «концепциясын құруға әкелді. күресу». Зерттеудің эмпирикалық жағы келесі әдістермен ұсынылған: Д.Әмірханның «Шығу стратегиясының көрсеткіші», В.М. Ялгонский, «Стресстің даму ықтималдығын диагностикалау үшін тест сауалнамасы» бейімделуінде Т.А. Немчина, «Проактивті күресте мінез-құлық сауалнамасы» (Аспинвалл Л.Г., Грингласс Е., Шварцер Р., Тауберт С., Е.Старченковтың бейімделуі). Зерттеу үлгісіне Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті 4 курсының 40 студенті қатысты. Зерттеу стресске төзімділік дәрежесі мен қолданылатын күресу стратегиялары арасындағы байланысты анықтады, сонымен қатар педагогикалық университет студенттерінің жетекші стратегияларын анықтады.

Түйінді сөздер: күресу, белсенді күресу, жеңу мінез-құлқы, стресске төзімділік, стресс.

Кульшарипова З.К.^{1*}, Забегалин А.О.¹, Аяпбергенова Г.С.¹, Тапалова О.Б.²

¹Павлодарский педагогический университет им. А.Марғұлана (Павлодар, Казахстан)

²Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан)

*e-mail: kulsharipovazk@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГА СТРАТЕГИЙ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Стрессоустойчивость является одним из необходимых умений для педагога, и данное умение должно формироваться ещё на этапе становления будущего специалиста, и большую роль в этом играют копинг-стратегии. Копинг-стратегии применяемые студентами определяются их реакциями на стрессовые ситуации и они индивидуальны у всех: кто-то стремится сразу решить проблему, кто-то ищет поддержку у своего окружения, некоторые стараются избежать стрессовой ситуации. Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между стрессоустойчивостью студентов и применяемыми ими копинг-стратегиями. Теоретической основой исследования выступает обзор литературы по теме копинга и стрессоустойчивости, здесь мы рассматриваем изучение различными исследователями влияния стресса на организм человека, что в последствие привело к созданию понятия «копинг». Эмпирическая сторона исследования представлена следующими методиками: «Индикатор копинг-стратегий» Д.Амирхана в адаптации В.М. Ялгонского, «Тест-опросник для диагностики вероятности развития стресса» в адаптации Т.А. Немчина, «Опросник проактивного совладающего поведения» (Aspinwall L.G., Greenglass E., Schwarzer R., Taubert S.; адаптация Е.Старченкова). Выборка исследования состояла из 40 студентов 4 курса Павлодарского педагогического университета. Исследование выявило

зависимость между степенью стрессоустойчивости и применяемыми копинг-стратегиями, а также определило ведущие копинг-стратегии студентов педагогического университета.

Ключевые слова: копинг, проактивное совладание, копинг поведение, стрессоустойчивость, стресс.

Introduction.

A specific feature of the professional activity of students of pedagogical psychology is the daily intensive mobilization of the physical and psycho-emotional capabilities of the individual. Active reform of the system of your teacher education, its transition to new innovative areas, the introduction of digital technologies, taking into account new socially significant targets for the development of future professionals in the context of organizing an open educational space is a reflection of the factors of the current state of training specialists.

Therefore, at present, the social situation in the development of the educational sphere is manifested in the presentation by society of increased requirements both to the personal qualities of specialists and to the state of their physical and mental health.

The reason for the huge emotional overload, for representatives of pedagogical professions, is constant, daily stress, which manifests itself in the form of various pedagogical situations, as well as the high dynamics of the teacher's activity in conditions of time pressure, as well as role uncertainty, frequent change of positions during the interaction of subjects in the educational space [1].

Thus, we can also talk about the existence of a certain relationship between the coping behavior of students and their degree of stress resistance. We can assume that students who use proactive coping strategies (which we will discuss later) have a higher level of stress tolerance. Also, according to one of the founders of such a trend in psychology as coping, R. Lazarus, a person's ability to overcome stress is a more important value than the very nature and frequency of stress exposure [2]. This theory is the foundation of research by R. Lazarus.

Resilience and coping

Initially, the theory of overcoming the personality of various crisis situations was formed in psychology at the turn of the 60s of the twentieth century. Certain behavioral strategies that reflected the readiness of the individual to solve his problems were called strategies for coping behavior, and the very form of such behavior was defined as coping (from the English "coping" - to cope, to cope). The authorship of this term belongs to L. Murphy, who first used this term in 1962 to study ways of stress resistance in a crisis of development. She referred to such methods: active, conscious efforts of the individual, aimed at overcoming a crisis situation or problem [3].

The next stage in the development of the topic of coping is the work "Psychological stress and the process of coping with it" by R. Lazarus [4]. In this book, the author describes a number of strategies for dealing with tension and stressful situations, as well as anxiety. Lazarus believed that the main factor in the regulation of the relationship between the individual and the external environment is a continuous process that includes such stages as:

- 1) cognitive assessment of the situation causing stress;
- 2) overcoming this situation;
- 3) emotional processing of their feelings.

R. Lazarus [5] defines "coping" as: "the desire to solve problems that an individual undertakes if the requirements are of great importance for his well-being (both in a situation associated with great failure and in a situation aimed at great success) as these requirements activate adaptive capabilities."

In the studies of foreign authors, the problem of coping with stress has been studied for more than 60 years. Scientists Aycock, W.L. Kerlett, K.B. Matheny, and others mention coping as a factor contributing to the successful adaptation of an individual to the environment and performing a compensatory function of resisting stress and reducing the risk of developmental disorders. Murphy, Lazarus and others propose to consider personal resources as personality characteristics that are valued

by a person and can improve his effective functioning in terms of control and impact on the environment [6].

In domestic psychology, B.G. Ananiev was the first to draw attention to the problem of stress. K.A. Abulkhanova and L.I. Antsyferova defined coping behavior as an aspect of describing life strategies. In his works, T.L. Kryukov, defines it as a factor in overcoming stress. In the educational materials of V.A. Bodrova considers coping in three versions: coping as a material phenomenon, a physical or biological process in the body; coping as a theoretical construction; coping as a set of variables that ensure a stable level of task performance for a certain time and in a certain space [7].

Andersson M.A., dealing with the problem of using personal resources by a person during crises, also allocates social and psychological natural resources. Psychological resources, he believes, are facets of the personality that form the ability to cope with life circumstances.

A person in his professional activity is faced with situations that require active and flexible ways of psychological and environmental adaptation from him. Ways of interaction with difficult life situations act as a type of psychological defense, as well as in the form of a constructive activity of the individual (coping), aimed at coping with the situation. Manifestation of the quality of possession of constructive activity serves as a condition for successful socialization in professional activities.

Resource approach in coping

A number of authors note that coping strategies are an important element of the internal resources of the individual (Ivanitsky, 2015). Depending on the degree of constructiveness, strategies and behavior patterns can contribute to or hinder the success of overcoming professional stress, as well as affect the ability to maintain emotional stability.

In stress, the student loses the ability to communicate, therefore, he does not adequately assess the situation, does not unequivocally react to criticism, after a certain time he becomes convinced of the reality of the situation and learns not to experience tension and anxiety.

As a prevention of emotional instability, the influence of various stressors and psycho-emotional stress, various methods can be used. Students will be able to learn how to manage their negative emotions if they go through such stages as: understanding what is important and what you want; observation, research and problem setting; the acquisition of new skills and the search for solutions to the problem, which causes anxiety, and then stress [8].

To summarize the various ways to counteract stress, emotional tension, as well as various negative emotions and emotional instability, in particular, we turn to the classification of A.A. Bakanova, who determined the basic ways to get out of these situations, and also identified the reasons that prevent this.

Table 1. Ways to overcome stressful situations A.A. Bakanova

№	Ways to cope with stress, and the reasons that make it difficult to do it
1	Awareness of the importance of stressful situations allows you to effectively resolve these situations
2	Excessive focus on emotional experiences, as well as a lack of vision of the significance of the situation, will not allow you to effectively get out of stressful situations.
3	Avoiding solving stressful situations, avoiding negative experiences associated with the situation, avoiding responsibility for making decisions will not allow you to overcome a stressful situation..

R.Moss, considering stress reactions, identified the primary mechanism that stops the stress reaction. Its essence is as follows: first, a certain share of resources is identified, and immediately after this, the remaining resources begin to perform the functions of psychological and social inhibition of a stressful situation on the human psyche [9]

The following chain is built: in case of loss of immanent and exogenous resources, the subject's psychological well-being is also lost, the subject experiences a state of psychological stress, which negatively affects his health. The ongoing events spur the person to find ways to overcome such

negative life situations. According to H. Hekhuizen, such methods include "the transformation of the value-semantic orientation of the personality, which sets the vector and basis for the self-realization of the personality" [10].

Vodopyanova created a classification of personal resources involved in coping, gave their psychological characteristics and determined what place they occupy in the professional development of the individual. This work will be useful for our research in terms of determining the effectiveness of teaching students of educational psychologists productive coping strategies [1].

Important at this point will be to determine what exactly will cause stress for students in the process of their learning. Based on these specific examples, we will be able to determine what kind of coping strategies they use to overcome stress. In this case, the work of L.I. Antsyferova, which is the specific causes of stress in students [11].

She divided all situations into 4 main groups, which we will briefly consider. Group 1 is the adaptation and change of the main activity of a young man - this group of situations mainly refers to first-year students, because they are just starting to get used to the new social environment, they are just "trying on" the status of a "student", the adaptation process begins, socialization takes place with the new educational team, teachers and adaptation to new formats of education. This can also include the beginning of an independent life, the emergence of financial difficulties.

The second group is associated with difficulties directly related to the educational process, this includes both the difficulty in studying certain disciplines, and too much incoming information that is difficult to assimilate, as well as difficulties in preparing for seminars.

The third group is negative factors that can lead to an overload of the nervous system - a large amount of tasks that leads to an excessive overload of the body, lack of time management to allocate one's time, lack of sleep. Difficulty of assignments, missed assignments, failure to meet deadlines for assignments, lack of confidence that they have chosen the right profession, loss of interest in the profession and in academic subjects, disappointment in their own choice. The fourth cause of stress is the exam session.

In the course of analyzing the results of these studies, a certain classification of coping strategies was compiled, which subdivides behavioral tactics based on their activity or passivity, adaptability or non-adaptation.

A large proportion of psychological research on the topic of personal resources is associated with research on proactive coping behavior (D.M. Bensing, E.R. Greenglass, E.S. Starchenkova), on the relationship between personal resources and coping behavior and emotional intelligence (E.A. Dorieva, E.V. Erokhin) [12].

Quite well-known are such areas of research as: the study of individual styles of overcoming stressful situations (A.B. Rozozyan), the prevention of emotional burnout and the strengthening of psychological health among representatives of socio-oriented professions (S.Yu. Vizitova, Yu.K. Volvich, V.V. Povyatina, T.L. Shabanova).

A rather large contribution to the development of the direction of personal resources was made by the following works: T.A. Tsetsoryan and her research on the implementation of the resource approach in the educational process, G.A. Vinogradova, T.P. Sashilova, M.V. Khvatov regarding the definition of the role of the psychological resource of the individual in a specific period of students' education, as well as in the process of professional development.

Proactive strategies are based on the fact that the behavior of future specialists and their activities are aimed at eliminating and getting out of a situation that causes stress, in addition, this includes "search for support" strategies, the meaning of which lies in the fact that professional activity is aimed at finding effective forms of command in society [13].

Reactive coping strategies mean that a student-educator-psychologist, on the contrary, seeks to get away from the problem, by any means to avoid and not notice the current problem situation, however, in some cases, avoidance can be active.

A feature of the professional activity of pedagogical specialists, incl. teacher psychologist is that they interact not only with students of schools, colleges and universities, but also with parents, teaching staff, administration, etc. At the same time, people have a very diverse list of problems, including in development, in their family life, difficulties in the process of conducting professional activities, which undoubtedly leaves its mark on the moral and psychological state of the teacher himself.

It is likely that stressful conditions in psychological and pedagogical detail can form coping strategies for a specialist to help them cope with the presence of difficulties.

At the same time, these conditions can, on the contrary, lead to stress, accompanied by a decrease in psychological and physical well-being and deterioration in the success of activities.

Currently, in psychology, it is customary to subdivide coping strategies into productive and unproductive [14]. Productive coping includes such tactics and strategies of behavior in crisis situations, stress as “problem solving” (directly problem-oriented coping, which includes understanding the problem and solving it), “achievement” (this includes awareness of the importance of one’s activity and, as a result, its high-quality and conscientious performance), “Faith” (this includes turning to religion for help, reliance on spiritual feelings), “Positivism” (a person’s effort to see something good in what happened), and also directed, for example, to change the attitude of the subject to the psychotraumatic situation.

In the course of studying research materials, N.E. Vodopyanova [1], we have identified the relationship between seeking and receiving support from students, their level of academic performance in subsequent courses and a decrease in their depression and stress level and an increase in their general socio-psychological competencies.

Analyzing the work of E.A. Shepeleva, aimed at studying active coping strategies, found that it is active strategies for coping with difficult life situations that have a favorable and positive effect on the level of academic performance and individual well-being of each student in the process of their learning. And accordingly, it was revealed that passivity or a change of activity for another can have a destructive, negative effect [15].

As Cheremiskina I.I. "accumulated stress, increased level of tension, all this causes the need to create at the initial stage (i.e. for university students) a resource reserve for self-development and a better understanding of human nature." In this regard, in order to create pedagogical specialties among students and a proper basis for personal and professional development, the results of research should be taken into account.

E.S. Starchenkova in her research says that “in the course of experiencing the loss of resources in stressful periods and life situations, there is a feeling of general exhaustion of the body and blocking the implementation of proactive behavior, this is due to the fact that the human body directs all its forces to the regeneration of lost resources [16].

One of the main sources for revealing the influence of coping on the student's personal and professional development is the work of L.M. Mitina "Professional development of the personality of pedagogical specialists" [17]

Studies conducted to study the proactive coping behavior of students are very useful and informative in order to create special programs within the framework of personal and professional development and educational psychologists.

The results obtained in the course of studying the relationship between the degree of proactive coping and professional prospects, motivation and personal characteristics can be used to identify vectors of correctional and developmental work with future educational psychologists.

Proactive coping is one of the types of coping behavior strategies. The essence of proactive coping behavior is the integration of intrapersonal resources, various regulatory processes of human life, and directly self-regulatory goal achievement.

The reflexive type of coping with stress is a coping strategy aimed at assessing various stressors, analyzing the problem situation and identifying personal resources that are available. In the course of this analysis, a certain action plan is formed, the possible outcomes of the situation are predicted, and

the way to perform activities and get out of a stressful situation is chosen. The meaning of the proactive coping strategy is to develop personal resources that can facilitate the achievement of goals. The essence of preventive coping is to anticipate the emergence and development of various stress factors. This allows you to prepare actions to eliminate the destructive consequences of a stressful situation even before its onset, which undoubtedly has a positive effect on personal development. Emotional support strategies involve seeking empathy and fellowship with people in the person's immediate social environment.

Proactive coping is a means of coping with various life difficulties, stressful situations, incl. related to the educational process. Unlike reactive coping, which is aimed at compensating for losses and reducing damage from a stressful situation that has already occurred or is occurring in a person's life, proactive coping is future-oriented, combining the processes of personal management of the quality of life with self-regulation to achieve the goal (Sudakov, 2005).

Research Methods and Sampling

The purpose of our study is to determine the relationship between the level of stress resistance and the prevailing coping strategies among students of Pavlodar Pedagogical University.

To diagnose the basic coping strategies (coping styles), we used the "Coping Strategies Indicator" technique adapted by V.M. Yaltonsky. The author of this technique is the American psychologist D.Amirkhan, who created this technique based on his classification of the main coping strategies. His classification is based on three main reactions of the human psyche to a stressful situation, he attributed these reactions: solving a problem, seeking external support (seeking help, advice from his social environment), avoidance strategy.

A problem solving strategy is an active behavioral strategy in which a person tries to use all the personal resources available to him to find possible ways to effectively solve a problem.

A social support seeking strategy is an active behavioral strategy in which a person seeks help and support from his environment: family, friends, significant others in order to effectively resolve a problem.

An avoidance strategy is a behavioral strategy in which a person tries to avoid contact with the reality around him, to get away from solving problems.

The advantages of this technique are its relative simplicity and the selection of the main forms of coping. The disadvantages include the lack of variability in human reactions to stress. It should also be noted that the "Problem Solving" strategy subsequently developed into a separate direction of coping - problem-oriented coping.

To determine the level of stress resistance, we used the "Test questionnaire for diagnosing the likelihood of developing stress" method adapted by T.A. Nemchina. This test questionnaire consists of 50 statements, with the answer options "Yes" and "No". This technique is intended both for diagnosing the degree of stress resistance (high, medium, low), and for predicting stress in adults.

The sample of the study consisted of 40 4th year students of the Pavlodar Pedagogical University, of which 9 boys (22.5%) and 31 girls (77.5%).

Research result

In the course of our study, the relationship between the degree of stress resistance (SR) of students and the coping strategies used by students (Table 2) was determined, and the gender aspect of this study was also studied (Table 3)

Table 2 - degree of SR and applied coping strategies

SR levels	Coping strategies		
	Solution of problems	Finding support	Avoidance
High	47.1%	28.6%	44.5%
Middle	35.4%	42.8%	22.2%
Low	23.5%	28.6%	33.3%

Table 3 - gender aspect of the relationship between SR and coping strategies

SR levels	Coping strategies					
	Solution of problems		Поиск поддержки		Solution of problems	
	Boy	Girl	Boy	Girl	Boy	Girl
High	60%	40%	66.6%	20%	100%	27.3%
Middle	20%	50%	33.4%	20%	-	18.2%
Low	20%	10%	-	60%	-	54.5%

Thus, we received information that among forty 4th year students of Pavlodar Pedagogical University, when coping with various stressors (including those associated with the educational process), such coping strategies as problem solving (47.1%) and strategies for avoiding stressful situations prevail (44.5%), students using these strategies have a fairly developed degree of stress tolerance. The students using the "Search for Support" strategies have an average level of stress tolerance.

If we pay attention to the gender aspect of this study, we can say that the "Problem Solving" strategy is dominant in boys with a high level of stress resistance, and in girls with an average level. Boy students who use the "Search for Support" strategies have a high degree of stress tolerance, while girls have a low degree. Regarding the strategies aimed at "avoidance" of stressful situations, we can say that it is dominant in boys with a high degree of stress resistance, and in girls with a low degree of SU.

An analysis of the average values for indicators of proactive coping behavior showed that respondents tend to use the reflexive coping strategy (40%), the proactive coping strategy (28%), the preventive coping strategy (20%) and the strategy of seeking emotional support (12%). These results can be explained by the studies of E.S. Starchenkova, who is the author of the concept of "proactive coping".

E.S. Starchenkova developed the concept of proactive coping, which was based on the idea of "proactive coping", which is goal-oriented.

Therefore, in order to build a student's own life path, to achieve goals, it is necessary to understand the prospect of achieving it. And that this refers to personal growth, improvement in the professional sphere, building one's own life path.

Proactive cooperative behavior is able to regulate the current state and this leads to a decrease in the degree of physical, mental stress due to the fact that there is a thoughtful, conscious redistribution and development of personal resources [4]

In this concept, E.S. Starchenkova identifies a number of main, distinctive characteristics of proactive coping behavior. According to E.S. Starchenkova: "these features are related to the fact that proactive behavior introduces preventive strategies and planning into proactive self-regulation of achieving goals" [4]

Conclusion

This study allowed a more detailed and holistic study of the features and ideas about what coping strategies students use to counter everyday stress and tension. Thus, we can say that such a reactive coping strategy as "Avoidance" can be used both by students with a high degree of stress resistance, and with a low one. And such a strategy as "search for support", which refers to proactive coping strategies, is dominant among students with an average level of stress tolerance. At the same time, it should be noted that young men with a high level of stress resistance use all types of coping strategies.

The use of "Avoidance" by students with high SU can be explained by two reasons: 1) the subject of the conflict is not very important; 2) it is not necessary to maintain a long-term relationship with the other side of the conflict. As for long-term relationships, it is important to openly discuss all

controversial issues, and avoiding existing difficulties only leads to the accumulation of dissatisfaction and tension.

Our results indicate a rather complex system of dependencies between the coping strategies used and the degree of stress resistance.

Future prospects

We assume that such a phenomenon as coping, and, in particular, its proactive direction, will not only not lose its relevance in the near future, but will also be actively developed, because there is a direct correlation between the success of activities, professional development and development, and how a person is able to cope with any negative impacts. There is a huge field of possibilities for diagnosing the impact of coping on a person's life and, in particular, on students, on their personal and professional development. If we are talking about the further development of this study, then we can conduct a comparative analysis of the coping behavior of students from different courses of study, or the differences between the coping strategies of students from different specialties. We believe that it would also be promising to conduct a study and diagnose changes in the coping behavior of students from the moment they begin their studies in the higher education system, and at the time of receiving a diploma.

References

1. Vodop'janova N.E. *Psihodiagnostika stressa*. SPb.: Piter, (2009). 336 p. (In Russian)
2. Lazarus R.S. *Coping theory and research: Past, present and future* // *Psycho - somatic Medicine*. (1993). Pp. 237–247
3. Folkman S., Lazarus R.S. *Coping as a mediator of emotion* // *Journal of Personal and Social Psychology*. (1998). pp. 466–475
4. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. N.Y.: Springer Publishing Company, (1984).
5. Folkman S., Lazarus R.S., Pimley S., Novacek J. *Age differences in stress and coping processes* // *Psychology and Aging*. (1987). 2. 171–184.
6. Nartova-Bochaver S.K. *Sovladajushhee povedenie v sisteme ponjatij psihologii lichnosti* / S.K. Nartova-Bochaver // *Psihologicheskij zhurnal*. — (1997). — № 3. — pp. 20–30. (In Russian)
7. Malkina-Pyh I.G. *Psihosomatika: Spravochnik prakticheskogo psihologa*. – M.: Izd-vo Jeksmo, (2022). – 992 p. (In Russian)
8. Sorokina Ju.L. *Sovladajushhee povedenie studentov vuza*. // *Sb. mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Psihologija sovladajushhego povedenija»*. – Kostroma, (2007). – 278 p. (In Russian)
9. Moss R.H., Schaefer J.A. *Life transitions and crises* // *Coping with life crises: An integrative approach*. N.Y.: Plenum Press, (1986). P. 3–28.
10. Hekhauzen H. *Lichnostnye i situacionnye podhody k objasneniju povedenija* // *Psihologija social'nyh situacij. Hrestomatija*. / Sost. i obshhaja redakcija N.V. Grishinoy. – SPb.: Piter. (2001).
11. Ancyferova L.I. *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita* // *Psihologicheskij zhurnal*. – №1. – (1994). – pp.3-19. (In Russian)
12. Nakano K. *Coping strategies and psychological symptoms in Japanese samples* // *Journal of Clinical Psychology*. (1991). 47. 57–63.
13. Sobchik L.N. *Vvedenie v psihologiju individual'nosti: Teorija i praktika psihodiagnostiki* / L.N. Sobchik. – 3-e izd. – M.: In-t sovremen. politiki, (2000). – 511 p. (In Russian)
14. Jons F. *Stress. Teorii, issledovanija, mify* / F. Dzjons, Dzh. Brajt. – SPb.: Prajm-Evroznak, (2003). – 352 pp.
15. Shepeleva E.A. *Osobennosti uchebnoj i social'noj samojeffektivnosti shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk*. – M., (2008). (In Russian)
16. Starchenkova E.S. *Koncepcija proaktivnogo sovladajushhego povedenija* / *Vestn. S.-Peterb. un-ta*. – (2009). – Ser. 12. – Vyp. 2. – Ch. 1. – pp.198-206. (In Russian)

17. Mitina L.M. *Psichologu ob uchitele. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelja: psichologicheskoe sodержanie, diagnostika, tehnologija, korrekcionno-razvivajushhie programmy* / L.M. Mitina. – М., (2010). – 385 p. (In Russian)

18. Scheier M.F., Carver C.S. *Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health* // *Journal of Personality*. (1989). 55. 2. 169–210

19. Endler N.S., Parker D.A. *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation* // *Journal of Personality and Social Psychology*. (1990). 58. 844–854.

20. Maddi S.R. *The personality construct of hardiness: Effects on experiencing, coping, and strain* // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. (1999). 51. 2. 83–94.

МРНТИ: 15.41.25

10.51889/1728-7847.2023.1.74.017

С.Ж. Өмірбек^{1*}, Э.Н. Бәкірова¹

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК – ТҰРМЫСТЫҚ DAҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін зерттеуге арналды. Зерттеу барысында аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының сипаты, қалыпты жағдайдағы даму заңдылықтарымен салыстырмалы өзгешелігі, әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың аутистік спектр бұзылысы бар балалардың дамуындағы рөлі қарастырылды.

Аутистік спектр бұзылысы бар балалар – ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі. Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда негізгі бұзылыс ретінде ерік-жігер саласы қарастырылады.

Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар – әртүрлі әлеуметтік – тұрмыстық жағдайлардағы баланың өзіндік мінез-құлқын ұйымдастыра алу мүмкіндігі.

Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың жеткілікті деңгейде қалыптасуы балалардың дербестігін, өз бетінше қызмет етуін қамтамасыз ететін дағдылардың жиынтығы. Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың аутистік спектр бұзылысы бар балалардағы дамуының зерттелуі Лебединская, К.С., Никольская, О.С., Сорокин А.Б., Зотова М.А., Коровина Н.Ю және т.б еңбектерінде көрініс тапқан болатын. Авторлардың айтуынша аутистік спектр бұзылысы бар балалардың мінез – құлық ерекшеліктеріне байланысты әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың қалыптасу өз жасына сай емес сипатта болады. Тіпті, әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың қалыптасуы орын алғанымен оны өз бетінше қолдануының деңгейінің төмендігі анықталған. Сол себепті, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларын дамыту мәселелері терең өзектілікке ие.

Мақала барысында шағын эксперименттік зерттеу жұмысы ұйымдастырылып, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының ерекшеліктері анықталып, оларды дамыту бойынша ұсыныстар қатары келтірілді.

Кілттік сөздер: аутистік спектр бұзылысы, әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар, дербестік, өзіне – өзі қызмет көрсету, дағдылар, гигиеналық дағдылар.

Омирбек С.Ж.^{1*}, Бакирова Э.Н.¹

¹Казахский национальный педагогический университет
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

Данная статья была посвящена изучению особенностей формирования социально – бытовых навыков детей с расстройствами аутистического спектра. В ходе исследования был рассмотрен характер социально – бытовых навыков детей с расстройствами аутистического спектра, их сопоставимость с закономерностями развития в нормальных условиях, роль социально – бытовых навыков в развитии детей с расстройствами аутистического спектра.

Дети с расстройством аутистического спектра – одна из групп детей, которым необходимы особые знания. У детей с расстройством аутистического спектра основным расстройством считается область воли.

Социально-бытовые навыки – умение организовать собственное поведение ребенка в различных социально – бытовых условиях.

Адекватное формирование социально-бытовых навыков-это совокупность навыков, обеспечивающих самостоятельность, самостоятельную деятельность детей. Изучение развития социально – бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра отражено в работах Лебединской, К.С., Никольской, О.С., Сорокина А.Б., Зотовой М.А., Коровиной Н.Ю и др. По мнению авторов, формирование социально – бытовых навыков, обусловленных особенностями поведения детей с расстройствами аутистического спектра, носит не соответствующий их возрасту характер. Даже если происходит формирование социально – бытовых навыков, выявляется низкий уровень их самостоятельного применения. Поэтому вопросы развития социально – бытовых навыков детей с расстройствами аутистического спектра имеют глубокую актуальность.

В ходе статьи была организована небольшая экспериментальная исследовательская работа, выявлены особенности социально – бытовых навыков детей с расстройствами аутистического спектра, даны рекомендации по их развитию.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, социально-бытовые навыки, самостоятельность, самообслуживание, навыки, гигиенические навыки.*

Omirebek S.Zh.^{1}, Bakirova E.N.¹*

¹*Kazakh national women pedagogical university*

FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

This article was devoted to the study of the peculiarities of the formation of social and household skills of children with autism spectrum disorders. The study examined the nature of social and household skills of children with autism spectrum disorders, their comparability with the patterns of development in normal conditions, the role of social and household skills in the development of children with autism spectrum disorders.

Children with autism spectrum disorder are one of the groups of children who need special knowledge. In children with autism spectrum disorder, the main disorder is considered to be the will area.

Social and household skills – the ability to organize a child's own behavior in various social conditions.

Adequate formation of social and household skills is a set of skills that ensure independence, independent activity of children. The study of the development of social and household skills in children with autism spectrum disorders is reflected in the works of Lebedinskaya, K.S., Nikolskaya, O.S., Sorokin A.B., Zotova M.A., Korovina N.Yu, etc. According to the authors, the formation of social and household skills due to the peculiarities of the behavior of children with autism spectrum disorders is not appropriate for their age. Even if there is a formation of social and household skills, a low level of their independent application is revealed. Therefore, the issues of the development of social and household skills of children with autism spectrum disorders are of deep relevance.

In the course of the article, a small experimental research work was organized, the features of social and household skills of children with autism spectrum disorders were identified, recommendations for their development were given.

Keywords: autism spectrum disorder, social and household skills, independence, self-care, skills, hygiene skills.

Кіріспе. Аутизм термині латынның «autos» сөзінен шыққан – баланың шындық ортадан және айналасында болып жатқан әрекеттерден тысқары қалуы [1].

Аутистік спектрдің бұзылуы (АСБ) – әлеуметтік өзара іс-қимыл мен коммуникациялардағы ауытқушылық мінез-құлық және қиындықтардың кең ауқымын, сондай-ақ қатаң шектелген мүдделерді және жиі қайталанатын мінез-құлық актілерін сипаттайтын психологиялық сипаттамалардың спектрі [2].

Аутистік спектр бұзылысы өз атауына ие болмас бұрын Л.Каннердің еңбектерінде кеңінен сипатталып, балалар арасында кездесетін мінез-құлық бұзылысының түрі деп сипатталады. Автор өзінің сұрақтарына жауап алу үшін 11 баланы эксперименттік сынаққа алып, аутистік спектр бұзылысының мінез-құлық саласының бұзылысы екендігін растады. Зерттеуге алынған 11 баланың барлығында көзге қарамау, өз атына назар аудармау байқалды. Сонымен қатар, балалардың кейбірінде ыстық пен суықты ажырата алмау, шу мен айқайды аңғармау секілді белгілер кездесті [3].

Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың даму саласының барлық тұстарында артта қалушылықтар кездеседі.

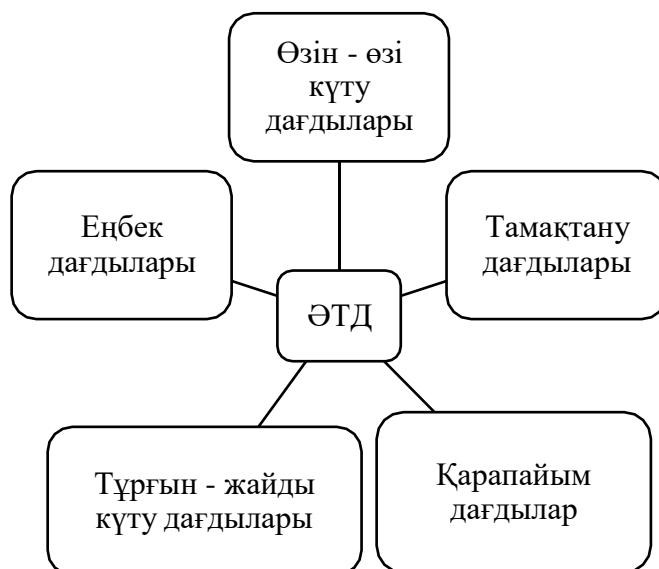
Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың дамуында зардап шегетін саланың бірі әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың қалыптасуы болып табылады. Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар балалардың қалыпты даму жағдайында ересектерден көру, қайталау арқылы өз бетінше қалыптасады [4].

Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар онтогенездік дамудың сатысында сәбилік шақтан бастап қалыптасады. Олардың ең алғашқысы баланың 6 айынан бастап өз бетінше тамақтану процесінен басталады. Әрі қарай, динамикалық тұрғыда дамып, тұрақты түрде қалыптасады. Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың қалыптасуы мен дамуы мынадай реттілікпен жүреді:



Сурет 1– Floortime әдісі бойынша жұмыстың сатылары

Қалыптасу шегі балалар дамуының басты көрсеткіші ретінде қызмет ете отырып, оларды сәтті әлеуметтену кешеніне дайындайды. Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар өзіндік мақсаты мен мазмұны бойынша бірнеше топтарға бөлінеді. Олардың түрлері мен құрылымдық бөліктері төменде көрсетілді [5].



Сурет 2 – Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың жіктелімі

Суреттен көріп отырғанымыздай, әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар мазмұндық жағынан 5 топқа бөлінеді және әрқайсысы жеке дағдылар мен біліктер жиынынан тұрады.

Өзін-өзі күту дағдыларының мақсаты – баланың өзін-өзі күту және қоғамдық талаптарға сай дағдыларын қалыптастыру. Оған жеке гигиенаны сақтау, гигиеналық құралдарды қолдану, олардың күтімін ұйымдастыру, киімдерін өз бетінше кию, күтімін жасау сияқты дағдылар жатады. Қалыптасу кезеңі баланың 7 айында киімдерін тану процесінен басталады [6; 7].

Тамақтану дағдыларына өз бетінше тамақтану, тамақтарын үстелге жаю және жинау, ас үй құралдарын пайдалану және күтім жасау дағдылары жатады. Ең алғашқы біліктері бала туғаннан бастап ему процесінен басталады [8].

Еңбек дағдылары киімдерін үтіктеу, реттеу, тігу және жамау сияқты дағдыларды қамтиды. Сонымен қатар маусымдық еңбек дағдыларына қарды, жапырақтарды тазарту, аулаға су себу, сыпыру сияқты қызметтер жатады [9].

Қарапайым дағдыларға үстелді пайдалану, серуендеу, басқыштарды пайдалану сияқты дағдылар жатады.

Ал, тұрғын-жайды күту дағдыларын үй жинау, жиһаздарды пайдалану жатады.

Жоғарыда аталған дағдылардың барлығын сәтті игеру және тұрмыста қолдану балаларға мынадай мүмкіндіктер береді:

1. Балаларды тамақтану кезінде, адамдармен қарым-қатынас кезінде мінез-құлық этикасына үйрету.

2. Балабақшада, мектепте өз бетінше тазалық сақтауға үйрету.

3. Ыдыс жууға және оны қолдануға үйрету.

4. Үй-жайларды тазалау кезінде балаларды жеке операцияларға үйрету (шанды сүрту, кілемді шаңсорғышпен тазалау).

5. Тұрмыстық техниканы қолдануға үйрету: магнитофон, шаңсорғыш.

6. Балаларға бөлме өсімдіктерін баптауға баулу (дұрыс суару).

7. Гигиеналық дағдыларды дамыту: қолды дұрыс жуу және жуу, тістерді тазалау, майлықтарды (сүлгіні), дәретхана қағазын пайдалану

8. Киім мен аяқ киімді тәртіппен ұстау

9. Жұмыс істеу қабілетін дамыту, жалпы талаптарға бағынуға үйрету, педагогтың ауызша нұсқауларын орындау.

Оқушылар әртүрлі адамдар ортасына түсе отырып, олардың мінез-құлқын дағдыларын, біліктерін, тіпті әдеттерін қайталайды. Сол себепті бірінғай әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың болуы балалардың қоғамдық талаптарды сақтауының басты кілті болып табылады. Сипатталған дағдылар мен біліктердің кешені балалардың қоғамдық ортада еркін қозғалуы мен бейімделуіне себепші болады.

Оқытудың маңызды қағидаттарының бірі әлеуметтік байланыстарды кеңейту қағидаты болып табылады. Дамуында ауытқулары бар балалар қоршаған ортаға бейімделуде, мінез-құлықтың жалпы қабылданған нормаларын игеруде және қарым-қатынас дағдыларын игеруде үлкен қиындықтарға тап болатыны белгілі. Оқушылардың әлеуметтік байланыстарын кеңейтуге барлық түзету және тәрбие жұмыстары ықпал етуі керек. Алайда, осы принципті тікелей жүзеге асыру бағдарламаның өте маңызды бөлімінде – «Әлеуметтік – тұрмыстық бағдарлау» көрініс табады. Оқу процесінің мақсаты-балалардың қоғамдық өмірі мен Еңбек және күнделікті өмірінің жақын және нақты фактілері туралы белгілі бір түсініктерін қалыптастыру [12].

Оқушылар арасында қоршаған орта туралы барабар идеялардың сәтті қалыптасуы көбінесе мұғалімнің оқытудың әртүрлі формалары мен әдістерін қолдана отырып, педагогикалық процесті дұрыс құру қабілетімен анықталады [13].

Көптеген зерттеулер ауыр ақыл-есі кем балалардың дамуы олардың оқуы нақты заттармен көрнекілік пен практикалық іс-әрекетке негізделген кезде ғана қамтамасыз етілетіндігін дәлелдеді. Сондықтан балалармен күнделікті бағдар бойынша сабақтар негізінен экскурсиялар мен сабақтар түрінде ұйымдастырылады, олар (сабақтар) рөлдік ойындар түрінде өтеді. Оқу жұмысының осындай құрылуымен оқушылардың оқуында көрнекілік және пәндермен тікелей әрекет ету жетекші орын алады [14].

Зерттеу әдістері және материалдары. Зерттеу жұмысының эксперименттік бағыты үшін мына әдіс қолданылды [15].

1. *Алгоритмді қайтала*

Мақсаты: мектеп жасына дейінгі балалардың гигиеналық дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау.

Құрал-жабдықтар: гигиеналық дағдылар бейнеленген алгоритм.

Барысы: балаға гигиеналық дағдыны орындау алгоритмі беріледі. Бала алгоритмге қарап, оны орындауға тапсырма алады.

Ұсынылатын дағдылар:

Бетін жуу

Кранды ашу – қолына сабын жағу – екі қолын қосып үйкелеу – сумен жуу – кранды өшіру – қолын сүрту.

Бағалау жүйесі:

Жоғары деңгей – 3 балл

Бала алгоритм бойынша барлық әрекеттерді толығымен өз бетінше орындайды.

Орташа деңгей – 2 балл

Бала алгоритм бойынша әрекеттерді педагогтың минималды қосымша көмегі арқылы орындайды.

Төмен деңгей – 1 балл

Бала алгоритм бойынша әрекеттерді өз бетінше де, педагогтың көмегімен де орындай алмайды.

Нәтижелері. Ұсынылған әдісті балалар тобында сынау арқылы төмендегідей нәтижелер алынды.

Кесте 1 Зерттеу нәтижелері

Р/с	Қатысушының №	Ұпай сандары	Деңгейлері
1	№ 1	1	Төмен
2	№ 2	1	Төмен
3	№ 3	2	Орташа
4	№ 4	1	Төмен
5	№ 5	2	Орташа
6	№ 6	1	Төмен

Кестедегі нәтижелерге зер салсақ, балалардың деңгейінің төмен екендігін байқауға болады. Атап айтқанда, балалар «Қол жуу» алгоритмін орындағанда олардың кезектілігін сақтамайды, кейбір әрекет қатарын тастап кетеді. Мысалы, балалар кранды ашып қол жуған соң, бірден сүлгіге ұмтылады. Кранды жабуды ұмытып кетеді. Немесе бала кранды ашып, қолына сабын жақпастан қолын сүртуге тырысады. Сонымен қатар, көптеген жағдайда педагогтың қосымша көмегіне жүгінеді. 1 балл алған балалардың барлығы педагогтың көмегі арқылы ғана дағдыны орындай алады.

Қорыта айтқанда, «Алгоритмді қайтала» әдісі бойынша жоғары деңгей анықталмады. Орташа деңгейге ие болғандардың үлесі 33%, төмен деңгей 67% болды.

Пайыздық көрсеткіштерді негізге ала отырып, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдысының қалыптасуының деңгейін төмен деп тұжырымдаймыз.

Нәтижелердің талдамасы. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының даму деңгейін теориялық және зерттеу арқылы қарастыра отырып, олардың даму деңгейінің төмен екендігін байқадық.

Аутистік спектр бұзылысы бар балалар үшін әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардың маңызы зор. Себебі, бұл санаттағы балалардың әлеуметтік саласының бұзылыстарына байланысты оны дамытуды әлеуметтік – тұрмыстық дағдылардан бастау тиімді болып саналады. Бала күнделікті тұрмыста қарапайым дағдыларды орындай отырып, қоғамдық қатынастарды игереді. Яғни, бала өз үйінде немесе мектепте, балабақшада қолын жууды толық игерсе, ол оны генерализация арқылы кез – келген орында жасай алатын болады.

Ал, бұл дағдылардың артта қалуы олардың тұрмыстық саласын ғана емес, әлеуметтенуін, қарым-қатынасқа түсуін, қоғамға сәтті енуін шектеуге ықпал етеді. Әлеуметтік – тұрмыстық дағдылар қалыпты даму жағдайындағы балаларда еліктеу арқылы қалыптасатын болса, аутистік

спектр бұзылысы бар балаларда арнайы оқытуды қажет етеді. Сол себепті, оны дамыту кез – келген түзету бағдарламасының құрамына енгізіліп, міндетті түрде өткізіледі [16].

Эксперименттік зерттеудің нәтижелері аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының төмен екендігін анықтады. Оның себептері ретінде әлеуметтік саланың бұзылысы, дағдыларды еліктеу арқылы игерудің бұзылыстары және мінез – құлықтың әртүрлі бұзылыстары қарастырылады.

Қорытынды. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін зерттеу теориялық және эксперименттік бағыт бойынша іске асырылды. Нәтижесінде, Отандық және шет ел авторларының зерттеулері аутистік спектр бұзылысы бар балалардың басым бөлігінде бұл дағдылардың қалыптасу деңгейінің төмендігін анықтады. Теориялық зерттеулер эксперименттік тұрғыда да расталып, дәлелденді [17].

Сонымен, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының қалыптасуының мынадай ерекшеліктері анықталды:

1. Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының қалыптасуының қарқыны мен сипаты оның жас деңгейіне сай келмейді;
2. Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының басым бөлігі өз бетінше қалыптаспайды және дамымайды;
3. Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда әлеуметтік – тұрмыстық дағдыларының дамуы өзге дағдылар тәрізді мінез – құлық бұзылысына тәуелді болады.

References

1. Blymina, M.G. *Rasprostranennost, tiologiya i nekotorye osobennosti klinicheskikh proiavlenii slojnyh defektov // Defektologiya. 1989, № 3, - 3-10 b.*
2. Gilberg, K., PETERS, T. *Autizm: meditsinskie i pedagogicheskie aspekty / K. Gilberg, T. PETERS [Pod red. L.M. Şipitsinoi]. Sankt-Peterburg, 1998. – 124 b.*
3. Kanner, L. (1944). *Early infantile autism. The Journal of Pediatrics, 25, 211-217. [https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(44\)80156-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(44)80156-1)*
4. Morozova S.S. *Autizm: korrektsionnaja rabota pri tjaželyh i oslojnennyh formah :posobie dlja uchitelja-defektologa. S.S. Morozova. M.: Gumanitar, izd. tsentr VLADOS, 2007*
5. Remşmidt, X. *Autizm. Klinicheskie proiavleniia, prichiny i lechenie. – M.: Meditsina, 2018*
6. Ferroi L. M., Paniyşeva T. D. *Obuchenie osobyh detei obşeniij. V: Autizm i naruşeniia razvitiia. 2007. T. 5, № 2.*
7. *Sotsialno – bytovaia podgotovka vospitannikov spetsialnyh (korrektsionnyh) obşobrazovatelnyh uchrejenii VIII vida: Metodicheskoe posobie. – M.: izdatelstvo NTSNAS, 2003. – 192 b.*
8. *Sotsialno-bytovaia orientirovka v spetsialnyh (korrektsionnyh) obrazovatelnyh uchrejeniiakh VIII vida Pod. Red. A.M. Şerbakovoij M., Vlados 2008 – 302 b.*
9. 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*
10. 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>*
11. Vlasova T.A., Pevzner M.S. *O detjah s otkloneniami v razvitiij. M.: Prosveşenie, 1973. – 175 b.*
12. Goncharova E.L., Kukuşkina O.I. *Vnutrennij mir cheloveka kak predmet izuchenija v spetsialnoj škole: opyt proektirovaniia novogo soderjaniia obuchenija //Defektologiya. 1998. № 3. 3-12 b.*
13. Zabrannaia S.D. *Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika razvitiia detei. – M.: Prosveşenie. Vlados, 1995. 112 b.*

14. Sterbruk S.A, Dreifus A, Karpekova T.A., Soldatenkova E.N. *Razvitie kommunikatsii u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Soedinennyh Ştatah Ameriki i Rossii. V: Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2016. T. 21, № 3.*

15. Haustov, A.V. *Rekomendatsii dlia sotrudnikov DOU, rabotaiyşih s detmi, imeiyşimi rasstroistva autisticheskogo spektra. A.V. Haustov : Rejim dostupa PsyJournals.ru*

16. Koneva I.A., Bystrova I.A. *Osobennosti kommunikativnyh navykov doşkolnikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra. V: Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. 2019, № 63-1*

17. Sorokin AB., Zotova M.A., Korovina N.IY. *Skriningovye metody dlia vyivleniia tselevoi gruppy "spektr autizma" pedagogami i psihologami//Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. - 2016. - T. 21. - N. 3. – 7-13 b.*

МРНТИ: 15.21.41

10.51889/1728-7847.2023.1.74.018

Г.А. Момбиева¹, Б.Б. Исатаева², Б.Д. Сыдыхов¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

²Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан

ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ҚАЖУЫН АЛДЫН АЛУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада эмоционалды қажудың қазіргі кездегі өзектілігі туралы сипаттамалар беріліп, кәсіби қызметкерлердің эмоционалды қажу себептері, кезеңдері мен белгілері талданған, оны алдын алу мәселелері қарастырылған. Эмоционалды қажуды зерттеген ғалымдардың еңбектеріне шолу жасай отырып, қызметкерлердің эмоционалды зорығуын алдын алу тәсілдері көрсетілген. Эмоционалды қажудың бірден емес, ұзақ уақыт бойы шаршаудан, созылмалы стрестен, зорығудан пайда болатыны, ал қажыған, шаршаған қызметкердің еңбекке деген құлшынысы да жоғалып, қызығушылығының мүлде болмауы, қуаттың сарқылуы сәйкесінше еңбек өнімділігі мен сапасын да төмендететіні айтылған. Теориялық талдаулардан кейін зерттеудің эксперименттік нәтижелері ұсынылған. Жүргізілген психологиялық алдын алу жұмыстарының үлгісі ұсынылған. Сонымен қатар жұмыс берушілер үшін қызметкерлердің психологиялық саулығын сақтау маңыздылығы мен жолдары көрсетілген.

Түйін сөздер: эмоция, қажу, қажу синдромы, зорығу, деперсонализация, тренинг.

Момбиева Г.А.¹, Исатаева Б.Б.², Сыдыхов Б.Д.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

²Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова

СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ

Аннотация

В данной статье дается характеристика актуальности исследования эмоционального выгорания в настоящее время, анализируются причины, этапы и симптомы профессионального и эмоционального выгорания сотрудников, рассматриваются вопросы его профилактики. Обзор работ ученых, изучавших эмоциональное выгорание, показывает способы предотвращения эмоционального выгорания у сотрудников. Отмечается, что эмоциональное выгорание

возникает не сразу, а из-за длительной усталости, хронического стресса, перенапряжения, а у истощенного, уставшего работника пропадает и трудолюбие, и интерес, происходит истощение энергии, соответственно, снижаются производительность и качество труда. После теоретического анализа представлены экспериментальные результаты исследования. Представлен пример проводимой психологической профилактической работы. Также подчеркивается важность и пути сохранения психологического благополучия сотрудников для работодателей.

Ключевые слова: эмоции, выгорание, синдром выгорания, истощение, деперсонализация, тренинг.

Gulmira.Mombieyva¹, Bakytgul Isatayeva², Bakhyt Sydyhov¹

*¹Abai Kazakh National Pedagogical university
Almaty, Kazakhstan*

²Aktobe Regional University named after K. Zhubanov

WAYS TO PREVENT EMOTIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES

Abstract

This article characterizes the relevance of the study of emotional burnout at the present time, analyzes the causes, stages and symptoms of professional and emotional burnout of employees, discusses the issues of its prevention. A review of the work of scientists who have studied burnout shows ways to prevent burnout among employees. It is noted that emotional burnout does not occur immediately, but due to prolonged fatigue, chronic stress, overstrain, and an exhausted, tired employee loses both industriousness and interest, energy is depleted, and, accordingly, productivity and quality of work decrease. After the theoretical analysis, the experimental results of the study are presented. An example of ongoing psychological preventive work is presented. The importance and ways of preserving the psychological well-being of employees for employers are also emphasized.

Keywords: emotions, burnout, burnout syndrome, exhaustion, depersonalization, training.

Кіріспе.

Қызметкерлердің кәсіби қажу мәселесі стрестік жағдайларды айтпағанда, қалыпты кезеңдерде де өзекті болып жүр. Еңбек өнімділігінің төмендеуі, эмоционалды және физикалық шаршау, зейінді шоғырландыра алмау, басшылық тарапынан мойындалмау, негативтер мен денсаулықтың нашарлауы – мұның бәрі де қызметтегі қажудың белгілері болып табылады. Жұмыс орнындағы шаршауды азайту және қызметкерлердің эмоционалды қажуын алдын алу жолдарын білу – еңбек өнімділігінің артуына, білікті қызметкерлерді сақтап қалуға мүмкіндік береді.

«Эмоционалды қажу», «эмоционалды күйіп кету» терминін алғаш рет 1974 жылы американдық психиатр Герберт Фрейденбергер енгізген болатын. Ол өзі жұмыс жасаған психиатрияда көрген тәжірибесін жалпылап, қорытындылады. Осы жылы Г.Фрейденбергердің «Қажу: жоғары жетістіктердің жоғары құны» деп аталатын мақаласы жарық көрген болатын. Онда эмоционалды шаршаудың артуымен байланысты «ұйқының бұзылу синдромы» туралы және оның тұлғалық қарым-қатынас пен танымдық бұзылыстарға алып келетіні туралы айтылған. Ал Калифорния университетінің психология профессоры Кристина Маслах эмоционалды қажуды жете зерттеген ғалымдардың бірі болды. К.Маслахтың жүйелеуі бойынша эмоционалды қажу синдромы тікелей тұрақты іс-әрекетпен байланысты еді, яғни синдромның эмоционалды өзгерістерден айырмашылығы да осында.

2021 жылдары халқымыздың шамамен үштен екісі дерлік эмоционалды қажуды бастан өткерді деп айта аламыз. Оның негізгі себебі елімізде, тіпті әлемде орын алған эпидемиялық жағдайдың негізінде адамдардың өз денсаулығы, өмірі үшін жанталасуы, жақындарын жоғалтып алудан қорқуы, бағалардың өсуі, болашаққа алаңдауы сияқты факторлар болатын. Ал сол кезде осы қауіп-қатердің қақ ортасында жүрген дәрігерлердің жағдайы айтпаса да түсінікті еді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Тұлғаны эмоционалды қажуға алып келетін себептер өте көп. Әдетте, оларды сыртқы және ішкі (психологиялық) деп бөліп қарастырады. Сыртқы

себептер элеуметтік қарым-қатынастармен және міндеттермен (жұмыс, оқу, т.б.) тікелей байланысты болып келеді. Ал сыртқы факторлардың әсері әрқашан ішкі факторлармен анықталады, өйткені психология тұрғысынан психолог Д.Карпованың айтуынша «шаршау» психиканың шамадан тыс жүктеме кезінде қабылдайтын мәжбүрлі қорғанс механизмі болып табылады. «Эмоционалды қажудың негізгі себебі – адамдардың дедлайн жағдайында жұмыс жасағаннан пайда болатын кәсіби стресс және тапсырмалардың көп болуы. Бұл қашықтан жұмыс жасау форматына да қатысты. Ішкі ресурстардың таусылғаны сонша, мұндай жағдайда адам сыртқы талаптарға әрең бейімделеді», - деп түсіндіреді сарапшы.

Сыртқы факторлар	Ішкі факторлар
Орта (мөлшерден тыс жүктемелер, қарбалас жұмыс кестесі)	Гипержауапкершілік (бәрін дұрыс, өз уақытында, мінсіз жасау керек)
Қанағаттанарлық жалақының болмауы	Биліктің қысымы: беделді жұмыс орны, жұмыс берушілер алдындағы жауапкершілік
Мерзімді шектеу (дедлайн), алаңдататын факторлар: жұмысқа бел шешіп кірісе алмау, ылғи да бірдеңе кедергі болып, жұмысты тоқтатуға тура келу	Өзін-өзі сендіру: «мен көп жұмыс жасауым керек», «зейнетке шыққанда демаламыз», «егер мен аз жұмыс жасасам, онда ақша болмайды, аш қалып, кедейлікке ұшыраймын»
Өз жұмысын ұнатпау	Жұмыстың өте құнды екенін сезініп, әрқашан оны бірінші орынға қою
Қызметтегі қақтығыстар, дұрыс емес атмосфера, қысым жасау немесе ұжымнан оқшаулану	Міндет қою: «Мен табысты болуым керек! Біреуге бірдеңені дәлелдеуім керек!». Ұятқа қалдырудан қорқу.

К.Почетныйдың айтуы бойынша: «Қажудың алғашқы белгілерін байқау қиынға соғуы мүмкін, өйткені жағдай бірте-бірте өзгеріп отырады. Ішкі факторлардың әсерінен адам өзіне ұнамайтын жағдайларға да төзе береді. Осылай ол қажу жағдайына жайлап спираль тәрізде ене бастайды. Бірте бірте бірінен кейін екіншісінен бас тарта отырып, бұл жағдайға қалай түсіп қалғанын да байқамай қалады».

Бұрын «қажу синдромы» түсінігі тек адамдармен көп жұмыс жасайтын қызметкерлерге қатысты қолданушы еді. Ал қазір кез келген іс-әрекет түрінде, тіпті үй шаруасында да қажу мәселесіне ұшырауы мүмкін екендігі айтылуда.

Эмоционалды қажыған адамда түрлі мазасыз ойлар болады. Мысалы, олар жұмыста орын алатын келеңсіздіктерге байланысты «менің қолымнан келмейді, менің шамам жетпейді» деген сияқты болуы мүмкін. Болашағына сенімсіз, алаңдаумен қарап, қазіргіден де қиын болады деп елестетеді. Бұрын ұнағанның бәрі қызықсыз болып, жандүниесі бос қалғандай сезінеді.

Физикалық тұрғыдан қатты шаршау да кері әсерін тигізбей қоймайды, адам жиі ауыра бастауы мүмкін, өйткені дене де демалуға тырысады. Нәтижесінде шамадан тыс ашуланады, апатиялық жағдайға түседі, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуден қаша бастайды, себебі бұл да энергияны жұмсайды. Сондай-ақ, өзін-өзі теріс бағалау пайда болуы мүмкін: адам өзін қолынан ештеңе келмейтін түкке тұрғысызбын деп санап, өмірден баз кешетіндей болады. Бұл жерде қажу депрессиямен өте ұқсас келеді деп есептейді психолог К.Почетный.

Г.Фрейденбергер өзінің әріптесі Г.Нортпен бірге эмоционалды қажудың 11 кезеңін бөліп көрсетті:

- 1) табысты қызметкерлердің алдында өз бағасын көтеруге құмарлық;
- 2) жұмыстан бас тарта алмау және көңілін басқаға аудара алмау;
- 3) қажеттіліктерді сақтай алмау: ұйқының бұзылуы, дұрыс тамақтанбау, қарым-қатынастың жетіспеуі;
- 4) қиындықты мойындамау, мазасыздану, қауіпті сезіну және үрейлену;
- 5) құндылықтардың бұрмалануы, жұмысқа толық берілуі;
- 6) әріптестеріне төзе алмау, жұмысын жек көру;

7) әлеуметтік өзара әрекеттесудің және белсенділіктің төмендеуі, көбінесе алкогольдің, наркотиканың көмегімен стрестен арылуға деген қажеттілік;

8) отбасы мен достарын алаңдататын мінез-құлықтағы айқын өзгерістер;

9) деперсонализация: адам өзінен де, басқалардан да құндылықтарды байқауды тоқтатады, өз қажеттіліктерін қабылдамайды;

10) ішкі жандүниесін бос сезінуі, оны шамадан тыс тамақтану, алкогольдік ішімдіктер немесе наркотика, жыныстық қатынас арқылы толтыруға тырысуы мүмкін;

11) депрессия мен қажу синдромы: өзін-өзі жоғалтып алғандай сезіну мен өз-өзіне сенімсіздік, зорығу, болашақты күңгірт сезіну; бұл кезең толық психикалық және физикалық күйреуді қамтуы мүмкін және осы кезеңде медициналық көмек те қажет болады.

Енді қызметкерлердің эмоционалды қажу синдромын қалай алдын алуға болады деген мәселені қарастыратын болсақ, біз алдымен мұның қызметкердің емес, жұмыс беруші мекеменің мәселесі екендігін түсінуіміз керек. Өйткені, эмоционалды қажу синдромын өте «жұқпалы» деп айтуға болады. Егер бүгін жұмыс орнынан бір қызметкерден қажудың алғашқы кезеңдерінің белгісін байқасаңыз, бір апта өтпей-ақ тағы да бірнеше адамдардан осы сипаттар анық көріне бастайды. Түбінде ұжымның қажу бастауы кез келген жұмыс өнімділігі мен сапасына әсер ететіні сөзсіз. Себебі, қызметтестер ұжымы – өзара тығыз байланысқан механизм деуге болады. Арасында орындалған сапасыз жұмыс басқалардың не уақытын алады, не сапасыз өнім шығарады, немесе басқалар ол жұмысты қайта түзетуіне тура келеді.

Қызметкерлер барлық уақытта өздерінің жағдайлары туралы басшылыққа айта бермеуі мүмкін, әсіресе олардан ешкім ештеңе сұрамаса. Тіпті кейбір адамдар өздерінің эмоционалды қажуды бастан өткеріп жатқанын мойындамауы да немесе білмеуі де мүмкін. Сондықтан қызметкерлердің кәсіби қажуын анықтау үшін алдымен сұрақнама, тест жүргізу ұсынылады. Мысалы, «саған өз жұмысың ұнай ма?», «сені жұмыста не мазасыздандырады?», «қызметтестеріңмен, басшылықпен қарым-қатынасың қандай?», «жұмыстағы кикілжіңдерге не себеп болуда деп есептейсің?», т.б. Тағы бір ескеретін жағдай, мұндай сауалнаманы қызметкерлердің өздеріне тікелей емес, әріптестері арқылы да жүргізуге болады. Мысалы, «соңғы кездері әріптесіңіздің мінез-құлқынан қандай өзгерістерді байқап жүрсіз?» деген сияқты.

Екіншіден, әрбір жұмыс орнының психологы (егер психолог жоқ болса мұны басшы орындай алады) жүйелі түрде қызметкерлермен әңгімелесіп, ұжымның психологиялық атмосферасын назарда ұстап отыруы керек. Қажет жағдайларда тренингтер ұйымдастырып, терапиялық әдістерді жүргізсе көмегі көп болмақ.

Үшіншіден, жұмыстың өнімділігін қадағалап отыру керек. Бұл, әрине, эмоционалды қажудың сенбептерін анықтап бере алмайды, дегенмен қызметкерлердің тиімді еңбегінің негізінде оларда қажудың бар-жоғын анықтауға болады. Эмоционалды қажудан трагедия жасаудың қажеті жоқ. Мұны жұмыста бірденені өзгерту қажет екені туралы дабыл деп түсінген дұрыс. Ал нені өзгерту керектігі қажудың себептеріне байланысты анықталады.

Нәтижелер және оларды талқылау.

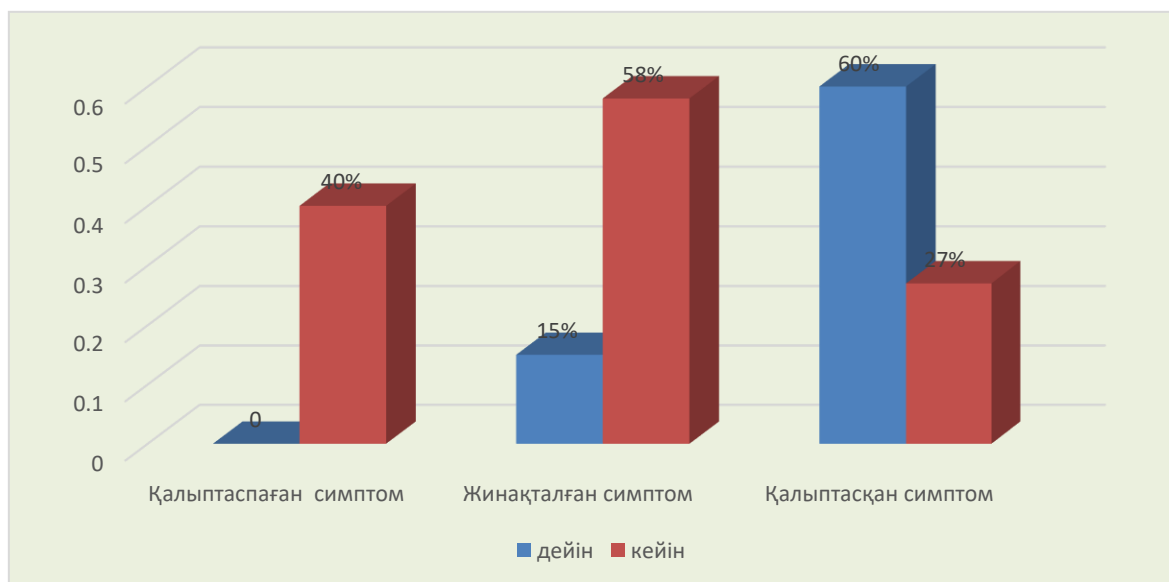
Біз қызметкерлердің эмоционалды қажуын алдын алу мақсатында жүргізілген зерттеуімізде Алматы қаласындағы мектеп мұғалімдерінің эмоционалды қажуын қарастырдық. Жалпы статистикаға сүйенсек, қызметкерлердің ішінде ең көп қажуға ұшырайтындар адаммен жұмыс жасайтын мамандар екен. Оның бастапқы тізімінде, әрине педагогтар, дәрігерлер, сатушылар, әлеуметтік қызметкерлер, т.б. тұр. Сондықтан да біздің таңдауымыз мұғалімдерге түсті. Зерттеуге жүргізілген авторлық сауалнама мен В.В. Бойконың «Эмоционалды қажудың деңгейін диагностикалау» тестінің нәтижесінде қажу белгісі бар және жоғары деңгейін көрсеткен 40-50 жас аралығындағы 48 мектеп мұғалімін іріктеп алдық.

Респонденттерге 12 сағаттан тұратын алдын алу жұмыстары жүргізілді. Соның 2 сағаттық жоспарын назарларыңызға ұсынамыз.

№	Жұмыстың тақырыбы	Мақсаты	Жүргізу барысы	Қажетті құрал-жабдықтар
1	Танысу трненингі	Қатысушылармен танысу	Қатысушылар «сыйлық беру» әдісі арқылы өзі туралы мәліметтерді беріп өтеді.	Баяу музыка
2	Тақырыпқа кіріспе	Эмоционалды қажу синдромы туралы мәлімет беру	Эмоционалды қажу синдромының белгілері, пайда болу себептері, алдын алу жолдары	Видео көрсетілім, слайдтар
3	Топтық жұмыс	Эмоционалды қажу синдромын талдау	Стикерлердің түстеріне қарай бөлеміз. Әр қатысушы өз бойындағы эмоционалды күйге сәйкес түсті таңдап алады. Сол түстерге қарай 3 топқа бөлініп, алдын алу немесе түзету жолдарын қарастырады, талдайды.	Ватман, маркер, стикерлер
4	Қуыршақ терапиясы	Ішкі уайымды сыртқа шығару, психикалық саулығын нығайту.	Қатысушыларға түрлі-түсті жұмсақ қағаздар (салфеткалар), жіп, степлер және қайшы ұсынылады. Қатысушылар 10 минут уақыт ішінде ешкімнен көшірмей, қолындағы түрлі жұмсақ қағаздардан өз ойындағы қуыршақ үлгісін жасап, атын қойып, қуыршақ жайлы кішігірім мәлімет дайындаулары керек. Әрқайсысы өз қуыршақтарын таныстырып болған соң, қуыршақты оң қолдарына ұстап, оған өз уайымдарын айтады.	Жұмсақ қағаздар (салфетка), жіп, қайшы, степлер, клей, музыка
5	Медитация «Кешіру»	Ішкі уайымнан арылту, кешіре білуге үйрету	Медитациялық жаттығу дауыстап, интонациямен оқылады	Аудио-жазба
6	«Арылу» жаттығуы	Эмоцияны шығару	Қатысушыларға ақ қағаздың бір бетіне өздері зығырданы қайнап жүрген адамның суретін салу ұсынылады, ал екінші бетіне өз ашу-ызасын, уайымын сөзбен жазады. Дайын болған суретті дартс дөңгелегіне қадап, дартс оғымен атады немесе доппен ұрады. Содан кейін парақты домалақтап, қарлақтырысып ойнайды. Рефлексия.	А4 парағы, қарандаш, түрлі-түсті қарындаш-тар, дартс, доп.
7	Практик психологтың метафоралық карталармен жұмысы	Тұлғаның ішкі эмоционалдық күйінің кәсіби қызметіне, жалпы өміріне әсерін анықтау	Тілек білдіруші қатысушылармен метафоралық карталармен жұмыс жүргізу және талдау	Метафоралық карталар
8	Рефлексия, қорытындылау			

Аталған 12 сағаттық жұмыстан кейін жүргізілген В.В.Бойконың «Эмоционалды қажудың деңгейін диагностикалау» тестінің нәтижесі:

Деңгейлер	Қатысушылар саны		Пайызы	
	дейін	кейін	дейін	кейін
Қалыптаспаған симптом	0	7	0	15%
Жинақталған симптом	19	28	40%	58%
Қалыптасқан симптом	29	13	60%	27%



Қорытынды. Кәсіби эмоционалды қажудың салдарларын түзетуге қарағанда оны алдын алған әлдеқайда оңай болады. Сондықтан мына жағдайларды басшылықтың да есте сақтағаны дұрыс деп есептейміз:

- қызмет орнында нақты жұмыс уақытында ғана қызмет ету, яғни жұмыс мерзімі аяқталса да қосымша тапсырмалармен отыруды доғару қажет;
- әрбір қызметкердің еңбек жүктемесі нормаға сай болуы керек және тапсырмалар барлығына теңдей бөлінгені дұрыс;
- бітпейтін жиналыстарды азайтып, түрлі мессенджерлердегі хабарламалар санын шектеген дұрыс, бұлар зейінді шоғырландыруды төмендетіп, тапсырманы орындау уақытын ұзартады;
- жұмыс жасауға қолайлы жағдай жасау керек (демалатын бөлме, кофемашина, көлік тұрағы, т.б.);
- түрлі іс-шараларды ұйымдастыру (тренинтер, корпоративті мерекелер, табиғат аясында демалу, т.б.);
- мотивациялау (сыйақы, алғыс хаттар, т.б.);
- психологиялық қызметті жолға қою.

Эмоционалды қажу бірден пайда болатын құбылыс емес. Ол ұзаққа созылған стресспен байланысты орын алады. Мұндай жағдайда қызметкердің мотивациясы төмендеп, еңбекке деген құлшынысы жоғалады, өзін зорыққандай сезінеді. Сондықтан да әрбір жұмыс орнында қызметкерлердің психологиялық жағдайын бақылап, қажет жағдайда көмек көрсететін, мәселелерді алдын алатындай психологиялық қызмет ұйымдастырылуы керек. Бұл жұмыс мекемесіне де, қызметкерлерге де тиімді болар еді. Ал қызметкерлерге, яғни әрбір жеке тұлғаға өз психологиялық саулығына немқұрайды қарамай, стресске төзімді болуды үйрену керек.

References:

1. Ahmetkalieva E.I. *Emotsionalnoe vygoranie sotrydnikov sovremennoi organizatsui: diagnostika i profilaktika.* – DOI 10.37882/2500-3682.2020.07.02. // *Sovremennaiia nauka: aktıyalnye problemy teorii i praktiki. Serua: Poznanie.* – 2020. - №7. – S.34-37.

2. *Sovremennye problemy issledovaniia sindroma vygoraniia ý spetsialistov kmmýnikativnyh professu? Kollektivnaia monografiia / pod red. V.V.Lýkianova, N.E.Vodopianovoi, V.E.Orla, S.A.Podsadnogo, L.N.Iýrevoi, S.A.Igýmanova ; Kýrsk. Gos. Ýn-t. – Kýrsk, 2008. -336 s.*

3. *Boiko, V.V. Sindrom «emotsionalnogo vygoraniia» v professionalnom obenu: monografiia: / V.V.Boiko. – SPb.: Piter, 1999.-105 s.*

4. *Korytova G.S. Emotsionalnoe vygorpanie kak proiavlennie zaitnogo povedeniia v professionalnoi deiatelnosti // Fýndamentalnye issledovaniia. – 2015. - №4. – S.29-32.*

5. *Vodopianova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniia: diagnostika i profilaktika. – SPb.: Piter, 2005.*

6. *Sovremennye problemy issledovaniia sindroma vygoraniia ý spetsialistov kmmýnikativnyh professu? Kollektivnaia monografiia / pod red. V.V.Lýkianova, N.E.Vodopianovoi, V.E.Orla, S.A.Podsadnogo, L.N.Iýrevoi, S.A.Igýmanova ; Kýrsk. Gos. Ýn-t. – Kýrsk, 2008. -336 s.*

7. *Aplashova A.J., Demidenko R.N., Kabakova M.P. Sýperviziia kak metod profilaktiki professionalnogo vygoraniia pedagogov-psihologov // KazNU Bulletin. Psychology and sociology series. - №4 (59). 2016. – S. 18-24.*

MPHTI 15.41.49

10.51889/1728-7847.2023.1.74.019

Zh. Janpeisova^{1*}, A.Sarsenova¹

¹ Al-Farabi KazNU (Almaty, Kazakhstan)

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH DEAF PARENTS AND HEARING CHILDREN

Abstract

This article reviews the psychological features of parent-child relationships in families with deaf parents and hearing children.

There is a specific upbringing concept and socialization in families with deaf parents and hearing children. Language and communication are the main means of socialization, education, and upbringing. When the communication between parents and children is broken, both the relationship and the educational process are reduced.

The primary aim of the research is to identify psychological features of parent-child relationships in families with deaf parents and hearing children using secondary research methods.

The results of secondary research show that any hearing child of deaf parents has a communication disorder with their parents. They demonstrate a high need for emotionally positive contact with their deaf parents.

Keywords: deaf parents, hearing children, communication, upbringing, family.

Ж.М. Джанпейсова^{1*}, А.Б. Сарсенова¹

¹ Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ (Алматы, Қазақстан)

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ШЕКТЕУЛІ АТА-АНАЛАР МЕН ОЛАРДЫҢ ЕСТИТІН БАЛАЛАРЫ АРАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту мүмкіндігі шектеулі ата-аналар мен олардың еститін балалары арасындағы қарым-қатынас құралдарының психологиялық ерекшеліктері қарастырылған.

Есту қабілеті шектеулі отбасыларда еститін балаларды тәрбиелеу мен әлеуметтендірудің өзіндік концепциялары бар. Тіл мен қарым-қатынас әлеуметтенудің, оқыту мен тәрбиелеудің

негізгі құралы болып табылады. Ата-ана мен бала арасындағы байланыс үзілгенде, олардың арасындағы қарым-қатынасқа әсер етіп, отбасындағы тәрбие үрдісіне нұқсан келеді.

Зерттеудің негізгі мақсаты екіншілік зерттеу әдістері арқылы есту қабілеті шектеулі ата-аналар мен олардың еститін балалары арасындағы қарым-қатынас құралдарының психологиялық ерекшеліктері анықтау.

Анықталған екіншілік зерттеу нәтижелері бойынша есту қабілеті нашар ата-аналардың кез келген еститін баласының ата-анасымен қарым-қатынасының бұзылуы бар екенін көрсетеді. Олар есту қабілеті шектеулі ата-аналарымен эмоционалды оң қарым-қатынасқа деген жоғары қажеттілікті көрсетеді.

Түйін сөздер: есту қабілеті шектеулі ата-аналар, еститү қабілеті қалыпты балалар, қарым-қатынас, білім, отбасы.

Джанпейсова Ж.М.^{1}, Сарсенова А.Б.¹*

¹*КазНУ им.Аль Фараби (Алматы, Қазақстан)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ГЛУХИМИ РОДИТЕЛЯМИ И СЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические особенности детско-родительских отношений в семьях с глухими родителями и слышащими детьми.

В семьях с глухими родителями и слышащими детьми существуют определенные концепции воспитания и социализации. Язык и общение являются основными средствами социализации, обучения и воспитания. Когда связь между родителями и детьми нарушается, детско-родительские отношения и воспитательный процесс в семье редуцируются.

Основной целью исследования является выявление психологических особенностей детско-родительских отношений в семьях с глухими родителями и слышащими детьми с помощью вторичных методов исследования.

Результаты вторичного исследования показывают, что любой слышащий ребенок глухих родителей имеет расстройство общения с родителями. Они демонстрируют высокую потребность в эмоционально положительном контакте со своими глухими родителями.

Ключевые слова: глухие родители, слышащие дети, общение, воспитание, семья.

Introduction.

In modern foreign science, there are two main concepts of deafness: biological-medical and socio-cultural. The biological-medical concept is based on the premise that hearing impairment is a biological pathology. This requires professional intervention - habilitation, and rehabilitation. This will enable the deaf person to meet “hearing standards” to the maximum extent possible. The main studies that are carried out within the framework of biological and medical concepts are related to hearing and oral speech. The essence of the sociocultural concept: deafness is a human condition, not a pathology. Deaf people do not need a system of habilitation, or rehabilitation. Deafness unites people into a special cultural and linguistic minority, which develops its own subculture, its own sign language, etc.

The sign language of the deaf is a complex peculiar system, a language “very richly developed”, in which it is quite possible to express various abstract concepts, etc.; gestural speech “is genuine speech in all the richness of its functional significance”, i.e. according to Vygotsky, not only a means of interpersonal communication of the deaf but also “a means of internal communication of the child himself”. It is necessary to interact the initial form (gestural speech) with the ideal form (verbal speech), the result of which is verbal-gestural bilingualism.

The study of the communication processes of deaf and hard-of-hearing people, as well as their receipt of information, is relevant for modern Kazakhstani society since these processes determine the extent to which deaf and hard-of-hearing people can participate in public life. Despite the growing attention of society to the problems of people with disabilities, issues related to the use of social services by deaf and hard-of-hearing people rarely become the subject of research due to a number of reasons - the specifics of the deaf community (isolation, use of sign language, features of self-identification of deaf and hard of hearing people), methodological difficulties (lack of statistics and, as a result, of the general population, as well as the lack of a ready-made and universal methodological basis for working with the deaf community and its individual representatives).

It is very important to note that the studied social group is heterogeneous and complex in many respects, including from the point of view of language as the main means of social communication: in addition to the native language, it uses sign language, which, according to researchers, is a complete and complex linguistic system.

So, the role of the family is great in children's upbringing. Because the basic patterns of child development are the same as for hearing children, and for children with hearing impairments, the main task of education becomes ensuring the mental development of the child, the formation of its personal basis, laying in the child the basic concepts of patterns the functioning of society, life, values, ethics and morality.

Family issues have always been at the centre of the attention of all specialists. A significant number of works are devoted to the study of various psychological aspects of the quality of family relations, including the educational function of the family, and the influence of individual family factors on the formation of children's personal qualities. The full-fledged younger generation's upbringing, the development of morality, and responsibilities are important issues of all times. In this regard, in theory, and practice, the question of the psychological support of parent-child relationships, which is based on the development of the psychological culture of parents, is increasingly being raised. An insufficient level of development of psychological culture among parents leads to difficulties in their communication with children, especially at any childhood age.

The family as the closest social environment of the child is one of the most important factors in his mental and intellectual development. In the family, the child receives the first ideas about the world, the laws of the functioning of society, and the accepted ways of behaviour. This paper focuses on the family systems theory, which assumes a family is understood best by examining the family as one whole system. This one system is a complex, deeply connected changing collection of parts, subsystems, and family members, where each member has a known purpose or function [1]. Family systems theory (Kerr and Bowen, 1988) is a theory of human behaviour that defines the family unit as a complex social system, in which members interact to influence each other's behaviour [2].

On the other hand, extant research based on the theory that underlines the deafness of one family member, in an auditory-dependent environment, may require a more flexible family power structure. Professionals assessing deaf-parented families should be sensitive to the special adaptive needs required for the healthy functioning of the family. Also, there are few studies on this family scenario, but some research shows that deaf parents have above-average parenting success and today deaf parents are very aware of the danger of depending too much on their children [3].

Materials and discussions.

Such scientists as A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, A.I. Herzen, P.F. Kapterev, P.F. Lesgaft, S.T. Shatsky, K.D. Ushinsky, E.A. Flerina and others, studied the role of the family in the child's upbringing and believed that family education is a mandatory component of social relations and social learning [3].

The family is the most important and significant social institution, which is responsible for the process of personality formation and its entry into society. It is known that the family is the bearer of many functions such as educational, reproductive, recreational, economic and others. But education is more important since the first socialization of the individual occurs in the family and it forms the

personality. If the children grow up in a special institution and do not receive a proper responsive environment, then their success is much lower than the children who grow up in the family. Family with its value orientations, features of interpersonal relations, everything way of life and lifestyle directly or indirectly, to a greater or lesser extent, not only affects the shaping of the personality of the children but also prepares the children for their future life. Raising normally developing children is a complex process, and if children are born with developmental deviations, then the importance of the family doubles, the family must give the children everything essential for their successful development.

This is especially important for children with deaf parents, as the development of hearing and speech function will be effective if it starts in childhood, from 6-8 months. Parents must master special methods and techniques of communication, speech training, as well as various technologies for early mental development.

According to world statistics provided by the World Federation of the Deaf, the number of deaf people is about 70 million, which is approximately 0.1% of the population. Moreover, it is noted that the number of people with hearing loss reaches about 10% of the world's population [4].

According to the data as of September 22, 2022, out of 19,666,840 people, about 707,980 people with disabilities, including in group 3 - 294,625 people (272,371 adults, 22,254 children) are classified as hearing impaired or not hearing at all and this category of citizens in the republic exceeds 1.5% of the total population. At the moment, there is no clear, reliable information on the number of those who have created families and are actively manifesting themselves in society, since audiology assistance, legal protection, and state and social support for the population belonging to this category in the country are not yet sufficiently developed [5].

More than 200,000 people in Kazakhstan have impaired hearing and related disabilities. Approximately 5,000 reside in Almaty and many in Shymkent, although only about 500 adults and children with hearing problems live in Astana.

For our country where more than 200,000 deaf people live, the problem of development and social inclusion in society is still urgent [5].

Among the factors causing a complete or partial loss of auditory function, there are genetic, determining congenital malformations of the hearing organs; exposure to adverse conditions in the prenatal, natal, and postnatal period; chronic infections and diseases of the child at an early age; the use of pharmacological drugs that have an ototoxic effect. According to the World Health Organization (WHO), genetic factors and other known factors account for about 40% of cases of hearing loss in childhood. At the same time, approximately 10% are congenital hearing impairments in children of deaf parents [6]. However, it is not uncommon for children born to deaf parents to be hearing.

The mental and language development of hearing children of deaf parents (CODAs) has long been a topic of research for scholars. These children develop speech and language in an atypical linguistic environment. Research must determine whether this environment is detrimental to the child's development as they may lack important language cues and information. In the present study, the author reviews the top journal publications on social, linguistic, and disability studies to understand the present status and future direction of research on social support for hearing children of deaf parents and their experience. Also, finds that many established fields of psychological, phonological, and social studies and related journals have accepted CODA as a cultural phenomenon and a legitimate area of research. So, CODA is an organization developed by and for the hearing children of deaf adults was referred to when searching for the hearing child/deaf adult dyad. So, J. Singleton, M. Tittle, studying the historical aspects of the formation of the deaf community in the USA, characterize in detail that the American Society of the Deaf (The American DEAF-WORLD) has been developing for about two centuries and is based on the experience of specific conditions for experiencing deafness [7]. In the research of Ginger Bianca Pizer, B.A.; M.A. it is noted that as adults, those CODAs who are bimodal bilinguals can combine their languages creatively in interaction with other bilinguals. In addition to the possibility of codeswitching that bilinguals in spoken languages have, the different modalities of CODAs' two languages allow them to produce elements of both simultaneously, producing code-blends [7].

Many researchers have discussed the status of deafness as a culture shared by a community. Under this view, hearing ability is a less central definer of Deaf cultural membership than sign language ability and knowledge of cultural norms. The outsiders' view of deafness, under which identification as "deaf" depends on hearing ability, contrasts with the insiders' view of deafness as a culture. Despite the differences between these views, both set up a dichotomy between Hearing and Deaf, such that being one means not being the other. Thus, the status of CODAs—hearing people growing up in deaf families—is unclear. Singleton and Tittle (2000) presented this ambiguity by stating both that "Deaf parents are essentially raising 'foreign' children" (p. 227) and that these children are "bicultural and bilingual members of the Deaf community" (p. 228). Both Preston (1994) and Bull (1998) described significant variation and uncertainty in CODAs' cultural affiliations, with identities that shift across time and situations: "We are neither deaf nor hearing. We are both deaf and hearing" (Preston 1994, 236). With English symbolically linked to the Hearing world and ASL to the Deaf world, family language choices can both create and reflect family members' cultural affiliations. Under the cultural view of deafness, CODAs are potential members of the Deaf community, in that they are potential native signers who may be socialized into Deaf culture. However, because many do not in fact become fluent signers, this potential community membership is often unrealized [8].

In the works of Zinovieva Ludmila Vasilievna and Mokhonko Daria Andreevna on "communication specificity within the "deaf parents – hearing children" dyad they give the specifics of the model of family relations which are determined especially of emotional and communicative interaction in the dyad "hearing child - deaf parent". Along with difficulties in accepting the deafness of parents by children, deaf parents, in turn, may face emotional and psychological problems associated with feelings of low value, helplessness, and guilt for the forced need to use the child's auditory abilities for their purposes [9].

First model. Deaf parents have a fairly authoritarian model of upbringing, are purposeful, and do not allow hearing children to use auditory opportunities as opposed to the interests of the family. In the process of interaction with parents, the children mastered dactyl and gestural speech at a high level. Deaf parents ensure the familiarization and optimal inclusion of the hearing child in the society of the deaf, at the same time, the hearing children act as the main link that ensures contact and adaptation of deaf parents in the society of the hearing majority. This model allows the family to function optimally in the context of different social groups.

Second model. The hearing children of adolescence show unpleasant attitudes towards deaf parents, expressing this in the form of dominant and manipulative behaviour. The children are ashamed of the deafness of their parents, which prevents them from appearing at school and at parent meetings, insisting on the presence of hearing relatives, in particular grandmothers, who, as a rule, occupy an authoritative position in the family [9].

Outstanding psychologist of the XX century Vygotsky L.S. emphasizes that the family is for the child himself the first and most frequent social situation in which the conditions for the restructuring of hereditary experience in the process of family forms. G.S. Abramova identifies three types of collaboration between children and adults. The first type is situational: an adult with such cooperation as would create an artificial barrier to the possible development of the child, limiting the scope of interaction with him. The second type is operational. This type of cooperation focuses not only on the current, but also on the potential personal capabilities of the child, but the adult takes all the initiative in this interaction takes over. The author called the third type of cooperation "valuable" when children and adults represent the highest value one for the other [9].

The need to study parent-child relationships in the context of family is relevant, probably since the formation of the family as a social unit and the establishment of triangulation relationships as a healthy mother-father-child relationship in a complete family.

Research results. On the base of the research results it is known that in the course of interaction with other people, mental development occurs, socialization of the child, and the assimilation of a certain system of values, and norms of national and universal culture. Traditionally, the family is

considered the main institution of education. Family can act as both a positive and a negative factor in upbringing. On formation, the personality of the child is also influenced by the general atmosphere of the family: forms and methods of interaction between adults and the children who dominate it. The quality of a mother's speech to her child has traditionally been considered by speech pathologists, educators, and psychologists to have significant positive or negative implications for the children's speech and language development.

Hearing children of deaf parents are familiar with adults who pity their parents' deafness and treat their parents. These children tend to be extremely astute in their ability to assess how others perceive their parents. They are often tired of explaining what it's like to have deaf parents, tired of people who think "it's neat" that they can sign, and tired of being different [10].

Studying all the above-mentioned issues, we can differentiate that four major issues are key in the relationship between hearing children and their deaf parents: interpreting, communication, feelings towards parents, and role reversal, as they relate to individual counselling of the hearing child of a deaf parent. It is very important that on the base of the secondary research, it is noted that Hearing children of deaf parents generally express a positive feeling about their parents. The counsellor should never assume that the relationship is "problematic" because of the hearing status of the parent. The degree to which the children are positive or negative towards their parents may depend more on the chronological age of the children and on the children's support system than on the parent's deafness and the children's ability to hear [11].

Also, deaf parents raising a hearing child may experience the following problems:

1. Proper care of the child, and the ability to assess his psychological and physical condition. Deaf parents may be completely unresponsive to the needs of a hearing child: cry; squeak screams; screams; coughs, etc. Also, there may be difficulties in understanding the child. Parents may misjudge many reactions of the child, but it can also be a psychological discomfort. Usually, the parents judge the state of the child, taking into account: the movements of the child; facial expressions, which in their minds can talk about being hungry, sick, etc.; gestures; behaviour, etc. It happens that parents are too suspicious, and in vain take care of the child, falsely identifying any need. In order to solve the above-mentioned problems the following recommendations are given by researchers:

a) to overcome these difficulties it is necessary that the child is in the field of vision of the deaf parents.

b) it is important for parents to know the age norms of the child's development. Knowing them will make it much easier to track down the state of the child, and the level of his emotional, physical and intellectual development.

c) it is also necessary to constantly consult with specialists in early development and with children's doctors. These specialists will help track the degree of physical, intellectual and psychological development of the child and, in case of identified violations, give any recommendations to parents [12].

2. Formation of speech development, the process of communication between parents and a child. Communication is one of the important conditions of human socialization is the ability to communicate in society. normal for a child At an early age, communication with parents is a source of full development. However, a neurotypical child, being surrounded by parents with hearing impairments, cannot learn oral speech, since in most cases deaf people are dumb, and if they have not lost completely the ability to speak, then their speech is tongue-tied and unintelligible [13].

Difficulties in mutual understanding arise due to the lack of comprehensive communication between parents and children. Deaf parents of a hearing child have fewer opportunities to organize their child receiving verbal information since they do not have a wide variety of options for a comprehensive study of the environment [14]. In this case, it is recommended to invite people who speak oral speech into the family. It can be relatives; friends; familiar; correctional teachers; classmates, etc. It is extremely important that the family was engaged in the development of the child, and conducted not only training sessions but also cultural evenings, and meetings.

In order to grow up a child with a developed level of verbal communication it is necessary to use different variations of technical means and use all kinds of services, which would allow bringing the child's speech to the desired level of development: visiting a kindergarten; including classes with a speech therapist in the child's mode; use educational games, including sensory and sensorimotor game aids that allow you to use all analyzers at the same time.

3. Problems of a psychological nature, due to the emotional disorder of the child. Such difficulties may arise from forcing the child to be an interpreter for their deaf parents, in connection with which the child is immersed in the problems of adults, which is unacceptable for the normal psychological development of a person. There is a process that can be described as "early adulthood" In this case, the boundaries between the child and the adult disappear. The child feels themselves "on an equal footing" with their parent. In this case, parents often lose authority in the eyes of their parents. child.

Sign language is acquired spontaneously in the family, just as those who hear learn their native language. But there are families in which parents categorically refuse to communicate through gestures due to embarrassment or the desire not to advertise their defect, thereby instilling in the child that being inaudible shameful, bad and detrimental. In this regard, the child begins to be ashamed of his parents, it is very difficult to endure.

5. Inadequate attitude of children towards deaf parents. For the most part, in families of this type, the dominant role of education is occupied by hearing relatives, often grandparents, who have a great influence on the life of the child. As a result, the role of parents goes to a secondary plan, they lose authority in the eyes of their children.

In this regard, it can be stated that there is an urgent need to organize assistance for deaf parents in the upbringing of a hearing child at an early age. Early care is a combination of a system of social support, health protection and special education [12]. The functioning early care system today offers an extensive range of long-term family-oriented services provided by a team of specialists of various profiles. An essential condition of the early care system is the early inclusion of parents of a child with disabilities in development into a correctional and developmental process. In the early care system, parents are responsible for the result of working with the child, since he plays a key role. Providing the necessary assistance to parents at the early stages of a child's development largely prevents the development of the above problems making it possible to correct and compensate for existing deviations, and achieve higher cognitive, emotional and social development of hearing children raised in a family of hearing parents. The creation of an auditory-speech environment for a hearing child raised by hearing-deaf parents is an important condition. At an early age, the attention of speakers is especially important for children with preserved hearing. Children listen to speech and thus learn to speak. It is important to enrich the speech and auditory spheres of the child, placing him in situations rich in communication, be it a trip to the park, a store, a picnic, a nature reserve, etc. It is useful to give sounding toys, pay attention to different sounds, and encourage cases of onomatopoeia. It is very important that the child sees and contacts hearing people as often as possible: goes for a walk, shopping, and also studied in kindergarten, and boarding school, because it is very important that he was surrounded by a sound speech during the sensitive period of the development of the second signalling system. It is especially necessary to ensure that the child is visited by hearing people at home, and it is not necessary that they are relatives, it is enough that the child has friendly relations with these people.

Psychological, pedagogical and speech therapy assistance to a child is aimed at preventing and resolving problems in development, learning, and behaviour, creating conditions for the development of a child's personality, self-improvement and self-realization.

Conclusion.

In conclusion, we can conclude that the specifics of the communicative interaction of a hearing child of a deaf parent is determined by the conditions of full-fledged communication of such a family and the willingness to share the norms and values of both hearing and deaf communities. Hearing children of deaf parents, being brought up in special conditions, at the early stages master two languages: sound and national sign. Deaf parents should not abuse their child as an interpreter to provide contact with a hearing society, giving him an inappropriate role in the context of the family as a

mediator and decision-maker of the family. Families of this type are recommended to be included in the National Society of the Deaf, whose activities are aimed at accompanying and supporting a social group of people with hearing impairment.

Deaf parents need constant consultation with specialists who will:

- monitor the child's development and learning outcomes;
- will be able to identify difficult areas of work for parents;
- give the necessary advice on correctional and pedagogical work with a child at home.

The psychologist works with the child in the direction of forming the skills of constructive interaction, the development of cognitive processes, intuition, and confidence; corrects anxiety states, not success. If possible, it prevents problems by timely identifying and eliminating the causes that give rise to them, and provides preventive prevention of various kinds of negative phenomena (moral, physical, social, etc.), and behavioural deviations. Children with speech disorders are engaged with a speech therapist teacher. The main tasks of a speech therapist teacher are to organize work on the diagnosis of the level of development of speech activity and the implementation of individually oriented development programs taking into account the structure of the speech defect [15].

References:

1. Hammond, R., Cheney, P., & Pearsey, R. *Sociology of the Family Textbook*. Rocky Ridge Press. [Electronic resource] 2015 URL: <http://freesociologybooks.com/>. (accessed 15.11.2022)
2. <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/family-systems-theory> (accessed 15.11.2022)
3. Panova Elena Vasilevna. *The role of the family in the development of a child with hearing impairment*. Materials of the XXVII International Research Competition, Held on February 25, 2020. Penza. Pp.232-235
4. <https://www.disabledparent.org.uk/research/understanding-deaf-parents-with-hearing-children> (accessed 11.11.2022)
4. Simon Thompson (1993) *WFD Survey of Deaf People in the Developing World*, *Disability, Handicap & Society*, 8:4, 443-445
5. <https://inva.gov.kz/ru/highcharts> (accessed 10.12.2022)
6. Zinoveva Liudmila Vasilevna, Mokhonko Daria Andreevna. *Communication specificity within the "deaf parents – hearing children" dyad*. SMALTA international scientific-practical and methodical journal. ISBN 2312-1580. Section: *Current experimental studies of psychology and related sciences*. №. 1 2020. Pp.40-45.
7. Ginger Bianca Pizer, B.A.; M.A. *Sign and Speech in Family Interaction: Language Choices of Deaf Parents and their Hearing Children*. Dissertation:2008. Pp 26-30
8. Singleton J. L., Tittle M. D. *Deaf Parents and Their Hearing Children* [Electronic resource] // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2000. URL: <https://lookingglass.org/pdf/Deaf-Parents-and-their-Hearing-Children.pdf> (accessed 08.01.2023).
9. Smirnova E.O., Savina E.A. *Parents and children: the psychology of relationships*. - M.: Cogito - Center, 2000. Pp. 167-187.
10. Eva Klimentová, Vít Doč ekal & Kristina Hynková. *Hearing children of deaf parents – a new social work client group?* ISSN: 1369-1457 (Print) 1468-2664 *Journal homepage*
11. K. S. Igembayeva. *Psychological features of child–parent relations in the family*. ISSN 2410-6070 *International scientific journal innovative science*. No2 / 2019
12. Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. *Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities*. – M.: Publishing house "Enlightenment", 2008 – 240 p.
13. Venger L.A., Mukhina V.S. *Psychology*. – M.: Enlightenment, 2008. – 375 p.
14. Bogdanova T.G. *Sign Language psychology: Textbook for students*. higher. ped. studies. *Institutions*, M.: Academy, 2002. – 203 p.

15. Prilepko Yulia Vladimirovna. The system of assistance to deaf parents raising a hearing person: a young child. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pomoschi-neslyshaschim-roditelyam-vozpityvayuschim-slyshaschego-rebenka-rannego-vozrasta/viewer>

МРНТИ 15.01.21

10.51889/1728-7847.2023.1.74.020

Т.К. Болоев¹, Ш.Т. Турдалиева², Г.Т. Топанова³

¹Ш.Мұртаза ат. Халықаралық Тараз инновациялық институты (Тараз)

²М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті (Тараз)

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, (Алматы)

ЖАСӨСПІРІМДЕРМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ПРОЦЕСІНДЕ СУИЦИДТІК КӨРІНІСТЕРДІ АЛДЫН АЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жасөспірімдердің суицидтік көріністерін алдын алу ерекшеліктері ретінде қарым-қатынас процесінің маңыздылығы қарастырылған. Жалпы мағынада қарым-қатынас – бұл іс-әрекет, оның нысаны қарым-қатынас жасаумен ақпарат алмасудағы басқа серіктес адам. Қарым-қатынас екінші адаммен диалог құру арқылы мінез-құлық, индивидуалды-психологиялық ерекшеліктерін танып білуге, онымен араласуға мүмкіндік туғызады. Екінші адамнан маңызды ақпарат алу қарым-қатынастың негізгі мақсаты болып табылады. Сондықтан, жасөспірімдермен қарым-қатынасқа түсу олардың өздеріне қол жұмсаудың алдын алудың бірден бір жолы. Өйткені осы жас кезеңінде жасөспірімдер өте сезімтал келеді. Олар отбасы мен мектептегі келеңсіз жағдайларды, құрдастарының арасындағы қатынастардың бұзылуын жылдам қабылдауымен сипатталады. Бұл қарым-қатынас процесіндегі мінез-құлықтағы оқшаулану, қарсыластық, еліктеушілік. Суицидтік тәуекелге бейімділік, өзіне қол жұмсау көріністері сыртқы келбеттегі өзгерістермен қатар сөйлеудің тежелуі, сұраққа қысқа жауап беру немесе тұлғааралық байланыстан қашу, жанама немесе тікелей сөздер арқылы да белгі беріледі. Осы жағдайда ең алдымен қоршаған ортамен байланыс орнатуға деген қажеттілігін ояту, қарым-қатынас ұйымдастыру.

Түйін сөздер: коммуникация, қарым-қатынас, жасөспірім, өз-өзіне қол жұмсау, суицидтік көрініс, суицидтік тәуекелге белсенділік.

Т.Boleyev¹, Sh.T. Turdaliyeva², G.Topanov³

¹International Taraz Innovation Institutenamed after Sh. Murtaza, (Taraz)

²Taraz Regional University namedafter M.Kh.Dulaty,(Tara)

³ Kazakh National Women's Pedagogical University(Almaty)

FEATURES OF PREVENTION OF SUICIDAL MANIFESTATIONS IN THE COMMUNICATION PROCESS WITH ADOLESCENTS

Abstract

The article examines the importance of the communication process as a feature of preventing suicidal manifestations of teenagers. In a general sense, communication is an activity, the object of which is another partner in communicating and exchanging information. Communication, through dialogue with the second person, creates the opportunity to recognize behavioral, individual-psychological characteristics, to communicate with him. Getting important information from the other person is the main purpose of communication. Therefore, getting involved with teenagers is one of the

ways to prevent them from committing suicide. Because teenagers are very sensitive at this age, they are characterized by quick acceptance of negative situations in the family and school, disruption of relations between peers. This is isolation, opposition, imitation in behavior in the process of communication. Suicidal risk tendencies, suicidal manifestations are indicated by changes in appearance as well as speech inhibition, short answers to questions or avoidance of interpersonal contact, using indirect or direct words. In this case, the first thing to do is to awaken the need for communication with the environment and to organize communication.

Keywords: communication, relationship, adolescent, suicide, suicidal manifestation, suicidal risk activity.

Болеев Т.К. ¹, Турдалиева Ш.Т. ², Топанова Г.Т. ³

¹Международный Таразский инновационный институт им. Ш.Муртазы (Тараз)

²Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати (Тараз)

³Казахский национальный женский педагогический университет (Алматы)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ С ПОДРОСТКАМИ

Аннотация

В статье рассматривается важность коммуникативного процесса в профилактике суицидальных проявлений у подростков. В общем смысле коммуникация – это деятельность, где главным объектом выступает другой человек, как партнер по обмену информацией и общению. Процесс коммуникации дает возможность в ходе диалога выявлять поведенческие, индивидуально-психологические особенности другого, а также эффективно взаимодействовать с ним. Основной целью общения является получение важной информации от второго собеседника. В отношении подростков, при установлении контакта важно учитывать, что они в силу возраста, очень ранимы и чувствительны. Неблагоприятная ситуация в семье, школе, нарушения межличностных контактов со сверстниками могут спровоцировать возникновение суицидального поведения, а грамотно выстроенный процесс общения-стать эффективным способом его предупреждения. Склонность к суицидальному риску, суицидальные признаки могут проявляться в изменении во внешности, заторможенностью речи, краткими ответами на вопросы или наоборот, избеганием межличностного контакта. В таких случаях, в первую очередь, необходимо пробуждать потребность в установлении конструктивного контакта с внешней средой.

Ключевые слова: коммуникация, общение, подросток, суицид, суицидальные проявление, активность суицидального риска.

Кіріспе

Бүкіл әлем көтерген өзіне-өзі қол жұмсау мәселесі, ғылыми зерттеуде суицид феноменінің өзектілігінің ауқымы күннен күнгі тереңдеп келеді. Бұл феномен адамның өмір сүруінің мәнін жоғалтуы, ортаға бейімделе алмауындағы қиындықтар, әлеуметтік мәртебесінің бұзылуы, жақынынан немесе қамқоршысынан айырылуы, өзінің жасаған іс-әрекетіне қанағаттанбауы, қарым-қатынас кедергілері және т.б. сияқты мәселелерден пайда болған мидағы өмірден қоштасу туралы ойлар. Сонымен қатар, адамның жаман ауру түріне шалдығуы, психикасының бұзылысы, денесінің жарақат алуы сияқты медициналық бағыттағы жағдайлар да суицидтік белсенділік көріністерінің де жоғары болуының себептерінен туындауы мүмкін.

Адамзат тарихында суицид (өзін-өзі өлтіру) жасау әрекетінің сипаттамасы әртүрлі бағытта талданады. Мәселен, Еуропа елдерінде өзіне қол жұмсайтын адамдар - вампирға айналады деген. Ал көне Грекия, Спарта, Афинада мұндай әрекетпен өзін өлтірген адамдардың мәйітін отқа салған. Сол сияқты орта ғасырда Парсы елдерінде ондай адамдарды діни көзқарас бойынша – қылмыскерлер деп санаған. Қазіргі таңда осы мәселе туралы зерттеулерден мінез

құлықтағыөзіне өзі қол салу, суицидалды белсенділік көріністерінің формасы, ескерту мен көмек сұрау белгілерінің болатыны, тәуекел факторлары да анықталды. Мәселен, жасерекшелігі, жынысы, кәсіби іс-әрекеті, өмірлік жолының ерекшелігі, отбасы қатынасы, әлеуметтік статусы т.б. да әсер етеді.

Жасерекшелік өлшемдегі суицидтік көріністердің себебінің бірі отбасылық қарым- қатынас мәселесі. Бұл жасерекшелік дамудағы дағдарысты кезеңдегі әлеуметтік мазасыздығынан пайда болған жағымсыз ойлар. Мұнда отбасы идеологиясындағы балаға қойылатын жоғары талаптар, отбасылық қатынасқа әсер ететін перфекционистік құндылықтардың болуы [1]. Осындай отбасында тәрбиеленген жасөспірімдердегі жағымсыз ойлардың негізгі түрткісі өзіне деген сенімсіздік, басқалардан теріс бағалану, қорқыныш пен үрейдің басым болуы.

Өзін-өзі өлтіруге ниеттенген адамдар жоспарлаған әрекетінің амбивалентті қатынасына қарамастан, қоршағандарды өзінің ниетінің кілтімен қамтамасыз ете отырып оған араласуын, әрі құтқару мүмкіндігін саналы немесе бейсаналы түрде түрлі әрекеттері арқылы белгі береді. Өзін-өзі өлтіру кезіндегі жалпы коммуникативті әрекет – бұл оның ашулы кезіндегі сөзі, тұйықтық мінез-құлқы немесе депрессияға түсуі емес, ол өзінің суицидтік ниетін сөз арқылы жеткізуі. Бұл өзінің әрекетін мінез-құлық көрінісімен қатарауызшы хабарлауы жиі жанама сипатта болады, бірақ зейінді адам оны байқай алады.

Зерттеу шарттары мен әдістері

Суицидалды коммуникация - адамның суицидтік әрекет жасауын ескертетін белгісі ретінде қарастырылып, оның тұлғааралық қарым-қатынасында көрінетін өзіне-өзі қол жұмсау ниеттері [2]. Ол 5 белгіні ерекшелейді:

- формасы бойынша: вербалды емес, жазбаша түрдегі;
- характері бойынша: тікелей (ашық) немесе жанама (жабық, бүркемелі);
- мазмұны бойынша: аффекттердің көрінісі (кінәлі немесе айыптау сезімі), басқаларға өзінің әрекетін, тапсырма немесе өтінішін түсіндіру әрекеті;
- нысаны: нақты топ немесе адам;
- мақсаты: көмек сұрау туралы (құтқару туралы өтініш), дұшпандылық көрінісі (басқаларды және өзін кінәлау).

Суицидалды белсенділігі жоғары адамның коммуникациясы оқшаулану, жалғыздықты қалау, көп сөйлемеу, үнсіздік, тұңғыққа кету т.б. сияқты адамдармен қарым-қатынас жасаудан қашады. Оның ақпарат алмасуы өзінің бір жаққа асығуы, ескерту белгісі немесе «Менсіз ...», «Мен жоқ болып қалсам ...», «Мен кетіп қалсам ...» - деген сияқты сөздермен беріледі.

Адам қоғамнан тыс өмір сүре алмайды. Өйткені қоғамнан алшақтау оның салыстырмалы түрде өзіндік адами қасиеттері мен жаңа ортада әлеуметтенуін жылдам жоғалтуына түрткі болады. Әсіресе қазіргі таңда жасөспірімдердің виртуалды өмірдегі шынайы деп санайтын оқшаулануы мен олардың әлеуметтік желідегі кибер кеңістігінде өмір сүруі бірден бір мысалы. Нәтижесінде, олар өздерінің әлемінің шынайылығын түсіндіру үшін адамдармен қарым-қатынасқа түсу қиындықтарына соқтығысады, ақырында өмірін мәнсіздікке айналдырады, психикалық ауытқуларға ұшырауы да мүмкін. Олай болса, адамның адами қасиеттерін сақтауға, өмірлік қиын жағдайдан шығуға, адамға психологиялық қолдау көрсетуге, психикалық дамуына қарым-қатынас тікелей ықпал етеді.

Ғылыми нәтижелерді талқылау және теориялық-әдіснамалық негіздері.

Соңғы жылдары жасөспірімдер арасында өзіне қол жұмсауына алаңдаушылық қазіргі таңда олардың көзқарасы мен өмір сүру қажеттіліктерін ересектердің түсінбеуі немесе ересектік өмірге қанағаттанбауының себептері де болуы мүмкін. Әлеуметтік жағдайы толық қамтамасыз етілген отбасында да мұндай жағдайлар жиі кездеседі. Мұнда зерттеушілердің пікірінше, отбасындағы жасөспіріммен қарым-қатынастың жетіспеушілігі де себеп болуы мүмкін. Жасөспірімдер өздерімен қарым-қатынасты интернет-ресурстар арқылы іздейді. Өзінің виртуалды кеңістігіндегі қарым-қатынас ортасын табады. Интернет-ресурстар жағымсыз жақтарының әсерімен қатар, жасөспірімдер үшін ол қарым-қатынас ортасы ретіндегі психологиялық қолдау алатын терапиялық ресурс құралы.

Қарым-қатынас – адамның басқа адамдармен өзіндік өзара әсерлесуі және біріккен іс-әрекетте өзара қатынасының дамуы ретінде көрініс береді. Қарым-қатынас - адамзат қатынасының күрделі түрі. Кез-келген қарым-қатынас адамдар арасындағы жай байланыс қана емес, біріккен іс-әрекет процесінде адамдардың бірін - бірі қабылдауы және ақпарат алмасуы болып табылады. Сондықтан, өзіне қол жұмсау ниетінің көрінісін алдын алу бұл қарым-қатынас процесінде тұлғааралық өзара байланыстарды орнату және қарым- қатынастың маңыздылығы арқылы анықталады.

Қарым-қатынас – бұл ақпарат алмасу құралы ретінде вербалды және вербалды емес болып екіге бөлінеді. Вербалды сөз арқылы, ал вербалды емес ым-ишара тілі немесе қимыл қозғалыс арқылы берілетін хабарлама. Суицидалды мінез-құлықты адамдармен қарым-қатынас орнату, олармен вербалды байланыс орнату сұрақтың құрылымын дұрыс ұйымдастыру болып табылады. Жалпы ақпарат алмау процесіндегі қарым-қатынас бірнеше кезеңнен өтеді:

- адамдармен байланыс орнату > қарым-қатынас қажеттігі;
- байланыс орнатқысы келетін адамды таңдау, бағдарлау > қарым-қатынастағы мақсаты;
- айтатын сөздерін анықтау, сөз құрастыру > қарым-қатынаста берілетін ақпараттың мазмұны;

- ақпаратты айту, ойын жеткізу > қарым-қатынастағы мінез-құлық ерекшеліктері, өзін ұстау;

- екінші тараптан жауап күту, жауап алу > қарым-қатынастың нәтижесінің бағалануы;
- жауаптың түсініктілігі, тиімділігі немесе болмауы > қарым-қатынастың бағытын анықтау.

Қарым-қатынас түсінігі коммуникация ұғымымен шарттасқан. Адамдар арасында ақпарат алмасуға бағытталған әрекет сезім, эмоция, құндылықтар, ойлар, идеялар.

Г.Лассуэлл бойынша коммуникация процесі келесідей топтастырылады:

- Кім? → коммуникатар;
- Не? → ақпарат;
- Қалай? → қарым-қатынас каналы;
- Кімге? → тыңдаушы аудитория;
- Тиімділік нәтижесі? → байланыс тиімділігі [3].

Г.М.Андрееваның зерттеуінде, жасөспірімдердің өзара қарым-қатынасының әлеуметтік сипатын коммуникация немесе топ арасында ақпарат алмасу ретінде қарастырған. ол тұлғааралық қабылдау мен түсіну. Бұл кең көлемде адамдардың өзара түсінісуінен туындаған бірін-бірі қабылдауы [4].

Сонымен, коммуникатордың (ақпарат беруші) позициясы:

- коммуникатор өзін айтылған көзқарасты жақтайтынын ашық жариялайды, осы көзқарасты растайтын әртүрлі фактілерге баға береді;
- коммуникатор айқын бейтарап, қарама-қайшы көзқарастарды салыстырады, олардың біреуіне бағдарлануды жокқа шығармайды, бірақ ашық айтылмайды;
- коммуникатор өз көзқарасы туралы үндемейді, кейде тіпті оны жасыру үшін арнайы шараларға жүгінеді.

Тұлғааралық қарым-қатынас - адамның ішкі дүниесінің өзгеруіне түрткі болатын, оның іс-әрекеті мен мінез-құлқын реттейтін, өмір сүру ұстанымын қалыптастыратын, жағымсыз ойын өзгертетін немесе жақсы ой салатын үрдіс [5]. Олай болса, өмірлік қиын жағдайларда адамның көзқарасын бір ғана сөзбен әсер ету арқылы өзгертуге болады екен.

Әлеуметтік психологиялық зерттеулерде Г.М.Андрееваның пікірінше, жасөспірімдер өздерінің коммуникативтік іс-әрекеттері нәтижесінде нәрселер мен болмыстардың сыр-сипатын, даралық ерекшеліктерін, мінез-құлықтағы көріністерін саналы түрде өзінің рухани танымы мен біліміне айналдырады [4, 14-15 б.]. Ал, В.Е.Абаев әлеуметтік өзара әрекеттесудің семантикалық аспектісі мен оның құралы ретінде коммуникацияның хабарламаны тікелей немесе жанама таратын қызметін қарастырды [6]. Коммуникацияның қызметіндегі ақпаратты жеткізу ауызша (сөз, дауыс, дыбыс құралдары арқылы) және паралингвистикалық (адамның бет

әлпеті, ым-ишара қимылы т.б.) деп екіге бөліп көрсетті. Коммуникация ұғымы ғылымның әр саласына байланысты қолданылады.

Психологияда адамдардың бір-біріне вербалды және вербалды емес өзара әсер ету құралы болып табылады. Сондықтан, коммуникация бір адам екінші адамның мінез-құлқына әсер еткенде туындайды. Бұл олардың арасында вербалды қарым-қатынас болмаған жағдайда да хабар берушінің хабарламасына жауап беруін қажет етеді.

А.Н. Леонтьев жеке адамдар арасындағы қарым-қатынасты кең мағынада оның тиімділігін арттыруда коммуникативтік іс-әрекетке психикалық дайындығы мен ұйымдастырушылықтың бүтін және бөлшек құрылымдарының қатынасын ерекшеледі [7]. Ол коммуникативтік іс-әрекеттің өзін өзара бірлескен байланыстың ортақ мақсатқа қол жеткізуі деді. Бұл өмірлік қиын жағдайға шалдыққан тұлғалардың қарым-қатынастағы қажеттілігінің өзіндік ерекшелігі басқа адамдарды тану мен бағалауға, сол арқылы байланыс орнатуға, ақпарат алмасуға ұмтылу дегенді білдіреді. Коммуникативтік сурет индивидтің қарым-қатынасқа түсуіне көмектесетін қарым-қатынас құралдары болып есептеледі.

С.Ю. Головиннің психологиялық сөздігінде қарым-қатынасқа мынадай сипаттама берілген: «Қарым-қатынас – адамдардың қажеттілігінен туындаған бірлескен іс-әрекеттегі ақпарат алмасу, байланыс құру және оны жүзеге асыру процесі. Осы процессте қажеттіліктен туындайтын өзара мінез-құлықтық және эмоционалды аспектіде бірлескен әрекеттің біріңғай стратегиясы құрылады. Ол ақпаратты қабылдау және өңдеу» [8, 435–439 б.]. Сондықтан, қарым-қатынас үдерісі өзге адамның жеке дара ерекшеліктерін танып білуге, оның ойын есту мен тыңдау.

Қарым-қатынас үдерісінде вербалды және вербалды емес кедергілер біздің қоршаған ортадағы құбылыстарды дұрыс қабылдауымызға, оны өңдеуімізге әсер етеді. Олар әртүрлі сатыдағы бөгеттер. Мәселен, айтылатын сөздің жанама берілуі, екінші тараптың сөзді бөлуі, сөзбен талас-тартыс, жабық түрдегі сұрақтардың болуы, әңгімелесу барысында көздің ойнамалы күйде болуы, арақашықтық, асығыстық белгі беру және т.б. Бірақ адамның мұндай әрекетінің барлығы қарым-қатынаста кедергі бола бермейді. Сондықтан, екінші адамның шынайы ойы мен сөзінің арасындағы байланысын вербалды емес коммуникация құралдары арқылы танып білуге болады. Ол оның екінші әңгімелесушіге ақпарат беріп тұрған әсттегі дене қимылы мен көз қарасы.

Коммуникация процесінде басқаның пікірін тыңдау мен есту ұғымдарының арасында үлкен айырмашылық бар. Бұл жақсы сөйлеу, екінші адамның сөзін тыңдау, бірақ оның айтқанын естімеу. Тыңдау барысында оның эмоционалды күйі қабылданып, ал ақпараттың негізгі түйіні жанама қалуы мүмкін. Мұндай жағдайында тыңдау адамның екінші адамды қабылдауының белсенділігі мен бірлескен іс-әрекетті орындауының нәтижесімен байланысты. Белсенді тыңдау өзіне, біріншіден, сенсорлы деңгейде ауызша сөздік ақпаратты қабылдау, екіншіден, перцептивті деңгейде сөздің құрамындағы белгі дыбыстарды бөлшектеу және оларды тану болса, үшіншіден, когнитивті деңгейде – сөйлемнің және бүтіндей ақпараттың мағынасын анықтау мәселелерін қояды. Осыдан тыңдауда сөздің мағынасын қабылдау мен түсіну тыңдаушының индивидуалды тұлғалық ерекшеліктеріне байланыстылығын сипаттайды. Бұл диалогтік қарым-қатынаста тыңдаушы ретінде серіктесіне айтуға мүмкіндік беру, әрі тыңдаушы бола білу, шыдамдылықпен тыңдау.

Екінші адамның міне-құлық ерекшеліктерін танып білу диалогты бірлескен іс-әрекет шартында өзара ықпалмен қарастырылады. Ал бірлескен іс-әрекетті құрушы фактор С.М. Джакуповтың тұжырымынша қарым-қатынас болып саналады [9]. Осы жас ерекшелік кезеңінде үлкендер тарапынан эмоционалды байланыстың маңыздылығы да анықталады.

И.Л. Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов мен Е.С. Толстолестің зерттеулерінде, жалғыздық, оқшаулану, достық қарым-қатынасқа түсудегі қиындық пен кедергілер жасөспірімдік кезеңдегі өзіне қол алудың типтік мотивтерінің бірі ретінде қарастырған [10]. Жасөспірімдердің қарым-қатынасқа қабілеттілігін белсендіру өзін қоршаған басқаларға ықпал ету арқылы таныту, қабылдау.

Екінші адаммен диалог құру оны тыңдау, бет әлпеті арқылы сөздің шынайылығы немесе қиялдауын, дауысының ырғағын есту арқылы танып білу. Диалогты қарым-қатынас шарты мен оның тиімділік факторы ретінде субъектілердің тиімді диалогтік қарым- қатынасын қамтамасыз ететін жағдайларымен анықталады. Олар: мотивациялық (ұстаным, қызығушылық, инициатива көрсетуге талпыныс, шығармашылық); адамгершілік (парыз және жауапкершілік, такт, талап ету және т.б.), танымдық (іс-әрекетті табысты орындауға қажетті жалпы мәдени ой-өрісі, қабылдауға бағыттылығы, ес, зейін, ойлау, кәсіби қабілеттері; әрекет, операция, әдіс), эмоционалды-еріктік (эмоционалды қабылдағыш, оптимизм, инициативтілік, табандылық, өзін-өзі меңгере алу, өзінің және басқалардың көңіл-күйін басқару қабілеті және т.б.), психофизиологиялық (іскерлік, қабілеттілік, бастаған істі соңына дейін жеткізу, белсенділік және өзіндік реттелу, бірқалыптылық және шыдамдылық, ептілік темпі және т.б.). Бұл суицидалды белсенділігі жоғары адамдармен диалог құру «сұрақ қою, қайтадан сұрақ қою» әдісі қолданылады.

Г.А. Денисенконың пікірінше, диалогтік қарым-қатынас орнату, сұрақ-жауап жүргізу екі адамның өзара әрекеттесуінің тиімді көрсеткіші. Олар бір-бірімен ақпарат алмасу, жауап қайтару, пікір білдіру, тыңдау үдерісінде тең құқығылы. Нәтижесінде мәселенің ортақ шешімін немесе екінші тарапты қабылдауына әкеледі [11].

Жасөспірімдер мен олардың ата-аналары арасындағы қарым-қатынас әрқашан өзекті. Ересектер балалары үшін шешім қабылдайды, кейде тыңдау мен естудің арасында да үлкен алшақтық болады. Өйткені жасөспірімдердің мінез құлқын осы кезеңде танып, әрі не қалайтынын білу олармен достық қарым-қатынаста ғана нәтиже береді [12]. Бұл баланың дағдарысты кезеңі мен девиантты мінез-құлық көріністерінде өзіне зиян келтіруді алдын алу.

Екінші адамның ойын тыңдау мен ақпаратты қабылдау процесінде тыңдаушы үшін серіктесінің даусының ырғағы мен айтылатын сөздерінің анықтығын, оны түсінгенін белгі ретінде жеткізу. Айтушы мен тыңдаушының өзара әрекеті қарым-қатынастағы екі жақтың да бір-біріне деген кері байланысын білдіреді. Суицидальді коммуникация айтушы мен тыңдаушы үшін сөзді қалай ұғынып, қабылдап түсінетіндігі маңызды. О.М. Копыленко екінші адамның ойын түсіну процесінің үш құрылымын ерекшелеп көрсетті. Олар: 1) қабылдау; 2) қабылдағанды түсіну, оның мәні мен мазмұнын қабылдау; 3) өзінің түсінігінде ақпаратты реттеу [13]. Бұл жасөспірімдердің іс-әрекеттеріндегі өмір сүру ұстанымдары мен қоғамды қабылдауындағы ересектермен өзара қарым-қатынасындағы кедергілер, түсінбеушілік шиеленістер.

Жас ерекшелік даму үдерісіндегі психологиялық өзгерулерге сәйкес коммуникативтік кедергілер кездеседі. Бұл үдерісті шешудегі негізгі фактор - бірлескен-диалогтік танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру, оған қатысушылардың субъект-субъекттік байланысты өзара үйлесімді психологиялық жағдайлармен қаруландыру арқылы тұлғалық дамудың нәтижелігін арттыру туралы С.Жақыповтың тұжырымдамасы негіз болып табылады [10, 37-45 б.]. Осыған сәйкес қарым-қатынас процесіндегі білім, мотив, қабілеттілік компонентінің негізіндегі өлшем белгілерінің жасөспірімдік кезеңдегі маңыздылығы анықталды.

Н.Тоқсанбаеваның зерттеулерінде, қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетті жүйелендіру факторы ретіндегі тұлға дамуындағы оның психологиялық ерекшеліктеріне сипаттама беріледі [5, 16-29 б.]. Адамның көңіл-күйі тек қоғамдағы жағдаймен байланысты емес. Мұнда ең алдымен адамды қоғамдық ортадан алшақтатпаудың маңыздылығы айтылады. Осы туралы ұжым арасында күнделікті қарапайым қарым-қатынас үйлесімін тұрақтандыруға психологиялық бірнеше кеңес береді:

- байқамай сөз айтпаңыз;
- күлімсіреуді тықпаңыз;
- жағымды жаңалықты ашық айтып, басқаның қуанышын шын көңілмен бөлісіп, жылы сөзбен ойыңызды анық айтуға талпыныңыз;
- екінші адамға айтылатын мақтау мен мадақтау сөздерінің мазмұнына да ерекше мән беріңіз, өйткені ойында шешілмеген қиын мәселесі бар адамға кері әсері болуы мүмкін;

- қайғы-мұң жылы сөзді айту арқылы басылуы мүмкін, оны айтудың алдында адамның сіздің вербалды көмегіңізді қалай қабылдайтынын бақылап алу маңызды.

Суицидтік тәуекелге бейім тұлғалармен қарым-қатынас құру аспектілері.

Суицидтік тәуекелге бейім тұлғалардың өзіне қол жұмсауға баратындығы туралы белгілері тікелей немесе жанама сөздермен айтылады. Мәселен: «Мен өміріммен қоштасайын деп жүрмін», «Бұл өмірде өмір сүруден қатты шаршадым», «Өле салғаным артық», «Бітті, ойыннан шығамын», «Өмір сүрдім, болды жетеді» және т.с.с. Оның болашақта немесе жақын арада болмайтыны, өмірмен қоштасуға дайындалып жүргені туралы белгілері жанама түрде де болады. Ол: «Келесі жылы бұл жерде мен болмаймын»,

«Біз соңғы рет көрісіп тұрмыз», «Мені енді көрмейсіздер», «Мен жақын арада Сіздерді және өзімді қинамайтын боламын», «Менсіз өмірде енді қиындықтар болмайды». Осы сияқты белгілермен қатар, оның өлім, басқа өмір, оның ішінде біреу сөйлейтіні, құлағына тапсырма беретіні туралы да жиі айтуы мүмкін. Мысалы: «Адамға басқаның жаны қонуы мүмкін бе?»,

«Мен бұл әлемге әйтеуір бір келетін боламын».

Адамның өзіне қол жұмсауға дайындығы туралы белгілер вербалды сөздің астарында жасырын мінез-құлықтық белгілер арқылы да көрінуі мүмкін. Мәселен, адамның үйреншікті мінез-құлқының күрт өзгеруі. Бұл оның жылпы әлеуметтік нормаға жатпайтын қылық-әрекеттерінің орындалуымен сипатталады [14]. Сонымен қатар, суицидтік әрекетке баратындардың 10 пайызға жуық тұлғалары өздерінің болашақ әрекеттері туралы мүлдем белгі бермейді. Қалыпты жоспарлы әрекетін жасап жүреді, ешқандай сөздерінде өзгеріс ауытқуы болмайды. Адамның мінез-құлқындағы өзгерістері әр түрлі:

- ұйқының бұзылуы (адам күні бойы ұйықтайды немесе мүлдем ұйықтай алмайды);
- жұмыста немесе білім беру мекемелеріндегі жетістігі мен белсенділігінің бірден төмендеуі;

- адам өзінің сырт келбетіне қарауды тоқтатады;
- өзін сыйлаудан қашады;
- мұңлы, қайғылы әуендер тыңдайды;
- үйден кетіп қалу;
- өлім, екінші өмір туралы өлеңдер құрастырады;
- өзінен қашу, оқшаулануды қалау;

Коммуникативтік қажеттілік ерекшелігі адамның тануға ұмтылысы және басқаларды бағалауға негізделген, ал ол арқылы және олардың көмегімен өзін-өзі таниды және өзін-өзі бағалайды.

Өзіңді және басқа адамдарды тануда әрбір адамда үнемі жалпылау қалыптасады, ол тұлғаның мінез-құлқының ерекшеліктері мен оның ішкі әлемінің өзара байланысын дұрыс белгілеуінен көрінеді. Мұнда үш жақты схеманы қолдануға негізделген «субъект-әрекет-объект» және «Мен-осы жерде-қазір» принципінде сана және бейсаналы, қарым-қатынас, кәсіби карьера және тб. түсінігі. Бұл тұжырымның маңыздысы, ажырамайтын жаны мен тәні, субъект пен әрекет бірлік, тұтастық принципі болып табылады. Осы тұжырымды негіз ете отырып қарым-қатынас жасау әрекетінің психологиялық құрылымы құрастырылды:

а) қарым-қатынас орнатуға ықылас білдіруі, дайындығы;

ә) қарым-қатынас жасауға ұмтылыс, бірлескен әрекетті дамытуға бағдарлануы; б) мақсатталған ойын жеткізуді жүйелі жоспарлау;

в) өзара қатынас орнатып, байланысқа түсу;

г) тұлғааралық қарым-қатынаста бірін-бірі жағымды қабылдау.

Психологиялық қызмет көрсету жүйесінде жасөспірімнің тұлғалық қалыптасуында оның өмірлік ұстанымын, дүниетануы, қызығушылығы, қоршаған ортаға сезімталдығын үйлесімді қарым-қатынастық байланыс орнату бірінші кезекке алынуы қажет. Мұнда «Субъект-объект», «субъект-субъект» схемасында арнайы бағдарлама негізінде тренингтік жаттығулар, тестік тапсырмалар, әдістемелер, ойындар жүргізіледі. Әрбір топта қарым-қатынас процесінің

өзгешелігі сол тұлғалармен ұйымдастырылған іс-шаралардың жүйелі құрылуына байланысты.

Демек, қарым-қатынасты кезеңдерге бөліп жоспар бойынша төмендегі 1-кестеде берілгендей сипатталады:

Кесте –1. Қарым-қатынас кезеңдері мен мазмұны.

№	Қарым-қатынас кезеңдері	Мазмұны
1	Қарым-қатынасты модельдеу	Дайындық кезеңі: берілетін ақпарат, айтатын сөзді нақтылау.
2	Тікелей қарым-қатынасты ұйымдастыру	Топпен бастапқы байланыс, «біз» сезімін қалыптастыру, топты бір мақсатқа жұмылдыру
3	Қарым-қатынасты меңгеру	Коммуникативтік міндеттерді шешу
4	Жүзеге асырылған қарым-қатынасты талдау	Қарым-қатынасқа түсушілердің көңіл күйі, белсенділігі

Суицидалды белсенділігі жоғары адамдармен диалог құру арқылы психологиялық көмек көрсету ерекшеліктері

Сұхбат жүргізу принциптері:

- *Шұғыл.* Бұл тұлғаның суицидтік тәуекел туралы белгі көрінісінде онымен әңгімелесуді «кейінге қалдыруға» болмайды дегенді білдіреді. Басқа клиенттерге қарағанда оған ерекше, әрі көбірек көңіл бөлу.

- *Эмпатиялық қатынас.* Эмпатия – бұл басқа адамның эмоционалды жағдайының ерекшелігін анықтау, өзін оның орнына қою және оған жанашырлық таныту мүмкіндігі. Эмпатия клиентке деген шынайылықты, бірге уайымдауды білдіреді.

- *Сұрақтардың ашық және тікелей қойылуы.* Әңгімені «ашық» сұрақтардан бастау қажет. Бұл сұрақтарға әңгіме, монолог түрінде жауап алуға мүмкіндік болады. Мысалы:

«Өзіңіз туралы айтып берсеңіз», «Сізді не мазалап жүр?». Әңгіме барасында нақты жауап алу үшін «тікелей», «жабық» сұрақтар санын көбейту қажет. Мысалы: «Сіз зарығу сезімін басыңыздан кешірдіңіз бе?», «Сізде өзіңізге зиян келтіру туралы ой болды ма?».

- *Моральдық баға беруден аулақ болу.* Суицид тақырыбы моральдік, адамгершілік және діни контексте қарастырылады. Суицидтік актіні жалпыадамзаттық тұрғыда бағалау оны жасаған адамды немесе оның айналасындағыларды кіналау болып табылады. Мұндай жағдайдағы әңгіменің мәні кәсіби баға берілмейтін көмек.

- *Жауапкершілікті бөлу.* Клиентке дер кезінде және мәселеге сәйкес көмек беру, оның психикалық күйін және суицидтік тәуекелдің көрінісін бағалау, клиентке және оның туыстарына ұсыныстар жасау, кеңес беруді ұйымдастыру маманның (психолог, дәрігер және т.б.) жауапкершілігінде. Маман терапиялық іс-шаралардың нәтижесі үшін барлық жауапкершілікті мойнына алмайды. Ол клиенттің суицидтік әрекет жасауына жауапкершілік алмайды. Сондықтан, жауапкершілікті әңгімелесудің алғашқы күнінен бастап клиент, оның туыстары және көмек беретін мамандар арасында нақтылап бөліп алу маңызды.

- *Орындалмайтын уәдеден қашу.* Клиентпен қарым-қатынаста шынайылықтың принципі ұстану маңызды. Адам қиын жағдайға түскенде көмек беретін маманның тұлғасын және оның мүмкіндіктерін идеал ретінде қабылдайды. Сондықтан, көмек беретін маман өзінің мүмкіндіктерінің шекарасын анықтап алу қажет.

- *Психопатология.* Маманның міндетіне (психолог, дәрігер) клиенттің бастапқы психикалық деңгейін бағалау және алғашқы диагнозды қою кіреді. Бірақ патология қандай деңгейде болмасын, адамның психопатологиялық белгілері оның күйзелісі мен қиын жағдайдағы күйінің көрінісі екенін ұмытпау керек. Сондықтан, оны бірден «психикалық ауру» қатарына дейін төмендетуге болмайды. Мысалы, «дауыстарды есту» галлюцинациясы мен сандырақтау адам-

ның қатты қорқуынан болады, ал психикалық бұзылыстың көрінісі адамның ұят, кінәлі, әлеуметтік кемшілік, сол сияқты депрессияның көрінісі қайғы-қасірет, үміттің жоқтығы және т.б.

- *Коммуникативті байланыс орнатудан қашу.* Депрессивті клиенттерде коммуникативтік қабілеттер деңгейі жиі бұзылыста болады. Бұл сөйлеу қарқыны, жауаптардың қиын берілуінен көрінеді. Сондықтан, әңгімеге тарту үшін маман өзінің дауыс ырғағын, сөйлеу қарқынын клиенттің сөйлеу ерекшелігімен сәйкестендіреді.

- *Ақпаратты нақтылау.* Әңгіме барысында кейбір тақырыптарды, оның ішінде суицидтік ойлар мен әрекеттер туралы тақырыптарды жиі нақтылау маңызды. Бұл туралы сұрақтар жабық, жанама түрде әр түрлі формада қойылуы қажет.

Суицидалды белсенділік әсіресе ер балаларда басым болады. Депрессиялық бұзылысы көрінісі бар немесе тәуекел топтағы ер адамдармен ең алдымен эмоционалды байланыс орнату арқылы қарым-қатынасқа тарту маңызды [15].

Қойылатын сұрақтардың бірізділігі да сақталады.

1. Сізде сағыныш, дәрменсіздік, үмітсіздік сезімдері жиі мазалайды ма?
2. Ешкімді Сіздің қызықтырмайтынын сезесіз бе?
3. Өмірді жалғастырудың қажеттілігі жоқ деп ойлайсыз ба?
4. Өлім туралы қиялдарңыз болады ма?
5. Өзіңізге зиян келтіру туралы ойлас кездеседі ме?
6. Кейде өзіңізді өлтіргіңіз келетін жағдайлар болады ма?

Егер адамнан осы сұрақтарға түгел қанағаттанарлық жауаптар алынса, онда төмендегі сұрақтар арқылы оның жауаптарын нақтылау қажет:

- Өзіңізге зиян келтіру туралы ойлар қаншалықты жиі болады?
- Нақты қандай жағдайларда кездесті?
- Өміріңізде кездескен қиындықтарда Сізді жаман ой мазалады ма?
- Осы ойларға қарсы тұратын Сізде қабілет бар. Ол қандай қабілет?
- Сізге көмек беретін жақындарыңыз кімдер?

Қорытынды.

Адамның өмірлік қиын жағдайлардан шығу кезеңінде жаңа өмірге қайта бейімделіп, алға қойған өзіндік мақсатына жетуімен қатар жеке бас ерекшеліктерінде де бірқатар өзгерістер болады. Мысалы, сана сезімі, өзіндік бағалауы, мінез құлық ерекшеліктері тұрақталынады. Осы орайда қарым-қатынас мәселесінің мән-маңызына, жалпы тұлғаның қоғамдағы рөліне айрықша ден қоюды талап етеді. Ол қарым-қатынас дағдысын кеңейтуге бағытталған іс-шаралармен қамтамасыз ету.

Мақала АР09259839 «Жасөспірімдердің суицидтік мінез-құлқын психологиялық бейіндеу және түзету жүйесін ұйымдастыру» тақырыбындағы ҚР Білім және ғылым министрлігі қаржыландыратын ғылыми жоба аясында жүргізілген зерттеулердің нәтижелері негізінде жазылған.

References

[1] *Taşımova F.S., Mazıtova D.E. Jasöspirim űaqtağy äleumettik mazasyzdyqıyñ zamanauı teorialary /Abai atyndağy QazŪPU-nıñ HABARűYSY, «Psihologia» seriasy №1(66) 2021. <https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.14>*

[2] *Edvin S. űneidman. Psihikalyq auru retinde suisid: özın-özi joiuğa klinikalyq közqaras. - 1995 jylдың 1 säuur*

[3] *Lassuell Garöld D. Psihopatologia i politika: Monografıa / Per. s angl. L 26 T.N.Samsonovoi, N.V.Korotkovoi. - M.: İzdatelstvo RAGS, 2005. - 352 s. (Seria «Antologia zarubejnoi i otechestvennoi mysli»*

[4] *Andreeva G.M. Psihologia sosiälного poznania: Uchebn. Posobie dlä studentov vysshih zaevdeni. – M.: Aspekt Pres, 2000. – 288 s.*

[5] Toqсанбаева N.Q. *Psihologiadaғы qarym-qatynas мәselesi. // Bilim беру jüiesinde adam resurstaryn basqarudyñ qazirgi tendensialary: Halyqaralyq ғылыми-praktikalyq konferensia materialdary. - Almaty, 2005.*

[6] Abaev V.E. *Praktikum po nauchnomu stilü rechi dlä studentov, izuchaiuëshih mejdunarodnye otnoşenia i mejdunarodnoe pravo. – Almaty: «Äreket–Print», 2010. – 131s.*

[7] Leontev A.N. *Problemy razvitiia psihiki. - M.: Moskovski universitet, 1972*

[8] Golovin S.İu. *Slovär psihologa-praktika. - Minsk: Harvest, A: AST, - 2001. – 974 s.*

[9] Jakupov S.M. *Metodologicheskie probelmy izuchenia sovmestnoi deiatelnosti // Metodologicheskie problem obşei psihologii: Uchebnoe posobie-Almaty: İzd-vo “Qazaquniversiteti”, 2003.-S.114-149*

[10] Şelehov İ.L, Kaştanova T.V., Kornetov A.N., Tolstoies E.S. *Suisidologia: uchebnoeposobie / İ.L Şelehov, T.V. Kaştanova, A.N. Kornetov, E.S. Tolstoies – Tomsk: Sibirski gosudarstvennyi medisinski universitet, 2011. – 203 s.*

[11] Denisenko G.A. *Dialogovoe obşenie uslovia i faktory ego effektivnosti: avtoref. dis. nakand.psihol.nauk.:. 19.00.05 – M., 1992–21 s.*

[12] Aqajanova A.T. *Deviantologia. - Almaty: Nür-pres, 2009. - 126 b.*

[13] Kopylenko O.M. *Stupeni vospriatia i ponimania rechi. Voprosy issledovania reche-myslitelnoi deiatelnosti. // «Psihologia» (vypusk VII) - Alma-Ata, 1977.-100 s.*

[14] Qülmağanbet, Ä.Q t.b. *Jasöspirimder arasyndaғы suisidalды minez-qülyq jäne onyñ aldyn alu jümystary (ädistemelik qüral) Qostanai q., (QR), 2016. 51 b.*

[15] *Vyivlenie pasientov s suisidalnym riskom v obşemedisinskoi praktike: Ucheb. - metod. posobie / E.V. Lasyi, O.İ. Parovaia. Mn.: BelMA-PO, 2012.–34 s.*

МРНТИ 15.41.39

10.51889/1728-7847.2023.1.74.021

А.Т. Акажанова¹, Ә.Д. Қасымханова¹

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

ОҚУ ҮРДСІНДЕ ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚАБІЛЕТТЕРІНІҢ ДАМУЫН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Тұлғаның коммуникативтік қабілеттерін зерттеуге арналған жұмыстардың едәуір санына қарамастан, бүгінгі таңда ЖОО-да оқыту процесінде техникалық мамандық студенттерінің даму ерекшеліктері мен детерминанттары ұсынылатын зерттеулер жеткіліксіз.

Адамның коммуникативтік саласының дамуы мен қызмет етуі қарым-қатынас, тұлғааралық өзара әрекеттестік және кәсіби қатынастар мәселелерімен тікелей байланысты. Коммуникативтік қабілеттерін дамытудың жеткіліксіз деңгейі техникалық мамандық студентінің практикалық қызметіндегі көптеген маңызды проблемаларға әкеледі. Осыған байланысты тұлғаның коммуникативтік саласын зерттеу психологиялық ғылымда ерекше назар аудару тақырыбына айналады. Қазіргі кезеңде психологиялық детерминантты анықтау және болашақ техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік қабілеті мен құзыреттілігін мақсатты дамыту қажеттілігі өзекті болып отыр.

Түйін сөздер: техникалық мамандық студенттері, коммуникативтік қабілет, қабілет.

Акажанова А. Т.¹, Касымханова А. Д.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Казахстан, г. Алматы)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация

Есть большой объем работ по изучению коммуникативных навыков личности, но на сегодняшний день хватает исследований про особенности и детерминанты коммуникативных навыков студентов технических специальностей в процессе обучения в университете.

Развитие индивидуальной сферы напрямую связано с проблемами взаимодействия и профессиональных отношений. Недостаточный уровень развития коммуникативных способностей студента технических специальностей создает много серьезных проблем в его практической работе. В связи с этим изучение коммуникативной среды личности является предметом особого внимания в психологической науке. На современном этапе становится актуальной необходимость выявления психологического детерминанта и целенаправленного развития коммуникативных способностей и компетенций будущих студентов технических специальностей.

Ключевые слова: студенты технических специальностей, коммуникативные способности, способности.

Akazhanova A.T.¹, Kassymkhanova A.D.¹

*Kazakh National Pedagogical University named after Abai
(Republic of Kazakhstan, Almaty)*

EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

Despite a significant amount of work on the study of the communicative abilities of the individual, to date there are not enough studies that present the features and determinants of the development of students of technical specialties in the process of studying at the university.

The development and functioning of a person's communicative sphere is directly related to the problems of communication, interpersonal interaction and professional relations. Insufficient level of development of communicative abilities leads to many serious problems in the practical activity of a student of a technical specialty. In this regard, the study of the communicative sphere of personality becomes the subject of special attention in psychological science. At the present stage, it becomes urgent to identify the psychological determinant and purposeful development of communicative abilities and competencies of future students of technical specialties.

Keywords: students of technical specialties, communication skills, abilities

Кіріспе

Әлемдік экономиканың жаһандануы, әлеуметтік процестер мен мемлекеттік саясат техникалық университеттің жас мамандарына жаңа талаптар қояды. Мемлекеттің қолдауымен жоғары оқу орындары экономикалық жағдайды және мемлекетті дамытудың негізі болып табылатын білікті инженерлер шығаруға міндетті. Жоғарғы оқу орындарында студенттерге кәсіби білім

берудің негізгі компоненті іскерлік коммуникацияны дамыту және жетілдіру болып саналды. Іскерлік қарым-қатынас саласында білімі жеткілікті заманауи маман өзін жоғарғы деңгейде таныстыра алады, кәсіби үрдісті, өзін-өзі басқару, дағдарыс жағдайында жауапкершілікті алу, адамдармен тиімді байланыс орнату, кәсіби келіссөздер жүргізу, серіктестерге психологиялық әсер ету, жұмыс орнының оң имиджін қалыптастыра алады.

Техникалық ЖОО студенттері – бұл болашақ инженерлер, ал инженерлік мамандықтар жоғары білімді, сұранысқа ие және бұқаралық мамандықтар қатарына жатады. Инженерлер кәсіби қызметтің әртүрлі салаларында жұмыс істейді. Мысалы: ғылым, авиация, құрылыс, әскери сала, ғарыш, IT-орта және т.б. Қазірге таңда техникалық мамандықтар иелері – жоғарғы мәдениетке ие, заманауи техника мен технологиялармен, экономикамен, өндірісті ұйымдастырумен жақын таныс маман болуы керек. Алайда, жоғары техникалық білімі бар жас мамандар іскерлік қарым-қатынас жағынан үлкен қиыншылықтарға тап болуда. Бұл коммуникативтік қабілеттердің төмен деңгейі, тиімді кәсіби қарым-қатынасты құра алмау, ауызша және жазбаша сөйлеудегі қиындықтар және көпшілік алдында сөйлеу қорқынышы және т.б. Аталған себептер техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік қабілеттерін дамытудың өзекті проблема екендігін көрсетеді.

Материалдар мен әдістер

Техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік қабілеттерін эксперименталды зерттеу үшін біз төмендегі әдістемелерді қолдандық.

1. *«Коммуникативтік және ұйымдастырушылық бейімділік» әдістемесі (А.Н. Сухов, А.А. Деркач).* Бұл әдістеме тұлғаның коммуникативтік және ұйымдастырушылық бейімділігін анықтауға арналған, мысалы, адамдармен іскерлік және жолдастық қарым-қатынас орнату, қарым-қатынасты кеңейтуге ұмтылу, топтық іс-шараларға қатысу, адамдарға әсер ету, бастамашылық және т.б. көрсетуге ұмтылу [1].

Әдістеме тиісті бейімділікті анықтауға және бағалауға мүмкіндік береді, өйткені олар жеке тұлғаның қажеттіліктерімен, оның мүдделерімен және қызметке деген талғамды-жігерлік қарым-қатынасымен тығыз байланысты. Әдістеме сыналушының әр түрлі жағдайларда өз мінез-құлқының кейбір ерекшеліктерін көрсету және бағалау қағидатына негізделген. Сыналушыларға жеке тәжірибесі бойынша таныс және тиісті қабілеттердің индикаторы бола алатын жағдайлар таңдалған.

Сауалнамада жеке тұлғаның коммуникативтік және ұйымдастырушылық қасиеттеріне байланысты сұрақтар кезекпен қойылады.

Сонымен қатар, осындай кезектілік олардың теріс және оң модулі бойынша мәселелерді орналастыруға бағынады. Әдістеме екі шкаладан тұрады: коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттер және 40 сұрақтан тұрады, олардың 20-ы коммуникативтік қабілеттерді және 20-ы ұйымдастырушылық қабілеттерін зерттеуге бағытталған. Коммуникативтік: қарым-қатынас жасауға ұмтылу немесе жалғыздықты артықшылық, жаңа адамдарға, жаңа ұжымға тез үйрену қабілеті, бейтаныс адамдармен байланыс орнату қабілеті, аудиторияға сөйлеу қабілеті. Ұйымдастырушылық қабілеті: күрделі жағдайларда бағдарлаудың жылдамдығы, тапқырлық, бастамашылдық, табандылық, талапшылдық, ұйымдастырушылық қызметке бейімділік, дербестік, өзін-өзі бақылау, шыдамдылық, көпшілдік.

Деректерді сандық өңдеу үшін «дешифратор» қолданылады, онда коммуникативті және ұйымдастырушылық бейімділікті барынша көрсететін тамаша жауаптар берілген.

Коммуникативтік және ұйымдастырушылық бейімділіктің жоғары деңгейі студент қиын жағдайларда тез бағдарланатынын, жаңа ұжымда өзін еркін ұстайтынын, шешім қабылдауда және таңдауда өзін-өзі ұстайтынын көрсетеді. [2] Орташа деңгей үшін жаңа байланыстарға ұмтылу, жұмысты жоспарлау кезіндегі дербестік тән, бірақ қабілеттің әлеуеті тұрақтылығымен ерекшеленбейді. Төмен деңгей қарым-қатынасқа бейімділіктің болмауымен, бейтаныс жағдайда ұялшақтық сезімімен сипатталады.

2. *Л.Мильхельсонның «Коммуникативті іскерлік» тесті (Ю.З. Гильбуха модификациясы).* Жетістіктер тестінің бір түрі болып табылады, яғни дұрыс жауабы бар тапсырма түрі бойынша құрылған. Тестте құзыретті, сенімді, серіктестік стиліне сәйкес келетін мінез-құлықтың кейбір эталондық нұсқасы ұсынылады [4]. Қалыптыға жақындау деңгейін дұрыс жауаптар саны бойынша анықтауға болады. Сауалнамада 27 коммуникативтік жағдайдың сипаты бар. Әрбір жағдайға мінез-құлықтың 5 нұсқасы ұсынылады. Сыналушыға осы жағдайда өзіне тән мінез-құлық тәсілін таңдау керек, екі немесе одан да көп нұсқаны таңдауға немесе сауалнамада көрсетілмеген нұсқаны жазуға болмайды. Кілтпен дұрыс және дұрыс емес жауаптар саны таңдалған жауаптардың жалпы санына пайыздық қатынаста есептеледі. Өңдеу нәтижесінде коммуникативтік біліктіліктің 10 түрі бөлінеді:

1. Құрдастарынан назар (комплименттер) көрсету және қабылдау қабілеті;
2. Әділ сынға ден қою;
3. Әділетсіз сынға жауап беру;
4. Өңгімелесуші тарапынан мінез-құлыққа әсер ету;
5. Өтініш бере білу;
6. Бөтен адамның өтінішіне жауап бере білу, « жоқ»;
7. Құрдастары тарапынан Өзін-өзі сезу және қолдау көрсете білу;
8. Құрдастары тарапынан Өзін-өзі сезіну және қолдау қабылдай білу;
9. Басқа адаммен байланыс жасай білу, Байланыс;
10. Сізбен қарым-қатынас жасауға әрекет ету.

3. *Т.И. Ильинаның «ЖОО-да оқу мотивациясын зерттеу» әдістемесі.*

Бұл әдістеме жоғары оқу орнында білім алу мотивациясын зерттеуге арналып, үш шкаладан тұрады: білім алу, мамандықты меңгеру, диплом алу. Тиісінше ЖОО-да білім беру мотивациясының үш деңгейін бөліп көрсетеді: жоғары деңгей - білім алуға ұмтылу, кәсіби білімді меңгеруге ұмтылу; орташа деңгей – білім алуға деген қызығушылықтың және кәсіби білімді меңгеруге деген қызығушылықтың жеткіліксіздігі; төмен деңгей – білімді формалды меңгеруде диплом алуға бағдарлану. [5]

Сауалнамаға, бүркемелеу үшін әдістеме авторы одан әрі өңделмейтін бірқатар фондық тұжырымдарды енгізген.

4. *Б.Басстың тұлғаның бағыттылығын айқындау әдістемесі (бағдарлы сауалнама)* 27 тармақ-пікірден тұрады, олардың әрқайсысы бойынша тұлға бағыттылығының үш түріне сәйкес жауаптардың үш нұсқасы болуы мүмкін.

Өзіне бағыттылық (Ө) – тікелей сыйақы алуға бағыттылық, мәртебеге қол жеткізудегі агрессивтілік, билік, бәсекелестікке бейімділік, тітіркендірушілік, мазасыздық, интроверттілік. [6]

Қарым-қатынасқа бағытталу (Қ) – кез келген жағдайда адамдармен қарым-қатынасты қолдауға ұмтылу, бірлескен қызметке бағдарлану, бірақ жиі тапсырмаларды орындау немесе адамдарға шынайы көмек көрсетуге қарсы келу, әлеуметтік мақұлдауға бағдарлау, топқа тәуелділік, адамдармен қарым-қатынас және бауыр басу қажеттілігі.

Іске бағытталу (І) – іскерлік проблемаларды шешуге мүдделілік, жұмысты мүмкіндігінше жақсы орындау, іскерлік ынтымақтастыққа тарту, ортақ мақсатқа жету үшін пайдалы өз ойын іс мүддесінде қорғау қабілеті.

Жалпы біз сипаттаған ұйымдастырушылық факторлар, жұмыс кезеңдері, әдістер мен іріктелген әдістемелер зерттеу міндеттерін кешенді шешуге мүмкіндік береді.

Нәтижелер және талқылау

Техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік қабілеттерінің дамуын эксперименталды зерттеу үшін Алматы технологиялық университеті «Технологиялық машиналар мен жабдықтар» мамандығының 1,4 курс студенттері жалпы саны 82 адам зерттеуге алынды. **Алынған нәтижелерді егжей-тегжейлі қарастырайық.**

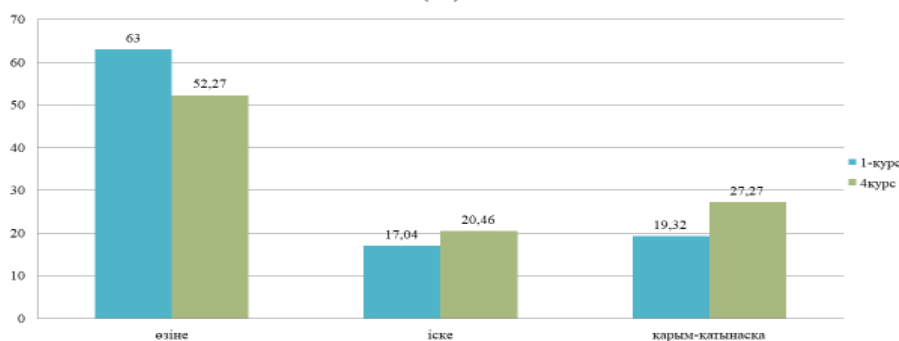
Б.Басстың тұлғаның бағыттылығын айқындау әдістемесін жүргізу нәтижесінде келесі нәтижелер алынды: 1 курс 38 студентінің 23-і «өзіне» бағытталған, бұл топтың жалпы санының

60,53% құрайды; 7 студент (17,04%) «іске» бағытталған, ал 8 студент (19,32%) «қарым-қатынасқа» бағытталған.

4 курста 23 студент «өзіне» бағытталуымен ерекшеленеді, бұл топтың жалпы санынан 52,27% құрады.; 9 адамда «қарым-қатынасқа» бағыттылығы басым (20,46%) және 12 студент «іске» бағыттылығымен сипатталады (27,27%). Деректер 1-диаграммада көрсетілген.

Б. БАССТЫҢ ТҮЛҒАСЫН ДИАГНОСТИКАЛАУДЫҢ ӘДІСТЕМЕСІН ЖҮРГІЗУ НӘТИЖЕСІ

1-диаграмма. 1 және 4 курс сыналушылар тұлғасының бағыттылығы (%)



Бұдан әрі студенттердің коммуникативтік біліктерін диагностикалаудың нәтижелерін (Ю.З. Гильбухтың модификациясындағы Л.Мильхельсонның әдістемесі) көрсетеміз және сипаттаймыз. Деректер 1 – кестеде көрсетілген.

1-кесте

Коммуникативтік жағдайлардың түрлері	Деңгейлер	1 курс	4 курс
		Жалпы саны мен %	Жалпы саны мен %
1. Жағымды пікірлерге реакциялар	Тәуелді	18 (47,37%)	16 (36,36%)
	Білікті	16 (42,11%)	25 (56,82%)
	Агрессивті	4 (10,53%)	3 (6,82%)
2. Теріс пікірлерге реакциялар	Тәуелді	12 (31,58%)	14 (31,82%)
	Білікті	17 (44,73%)	19 (43,18%)
	Агрессивті	9 (23,87%)	11 (25%)
3. Өтінішке реакциялар	Тәуелді	19 (50%)	24 (54,55%)
	Білікті	9 (23,68%)	16 (36,36%)
	Агрессивті	10 (26,32%)	4 (9,09%)
4. Өңгімелесу жағдайы	Тәуелді	18 (47,37%)	19 (43,18%)
	Білікті	10 (26,32%)	19 (49,18%)
	Агрессивті	10 (23,87%)	6 (13,64%)
5. Эмпатия көрінісі	Тәуелді	20 (52,63%)	21 (47,73%)
	Білікті	9 (23,68%)	22 (50%)
	Агрессивті	9 (23,68%)	1 (2,27%)

Коммуникативтік және ұйымдастырушылық бейімділіктерді диагностикалау әдістемесін жүргізу нәтижесінде коммуникативтік бейімділіктердің даму деңгейі анықталды: 1 курс студенттерінің жоғары деңгейі мен орташадан жоғары деңгейі әрбір көрсеткіш бойынша топтағы студенттердің жалпы санының 7,89%-нан (3 студенттен) 1 курс студенттерінен анықталды; 7 студент коммуникативтік бейімділіктің орташа даму деңгейімен сипатталады (18,42%); 15 студенттердің басым бөлігі коммуникативтік бейімділіктердің даму деңгейімен орташадан төмен (39,47%) ерекшеленді; студенттер санының көптігі коммуникативтік бейімділіктің төмен деңгейі анықталды (10 адам - 25%).

Коммуникативтік бейімділіктің жоғары деңгейі 4 курс 4 студентінде ғана байқалады (9,09%); 5 студенттерде коммуникативтік бейімділіктің даму деңгейі орташадан жоғары, бұл топтың жалпы санының 11,36% құрайды; 11 студенттерде орташа деңгей анықталды (25%); ал орташадан төмен коммуникативтік қасиеттердің даму деңгейін 17 адам көрсетті (38,64%); 4 курс 7 студенттерде төмен көрсеткіштер анықталды, бұл аталған топта сыналушылардың жалпы санының 15,91% құрады. Деректер 2-кестеде және диаграммада көрнекі түрде көрсетілген.

2-кесте

№	жоғары	Орташадан жоғары	Орташа	Орташадан төмен	Төмен
1-курс	7,89	7,89	18,42	39,47	26,32
4-курс	9,09	11,36	25	38,64	15,91

Бұдан әрі біз Т.И. Ильинаның «ЖОО-да оқу мотивациясы» әдістемесі арқылы студенттерді жоғары оқу орнында оқу мотивациясын зерттеп, келесі нәтижелерге қол жеткіздік. Деректер 3-кестеде көрсетілген. 1 курс студенттерінің көпшілігі үшін (25 адам – 65,79%) ЖОО-да оқудың басты мотивациясы диплом алу болып табылады; 9 адам үшін (23,68%) мамандықты меңгеру маңызды; тек 4 студент үшін ғана білім алу оқытудың негізгі мотивациясы болды, бұл аталған топта тексерілушілердің жалпы санының 10,53% құрайды.

3-кесте

	Білім алу	Мамандықты игеру	Диплом алу
1-курс	10,53	23,68	65,79
4-курс	47,73	29,55	22,72

Қорытынды

Өзінің кәсіби қызметінде техникалық мамандық студенті, кәсіби білім мен шеберліктен басқа, тұлғаның коммуникативтік қасиеттеріне, коммуникативтік құзыреттілікке, қарым-қатынастың коммуникативтік дағдыларына, яғни дамыған коммуникативтік қабілеттерге ие болуы тиіс. Болашақ техникалық мамандық иелерінің коммуникативтік қабілеттерінің дамуына ықпал ететін коммуникативтік біліктері мен дағдылары кәсіби қызметтің кіші жүйесінің басты компоненті.

Осылайша, коммуникативтік бейімділіктің, қабілеттердің және негізгі тұлғалық сипаттамалардың дамуының өзара байланысын көрсететін анықталған корреляциялық байланыстар психологиялық қолдаудың тиімді моделін құрудың негізін және техникалық мамандық студенттерінің коммуникативтік қабілеттерін дамытудың аса маңызды мақсаттарын, міндеттерін, бағыттарын және басымдықтарын анықтауға мүмкіндік береді.

References

1. Golubeva E. A. *Personality, Personality, individuality*. - Dubna: "Phoenix+", 2005. - 512 P.
2. Maslow A. G. *Dalnie predellikal psychics / transition. with the English*. A.m. Tatlybaevoy. *Nauch. Ed., vstup. articles and comments*. H.H. Akuli-Noah. - SPB.: Eurasia, 1999. – 432p.
3. Rogers K. *looking into psychotherapy*. "I don't know," he said. - M.: Progress, 2004.
4. Batarshhev A.B. *Psychodiagnostics help the public or how to improve the organizational and communicative quality of the personality*. -M.: izd-Vo VLADOS, 2001. - 175 P.
5. Muravyova O. I. *communicative competence as a problem of public psychology // Siberian psychological Journal*, 2001. - No. 14-15. - pp. 21-28.
6. Kabardov M. K. *communicative and cognitive content of the language: individual-typological subgroup: diss... the doctor is crazy*. *Nauk.* - Moscow, 2000. - 295 P.

7. Mikhailova O.V. *personality of communicative competence of students in the PolyCultural environment: abstract.* Kand. psych, Nauk, St. Petersburg, 2009. - 22 p.

8. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *The problem of the personal aspect of society //in KN.: Problems of society in psychology / Ed. B. F. Lomova. - M.: Nauka, 1981. - p. 19-45, P. 218-241.*

9. Bodalev A.A. *Psychology of society: individual psychological works-M.: Moskovsky psychological and Social Institute, Voronezh: NPO "MODEK", 2002. - 256 P.* limov E. A. *psychology of professional self-confidence. - Rostov-On-Don: "izd-Vo "Phoenix", 1996. - 512 P.*

10. Abeuova I. A. *psychological activity in the field of education: methodology, technology, practice. - Almaty: Evero, 2011 pp. 67-78.*

11. Anikeeva Yu. V. *Psychological determinants of the development of communication skills of students-psychologists: diss... Kand. psychedelic. Nauk. - Stavropol-2012. - 236 p.*

12. *Psychology. Humanity is a treasure of the mind. T. 10. - Almaty: Taimas, 2005-520 P.*

МРНТИ: 15.81.99

10.51889/1728-7847.2023.1.74.022

С.Асқарқызы¹

¹Қазақ Ұлттық Өнер университеті (Астана, Қазақстан) samal050191@mail.ru

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1325-2146>

СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚТАРЫН САҚТАУДЫҢ ОҢ ТӘЖІРИБЕСІН ДАМУДАҒЫ ҰЙЫМДАСТЫРЫЛҒАН БОС УАҚЫТТЫҢ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Бос уақыт адамдардың өмірлерінің маңызды бөлігі болып табылады. Бос уақыттың дұрыс ұйымдастырылуы, қалыпты өмірдегі, қайғы, жүйке жүйесінің тозуы, стресс, депрессия сияқты психологиялық ұғымдардың алдын алуға мүмкіндік беріп, студенттердің білімдері мен танымдық қызығушылықтарын қалыптастыруға жағдай жасалынады. Мақаланың тақырыбына сәйкес жоғары білім беру мекемесінде білім алушыларының арасында зерттеу жүргізілді. Шағын зерттеу барысында сауалнама көмегімен келесідей сұрақтарға жауап беруге тырыстық: 1) Студенттер бос уақыттарын қалай ұйымдастырады? 2) Ұйымдастырылған бос уақыттарының көңіл күйлеріне әсері қандай? 3) Күнделікті білім алу кезінде ұйымдастырылған бос уақыт үнемі жоспардағыдай іске асырылады ма?

Қазіргі таңда студенттер арасында суицид, кекілжіндер, қылмыс сияқты іс-әрекеттердің орын алуы, бос уақыттың дұрыс ұйымдастырылмағандығының салдарынан дүниежүзілік деңгейдегі өзекті мәселелердің біріне айналып отыр. Дұрыс ұйымдастырылған бос уақыт көптеген қоғамдық қиын мәселелерінің болуына жол бермейді, себебі шағын зерттеу барысында анықталғандай бос уақыт көбінесе студенттің қызығушылығына қарай ұйымдастырылады, өз қалауымен іс-әрекетті орындаған студент толықтай өз уақытын сол бағытта жұмсайды. Шағын зерттеуде қарастырылған сұрақтар бойынша, білім алушы жастардың бос уақыттарын ұйымдастырылуын зерттеп, танысуға мүмкіндік алдық.

Түйін сөздер: білім алушы жастар, уақыт, жоғары білім, бос уақыттың ұйымдастырылуы, басқару.

Асқарқызы С. ¹

¹ *Казахский национальный университет искусств*

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗОВАННОГО ДОСУГА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Свободное время – важная часть жизни людей. Правильная организация свободного времени позволяет предотвратить такие психологические понятия, как горе, изнашивание нервной системы, стресс, депрессия в обычной жизни, создаются условия для формирования знаний и познавательных интересов учащихся. По теме статьи было проведено исследование среди студентов высшего учебного заведения. В ходе небольшого исследования мы попытались с помощью анкеты ответить на следующие вопросы: 1) Как студенты организуют свое свободное время?

2) Как организованное свободное время влияет на настроение? 3) Всегда ли свободное время, организованное во время ежедневного обучения, проводится по плану?

В наше время суициды, ссоры, преступления среди студентов из-за неправильной организации свободного времени становятся одной из актуальных проблем мирового уровня. Правильно организованное свободное время предотвращает возникновение многих сложных социальных проблем, так как, как выяснилось в ходе небольшого исследования, свободное время часто организуется по интересам учащегося, осуществляющий деятельность по собственной воле, проводит свое время именно в этом направлении. У нас была возможность изучить и ознакомиться с организацией свободного времени образованной молодежи по вопросам, рассмотренным в небольшом исследовании.

Ключевые слова: молодежь, время, высшее образование, организация свободного времени, управление.

Askarkyzy S. ¹

¹ *Kazakh National University of Arts (Astana, Kazakhstan)*

INFLUENCE OF ORGANIZED LEISURE ON THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS

Abstract

Leisure time is an important part of people's lives. Proper organization of free time helps to prevent such psychological concepts as grief, wear and tear of the nervous system, stress, depression in everyday life, creates conditions for the formation of knowledge and cognitive interests of students. On the topic of the article, a study was conducted among students of a higher educational institution. In the course of a small study, we tried to answer the following questions using a questionnaire: 1) How do students organize their free time? 2) How does organized free time affect mood? 3) Is the free time organized during daily training always carried out according to the plan?

In our time, suicides, quarrels, crimes among students due to improper organization of free time are becoming one of the urgent problems of the world level. Properly organized free time prevents the emergence of many complex social problems, since, as it turned out in the course of a small study, free time is often organized according to the interests of the student, carrying out activities of his own free will, spends his time in this direction. We had the opportunity to study and get acquainted with the organization of free time of educated youth on the issues discussed in a small study.

Keywords: student, time, higher education, organization of free time, management.

Кіріспе. Қоғамда ертеден «уақыт» ұғымына адамдар тарапынан көп көңіл бөлінуде. Адамдардың дамуында, қалыптасуларында, білім мен оқиғаларды қабылдауда «уақыт» ұғымы маңызды рөл атқарады. Уақыттың тиімді басқарылуы жылдар бойы зерттелініп, «бос уақыт» түсінігін қарастыруға алып келді. Бос уақыт – көптеген ғылым салаларының тұрғысынан кеңінен зерттелінген құбылыс. Адамдардың қоғамда тарихи қалыптасып, бейімделіп, уақыт-тарын өз бетінше басқара алулары «бос уақыт» ұғымын қалыптастырды. Осы түсінік аясында қоғамда іскерлік өмір, қарым-қатынастар, бос уақытты пайдалану әдеттері сияқты үдерістер орын алды [1].

Әр адамның өмірінің басталуы мен аяқталу мерзімі уақыттың белгілі бір қайталанбайтын бөлігі ретінде бағалануы мүмкін. Дәл осы қайталанбайтын уақыт аралығында ешкімге тәуелді болмай, тұлғаның өз қалауымен орындаған іс-әрекеті бос уақыт бөлігін ұйымдастырып, әр тұлғаның өз бетінше және еркін әрекет ете алатын уақыт бірлігін құрайды [2]. Дәлірек айтқанда, бос уақыт жеке тұлғаның өз қалауы мен қажеттіліктеріне сәйкес демалуы, көңіл көтеруі немесе өзін-өзі дамытуға, сондай-ақ осы уақыт аралығында міндетті өзіне ала отырып, белгілі шешімдерді қабылдауға арналған уақытты білдіреді.

Қоғамда бос уақыт ұғымына көп көңіл бөлініп келгендігіне көзімізді жеткізіп, қоғамның ажырамас бөлігі студент жастарының бос уақыттарының ұйымдастырылу көрінісін айқындау мақсатында осы мақаланың негізінде шағын зерттеу жүргізуге шешім қабылдадық. Университет студенттері бір қауымдастықтың мүшелері болса да, олардың бос уақыттарының ұйымдастырылуына көптеген факторлар әсер етіп, психологиялық күйлерін қалыптастырады [3]. Психологиялық күй «белгілі бір уақыт кезеңіндегі психикалық іс-әрекеттің нақты болмысын бейнелейтін, құбылыстардың бастапқы қалпы мен тұлғалық қасиеттеріне байланысты психикалық процестер ағымының өзіндік ерекшелігін көрсететін тұтас сипаттама [4]. Демек, мұндай сипаттамалар өмірлік ағымдағы әрекеттерге жауап беру барысында көрініс табады. Адамдар қандай да бір іс-әрекетті орындауда, тұлғалық қызығушылығы мен ниеті, жігері, қысқа уақытта ынтасы болмаса зерігуге алып келеді делінген.

Уақыт ұғымын зерттеген ғалымдардың пайымдауынша бос уақыттың үш негізгі функциясы бар [5]. Атап айтқанда: демалдыру функциясы, дамыту функциясы, сергіту немесе ойын-сауық функциясы.

Демалдыру функциясы: әртүрлі қызметпен айналысатын тұлғалардың өз өмірлерінде стресс пен күйзеліс, шаршау сияқты сезімдерден арылу мақсатында бос уақыттарын ұйымдастыратын функциясы.

Дамыту функциясы: бос уақыттың дұрыс ұйымдастырылуы тек, адамдарды демалдырып қана қоймай сонымен қатар белгілі бір бағыттарда қызығушылықтарға негізделе отырып тұлғаны дамытады, әлеуметтік ортаға көзқарасын қалыптастырып, адамды қоғамға бейімдейді.

Сергіту функциясы: күнделікті өмір айналымының тіршілігінен бөлек ұйымдастырылатын бос уақытта көрініс табатын функция. Сергіту немесе ойын-сауық функциясы адамның кәсіби жауапкершілігін талап етпей, адамға еркіндік пен бостандықты сезуге мүмкіндік беріп, психологиялық денсаулығын жақсартуға бағытталған уақыт.

Бос уақытта ұйымдастырылған сауықтыру шараларына қатысу арқылы адамдар психологиялық қалыптарына белгілі бір әсер алады. Яғни, эмоционалды күйлері өзгереді, қоғамға әлеуметтенеді, көшбасшылық қасиеттерге ие бола бастайды, өзіне деген сенімділіктері артады, командалық ойындар барысында өзіне және өзгеге жауапкершілікпен қарай бастайды. Ұйымдастырылған бос уақыт барысында адамдар жаңа достарды, жаңа ортаны танып біледі. Мұндай кезеңде тәжірибе алмасып, ортақ құндылықтар пайда бола бастайды. Осының барлығы ескере отырып, студент жастарының бос уақыттары қаншалықты ұйымдастырылғанын анықтауға шешім қабылдадық.

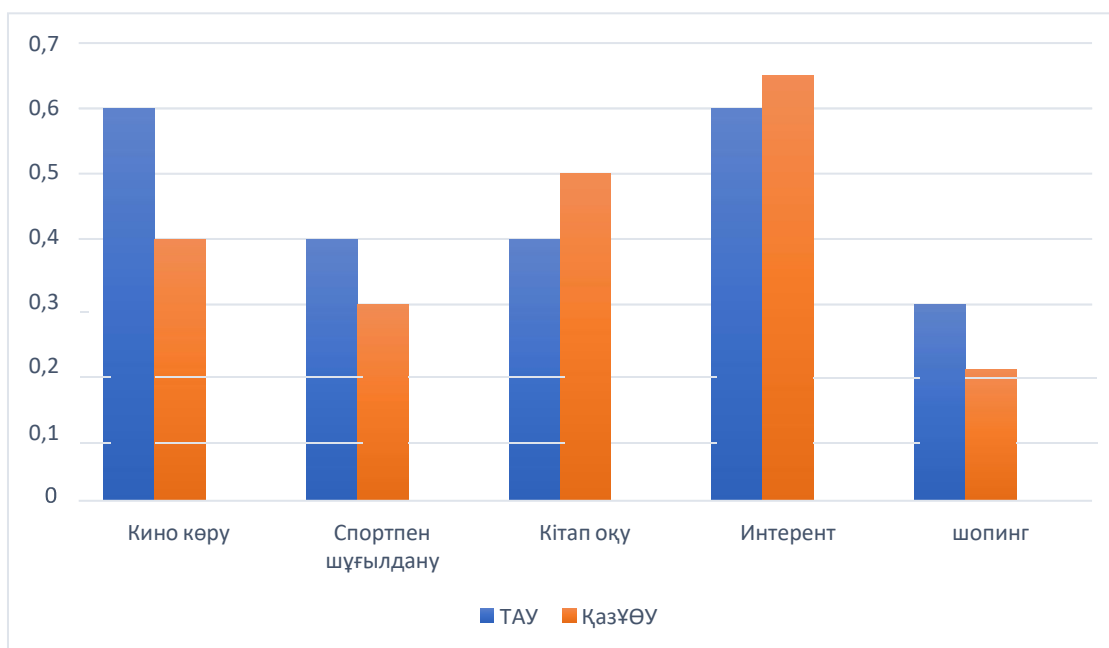
Әдебиет шолу. «Бос уақыт» сөз тіркесі алғаш рет ХХ ғасырдың басында әлеуметтанушылардың зерттеулері мен статистикалық зерттеулер нәтижесінде қалыптасқан. Дүниежүзі бойынша көптеген елдерде «бос уақыт» ұғымының орнына «демалыс» ұғымы қолданылады.

В.М. Рич былай дейді: «Уақыт – бұл ұғым бізді қоршаған әлемде болып жатқан кез келген дерлік процесті өлшейді, бар нәрсенің ұзақтығы мен реттілігін білдіреді, уақыт үздіксіз, тұтастай табиғатқа мәңгілік, дегенмен материяның кез келген нақты формасы уақыт бойынша шектеулі және өтпелі. Уақыт жеке адамның және жалпы адамзат қоғамының өмірін де өлшейді. Демек, «бос уақыт», «демалыс» белгілі бір уақыт аралығында жүзеге асырылатын іс-әрекеттердің жиынтығы [6]. Уақыттың мәнін анықтауға қатысты диалектикалық-материалистік ұстанымды Ф.Энгельс былайша көрсетеді – «кез келген болмыстың негізгі формалары кеңістік пен уақыттың мәні болып табылады». Уақыт барлық материалдың, соның ішінде әлеуметтік кеңістіктің және оны мекендейтін адамдардың атрибуты болып табылады [7]. Үшінші концептуалды тәсілді жақтаушылар Ю.Н. Лобанов, А.В. Мяскин өндірістегі еңбектен тыс бос уақытты қарастырып, оны іс жүзінде жұмысшылардың демалуы мен дамуына арналған жұмыстан тыс уақытқа дейін қысқартады [8]. Бос уақыт – бұл материалдық қажеттіліктен емес, адамның өз рахатына, көңіл көтеруіне, өзін-өзі жетілдіруіне немесе өз таңдауы бойынша басқа мақсаттарға жетуіне арналған әрекет. Бос уақыт – бұл адамдар тек ұнағандықтан жасайтын әрекет. Сонымен қатар, ғалымдар бос уақыттың басты мақсаты демалыс екенін жоққа шығармайды. Бұл бос уақытты өткізу қажеттілігін анықтайтын физиологиялық және моральдық-психологиялық күшті қалпына келтіру қажеттілігі. Неміс ғалымы Г.Клут былай деп есептейді:

«Бос уақыт еңбекке қарама-қарсы, өзіндік құндылықтары мен талаптары бар әлемді құру мүмкіндігі бар жерде басталады, мұндай әлемде адам қызметі демалуға, стрессті жеңілдетуге арналған уақыт» [9]. Б.А. Трегубов бос уақытты жеке тұлғаның жан-жақты және үйлесімді дамуына бағытталған жұмыстан тыс уақыт бөлігі ретінде анықтайды» [10]. Ұйымдастырылған бос уақыт – әлеуметтік уақыттың бір түрі немесе басқаша айтқанда, әлеуметтік уақыт бірлігі. Ол жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуына, мәдени жетістіктерді меңгеруге және мәдени құндылықтарды қалыптастыруға бағытталған уақыт жүйесі [11].

Материалдар мен әдістер. 2022 жылы қыркүйек айында Қазақ ұлттық өнер университеті (бұдан әрі - ҚазҰӨУ) (105 адам) және Тұран-Астана университеті (бұдан әрі - ТАУ) (80 адам) I курста білім алып жатқан студенттердің бос уақыттарын ұйымдастырулары бойынша сауалнама әдісімен зерттеу жүргізілді. Зерттеу нысаны ретінде бірінші курс білім алушыларының таңдалу себебі, бұл кезеңде бірінші курс студенттері ересек өмірге бейімделу кезінде еді. Олардың мектеп бітірулеріне бірнеше ай ғана болғандықтан, студенттік кезеңде қандай бағытта өздерін көретіндіктерін, және сабақтардан тыс бос уақыттарын қалай ұйымдастыратындықтары және бос уақыт ұғымын қандай бағытта түсінетіндіктері зерттеушілік қызығушылықты туғызды.

Нәтижелер. Ұйымдастырылған бос уақыттың үш негізгі функциясына қарай сауалнамамыздың сұрақтары құрылды. Атап айтқанда, демалдыру функциясына сәйкес спорт, кино көру, балық аулау, саяхатқа шығу сияқты параметрлер негізінде сұрақтар ұйымдастырылды. Дамыту функциясына сәйкес құрылған сұрақтар кітап оқу, хобби, кітапханаларға саяхат, музыка жазу, тыңдау, би үйірмесіне қатысу сияқты тізбекті құрды. Сергіту функциясына сәйкес ұйымдастырылған сұрақтар клубтарға бару, жарыстарға қатысу, шопинг, сауда саттықпен айналысу сияқты сұрақтардан құрылды. Зерттеудің нәтижелерін төмендегі 1 суреттен таныса аласыздар.



1-сурет. Бірінші курс студенттерінің бос уақыттарының ұйымдастырылу көрсеткіші

ҚазҰӨУ-і мен ТАУ студенттерінің 60%-ы күн сайын кино көруге уақыттарын бөледі. Спортпен айналысуға ҚазҰӨУ-нің 40% күніне бір сағаттан астам уақыт бөледі, сауалнамадан өткен ТАУ студенттері тек 30% спортпен айналысатындықтарын көрсетті. Кітап, журналдар, ақпараттық мәліметтерді оқу бойынша ҚазҰӨУ-і 40% көрсетті, ТАУ студенттері 50% көрсеткішті көрсетті. Бос уақыттарын әлеуметтік желілерде, интернет желісіндегі платформа-ларында уақыттарын өткізетін студенттер пайыздық көрсеткіші ҚазҰӨУ-і студенттері 60% құрды, ТАУ студенттері 65% болды. Сергіту функциясына сәйкес құрылған сұрақтар бойынша нәтиже келесідей, бос уақытын шопинг сияқты іс-әрекетке жұмсайтын ҚазҰӨУ-і студенттері 30%, ТАУ студенттері 20% көрсетті. Сауалнаманың қорытындысы бойынша зерттеуге қатысқан студенттердің басым бөлігі бос уақыттарын әлеуметтік желілер мен интернет жүйесінде өткізетіндіктері анықталды. Түрлі әлеуметтік платформалар көмегімен электронды кітап оқу, музыка тындау, сурет салу, кино көру, ойындар ойнау, бір бірімен хабарласу, сөйлесу және т.б. іс-әрекеттердің барлығын интернет көмегімен іске асырып, бос уақыттарының сол бағытта ұйымдастырылатындығы анықталынды.

Қорытынды.

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде «білім мен бос уақыттың» байланысы өзекті мәселелердің бірі екендігіне шағын зерттеу жұмысымыздың барысында көз жеткіздік. Бос уақыт адамның дамуына, қалыптасуына, эмоционалды көңіл күйіне әсер ететіндіктен, студенттер арасында жүргізілген сауалнаманың қорытындысы да аталынған іс-әрекеттерді дәлелдеді. Студент жастарының арасында бос уақыт интернет желісімен, әлеуметтік желілер мен интернет ойындарда ұйымдастырылатындығы анықталынды. Әрине ХХІ ғасыр технологиялар ғасыры болғанымен, көзді ұзақ уақыт бойы көгілдір экрандар мен үзілмей интернетте отыру денсаулыққа кері әсері бары сөзсіз. Интернет ағымындағы саны шексіз, қол жетімді, психологиялық денсаулыққа кері әсері бар ақпараттың көптігі студент жастарының дамуларына кері әсерін тигізетіндігі сөзсіз, алайда бұл тақырып келесі зерттеу жұмысымыз болмақ.

References:

1. Badric, M., Prskalo, i Matijevic, M. (2015). *Primary School Pupils' Free Time Activities*. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 299-332.
2. Ajoì, T. A., Gran, S. S., Kanyan, A., & Lajim, S. F. (2021). *An Enhanced Systematic Student Performance Evaluation Based on Fuzzy Logic Approach for Selection of Best Student Award*. *Asian Journal of University Education*, 16(4), 10-20.
3. Akyüz, H. (2015). *Examination of University Students' Attitudes Towards Leisure Activities the Case of Bartın University, [Examination of University Students' Attitudes Towards Leisure Activities Bartın University Case Study]*. (Unpublished Master's Thesis). *Bartın University / Institute of Educational Sciences*.
4. Korzhova Elena *Psychology of personality. Tutorial. third generation standard*. - St. Petersburg: Peter. 2020. 544 p.
5. Kara, F. M. & Ayverdi, B. (2018). *Is the perception of being bored in leisure time determining the reasons for alcohol consumption among university students? [Is the perception of being bored in free time determining the reasons for alcohol consumption among university students?]*. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 23 (1), 35-42.
6. Rich V.M. *Leisure culture and cultural formation of personality / Rich V.M.// Vestnik Mosk. State. University of culture and arts*. - 2011. - №. 1.
7. Marx K. *The Poverty of Philosophy // Marx K., Engels F. Soch. 2nd ed. T. 4*. - M.: State publishing house of political literature, 1955.
8. Lobanov Yu.N. *Sociology of leisure and sociology of culture: the search for a relationship / Lobanov Yu.N. // Sociological research*. - 2006. – №. 12
9. Klut G. *Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives // Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. № 6. P. 6699–618. DOI:10.1007/s10639-021-10520-5
10. Tregubov B.A. *The concept of development of the system of psychological support (psychological service) of education in the Russian Federation for the period up to 2015 // Psychological science and education*. 2008. V. No. 1. S. 69–82.
11. Reynolds D.L., Garay J.R., Deamond S.L., Moran M.K., Gold W., Styra R. *Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience // Epidemiology & Infection*. 2009. Vol. № 7. P. 997–1007. DOI:10.1017/S09502688070091

Г.Ш. Сейдалиева ^{1*}, М.П. Оспанбаева ¹, А.Қ. Умбетова ², Н.Қ. Байкенже ²

¹ М.Х. Дулати ат. Тараз мемлекеттік университеті, Қазақстан Республикасы, Тараз

² Қ.А. Ясауи ат. Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан, Түркістан

*seydalieva1964@mail.ru

МЕНТОРЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада қазақстандықтардың әлеуметтік өмір салтына дендеп еніп келе жатқан менторлық қызметтің психологиялық астары қарастырылды. Мәселені зерттеу бірнеше міндеттерді қамтыды: менторлық қызмет сипаты талданып, оның қалыптасу үрдісіне шолу жасалды; менторлықтың негізгі мұраты – қолдау-сүйемелдеу міндеттерінің психологиялық мазмұны анықталды; менторлық құралдарды психологиялық қызметте қолдану мүмкіндіктері мен ерекшеліктері қарастырылды.

Тұлға табыстылығын қамтамасыз ететін маңызды шарт оның құндылықтары және пайымдарының жүйесі болса, оларды теңестірудің мамандандырылған жолы менторлық қызмет болып табылады. Қазақстандықтардың рухани жаңғыру бағдарламасы аясында, жаңа сапаға көтерілуіне ықпал ететін заманауи ағым бола отырып, менторлық қызмет танымдық үрдісті трансформациялауға бағытталады. Оның кәсіби құралдары тұлғаның ой өрісі мен сана-сезімі ауқымының кеңеюінің, болмысты барынша шынайы әрі нақты қабылдауының алғышарттары. Адам табиғатындағы ресурстарға сүйене отырып, оларды жарқырата ашу, сондай-ақ оған тән қабілеттер мен іс-әрекеттерді қарқындыру үшін, тұлғаның құндылықтары мен пайымдарының жүйесін өзара сәйкестендіру нәтижелілігі жоғары. Сондықтан да менторлық қызмет құралдарын психологиялық тәжірибеде қолдану тұлға дүниетанымын кеңейтіп, оның даму қарқынын жылдамдататыны туралы болжамды тексеру өзектілігі басым.

Қазақстан Республикасында тұлғаны кәсіби сүйемелдеу – жаңа сала. Оның объективті себептері, менторлық қызметтің психологиялық аспектілерінің жете зерттелмеуінде және оның академиялық білім мазмұнына ендірілмеуінде. Осыған байланысты менторлық үрдіс елімізде ресми танылмай отыр, сондай-ақ міндетті коммерциализациялау да оның кең қанат жаюына кедергі келтіруде. Осы жағдайлар Қазақстандықтардың әл-ауқатын арттыруға бағытталған заманауи парадигмалардың шеңберінде, менторлық құралдарды психологиялық тәжірибеге интеграциялаудың қажеттілігін көрсетеді. Сондықтан, осы мақалада адамдардың өзін-өзі танып, мақсат-мұраттарын нақты ажырата білетін, ұмтылыстарын шыңдайтын, жетістіктерге үлкен жауапкершілікпен, саналы түрде жетелейтін менторлық құралдардың тиімділерін іріктеп, психологиялық тәжірибеде қолдану мәселелері зерттелді.

Түйінді сөздер: менторлық қызмет, менторлық құрал, ой-сананы трансформациялау, сүйемелдеу, құндылықтар, пайымдар, шектеулер, сенім, психологиялық тәжірибе.

Сейдалиева Г.Ш. ^{1*}, Оспанбаева М.П. ¹ Умбетова А.К. ², Байкенже Н.К. ²

¹ Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати, Казахстан, г. Тараз

² Международный казахско-турецкий университет им. Х.Яссави, Казахстан, г. Туркистан
*seydalieva1964@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ МЕНТОРСТВА

Аннотация

В статье рассмотрены психологические аспекты менторской деятельности, которая в значительной степени интегрируется в социальный образ жизни казахстанцев. Исследование проблемы включало несколько задач: проанализирован характер менторской деятельности и проведен обзор процесса ее формирования; выявлен психологический контент задач поддержки и сопровождения, как основной цели менторства; рассмотрены возможности и особенности применения менторских инструментов в психологической деятельности.

Важным условием, обеспечивающим успешность личности, является система ее ценностей и убеждений, а способом их гармонизации является менторская деятельность. Менторство, являясь современным течением, в рамках Программы "Рухани жаңғыру", способствует качественному подъему уровня жизни казахстанцев, а также направлена на трансформацию познавательной сферы. Профессиональное использование специальных менторинговых инструментов способствуют экспрессивному расширению сознания личности, как условие наиболее реального восприятия бытия. Высокая результативность взаимного отождествления системы ценностей и убеждений личности, раскрытие ресурсов человеческой природы, их освещение, а также интеграция способности и действия. Поэтому доволна актуальна проверка рабочей гипотезы о том, что интеграция менторских инструментов в практическую психологию, расширяет мировоззрение личности и ускоряет темпы ее развития.

Профессиональное сопровождение личности в достижении своих желаний, является новой сферой деятельности в Республике Казахстан. Поэтому психологические аспекты менторства недостаточно изучены и еще не включены в содержание академического образования. В связи с этим, менторинговая деятельность официально не признана в стране, а широкому распространению его, препятствует искусственно созданный коммерциализационный вакуум. Данная ситуация свидетельствуют о необходимости скорейшей интеграции менторинговых инструментов в психологическую практику, в рамках современных парадигм, направленных на улучшение благосостояния казахстанцев. Именно поэтому в данной статье были изучены проблемы выбора наиболее эффективных инструментов менторской деятельности, способствующих пробуждению, познанию себя, четкому обозначению своей цели, осознанному выбору пути к успеху, для применения их в практической психологии.

Ключевые слова: менторство, инструментарий, трансформация, сопровождение, ценности, убеждение, ограничивающие установки, ответственность, психологическая практика.

G.Sh. Seidalieva ^{1*}, Ospanbayeva M.P. ¹, A.K. Umbetova², N.K. Baikenzhe ²

¹ M.H. Dulati Taraz State University, Republic of Kazakhstan, Taraz

² International Kazakh-Turkish University named after H.Yasavi, Turkestan
*seydalieva1964@mail.ru

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MENTORING

Abstract

The article examines the psychological aspects of mentoring, which is largely integrated into the social lifestyle of Kazakhstanis. The study of the problem included several tasks: the nature of mentoring activity was analyzed and the process of its formation was reviewed; the psychological

content of support and support tasks as the main goal of mentoring was identified; the possibilities and features of using mentoring tools in psychological activity were considered.

An important condition that ensures the success of an individual is the system of his values and beliefs, and the way to harmonize them is mentoring. Mentoring, being a modern trend, within the framework of the "Spiritual modernization" Program, contributes to a qualitative rise in the standard of living of Kazakhstanis, and is also aimed at transforming the cognitive sphere. Professional use of special mentoring tools contribute to the expressive expansion of the consciousness of the individual, as a condition for the most real perception of being. High efficiency of mutual identification of the system of values and beliefs of the individual, the disclosure of the resources of human nature, their illumination, as well as the integration of abilities and actions. Therefore, it is quite relevant to test the working hypothesis that the integration of mentoring tools into practical psychology expands the worldview of the individual and accelerates the pace of its development.

Professional support of a person in achieving their desires is a new field of activity in the Republic of Kazakhstan. Therefore, the psychological aspects of mentoring have not been sufficiently studied and have not yet been included in the content of academic education. In this regard, mentoring activity is not officially recognized in the country, and the artificially created commercialization vacuum hinders its wide spread. This situation indicates the need for the speedy integration of mentoring tools into psychological practice, within the framework of modern paradigms aimed at improving the well-being of Kazakhstanis. That is why this article has studied the problems of choosing the most effective tools of mentoring activities that contribute to awakening, self-knowledge, a clear designation of their goals, a conscious choice of the path to success, for their application in practical psychology.

Keywords: self-awareness, awareness, decision, catalyst, cognitive activity, responsibility, coaching process, coaching technologies.

Кіріспе

Менторлық қызмет Америка құрама штаттары, Ұлыбритания және батыс еуропа мемлекеттерінде тәжірибе барысында сыналып, кеңінен тараған тиімді үрдіс. Оның ұтымдылығы – уақыт және шығындарды үнемдеуге бағытталғандығында. Адамдардың жаңа сатыға көтерілу үрдісінде мамандандырылған қолдау немесе сүйемелдеу қызметі болып табылатын менторлық аясы күннен-күнге кеңейіп келеді.

Жаңа қазақстан жағдайында менторлық қызметтің танымалдылығы артып келеді. Мәселен, оның бизнес-стартаптарды өркендету жолындағы аяқ алысы қарқынды дамуда. Мұның басты себебі, елімізде банкроттықты жоюды белсендендіру мақсатында қолданылуында болып отыр. Тағы бір маңызды аспект – қазіргі қазақстан нарығындағы жастар жұмыссыздығының көптігіне байланысты. Айтарлықтай әлеуметтік-психологиялық мәселеге айналған бұл жағдайдың шешімі де менторлық қызметтің араласуымен жеңілдей түсуде. Мысалы, еңбек ұжымындағы жас маманның кәсіби құзыреттілігін шыңдау үшін жүзеге асырылатын тәлімгерлік жол. Еңбек өнімділігіне оң әсер ету мақсатында, өндірістің ішкі жұмыстары шеңберінде атқарылатын мұндай менторлықтың тиімсіз жақтарын атап өткен жөн: қосымша жүктеме түрінде жүргізілетін бұл үрдіс, менти – жас маманға ментордың өз көзқарасын таңуымен астасуы мүмкін. Сондықтан, кәсіби ұйымдастырылған менторлық қызметті қолдау дұрыс болып табылады [1].

Қызметкерлерді өсіру, дамыту және сақтай білу – кез-келген ұйым құндылығы. Осы ретте менторлық қызмет соңғы уақытта білім беру саласында, сот жүйесінде, денсаулық сақтау мекемелері сынды мемлекеттік құрылымдарда да қолданыла бастады. Мәселен, педагогикада менторлық оқытудың белсенді әдісі түрінде, жаңартылған білім беру бағдарламасына енгізілген. Мұндағы ұтымдылық «өз бетінше оқу» тұжырымдамасын жандандыру болып табылады; және ол оқушылардың бірінен бірі үйренуі нәтижесінде, сыныптың белсенділігін арттыруға бағытталады [2].

Менторлық қызмет – кәсіби іс-әрекетте жетістікке жетуге ықпал ететін мамандандырылған сүйемелдеу үрдісі; кісінің жеке жаттықтырушымен бірлескен әрекеті. Оны тәлімгерлік қырынан

қарастыру – адамның кәсібiлiгiнен тыс, iшкi әлеуетiнiң ашылуына қозғау салатыны анық. Өзара бiрлескен iс-әрекет барысында кiсiнiң жалпы дүниетанымының өзгеруiне ықпал ететiндiктен, менторлық қызметтiң психологиялық мазмұнын зерттеу маңызы зор. Мәселен, екеуара сұхбат үстiнде аяқастынан келген тың ойлар мен жаңа түсiнiктер кiсiге кәдуiлгiдей серпiлiс берiп, оның бұрын-соңды болмаған, тiптi өзi де күтпеген шешiмдер қабылдауына түрткi болады; жүзеге асырылуы қажет iс-әрекеттердiң шеңберiн айқындайды. Мiне, осындай салмақты себептерге байланысты менторлық қызметтiң негiзiнде психологиялық бiлiм жатқандығын және сондықтан да оның белсендi құралдарын психологиялық тәжiрибеге интеграциялаудың қажеттiгiн зерттеу маңызды.

Зерттеу материалдары мен әдiстерi

Менторлық қызмет жастардың кәсiптiк даярлығын арттырудың тиiмдi түрi ретiнде, өткен ғасырдың ортасынан берi қарай қарастырылып келедi. Оның себебi шәкiрттердi дайындау институтының пайда болуымен байланыстырылады. Менторлар кәсiби дайындығы жоғары, кiсiлiгi мол, тәжiрибелi де беделдi қызметкерлер арасынан iрiктелетiн болған.

Екi мыңыншы жылдардан бастап, кәсiби тәжiрибе алмасу үрдiсiне «Менторлық 2.0» формасы ендiрiлiп, қарқынды дами бастады. Бұл ментор мен ментидiң арасындағы бейресми қарым-қатынастың жаңа түрi болып табылады. Оның мәнiсi саяхат, конференция, форумдар, тимбилдинг немесе трансформациялық ойындарға қатысу аясында, жаңа технологиялар мен заманауи инновацияларды бiрлесе үйрену арқылы алға жылжу, даму, iлгерiлеу дегендi бiлдiредi. Менторлықтың осындай заманауи аспектiлерiн қолдайтын Э.Эдмондсон, М.Аткинсон, У.Тимоти сынды зерттеушiлердiң бiр тобы тәжiрибе алмасу мен үйренудiң бұл түрiнiң тиiмдiлiгiн атап көрсетедi [3-5].

Тұлға жаңа ортаға түскенде, сол ортаның тәртiбiне енедi: ұйымда қалыптасқан құндылықтар мен нормаларды меңгере отырып, жаңа рөлдi қабылдайды, өзара қарым-қатынастар жүйесiне төселедi; осылайша әлеуметтiк-психологиялық бейiмделу үрдiсi жүзеге асады. Мұның барлығы кiсiнiң iшкi ресурстарын, яғни танымдық белсендiлiк, ырықты-эмоциялық сфера, ынта-зейiн-қабiлет сынды жеке қасиеттерiн жұмылдыруды талап етедi. Бұл кей адамдар үшiн жеңiл өтетiн болса, ал қайсы бiреулер үшiн тым нәзiк уайымдар мен iшкi күйзелiспен қосарлана жүредi. Менторлық қызметтi керек ететiн – мiне, тап осындай жағдайлар. Жаңа ортаға жылдам үйренiп, тез бейiмделуге ықпал ететiн өте икемдi, әрi ұтқыр, кәсiби жүйе.

Ал, ендi осы менторлық қызмет қалай өрбидi, оны кiм жүзеге асырады деген сауалдардың бiр парасына жауапты тарихи мысалмен ұсыналық. Ұлы Қазақияда бұл әлмисақтан берi қалыптасқан мектеп-тiн. Оның айқын мысалы Маханбет батырдың хан Жәңгiрдiң мұрагерiне аталық қызметiнен көруге болады. Демек, менторлықты тәлiмгерлiк, жол көрсетушi, шәкiртке бағдар берер ұстаз деп қабылдау ләзiм. Қазiргi заманғы менторды ерекшелейтiн қасиеттер оның тәжiрибелiлiгi, кендiгi, даналығы, шеберлiгi, бiлiмдiлiгi, адалдығы, шынайылығы, ұстамдылығы және адамдарға құрметi мен өз iсiне сүйiспеншiлiгi. Бұдан өзге кәсiби құндылықтары – батылдығы, жауапкершiлiгi, жылдам шешiм қабылдай алуы және демеу бола бiлуi. Заманауи ментор, бейнелi тiлмен айтқанда, жастардың өсiп-өркендеу және даму жолындағы бағдаршам iспеттес. Ол сондай-ақ, тығырыққа тiрелген жанға демеу болатын, қандай да бiр iстi бастап кете алмай жүрген жанға қолдау көрсете алатын, екiойлы, әрi-сәрi күйдегi жасқа жөн сiлтей бiлетiн кәсiби маман [6].

Дж. Максвелл, И.О. Вагин, С.В. Баранова зерттеулерiнде менторлық қызметтiң басқару стилiне шарттастырылғанымен, басқарушылыққа жатпайтыны негiзделедi. Себебi, ментор үшiн өзара қарым-қатынастағы директивалықты барынша әлсiрету асқан сезiмталдық пен шеберлiктi талап ететiн күрделi мiндет. Менторлық үрдiске психологиялық бiлiм мен дағдылардың қажеттiлiгiнiң көрiнер тұсы да осында. Нәтижелi қызмет көрсету үшiн, ментор практикалық психология негiздерiнен хабардар болуы керек. Себебi, менторлық қызметтiң негiзгi тәсiлдерi бағыттау, қолдау, сүйемелдеу, ынталандыру сынды кәсiби-психологиялық дағдылар болып табылады. Осындай бiрлескен iс-әрекет барысында ментор жеке тәжiрибесiмен бөлiсе отырып, ментидi

дербес түрде ойлана білуге, жеке көзқарастарымен бөлісуге және өзіндік пікірлерін ашық білдіруге баулиды. Менторлықтың ұнамдылығы мынада – менти қызығушылықтары мен уайымдарымен бөліскенде өзін мұқият тыңдап отырған маман барын сезінеді және осыдан қуаттанады; сондай-ақ ментордың қандай жағдай болмасын, соңына дейін баратынына көзі жетіп, оның ерік-жігеріне тәнті болады. Менторлық қызметтегі осындай ашықтық пен сенімге негізделіп, өзара теңдік ахуалына құрылған қарым-қатынастар, тиімділігі жоғары болуымен қатар, нәтижелі де [7-9].

Менторлықтың психологиялық қыры қандай да бір сұрақтарға дайын жауап ұсынбай, ментидің таным аясына сәйкес шешім қабылдап, өзіндік таңдау жасауына жағдай туғызуынан да көрінеді. Мұндай кезде менти ментордың үлесі зор екенін және сонымен қатар өз шешімінің де маңыздылығын сезінеді. Яғни, өзара бірлескен танымдық іс-әрекет ментор мен менти арасында көзге көрінбейтін, екеуара нәзік байланыстың орнығуына әкеледі. Терең сезіну мен жете түсінісуге құрылған мұндай синергетикалық үрдіс тұлғалық даму қарқынын жылдамдатады. Мысалы, табысты көшбасшылар мен үздік ұйымдар ұжым жұмысында менторлық қызметке жиі жүгінеді. Себебі, олар менторлықтың нәтижелілігіне іс жүзінде талай мәрте көз жеткізген.

Менторлық қызметте нақты жағдайға байланысты іс-қимыл аясы тура айтылмайды, өйткені «жеке шекараны сақтау» деп аталатын психологиялық қағида негізгі ұстаным болып табылады. Ментордың өз ментиіне «ақыл айтып», оған өзінің субъективті танымынан туындаған жеке пайымдарын тықпалауы, немесе өзіндік тәжірибесі негізінде іс-әрекет жасауға итермелеуі кәсіби әдепсіздік, сондай-ақ ментидің өзіндік ой-өрісінің дамуын тежеуге әкелетін кері үрдіс. Ментидің өзі өсіп-дамуы үшін, оның жеке ресурстарына қол сұқпай, қайта барынша ынталандыру шарт: дербес шешім қабылдау, іс-әрекеттеріне жауапкершілік ала білу сынды қасиеттерді қалыптастыру. Осыған орай, қандай да бір мәселелерді қалай шешу қажеттігіне байланысты таңдауды ментидің еркіне қалдырған дұрыс. Мұндай жағдайда менторда бақылаушылық құзыреттілік қалыптасуы керектігі, және бір ескеретін жайт – бақылауды қадағалаумен шатастырып алмау маңызы Дж.Харви, Ф.Сесно, Ф.Савочка еңбектерінде айтылады [10-12].

Менторлықтың дәстүрлі психологиялық қызметпен астасатын тағы бір қыры – сұраныс мәселесіне қатысты. Мәселен, тәжірибелік психологияда кеңес беру қызметі клиент сұранысы аймағында жүргізіледі. Менторлық қызметте де осы секілді, нақты мәселе, тақырып шеңберінде сұраныс айқындалып, соның төңірегінде кәсіби менторлық сүйемелдеу үрдісі жүзеге асырылады. Кейде, менторлық қызмет барысында, сұраныстан басқа да жағдайлар туындайды, мұндайда ментор оларды талқылаудан бас тартпауы керек. Тағы бір ескеретін жайт – қабылданар шешімнің оңтайлылығын арттыратын мүмкіндік, кейде осы шақтағы мәселелер ғана емес, осыған тиесілі өткен шақтағы оқиғалардың және оның болашақтағы көрінісінің де талқылануы тиістігі. Тәжірибеде мұндай сәттер кездескенде, М.А. Құсаинованың пікірінше, тұлғаның өткен шақтағы оқиғаға эмоционалдық қатынасын мәселені шешу ресурсы ретінде қолдану ұтымды [13].

Ментор іс жүзінде бір мезгілде бірнеше ментилерді алып жүруі әбден мүмкін. Бұл уақыт ұтымдылығына әкелетін маңызды фактор. Менторлық қызмет аясында кәсіби дағдыларды меңгеру үрдісін жандандырумен қатар, жеке-психологиялық мәселелердің шешілуі оның құндылығын арттыра түседі. Мәселен, ментидің күйзеліске төзімділігі, жеке эмоциялық интеллекті, жеке шекарасын сақтай алуы және ұйымның миссиясын анықтау, мақсаттарды нақтылау, тұлғааралық қақтығыстарды шешу, т.б. мәселелерді атауға болады. Осылайша алғашында өндіріспен байланысты, ұйымның кадрлар әлеуетіндегі мұқтаждықтарды шешуге бағдарланған менторлық үрдіс, бертін келе жаңғырып, мазмұны жағынан сапалық өзгерістерге ұшырады.

Менторлықтың даму барысында дүниеге әлі талай тың идеялардың келетіні және олардың іске асырылу үрдісінде айтарлықтай нәтижелер алынатыны да сөзсіз. Әйтсе де, адам дүниетанымын оң өзгерістерге бағыттау жолында, орынды әрі нақты көмек көрсетуге бағдарланған, кешенді түрде жүзеге асырылатын осы игілікті қызметтің өміршеңдігі маңызды-ақ. Осы орайда, менторлық қызметтің психологиялық қырларын эксперименталды зерттеу арқылы, оның тиімділігін тәжірибеде негіздеу жолдары қарастырылды. Ол үшін құндылықтар мен пайымдар-

ды өзгертуге арналған менторлық құралдарды іріктеп, тәжірибеде сынақтан өткізу арқылы, олардың ой-сананы дамыту әлеуетінің деңгейін анықтауға болады деген зерттеу болжамы жасалды.

Нәтижелер және оларды талдау

Менторлық құралдардың психологиялық қырларын зерттеуге байланысты тәжірибелік-сынақ жұмыстары М.Х. Дулати ат. Тараз өңірлік университеті мен Қ.А. Иасауи ат. Халықаралық қазақ-түрік университетінде жүзеге асырылды. Эксперименттің дайындық кезеңінде білімгерлерді шартты түрде тіркеуден өткізіп, зерттеу мақсатын түсіндіріп, сыналушылардың сұраныстарын анықтадық. Ол «Кездесу жаднамасы» әдістемесі арқылы ұйымдастырылды. Эксперименттің алғашқы кезеңіне екі міндет қойылды. Олар: сыналушылардың мақсаттарын анықтау және бастапқы қалыптарды өлшеу. Зерттеу үшін келесі менторлық құралдар қолданылды: SMART-мақсат, SWOT-талдау, «Ондық шкала» және қосымша «20 сауал», «Не үшін?» техникалары.

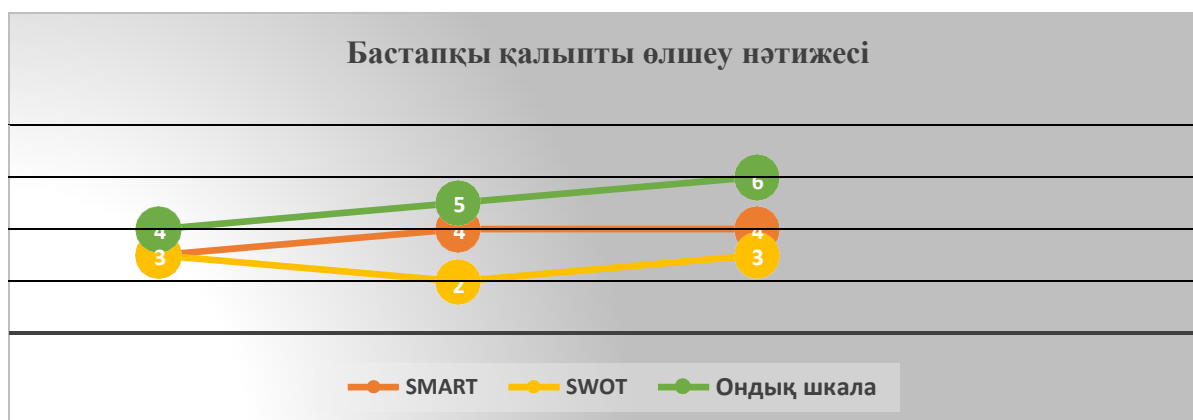
Экспериментті ұйымдастыру барысында осы 3 құралды негізге алу себебі – SMART мақсатты қою техникасы болса, SWOT – оны талдау тәсілі, ал «Ондық шкала» – мақсатты бағалау әдісі. Бұл үштік-тәсілді психологиялық тәжірибеде клиент сұранысын анықтап-нақтылау үшін қолдану тиімділігі тексерілді.

Сыналушылардың бастапқы мақсаттарының қатарында «жоғары оқу онын жақсы бітіру», «даяшы қызметіне қажетті дағдыларды меңгеру», «өзіне автомобиль сатып алу», «досымен қарым-қатынасын жақсарту», «оқу төлемақысын ата-анасының қатысынсыз жабу» сынды өздері үшін маңызды жағдайлар аталған. Әрбір сыналушының мақсатына SMART-техниканың көмегімен талдау жасалып, олардың анықтығы, қолжетімділігінің шамасы, өлшенетіндігі, нақты жағдайға сәйкес екендігі, сондай-ақ орындалу уақыты анықталды. Бұл процедура аяқталған соң, білімгерлердің мақсаттарындағы түйінді мәселелерді табу үшін, SWOT-талдау әдістемесі жүргізілді. Қарастырылып отырған сұраныстар төрт өлшеммен талданды: «мақсаттың күшті жағы», «мақсаттың әлсіз жағы», «мақсаттың мүмкіндіктері» және «мақсаттың тәуекелдері». Сыналушылардың сұраныстарын талдау нәтижесінде кейбір түйткілді мәселелер анықталды. Эксперимент барысында білімгерлер мақсаттарының орындалуындағы белгісіздіктердің себептерімен бетпе-бет келді: бұлар көп ретте өз-өздеріне деген сенімсіздік, қорқыныш, батылсыздық сынды келеңсіз мінез бітістері мен жауапкершілік алуға дайын болмаулары немесе шектеулі пайымдардың салдары екен.

Сыналушыларды өз сұраныс-мақсаттарымен түйістіру үшін, «Ондық шкала» менторлық құралының көмегімен, бағалау процедуралары жүргізілді. Бұл субъективті бағалау үрдісі болғанымен, әр сыналушының берілген мәселеге өзіндік қатынасын анықтайтын жеке деңгейдегі өлшеу тәсілі. Әйтсе де, оны барынша объективті жағдайға жақындату мақсатында, қосымша «20 сауал» және «Не үшін?» техникалары қолданылды. Мысалы С1 (сыналушы) үшін ондық ұпаймен шкалалануы тиіс «Курстық жұмыстың тәжірибелік бөлімін жүргізе алатыныма сенімдімін» тұжырымының нәтижесі төртке тең болды. Оның себебін анықтау мақсатында, қосымша жүргізілген «Не үшін?» техникасы «студент эксперименттік нәтижелерді өз бетінше өңдей алмайды» деп аталатын тұжырымды шығарды. Бұл – шектеулі пайым екені түсіндіріліп, С1-ге өз бетінше орындау тапсырмасы берілді: Н.Вуйчич жөніндегі бейнефильмді көріп, оның қиындықтарды еңсерудегі ерік-жігері туралы өз толғаныстарымен бөлісу. Ынталандыру үшін берілген осы мотивациялық тапсырмадан кейін, С1-мен келесі менторлық сессияда қарастырылатын психологиялық жағдайлар келісіліп, уақыты мен мерзімі нақтыланды.

Сонымен, менторлық қызмет үрдісіндегі SMART-мақсат, SWOT-талдау, «Ондық шкала» құралдарының тізбегін қолдану арқылы, психологиялық тәжірибеде барысында клиенттің сұранысын анықтап-нақтылау тиімділігі дәлелденді. Мәселен, SMART бес өлшемді болса, біздің экспериментте ол 3 пен 4 аралығын көрсетті; SWOT төрт өлшемді, оның нәтижесі – 2 мен 3 аралығында болды; «Ондық шкала» 4 пен 6 аралығын танытты. Анықтау экспериментінде қолданылған негізгі менторлық құралдар бойынша алынған нәтижелер топтастырылып, сыналушылардың бастапқы қалыптарының деңгейлері анықталды (1-сурет).

1. Төменгі деңгей: 10 балл (SMART-мақсат – 3, SWOT-талдау – 3, Ондық шкала – 4)
2. Орташа деңгей: 11 балл (SMART-мақсат – 4, SWOT-талдау – 2, Ондық шкала – 5)
3. Жоғары деңгей: 13 балл (SMART-мақсат – 4, SWOT-талдау – 3, Ондық шкала – 6)



1-сурет. Менторлықтың психологиялық қырларын зерттеу аясында, сыналушылардың бастапқы қалыптарын өлшеу сынақтарының нәтижесі

Менторлық құралдарды психологиялық тәжірибеде қолдану тиімділігін толыққанды тексеру үшін, анықтау экспериментінен кейін, олардың сыналушының шектеулі пайымына әсерін зерттедік. Бұл үрдіс менторлық құралдар арасынан ой-сананы трансформациялауға қабілеттілерін іріктеп, сыналушылардың пайымдары мен иланымдарын өзгерту үшін тәжірибе жүргізуге ұласты. Таптаурын болған сыналушылар тұжырымдарының бағыттарын ауыстыру сын-міндерді сауалдарға, ал сыншыларды кеңес берушілерге айналдыру арқылы, оң өзгерістер үрдісін қамтамасыз етуге бағытталды. Бұл мақсатқа «Жауапкершіліктің шегі» және «Мәселені шешімге айналдыр» менторлық құралдары қолданылды. Эксперименттің алғашқы техникасы бойынша сыналушыларға атқаратын қызметтеріне және отбасыларына қатысты, өздеріне тән екі элеуметтік рөлді анықтап, жауап парақтарында берілген кесте бағандарына толтыру ұсынылды. Осыдан соң, келесі тапсырмаларды орындау тапсырылды: таңдаған рөлі бойынша серіктесін анықтап, 5-бағанаға жазу; әр рөлінің аясында өзіне тиісті жауапкершіліктерді 3, 4-бағандарға жазу; әр рөл бойынша серіктесіне тиісті жауапкершіліктерді 6, 7-бағандарға жазу. Тапсырма орындалғаннан соң, рефлексия жүргізілді: «3 және 6-бағандар ақпаратын салыстырыңыз, олардың көлемдері бірдей ме? Жауапкершілік қай бағанда көп, қай бағанда аз?», «Осы жағдай көңіліңе қонады ма? Осындай жауапкершілік бөлінісін өзгертуге қалай қарайсың? Не себепті?», «4 пен 7-баған ақпараттарын салыстыр. Олар тең бе? Жауапкершілік қай бағанда көп? Қай бағанда аз?», «Бұл жағдай көңіліңе қона ма? Жауапкершілік бөлінісін өзгертуге қалай қарайсың? Не себепті?». Рефлексия барысында түрлі реакциялар кездесті. Мысалы, С10 (сыналушы) инсайт күйін өткерді; оның жауабынан ой-санасының ұлғайғаны, жауапкершілікті сезінгені, өзіне тиесілі міндеттерді басқаға емес, өзі орындауға тиістігін түсінгені сезілді. Нәтижелерді салыстыру үшін және бір мысал келтірейік: С8 шыдамдылық таныту керектігін алға тартты; бұдан оның жеке шекараны сақтай алмай, қалыптасқан жағдайға көнбістік танытып отырғанын байқадық.

«Жауапкершілік шегі» техникасынан кейін, сыналушылардың оң нәтижелерін бекітіп, ала алмаған нәтижелерді жетілдіруі үшін «Мәселені шешімге айналдыр» жаттығуы жүргізілді. Олар өздерін толғандырып жүрген бір мәселені жазып, оны шешу қиындығының ішкі және сыртқы екі түрлі себебін көрсетіп, кестеге түсіреді. Бұдан кейін ішкі себептерді «маған жасау қажет» деп, ал сыртқы себептерді «мен» сөзінен бастап қайта жазу немесе болымсыз етістіктерді болымды етістіктерге айналдырып жазу керектігі тапсырылды. Тренингтен соң әдеттегідей рефлексия жүргізіліп, келесі сауалдарға жауап алынды: «Себептерді өзгерткеннен кейін не болды?», «Себептерді қайта оқығанда не сездің?» С18-дің жауабы: өзіме сенімім артты;

жағдайдың мен ойлағандай шешілетініне көзім жетеді; мазасыздықтан арылдым; барлығын уақтылы орындаймын; барлығына үлгеремін. С20-ның жауабы: батыл болуым керектігін түсіндім; өзгерісті басқалардан күтпеу керек, өзім өзгергенім жөн. С3 жауабы: армандамай, орындау қажет; ойлануға көп уақыт кетеді, жасау – тез! Рефлексиядан байқағанымыз, сыналушылар мәселені өңін айналдыра жазу арқылы, әрекет етудің қажеттігін ұғынды; оларға мәселелерді шешімге айналдыруға қозғау керек болды.

Қалыптастыру-түзету-дамыту жұмыстары менторлық құралдардың ой-сананы кеңейту нәтижелілігін көрсете отырып, оларды психологиялық тәжірибеде қолдану тиімділігін танытты. Эксперимент барысында сыналушылардың нәтижелерін бекіту және бастапқы қалыппен салыстыру үшін, «Оң тұжырымды бекіту» менторлық құралын қолданып, бақылау экспериментін жүргіздік. Жаттығу барысында олар өздері таңдаған құндылықтарды ұстану себептері жөнінде дәлелді тұжырымдар алды және осы құндылықтарға сәйкес пайымдарды ұстануларын арттыратын аффирмацияларға ие болды. жиыны туындады. Мұндай тұжырымдар жасампаз пайымдардың әсерлі көзі және кез-келген күмәнді жеңудің қуатты әлеуеті.

Сыналушылардың пайымдар мен құндылықтарының өзгеруіне байланысты, бастапқы нәтижелерімен салыстыру үшін, қорытынды шкалалау жүргізілді. Оның нәтижесі бойынша едәуір ілгерілеу анықталды: мысалы, С1-дің бастапқы қалыбы 4 болса, қорытынды шкалалау 8 (100%); С12-нің бастапқы нәтижесі 5 болса, қорытынды нәтижесі 7 (40%); С13-тің бастапқы шкалалауы 6 болса, қорытынды шкалалауы 9 (50%). Сыналушылардың зерттеу нәтижелері 3 деңгейге топтастырылды: төмен деңгей – 4/6; орташа деңгей – 5/8; жоғары деңгей 8/10. Бастапқы қалып пен қорытынды шкалалаудың салыстырмалы нәтижелері 2-суретте бейнеленді.



2-сурет. Менторлық құралдардың ой-сананы дамыту әлеуетінің нәтижелері

Қорытынды

Менторлық қызметтің психологиялық аспектілерін зерттеу тәжірибелері оны практикалық психологияға интеграциялау мүмкіндіктерін көрсетті. Дәлірек айтқанда, эксперимент нәтижелері менторлық құралдарды клиент сұранысын нақтылау үшін, ой-сананы кеңейту немесе трансформациялау үрдісінде, сондай-ақ өзіндік бағалауды жүзеге асыру үшін қолдануға болатынын анықтады. Мәселен, сыналушы сұранысын анықтау немесе нақтылау үшін, оның бастапқы қалыбын өлшеу маңызды. Оған арналған менторлық құралдарға SMART-мақсат, SWOT-талдау және шкалалаудың бірнеше түрлерін жатқызуға болады.

Менторлық қызметте ментидің ой-санасын кеңейтуге немесе болмысқа қатынасын трансформациялауға арналған құралдарды практикалық психологияда қолдану тиімділігі негізделді. Ол сыналұшының жауапкершілігінің шегін айқындау және өзінің көзін жеткізу, құндылықтар аумағын бағдарлау, оны өзі бағалауына мүмкіндік тудыру, дербес шешім қабылдау, ойындағыны іс-әрекетке айналдыруға ықпал ету, дүниетанымының ауқымын кеңейту, арман-мұраттарын анықтау сынды қызметтер арқылы жүзеге асырылады. Ментордың ментімен бірлескен танымдық іс-әрекетінде оның қолдаушылық, сүйемелдеушілік, ықпал етушілік, ынталандырушылық қызметтерін психологиялық тәжірибеге интеграциялау күтілетін нәтижелердің сапасын арттыратыны анықталды. Менторлық үрдістің ой-сананы трансформациялауға қабілетті «Құндылықтарды тексеру», «Құндылықтарды пайымдармен және әрекеттермен теңестіру», «Құндылықтарды әрекетке айналдыру», «Құндылықтарды жоспарлау», «Жаттығуларды белгілеу», «Пайымдарды өлшеу және бағалау», «Жауапкершілік шегі», «Мәселені шешімге айналдыру» құралдары психологиялық тәжірибеде қолдануға оңтайлы әрі тиімді.

Тұлғаның жеке табыстылығын қамтамасыз ету үшін өзіндік бағаның маңызы зор. Практикалық психологияда осы мақсатта қолданылатын менторлық қызметтің пәрменді құралдарын қолдану ұсынылады. Сонымен, өзін-өзі бағалауды дамыту және өзіндік бағалауды жүзеге асыру тәсілдері: «Оң тұжырымды бекіту», «Өзіне сенімді арттыру», «5 қадам», шкалалау түрлері және рефлексиялық техникалар.

Адамдар оң өзгерістерді көп аңсайды, дегенмен ол өзінен басталуы тиістігіне мән бермейді. Тұлғаның өмір сүру сапасын арттыру, болмыспен қатынасын жеңілдету және өмір салтын өзгерту үрдісінде, менторлық қызмет, адамдарға барлық өзгерістер өзегі өздері екенін көрсетеді. Бұл – қолданыста тым қарапайым құралдардың көмегімен жүзеге асады. Оларды психологиялық тәжірибеге енгізу маманның кәсібилігімен қоса, олардың валидтілігін негіздейтін түбегейлі зерттеулерді талап етеді.

Мақалада зерттеу болжамын тексеру үшін құрылған міндеттер толық орындалып, нәтижелердің дәйектілігі негізінде, жүргізілген зерттеудің тиімділігі расталды.

References

1. Askarova J.A. *Invisible human abilities* – A., 2021. – 118 p.
2. Reinhard L. *Transformation or the Enlightenment program of Werner Erhard (ECT)*. – M., 2018. – 126 p
3. Edmondson Amy. *Teamwork: how organizations learn, create innovations and compete in the Knowledge Economy*. – M., 2009. – 264 p.
4. Atkinson M. *Achieving goals. Step-by-step system*. - M., 2022. – 284 p.
5. Galvi U. *Timothy, Work as an internal game: Focus, learning, pleasure and mobility in the workplace. Translated from the English by T.Gutnikova* – M., 2005. – 252 p.
6. Ospanbayeva M. P. *mentoring as a means of correcting the vision of the person. Sbornik materials at the VI international scientific and practical conference "pedagogy and modern aspects of Physical Culture", Kramatorsk, Ukraine. 2020., PP. 413-420.*
7. Maxwell J. *Mentoring*. – Mn., 2019. – 160 p.
8. Vagin I.O. *Mentoring*. – M., 2018. – 692 p.
9. Baranova S.V. *The main provisions of spiritual and moral mentoring*. – M., 2017. – 176 p.
10. Kenneth J. Harvey *"Where freedom is..."*. Translated from the English by K.Yeresko – M., 2008. – 192 p.
11. Sesno F. *How do I find out everything I need by asking the right questions?* – M., 2022. – 304 p.
12. Savochka F. *From the convert to the winner. Mentoring II*. – L., 2015. – PP. 33-36.
13. Kusainova M., Ospanbayeva M. *mentoring tools*. - Taraz, 2021. – 78 p.

Берикханова А.Е.¹, Асилбаева Ф.Б.^{1*}, Ибраимова Ж.К.¹, Сапарғалиева Б.О.¹

Казахский национальный педагогический университет им. Абая¹
(Алматы, Казахстан)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА НА ОСНОВЕ ACTION RESEARCH

Аннотация

В статье рассматриваются психолого - педагогические основы развития исследовательской активности преподавателей, молодых ученых, докторантов вуза на основе интеграции в профессиональную практику таких неформальных форм организаций исследований как Action Research (Исследование в действии).

Целью научного исследования – научно-методическое обеспечение повышения научно-исследовательского потенциала преподавателей вузов на основе системной интеграции неформальных форм исследования как Action Research (исследование в действии). Action Research для преподавателей вузов – эффективный механизм достижения поставленной цели, разработка методических рекомендаций по проведению исследований для молодых ученых и докторантов – обеспечивает постоянную конкурентоспособность в области науки. Особое внимание уделяется теории активности, теории деятельности, теории мотивации, которые обосновывают важность развития исследовательской активности как решающего фактора личностного и профессионального развития педагогов. А также в статье даны методические рекомендации для преподавателей, молодых ученых и докторантов по Action Research.

Данное исследование проводится в рамках проекта по грантовому финансированию Министерство науки и высшего образования РК ИРН АР 14872311 «Теория и технология развития исследовательской активности преподавателей вузов на основе интеграции в практику неформальных форм исследования как Action Research».

Ключевые слова: исследование в действии, исследовательская активность, мотивация, профессиональное развитие, диагностика.

Берикханова А.Е.¹, Асилбаева Ф.Б.^{1*}, Ибраимова Ж.К.¹, Сапарғалиева Б.О.¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
(Алматы, Казахстан)

ACTION RESEARCH НЕГІЗІНДЕ ЖОО ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕУ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада Action Research (іс-әрекеттегі зерттеу) сынды зерттеу ұйымдарының бейресми нысандарын кәсіби практикаға интеграциялау негізінде жоғары оқу орындарының оқытушылары, жас ғалымдары және докторанттардың зерттеу белсенділігін дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері қарастырылады.

Ғылыми зерттеудің мақсаты-Action Research (әрекеттегі зерттеу) ретінде зерттеудің бейресми нысандарын жүйелі интеграциялау негізінде ЖОО оқытушыларының ғылыми-зерттеу әлеуетін арттыруды ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету. Жоғары оқу орындарының оқытушыларына арналған Action Research – алға қойылған мақсатқа жетудің тиімді тетігі, жас ғалымдар

мен докторанттарға зерттеу жүргізу бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірлеу – ғылым саласында тұрақты бәсекеге қабілеттілікті қамтамасыз етеді.

Мұғалімдердің жеке және кәсіби дамуының шешуші факторы ретінде зерттеу белсенділігін арттырудың маңыздылығын негіздейтін белсенділік теориясына, қызмет теориясына, мотивация теориясына ерекше назар аударылады. Сондай-ақ, мақалада ЖОО-ның оқытушыларына, жас ғалымдарға және докторанттарға арналған Action Research (Іс-әрекеттегі зерттеу) бойынша әдістемелік нұсқаулар берілген.

Бұл зерттеу ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігінің ИРН АР 14872311 гранттық қаржыландыру бойынша "Action Research ретінде зерттеудің бейресми нысандарын практикаға интеграциялау негізінде ЖОО оқытушыларының зерттеу белсенділігін дамыту теориясы мен технологиясы" жобасы шеңберінде жүргізілуде.

Кілттік сөздер: іс-әрекеттегі зерттеу, зерттеу белсенділігі, мотивация, кәсіби даму, диагностика.

A.E. Berikhanova¹, F.B. Assilbayeva^{1}, Zh.K. Ibraimova¹, B.O. Sapargaliyeva¹*

*¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai
(Almaty, Kazakhstan)*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS BASED ON ACTION RESEARCH

Abstract

The article discusses the psychological and pedagogical foundations of the development of research activity of teachers, young scientists, doctoral students of the university on the basis of integration into professional practice of such informal forms of research organizations as Action Research (Research in action).

The purpose of the research is to provide scientific and methodological support for increasing the research potential of university teachers based on the system integration of informal forms of research as Action Research. Action Research for university teachers is an effective mechanism for achieving this goal, the development of methodological recommendations for conducting research for young scientists and doctoral students – ensures constant competitiveness in the field of science.

Special attention is paid to the theory of activity, activity theory, motivation theory, which substantiate the importance of the development of research activity as a decisive factor in the personal and professional development of teachers. The article also provides methodological recommendations for teachers, young scientists and doctoral students in Action Research.

This research is carried out within the framework of the grant funding project of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan IRN AR 14872311 "Theory and technology of development of research activity of university teachers based on integration into practice of informal forms of research as Action Research".

Keywords: action research, research activity, motivation, professional development, diagnostics.

ВВЕДЕНИЕ. Интенсивная динамика развития общества ставит перед системой образования новые задачи, связанные с поиском новых методов и форм повышения эффективности процесса обучения и активизации познавательной деятельности обучающихся. Современные условия информатизации и цифровизации расширили возможности образования (дистанционное обучение, онлайн обучение, онлайн платформы, электронные ресурсы и др.). Вместе с этим перед психолого-педагогической наукой встали новые проблемы исследования механизмов отбора обучающимися полезной информации, развития критического мышления, повышения

мотивации к учению, и др. Новые вызовы информационного века актуализируют также постоянное самосовершенствование профессиональной практики педагогов, учителей, преподавателей через исследование и освоение новых подходов и стратегий.

В стратегических документах государственной политики уделяется особое внимание эффективному развитию высшего образования и науки, обозначенного важнейшими приоритетами Стратегии Казахстан - 2050 [1,11]. Развитие науки и образования, технологий на высоком уровне требует подготовки специалистов, готовых успешно реализовать инновационные идеи на практике, развивать свой личностный и профессиональный потенциал.

С соответствием с социально-экономическими изменениями в обществе прямо пропорционально меняются и требования к личности и профессиональным компетенциям педагогов на всех уровнях образования. Одним из важных составляющих компонентов личности педагога-профессионала является его мобильность, адаптивность к изменяющимся условиям и вызовам времени. Однако, эти качества основываются на таких способностях педагогов как умение изучать и исследовать изменения, критически мыслить и прогнозировать улучшение профессиональной практики.

Одним из действенных механизмов изменения профессиональной практики через его рефлексивное исследование является неформальная форма организации исследований как Action Research (Исследование в действии). В настоящее время актуализируются формальные, неформальные и информальные формы организации исследований, которые в совокупности способствуют развитию исследовательской активности преподавателей, молодых ученых и докторантов.

Интеграция в профессиональную практику вуза неформальных форм исследований является необходимой основой для повышения научно-исследовательского потенциала преподавателей вузов, повышения мотивации к исследовательской деятельности, совершенствования практики преподавания.

Системное внедрение в практику вуза Action Research позволит формированию в вузе научно-исследовательской среды, способствующей развитию конкурентоспособности не только профессорско-преподавательского состава, но и самого вуза как образовательного и научно-исследовательского социального института общества.

С этой точки зрения важным является рассмотрение психолого-педагогических основ исследовательской активности преподавателей вузов как формы изменения профессиональной практики на основе Action Research (исследования в действии).

Формирование осознанного отношения преподавателей к инновациям в сфере образования и науки, повышение их стимула к педагогическим исследованиям основывается на важных положениях психолого-педагогических теорий личности, мотивации, активности, сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Е.П. Ильин и др.).

Всестороннее развитие психической жизни человека зависит от занятия определенной деятельностью. В общей психологии выделяют три вида деятельности: игровая, учебная, трудовая. В структуре деятельности основными компонентами многие психологи определяют цель, мотив, средства, действия и операции, результат, оценивание. По мнению А.Н. Леонтьева цель является системообразующим компонентом любой системы, определяющий выбор средств, видов действий и ожидаемый результат [2].

Действие и операции – это процессы, направленные на достижение поставленной цели в зависимости от удовлетворения различных потребностей. Для каждого человека его действия и мыслительные операции всегда имеют большое общественное значение, при этом осознанность и целеустремленность, планомерность и последовательность действий определяют основные черты деятельности.

В современной системе высшего педагогического образования наблюдается тенденция снижения исследовательской активности среди молодых ученых и докторантов, что отмечено

также в аналитическом обзоре таких нормативных документов как «Концепция развития науки Республики Казахстан на 2022-2026 годы» [3].

Для решения проблем повышения исследовательской активности ППС, молодых ученых и докторантов необходимо системное внедрение практических психолого-педагогических инструментов раскрытия их потенциальных возможностей. Одним из таких инструментов целенаправленного повышения исследовательской активности преподавателей высших учебных заведений является организация исследований собственной профессиональной или рефлексивной практики.

Для изучения исследовательской активности ППС проанализированы психологические теории активности и деятельности.

Активность – интенсивное состояние высокой мотивирующей деятельности. С педагогической точки зрения «активность» можно объяснить как решение условия определенной деятельности. В педагогическом энциклопедическом словаре «активность» интерпретируется как активное отношение человека ко всему, что его окружает, обладая историческим опытом человечества, умение совершать социально значимые преобразования в материальном и духовном мире. Оно проявляется в процессе творческой жизнедеятельности, отражаясь в поступках и отношении к окружающему миру. [4,5]

В указанных определениях доминирует идея идентичности деятельности и активности как схожих категорий. Однако в некоторых психологических исследованиях рассматриваются внутренняя и внешняя, умственная и физическая активность человека. Глубокое изучение теорий активности и деятельности позволяют аргументировать о независимости данных категорий.

Как отметила А.Н. Поддьякова, «Исследовательская активность» характеризуется в понятии мотивации – определения желания и силы. [5.10-20]

По определению О.В. Киреевой исследовательская активность – это любознательность детей дошкольного возраста в познании окружающего мира с помощью познавательной деятельности (эксперимент, метод проб и ошибок, опыты, наблюдения), вследствие чего перед ним открывается возможность находить новые свойства предметов и дополнительно накапливать самостоятельное познание и практическую деятельность [6,22]. Итак, основываясь на анализе современных подходов ученый-исследователь О.В. Киреева отмечает, что исследовательская активность как явное проявление готовности субъекта к поиску ответа важных для него вопросов с помощью системы известных методов и средств.

Анализ мнений ученых, показывает, что понятие активности имеет более глубокое значение по сравнению с понятием деятельности. Поэтому в психолого-педагогических словарях деятельность определяется через понятие активности. Исследовательскую активность можно определить как стремление к действию, использование различных практических методов для осуществления исследовательской деятельности. В то же время психолого-педагогическая характеристика понятия «исследовательская активность» является актуальной проблемой в современной высшей школе.

Повышение исследовательской активности преподавателей через интеграцию в их профессиональную практику неформальных форм как Action Research требует глубокого исследования преимуществ и особенностей данного феномена. Анализ лучших мировых практик по внедрению в профессиональную деятельность вуза Action Research показывает возможности расширения условий для педагогического творчества, самостоятельного внедрения инноваций в практику преподавания.

В словаре практического психолога активность поясняется как источник преобразования жизненных связей с окружающей средой, исходной динамики человечества в целом. [7,23] Активность действует в зависимости от ситуации, определяется как динамическое условие ее формирования, осуществления и преобразования, свойство собственного движения.

Активность характеризуется следующими фактами:

- различия во внутренних состояниях субъекта, именно вызванные действиями;
- добровольность идентификация субъекта со своей целью;
- ситуативность-превышение стартовых целей;
- наличие весьма устойчивых действий, целесообразных принятой цели.

Исследование определяется как поиск новых знаний или систематическое изучение с целью утверждения фактов. Н.И. Кондакова [8]. в своем логическом словаре о понятии «исследование» говорит: «исследование – это процесс научного поиска какого-либо объекта (предмета, явления) с целью нахождения закономерностей его возникновения, развития и реконструкции для пользы человечеству», характеризующийся обоснованностью, достоверностью; она имеет два уровня – эмпирический и теоретический. Самым известным является деление исследований на фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, уникальные и комплексные.

В настоящее время ученые рассматривают исследовательскую деятельность с точки зрения ее структуры, системности, единства сознания и деятельности.

Детальное изучение исследовательской деятельности как единого знания личности помогло выяснить ее психологическую основу, содержащую взаимосвязанные процессы. По мнению Ю.Н. Кулюткина [9], эмоциональная инициатива, обоснованная на исследовательской деятельности, содержит сильные энергетические ресурсы, которые делают ее мощнее, устойчивее, тем самым обеспечивая ее преобразование в неотделимую черту личности. Это – произвольные (регуляторные) процессы. Целеустремленность, концентрированность, преодоление трудностей, решительность, отношение к процессу и результатам деятельности, развитие рефлексивных способностей – все это регулирует и развивает исследовательскую деятельность.

По итогам проведенной работы в рамках данного исследования были рассмотрены понятия «активность» и «исследование», сформулировано понятие «исследовательская активность». Утверждается, что это деятельность по исследованию практического взаимодействия субъекта с окружающей реальностью с целью поиска, получения и преобразования новой информации и мотивации процессов познания и самосовершенствования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.

В рамках исследовательского проекта поставлена задача развития исследовательской активности преподавателей, молодых ученых вуза на основе исследование в действии (Action research). В начальном этапе изучается психологическая сторона категории «действие».

Категорию «действие» относится и к педагогической науке. По А.Н. Леонтьеву, осознание мысленных образов не может быть вне единой системы действий [2, 124]. В своих исследованиях он раскрывает феномен «образность». в процессе развития чувственно-опытной деятельности всегда возникает мысленная образность и она играет особую роль в системе деятельности и любая функция не может быть принята вне действия. В психологии деятельность осуществляет следующие функции – действия (принцип исследования) и деятельности (предмет исследования).

Психологическая основа деятельности заложена в исследованиях Л.С. Выготского [10], С.Л. Рубинштейна [11].

Анализируя мнения известных психологов о деятельности, можно сказать, исследование в действии – это повышение исследовательской активности преподавателей высших учебных заведений в процессе их учебной деятельности с хорошим пониманием собственной профессиональной практики. Это связано с тем, что заранее спланированная систематическая стратегия, которую они могут использовать для изучения области интересов, присущей их профессиональному контексту, и обеспечивает структуру для участия в документированном процессе профессионального роста.

Исследование в действии - профессиональное развитие, понимание и изменение собственной практики, улучшение практики и новые знания. В этом контексте основной целью является развитие исследовательской деятельности преподавателей вузов путем интеграции в вузовскую

практику неформальных форм организации научных исследований, таких как Action Research (исследование в действии).

Исследование в действии (AR) – это процесс интеграции педагогической теории в профессиональную практику. Профессорско-преподавательский состав в этом направлении анализирует научные источники для поиска решения проблем, знакомятся с важными педагогическими теориями, научными выводами, знакомятся с методами научного исследования и изучает пути внедрения их в практику, а так же учатся оценивать, анализировать, дифференцировать эффективность методов исследования. Наряду с преподавательскими обязанностями они анализируют свою практику и пытаются ее улучшить, занимаются аналитическими отчетными записями, изучениями по рефлексивному анализу;

Ориентированная форма организации исследования как исследование в действии направлена на развитие качества исследовательского процесса в целом.

В научно - исследовательской деятельности преподавателей высших учебных заведений и молодых ученых можно выделить рациональные стороны развития исследовательской деятельности с использованием таких неформальных форм как исследование в действии (Action Research):

- преподаватели будут обладать социальными и профессиональными компетенциями в ходе изучения своего опыта и смогут проводить свои дисциплины и курсы на очень высоком творческом уровне;

- хорошо развиваются методические компетенции преподавателей и повышается их педагогическое мастерство в формировании знаний, умений, навыков студентов;

- улучшаются межличностные коммуникации, развиваются социальные и психологические компетенции преподавателей;

- повышается учебная мотивация преподавателей и учебная мотивация студентов;

- творческие поиски преподавателей станут основой для приобщения будущих специалистов к творчеству;

- преподаватели мотивированы на переход от репродуктивной формы обучения к конструктивной;

- совершенствуется интеграция педагогической деятельности и научной деятельности;

- повышается научно-исследовательская активность преподавателей, усиливается ориентация науки на практику.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.

В ходе исследования был использован комплексный метод исследования, включающий: психолого-педагогическую диагностику, формирующий эксперимент, тестирование, наблюдение, беседа, изучение результатов деятельности и методы обработки статистических данных. Достоверность полученных результатов: количественный и качественный анализ экспериментальных данных. Для статистической обработки и анализа эмпирических данных использовались методы первичной математической обработки.

Л.М. Митина, изучая психологию учителя, дала интегральные характеристики исследования системности их профессионального развития [12,13]. А также всесторонне рассмотрела систему ценностных ориентаций, обозначающих профессиональную деятельность учителя; вопросы исследовательской этики и культуры в компетенции исследователя; характеристики показателей активности в создании новых подходов к поиску решений возникающих в ходе исследования. Соглашаясь с мнением Л.М. Митиной, резюмируем, что приоритетными мотивами профессиональной деятельности преподавателя в определении актуальности науки и технологий являются его творчество, методологическая, интеграционная компетентность принятия решений и активная деятельность в самосовершенствовании с гармоничным подходом к критическим инновациям.

Л.М. Митина[12], изучая психологию учителя, дала интегральные характеристики исследования системности их профессионального развития. Также предлагает акцентироваться

на необходимость переоценки взглядов на психологию и профессионализм преподавателя. Поэтому необходимо особо отметить интегральные личностные особенности, которые в сумме определяют результативность углубленного изучения профессиональной деятельности преподавателя. Интегральная личностная характеристика состоит из трех видов.

1. Исследовательская нацеленность как совокупность ценностных ориентаций, определяющая первенствующие аргументы профессиональной деятельности.

2. Исследовательская компетентность как совокупность знаний об актуальности науки и технологии, исследовательской этики, культуры, основывающиеся на позициях, формирующие исследователя.

3. Исследовательская инициативность (творчество, активность) как креативное ощущение и созидание новых актуальных способов к решению задач исследования. Интегральные особенности личности лежат в основе исследования.

Внутренняя сущность человека, его инициативность учитывается как главная движущая сила. Темперамент развития это и есть активность личности. Сопоставление идеи механизма с идеей органического подхода присуще сущности человека. Мы считаем, что в настоящее время она является не менее актуальной при изучении профессионального развития человека. В основном это возникает из-за знакомой смены общепринятого взгляда в контексте современного психологического знания, принимая идею саморазвития в качестве методологического центра. В профессиональном развитии педагога в целом огромную роль играет педагогико-психологическая диагностика.

Психолого-педагогическая диагностика – сравнительно новая, научная и практическая область деятельности педагога. М.М. Дудина [12] отмечает «психологическую» и «педагогическую» характеристики в термине. Представление о смысле, дается с учетом акцента на определенную характеристику. Обычно психолого-педагогическая диагностика определяется как психологическая диагностика в образовательной сфере или же как педагогическая диагностика, базирующейся на психологические неординарности индивидуума.

Педагогическая диагностика имеет универсальное значение. Во-первых диагностика – это предмет, контент которого включает планирование и управление познавательным и образовательным процессом. Является методом оценки, определяющий безошибочный выбора целей обучения. Во-вторых, это все отличительные задачи в контексте образовательного консультирования:

- педагогическая диагностика помогает активизировать контрольно-оценочные функции работы преподавателя;

- большинство обычно применяемых способов и технологии обучения модернизируются в инструменты и методы педагогической диагностики. При планировании педагогической диагностики важно знать цель и задачи, условия, методы и критерии изучения.

Диагностика – эффективный метод всестороннего исследования объекта. Количественные и качественные исследования – это педагогические процессы, явления, разрабатываемые с помощью специально разработанных научных методов [14].

Принимая во внимание тот факт, что диагностика характеризует научно-практическую деятельность, исследовательская группа руководствовалась им в ходе данного исследования.

Изучены сущность и преимущества Action Research, лучшие мировые практики его внедрения в процесс исследования, опыт внедрения в систему образования Назарбаев Интеллектуальной школы и содержание интеграции педагогической теории в практику. А также изучены диагностические методики научного исследования в деятельностном исследовании.

В ходе научно-исследовательского исследования был проведен опрос об Action Research с целью диагностики исследовательской деятельности преподавателей вуза и обеспечения дополнительных количественных и качественных характеристик.

Для того, чтобы узнать, насколько активно используется Action research среди преподавателей вуза, был проведен небольшой опрос типа дескрипторных статистических вопросов на

основе шаблона «Leuauta». В опросе приняли участие профессорско-преподавательский состав Казахского национального педагогического университета имени Абая, Казахского национального женского педагогического университета, Каспийского университета технологии и инженеринга имени Ш.Есенова, Аграрно-технического университета им. С.Сейфуллина.

Вопросы развития исследовательской деятельности преподавателей вуза на основе Action research могут возникать на основе интересов и опыта исследователя, при изучении им собственного опыта, вопрос исследования может быть вызван его профессиональной проблемой. Стоит начать исследование с простого вопроса, основанного на спиральном принципе. Это связано с тем, что сразу поставить сложные задачи и проблемные вопросы может привести к избыточной информации и неправильному экспертному заключению.

По мнению ученого-исследователя Г.Канай, вопросы исследования должны быть конкретными (слова, используемые в вопросе, должны четко определять объект исследования); доступными (которые могут быть использованы для изучения и ответа на проблему в течение заданного периода времени) и полезными (важными и полезными, чтобы их могли использовать и другие коллеги).

Ученый-исследователь группирует вопросы следующим образом:

1) вопросы, направленные на описание проблемы (что? какие? где? Например, какие методы исследования чаще всего используется в вашей школе?);

2) вопросы, направленные на объяснение проблемы (почему? Например, почему уровень исследовательской активности в нашей школе упала за последние три года?);

3) задание 1. Отбор участников исследования кого бы вы привлекли к своему исследованию, чтобы ответить на ваш исследовательский вопрос? Как вы планируете привлечь этих людей к своим исследованиям? Прежде чем привлекать участников к своему исследованию, сделайте еще один акцент на своем исследовательском вопросе и т. д., приходит к выводу, что необходимо учитывать возможности участников, а также эффективность исследования [15, 103]

Анализируя суть идеи Г.Канай, было решено систематически составлять вопросы анкетирования в последовательности от простого к сложному. В целом опрос состоит из трех основных типов – кросс-опрос, долгосрочный и опрос ретроспектива. В начальном этапе состоялся кросс-опрос для преподавателей, молодых ученых и докторантов вуза и проводился он на двух языках.

Знакомы ли Вы с "Action research"?

Какие инновационные формы исследовательской деятельности вам известны? Какова цель интеграции "Action research" в профессиональную практику педагогов и преподавателей?

Какова роль Action research в профессиональной деятельности ППС?

Как вы думаете, для чего нужен рефлексивный опыт для педагогов и преподавателей?

Считаете ли вы, что уровень исследовательской деятельности преподавателя влияет на формирование исследовательской компетентности студентов?

Можете ли вы определить конкретный случай вашего профессионального опыта?

Ответы преподавателей об "Action research" можно увидеть на следующих диаграммах.

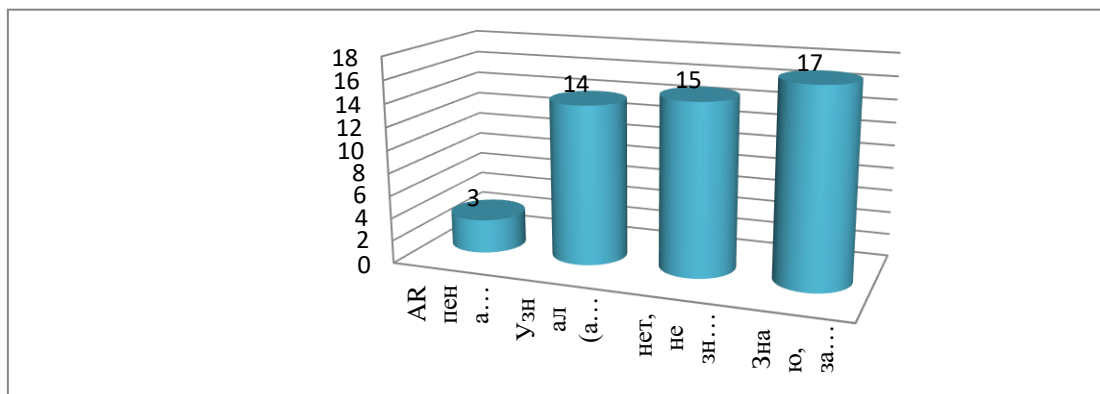


Диаграмма – 1 Количественные показатели по 1 вопросу анкетирования

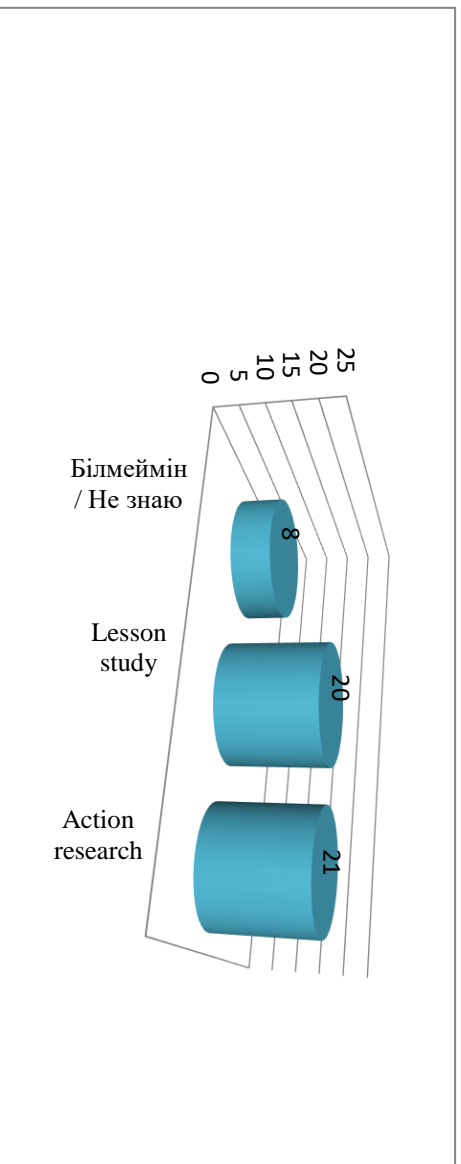


Диаграмма – 2. Количественные показатели по 2 вопросу анкетирования

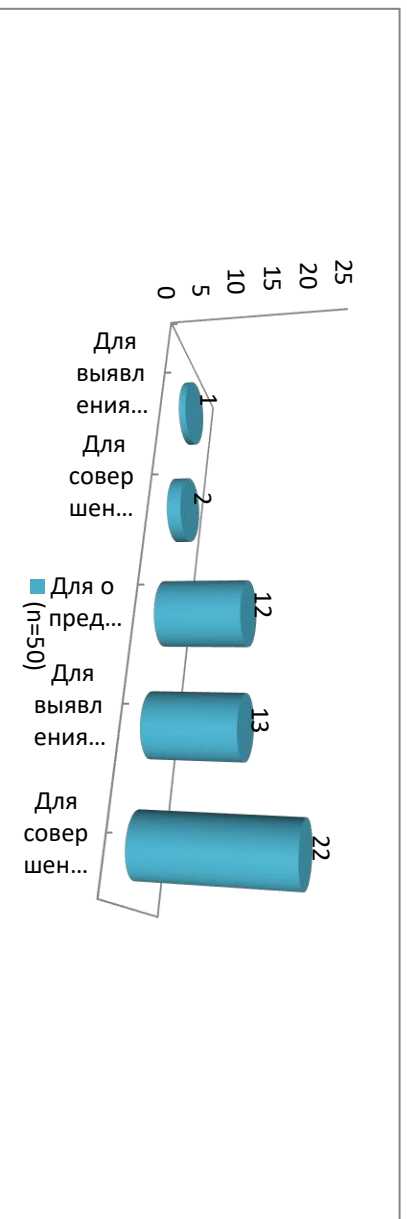


Диаграмма – 3. Количественные показатели по 3 вопросу анкетирования

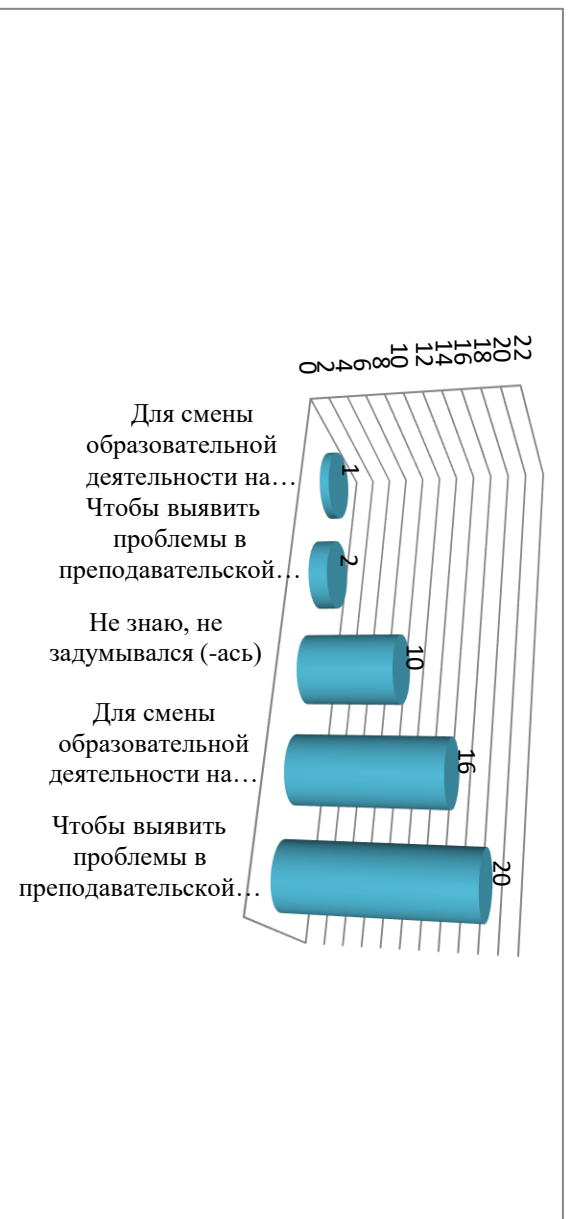


Диаграмма – 4. Количественные показатели по 4 вопросу анкетирования

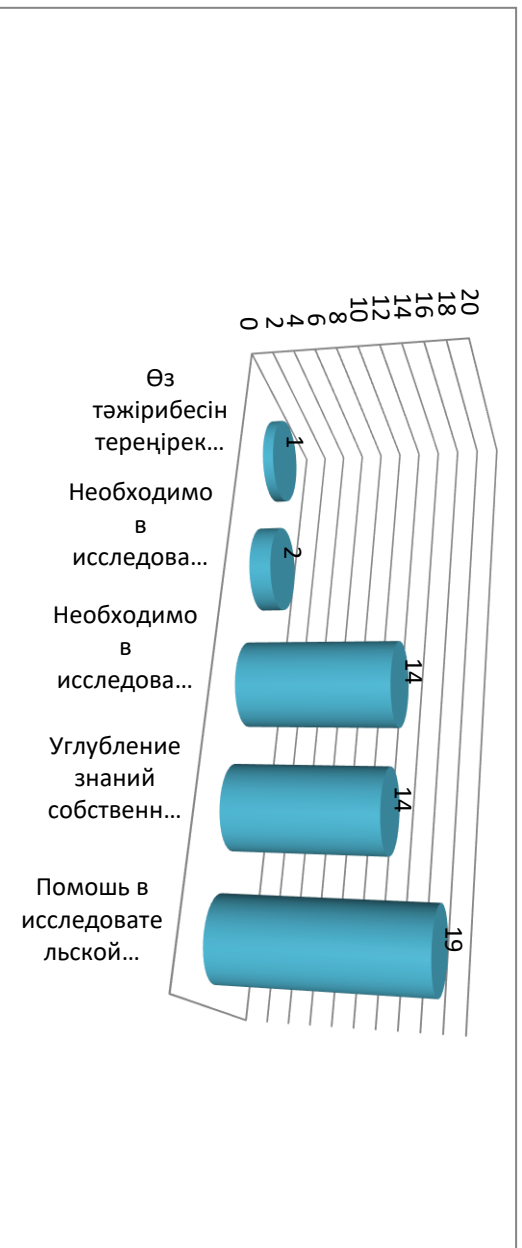


Диаграмма – 5 Количественные показатели по 5 вопросу анкетирования

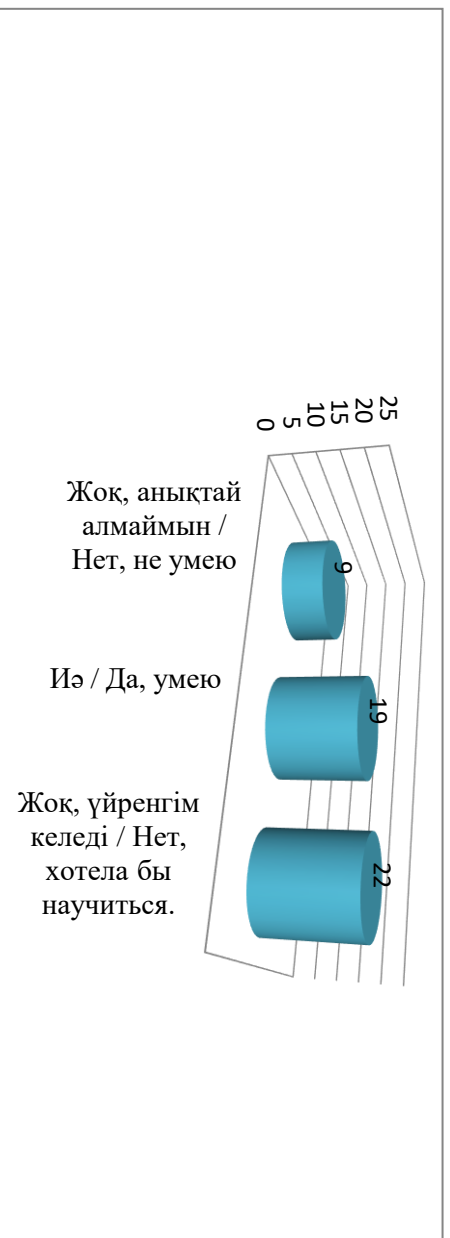


Диаграмма – 6. Количественные показатели по 6 вопросу анкетирования

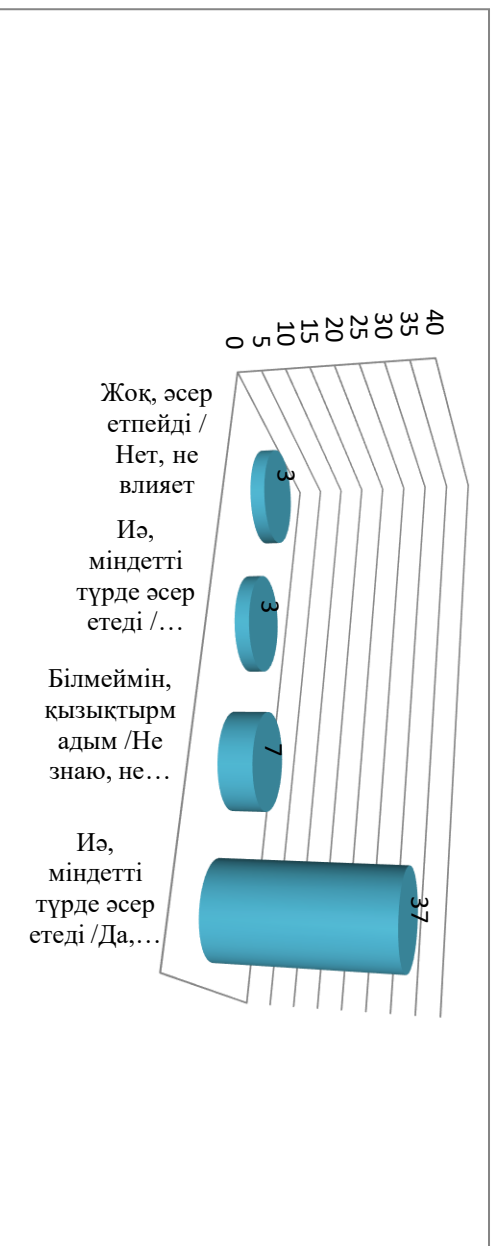


Диаграмма – 7. Количественные показатели по 7 вопросу анкетирования

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ.

Процентная доля участвовавших на опросе может определять, какому количеству ППС нужно отправить опрос. Чем выше процентная доля ответивших, тем меньше преподавателей и молодых ученых необходимо попросить пройти опрос.

К примеру, если нужно опросить 100 респондентов и ожидается, что 25% ппс, приглашенных принять участие в опросе, ответят на него и необходимо будет пригласить 400 участников. По ниже указанной формуле можно рассчитать, какое количество ппс необходимо пригласить для участия в опросе, на основе ожидаемой процентной доли ответивших:

Необходимое количество респондентов нужно разделить на ожидаемую процентную долю ответивших затем умножить на 100 (если на этапе 2 были введены процентные значения, а не десятичные дроби). В данном исследовании приняли участие 123 респондента из разных вузов.

Результаты анкетирования для диагностики исследовательской активности ППС участвовавших университетов по республике показали, что в зависимости от целей исследовательского проекта среди преподавателей вуза наблюдалась низкая информированность об "Action research" и желание молодых ученых изменить свою практику, хотя наблюдается недостаточность знаний и умений способов внедрения изменений в практику.

С этой точки зрения, по итогам кумулятивного результата от общего количество респондентов анкетирование только 34,7% дали ответ: - «Да, я знаю, занимаюсь Action Research» – это показало 93%. ответили: - «*Это для меня новая форма исследования*». По второму вопросу «Какие инновационные формы исследовательской деятельности вам известны? Какие бывают неформальные формы исследования?» большинство респондентов ответили Action Research, по третьему вопросу преподаватели каждого вуза признали необходимость совершенствования своей профессиональной практики. При выявлении проблем в практике обучения 44% респондентов указали, что обращаются за помощью в повышении исследовательской активности, а число респондентов, затрудняющихся в проведении мониторинга при определении реального состояния своей исследовательской практики, 94% респондентов указали на необходимость более глубокого понимания исследовательского опыта. В завершении на вопрос «Считаете ли вы, что уровень исследовательской активности преподавателя влияет на формирование исследовательской компетентности студентов?» 74% преподавателей ответили, что исследование в этой деятельности напрямую влияет на формирование исследовательской компетентности студентов.

Из этого следует, что преподаватели вуза стремятся самостоятельно повысить собственную исследовательскую активность с помощью своих творческих заданий. Выявлено, что 86 % педагогов знакомы с проблемой самоисследования и понимают различные исследовательские технологии, используемые при их осуществлении, как свою повседневную деятельность, желание изменить себя с целью глубокого понимания и совершенствования собственной профессиональной деятельности на низком уровне.

Также из ответов на анкетные вопросы преподавателей высших учебных заведений, относящиеся к теме исследования, было установлено, что они не проявляют активности в проведении исследовательской работы, большинству из них трудно, свободно и системно излагать свои мысли при формулировании научных выводов, наблюдается недостаточный уровень критического мышления, а также затруднения принятия конструктивных решений.

При обобщении ответов особенно молодых ученых и докторантов в ходе опроса было установлено, что они увлечены творческими задачами, но в то же время испытывают трудности в обосновании своего выбора и испытывают внутренний страх делать систематические выводы.

Кроме того, из ответов молодых ученых, докторантов и преподавателей высших учебных заведений на вопросы анкетирования, касающиеся исследования в действии, было обнаружено, что они не проявляют активность в проведении исследований, и многим из них трудно свободно и систематически выражать свои мысли при формулировании научных выводов, недостаточный уровень критического мышления, а также трудности в принятии конструктивных решений.

В ходе опроса было обнаружено, что, особенно обобщая ответы молодых ученых и докторантов, они увлечены творческими задачами, но при этом испытывают трудности с обоснованием своего выбора и внутренне испытывают страх при систематических выводах в исследовательской деятельности.

ВЫВОДЫ. Развитие исследовательской деятельности преподавателей университета активно реализует содержание собственного опыта, которое взаимодействует с вновь полученными знаниями, ведет к появлению новых неожиданных знаний, действующих в форме прогнозов, и изменению собственного опыта.

Исследование в действии (AR) – это процесс, при котором участники систематически и внимательно изучают свою профессиональную практику, используя неформальные формы исследования.

Влияние исследование в действии на активность преподавателей вуза осуществляется поэтапно, для достижения результата необходимо начать с исследовательского вопроса. Эффективное исследование начинается с вопроса и заканчивается вопросом, при этом хорошие вопросы постоянно появляются в ходе исследования; неспособность четко ответить на вопросы исследуемой проблемы является доказательством того, что это хороший вопрос. Он также включает в себя этапы глубокого понимания проблемы, определения и поиска путей ее решения, процесса сбора данных, вывода в результате поиска ответов на исследовательские вопросы, систематического сбора информации в виде последовательного поиска, который помогает понять, описать, обсудить и решить проблему.

Обработка полученных результатов исследования методами математической статистики, при проверке исходных теоретических положений, подтвердила их достоверность. Анализ экспериментальных данных показал, что развитие исследовательской активности как интегральной характеристики личности преподавателя управляемым процессом. Учитывая педагогические условия организации исследовательского процесса, применяя не формальные формы как Action Research, активизирующая профессиональную практику, можно и нужно развивать данное качество личности преподавателя, молодых ученых и докторантов вуза.

Таким образом, на основании полученных результатов в исследовании, с целью усовершенствования этой работы, нами разработаны рекомендации по развитию исследовательской активности преподавателя, молодых ученых и докторантов через неформальных форм исследования Action Research.

Action Research – исследование в действии также создает совместную среду с общим искренним и доверительным общением и конструктивным видением, которое может дать рефлексивную, непредвзятую обратную связь.




Исследование среди преподавателей вузов о внедрении «Action research» в профессиональную практику показало необходимость:

- разработки программы курса повышения квалификации по «Action research»;
- усиления психолого-педагогических основ развития активности среди преподавателей вуза;
- повышения мотиваций преподавателей, молодых ученых, докторантов к исследовательской деятельности на основе Action research;
- создания лаборатории Action research для оказания научно-методической помощи к реализации идеи Action research в практику вуза.

В заключении стоит отметить, что результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов развития исследовательской активности преподавателей, молодых ученых и докторантов вуза и предполагают дальнейшее развитие и совершенствование исследовательской активности, в рамках собственной исследовательской практики.

References

1. Strategiya «Qazaqstan-2050». Astana, dekabr', 2012.
<https://primeminister.kz/kz/gosprogrammy/strategiya-kazahstan-2050>
2. A.N.Leont'ev Rechevaya deyatel'nost'. M.: Prosveshchenie, 2009. - 164 S.
3. Konceptsiya razvitiya nauki Respubliki Kazahstan na 2022-2026 gody. ot 25 maya 2022 goda № 336
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000336>
4. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' [Tekst] / pod red. B.M.Bim - Bad. – M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2002. -528 s.
5. A.N.Podd'yakov. Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka D.S.ot A do YA. 2004. - № 2.
6. O.V.Kireeva Razvitie issledovatel'skoj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe eksperimentirovaniya [Tekst]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Kireeva Ol'ga Vladimirovna. - Spb., 2008. - 22 s.
7. Slovar' prakticheskogo psihologa / sostav. S.YU.Golovin, MHarvest. Minsk: AST, 2001. – s. 23
8. Kondakov N.I. logicheskij slovar'-spravochnik. 1975. - 722 S.
9. Kulyutkin YU.N. "Produktivnoe myshleniye kak osnova obuchayemostij" / Kulyutkin YU. N. – M.: Bilim, 1981.
10. L.S.Vygotskij // Hrestomatiya vozrastnoj psihologii: ucheb. posobie. -M.: Voronezh, 2003.
11. S.L.Rubinshtejn zhалpy psihologiya negizderi. T.2. M.: Pedagogika, 1989.
12. L.M.Mitina. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektiv obrazovaniya. M., Izd. «Nestor-Istoriya», 2014.
13. M.M.Dudina. Osnovy psihologo-pedagogicheskoy diagnostiki : uchebnoe posobie / M.M.Dudina, F.T.Hamatnurov. - Ekaterinburg : Izdatel'stvo RGPPU, 2017. - 189 s.
14. I.V.Plaksina. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika v obrazovatel'noj praktike: ucheb.-metod. posobie / I. V. Plaksina, K.V.Drozd ; Vladim. gos. un-t im. A.G. I.N.G.Stoletovyh. - Vladimir : Izd-vo VIGU, 2022. - 388 s.
15. Bilim beru zertteulerine kirispe: Teoriya, adister zhane tazhiribeler//Sagytayeva A., Qanaj G. Nursultan, 2022. -231bb. (103-104bb) <https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle>
16. Sovershenstvovanie nauchno-issledovatel'skoj aktivnosti prepodavatelej na osnove podhoda Action research. Bajdil'dinova D.K., Sarsenbaeva L.O., Asilbaeva F.B. //Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya «Pedagogicheskie nauki» №3 (75), 2022 g. Str. 119-134.
17. Berikkhanova A.E "Action Research kak forma professional'nogo razvitiya pedagogov". //Berikkhanova A.E., Bajdil'dinova D.H, Sarsenbaeva L.O., Sapargalieva B.O., Asilbaeva F.B. //RINC. Obshchestvoznaniya i social'naya psihologiya. eLibrary Vypusk No12 (42) 2022. Str.828-839.
18. Ob aktual'nosti razvitiya nauchno-issledovatel'skoj aktivnosti prepodavatelej vuza kak usloviya sovershenstvovaniya ih professional'noj praktiki. Berikkhanova A.E., Asilbaeva F.B., Mahmetova B.T., ZHekeeva A.E., Bajzhumanov A.N. // Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogicheskoe obrazovanie v XXI veke: priority i poiski» posvyashchennoj pamyati professora A.A.Moldazhanovoj. Astana, 7-oktyabrya, 2022 g. Str.175-179.
19. Innovative methods and technologies of training specialists in the conditions of postgraduate pedagogical education //Sovetkanova, D., Aiman, B. etc.. World Journal on Educational Technology (Scopus): Current Issues [this link is disabled](#), 2021, 13(4), pp. 684–695

А.А. Тастанова^{2*} , М.В. Мун¹ , Н.С. Ахтаева² 

¹Университет Туран, Алматы, Қазақстан

²ҚазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Қазақстан

*e-mail: aigerim.tastanova@gmail.com

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРАКТИК ОСОЗНАННОСТИ С ПАРАМЕТРОМ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация

Целью данной статьи является обзор исследований, посвященных взаимосвязи практик осознанности с креативностью. Креативность является высшим уровнем интеллектуального функционирования в познавательной сфере. Креативность – это психический и социальный процесс, включающий генерацию новых идей или концепций или новую ассоциацию творческого разума между существующими идеями или концепциями. В начале, мы рассмотрели различные виды практик осознанности, и выделили три основных вида медитаций – медитация осознанности (МО), концентрационная медитация (КМ) и трансцендентальная медитация (ТМ). Далее, был приведен обзор текущих исследований, как более ранних, так и наиболее современных, посвященных поиску взаимосвязи между практиками осознанности и креативности. Также они были упорядочены в виде таблицы, с указанием авторов, методик измерения креативности, практик осознанности, использованных в исследовании и основных результатов. Несмотря на многообещающие результаты, другие факторы, такие как контекст, переменные или потенциальные взаимодействия важны при изучении взаимосвязи между практиками осознанности и креативностью. Например, осознанность в большинстве исследований способствует креативности, но есть некоторые опасения по поводу того, как она влияет на блуждание ума и, следовательно, на креативность. Более тонкие и недавние исследования еще больше внесли неоднозначности в данный вопрос, разбив блуждание ума на разные типы (спонтанные и преднамеренные), каждый из которых по-разному влияет на творческие способности. Это остается довольно новой и относительно неисследованной областью эмпирической работы. Рекомендуются дальнейшие исследования взаимосвязи практик осознанности и креативности для дополнительного обогащения текущей литературы и устранения существующих пробелов.

Ключевые слова: осознанность, медитация, креативность, креативное мышление

А.А. Тастанова^{2*}, М.В. Мун¹, Н.С. Ахтаева²

¹Тұран университеті, Алматы, Қазақстан

²ал-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан

ЗЕЙІН ТӘЖІРИБЕСІ МЕН ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ӨЛШЕМІ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС ТУРАЛЫ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ ШОЛУ

Аңдатпа

Бұл мақаланың мақсаты – зейін тәжірибесі мен шығармашылық арасындағы байланыс туралы зерттеулерді шолу. Шығармашылық – когнитивтік саладағы интеллектуалдық қызметтің ең жоғарғы деңгейі. Шығармашылық – бұл жаңа идеялар немесе тұжырымдамалар тудыратын психикалық және әлеуметтік процесс немесе бұрыннан бар идеялар немесе тұжырымдамалар арасындағы жаңа шығармашылық ақыл-ой байланысы. Бастапқыда біз зейін тәжірибесінің

әртүрлі түрлерін қарастырдық және медитацияның үш негізгі түрін анықтадық – зейінді медитация (МО), шоғырлану медитациясы (КМ) және трансцендентальды медитация (ТМ). Төменде - зейін тәжірибесі және шығармашылық арасындағы байланысты іздейтін ескі және соңғы зерттеулерге шолу берілген. Сондай-ақ олар авторларды, шығармашылықты өлшеу әдістерін, зерттеуде қолданылған зейіндік тәжірибелерді және негізгі нәтижелерді көрсете отырып, кесте форматында орналастырылды. Келешегі зор нәтижелерге қарамастан, контекст, айнымалылар немесе әлеуетті өзара әрекеттесу сияқты басқа факторлар зейін тәжірибесі мен шығармашылық арасындағы байланысты зерттеу кезінде маңызды. Мысалы, көптеген зерттеулердегі зейін шығармашылықты дамытады, бірақ оның ақыл-ойдың адасуына, демек, шығармашылыққа қалай әсер ететіні туралы кейбір алаңдаушылықтар бар. Неғұрлым нәзік және соңғы зерттеулер әр түрлі түрлерге (стихиялы және әдейі) бөлу арқылы мәселені одан әрі түсініксіз етті, олардың әрқайсысы шығармашылыққа әртүрлі жолдармен әсер етеді. Бұл эмпирикалық жұмыстың біршама жаңа және салыстырмалы түрде зерттелмеген саласы болып қала береді. Ағымдағы әдебиетті одан әрі байыту және бар олқылықтарды жою үшін зейін тәжірибесі мен шығармашылық арасындағы қарым-қатынасты одан әрі зерттеу ұсынылады.

Кілт сөздері: зейін, медитация, шығармашылық, шығармашылық ойлау.

A.A. Tastanova^{2*}, M.V. Moon¹, N.S. Akhtaeva¹

¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

²KazNU named after al-Farabi, Almaty, Kazakhstan

REVIEW OF THE RESEARCH ON THE LINK BETWEEN MINDFULNESS PRACTICES AND THE CREATIVITY PARAMETER

Abstract

The purpose of this article is to review research on the relationship between mindfulness practices and creativity. Creativity is the highest level of intellectual functioning in the cognitive sphere. Creativity is a mental and social process involving the generation of new ideas or concepts, or a new creative mind association between existing ideas or concepts. In the beginning, we looked at different types of awareness practices, and identified three main types of meditation - mindfulness meditation (MM), concentration meditation (CM) and transcendental meditation (TM). The following is a review of current research, both older and more recent, looking for the relationship between mindfulness and creativity practices. They were also arranged in a table format, indicating the authors, the methods for measuring creativity, the mindfulness practices used in the study, and the main results. Despite promising results, other factors such as context, variables, or potential interactions are important when studying the relationship between mindfulness practices and creativity. For example, mindfulness in most studies promotes creativity, but there are some concerns about how it affects mind wandering and therefore creativity. More subtle and more recent research has further ambiguized the issue by breaking down mind wandering into different types (spontaneous and intentional), each of which affects creativity in different ways. This remains a fairly new and relatively unexplored area of empirical work. Further research into the relationship between mindfulness practices and creativity is recommended to further enrich the current literature and address existing gaps.

Keywords: mindfulness, meditation, creativity, creative thinking.

Введение

Креативность определяется как способность генерировать новые, общественно значимые продукты и идеи (Mumford, Reiter-Palmon, & Redmond, 1994) или как способность производить работу, которая является одновременно новой (т. е. оригинальной, неожиданной) и уместной. то есть полезным, адаптивным в отношении ограничений задачи). В последние годы усилился

интерес научного сообщества в изучении темы креативности и способов ее повышения. Практики осознанности можно рассмотреть как один из потенциально значимых способов. В данной статье приведен обзор исследований, посвященных взаимосвязи практик осознанности с креативным мышлением.

Обоснование выбора темы, цели и задачи

Компания LinkedIn назвала 15 наиболее важных профессиональных навыков, востребованных в 2020 году, и список мягких навыков (soft skills) возглавила креативность. Методы, позволяющие улучшить креативное мышление, могут существенно повысить благосостояние как на социальном, так и на индивидуальном уровне/ и в последние годы можно отследить рост интереса со стороны научного сообщества к взаимосвязи между практиками медитации и креативностью (Carson, 2014). Ряд исследований показал, что существует положительная корреляция между практикой осознанности и творческим мышлением (Colzato et al., 2012; Horan, 2009; Müller et al., 2016; Lebuda et al., 2016; Orme Johnson & Granieri, 1977; Cowger & Torrance, 1982). Одна из причин, по которой исследователи проявляют интерес к осознанности и ее способности улучшать творческие способности и мышление, заключается, как объясняет Мюллер и др. (2016), «из-за ее сильного воздействия на когнитивные процессы» (стр. 1). Некоторыми исследователями было показано, что практики осознанности влияют на когнитивную обработку, которая тесно связана с творческим мышлением.

Целью данной статьи является анализ практик осознанности и обзор исследований их взаимосвязи с конструктом креативности, а также выявление какие именно практики наиболее эффективны для улучшения креативности.

Научная методология исследования

В начале рассмотрим основные виды медитаций. Виджняна-Бхайрава (Сингх, 1991), древнеиндийский текст по йоге (двенадцатый век нашей эры), перечисляет более 112 приемов или методов концентрации внимания, которые регулируют процесс медитации с помощью внимательности, концентрации и комбинированных стратегий внимания. Эти три стратегии отражают множество техник медитаций, доступных сегодня. Медитация осознанности (МО) включает в себя отстраненное, непредвзятое наблюдение за мыслями, чувствами и ощущениями во всем поле явлений. Популярные системы, использующие МО, включают Дзен и Випассану. Концентрационная медитация (КМ) предполагает сосредоточение внимания на медитативном средстве, таком как определенные мыслительные конструкции, мантра (повторяющийся звук), внутренние образы, определенные телесные ощущения (например, дыхание) и различные эмоции (например, радость). Примеры популярных систем КМ включают буддийскую шаматху (дыхание), ананда-маргу (мантру) и крийя-йогу (мантра = дыхание). В Трансцендентальной Медитации (ТМ) используются мантры, как и во многих формах сосредоточения, но большое значение придается отсутствию усилия сосредоточения и развитию свободного от мыслей трансцендентного осознания (Yogi, 1963). Это отличает ТМ от других систем КМ; поэтому здесь ТМ определяется как комбинированная медитативная (СМ) стратегия. В любом случае точка зрения трансцендентного наблюдателя или свидетеля является явным или неявным аспектом большинства медитативных традиций (Goleman, 1996; Kabat-Zinn, 1990; Walsh, 1982, цитируется по Sahn & Polich, 2006).

Индийский философ-идеалист Вивекананда (Никхилананда, 1956) сказал: «Когда человек поднялся до высокого состояния пратибхи, он имеет великий свет. Все вещи для него очевидны. Все приходит к нему естественным путем, без практики саньямы» (стр. 194). Это утверждение подразумевает, что некоторые творческие люди могут испытать великое озарение, не прибегая ни к медитации, ни к саньяме, по крайней мере, в каком-либо формальном смысле. Творческое созерцание осуществляется через намерение (санкальпа). Намереваться также значит желать, желать; целью или решением и быть осуществленным, возникнуть, то есть санкальпа является и желанием, и творческой силой (Шантананда, 1999, стр. 4). Намерение лежит в основе саньямы (Nagelin, 1987, см. примечание на стр. 80). В отличие от воли, возникающей из обычного

желания, источник воли в саньяме не порождается; то есть оно лишено желаний (Hughes, 1994). Возможно, самым трудным для поддержания намерения является самоотверженность (т. е. безоговорочное подчинение). В саньяме созерцатель сознательно отказывается от желания получить решение, сохраняя беспрепятственный фокус на подсознательном отказе от проблемы, которую можно было бы решить иначе. Это «нежелательное» намерение позволяет ясно видеть проблемы, в то время как бессознательная обработка может свободно искать уникальные решения. Гипотетически, беспрепятственное сосредоточение на проблеме в условиях очень низкого возбуждения коры может позволить вниманию (намерению) кратковременно приблизиться к состоянию фиксированной точки аттрактора (например, высокой когерентности) в хаотической нейронной среде мозга, тем самым привлечение синхронизированных информационных паттернов к набору проблем, которые являются одновременно новыми и подходящими. Системы, которые достигают покоя или равновесия, становятся аттракторами с фиксированной точкой. Это периодически происходит в кривых ЭЭГ. С другой стороны, странные аттракторы, которые являются детерминированными и воспроизводимыми, если воспроизводятся входные и начальные условия, могут переходить в аттракторы с фиксированной точкой (обсуждение коркового хаоса см. Bashar, 1992). Можно предположить, что определенные устойчивые формы внимания с высоким аффективным содержанием могут привести к уникальным решениям в качестве привлекательных объектов.

Точно так же, согласно йогической традиции, однонаправленное внимание (эка-грата) вызывает состояние равновесия, которому умственные возмущения в конце концов уступают, что приводит к великому вдохновению (Муктананда, 1977b). Однонаправленное внимание предполагает самоотдачу. Гизелин (1952) заявил, что «самоотдача, столь знакомая творческим умам, почти всегда труднодостижима». Оно требует чистоты мотивов, которые редко поддерживаются, кроме как самоотверженностью и дисциплиной» (стр. 24). В творчестве и трансцендентность, и интеграция в высшей степени взаимозависимы, связаны творческим намерением. Обучение саньяме, или саньяма, возникающая естественным образом у редких людей, является потенциальным механизмом для выявления необычного, интуитивного понимания сложных явлений. Для проверки этой гипотезы необходимо провести дополнительные исследования с использованием как ЭЭГ, так и сканирующего оборудования с высоким пространственным разрешением. Подтверждение может оказать глубокое влияние на сектор образования, а также на наше понимание природы сознания.

Исследование взаимосвязи практик медитаций и креативности. Лангер, Хатем, Джосс и Хауэлл (1989) сказали, что осознанная реакция была творческой и спонтанной; поэтому действия творчески или осознанно считались взаимозаменяемыми. Лангер (2006) показал, что рассказы людей о переживаниях потока Чиксентмихайи во время творчества идентичны рассказам людей о переживаниях МО. Исследование Лангера по МО было направлено на синтез обучения, образования и творчества и часто использовало ММ как независимую переменную, а внимательность/творчество как зависимую переменную. Исследования показали, что после непродолжительной практики ММ у участников повысился уровень творческих способностей (Grant & Langer et al., 2004; Langer, 2006; Langer et al., 1989; Langer, & Imber, 1979; Langer et al., 2010).

Гонконгский профессор Рой Хоран (2009), главным образом путем изучения исследований ЭЭГ, обнаружил повышенную низкоальфа-активность, связанную со снижением активности лобных долей, присутствующую у людей, практикующих МО, а низко-альфа-активность и снижение активности лобных долей одинаково присутствовали у людей, которые активно творили, для пример: сочинять или играть музыку, писать, рисовать или рисовать. Хотя результаты были корреляционными и не предполагали направления эффекта, Хоран (2009) предположил, что практика МО может повысить креативность, при этом МО работает в качестве усилителя, благодаря способности мозга изменяться или нейропластичности.

В начале 1970-х впервые были исследованы сходные атрибуты творчества и медитативных практик (Хоран, 2009). Результаты этих в основном количественных исследований были

разнообразными. Рой Хоран (2009) выявил несколько слабых сторон и ограничений. Во многих исследованиях не определялся используемый стиль медитации, существовала разная продолжительность практики медитаторов, разные шкалы, используемые для измерения творческих способностей, а некоторые более качественные исследования, показавшие поддержку связи, были проигнорированы или о них не сообщалось (Horan, 2009).

Шварц (1973) провел исследование, в котором измерялось первичное творчество в процессе рассказывания историй. Шварц обнаружил, что учителя ТМ набрали больше баллов, чем контрольная группа. Однако Шварц (1974) обнаружил, что учителя ТМ работали не лучше и не хуже, чем контрольная группа, когда использовали шкалу искусства Бэррона Уэлша и тесты Уоллаха-Когана для оценки уровня творчества.

Ковагер (1974) наблюдал за 27 тренированными медитаторами и использовал то, что, по-видимому, было МО для некоторых, и сопоставил их с другими, которые практиковали релаксацию. Через четыре недели были проведены тесты Торренса на творческое мышление (ТТСТ). Хотя люди, практикующие МО, набрали больше баллов, чем те, кто практикует релаксацию, результаты в отношении творческого мышления не были значительными как для группы медитации, так и для группы релаксации (Cowager, 1974).

Ковагер и Торранс (1982) были вдохновлены Торрансом, который увидел, что данные Ковагер из предыдущего исследования показали некоторые необычные реакции в отношении творчества для медитирующих. Ковагер и Торранс (1982) пересмотрели данные и использовали обновленные индикаторы, которые показали значительно более высокие баллы медитирующих по подшкалам изобретательности, фантазии, изменения восприятия, внутренней визуализации, повышенного осознания проблем, сенсорного опыта на вербальном уровне. задания, синтез, необычная визуализация, выражение эмоций и чувств, юмор. Группа релаксации показала некоторое снижение по 9 из 15 подшкал и увеличение сенсорного опыта, необычной визуализации и синтеза при повторном анализе (Cowager & Torrance, 1982).

Домино (1977) провел 5-недельный медитативно-творческий эксперимент, в котором участвовали три группы: одна с ТМ, одна с МО и одна контрольная без медитации. Они до и после тестирования трех групп выполняли три творческих задания: тест удаленных помощников (RAT), тест завершения рисования Франка и тест на сравнения. Результаты Domino (1977) не были значимыми; однако опрос, в котором участников просили оценить, каким был их творческий опыт после лечения, показал разницу между контрольной группой и группами медитации. Обе группы медитации дали своему творческому опыту значительно более высокие баллы, чем контрольная группа; но в целом Домино сочла выводы неубедительными.

Орм-Джонсон и Граньери (1977) получили результаты, подтверждающие связь между медитацией и творчеством. В исследовании приняли участие 60 испытуемых, использовалось ТТСТ для предварительного и последующего тестирования, и Орм-Джонсон и Граньери обнаружили значительно повышенную оригинальность / беглость в визуально-пространственном творчестве. Орм-Джонсон, Клементс, Хейнс и Бадауи (1977) использовали ТТСТ Verbal для тестирования 22 практикующих ТМ. Все субшкалы креативности: гибкость, беглость, оригинальность и нестандартное использование положительно коррелировали с опытом медитации (Orme-Johnson et al., 1977).

Болл (1980) проводил тест Торренса (ТТСТ) субъектам ТМ и контрольной группе, которые посещали курс психологии развития. Оценки словесной и образной оригинальности были выше у практикующих ТМ, чем у контрольной группы. Болл (1980) также обнаружил, что в вербальном тесте звуков и изображений на слуховую креативность испытуемые ТМ имели более высокие баллы оригинальности, чем контрольная группа.

О'Хайр и Марсия (1980) проверили творческие способности 114 медитирующих с помощью теста Торренса (ТТСТ). О'Хара и Марсия не обнаружили связи между медитацией и творчеством. Тем не менее, женщины, которые практиковали медитацию в течение длительного времени, имели самые высокие баллы за оригинальность фигуры.

Лангер и др. (1989) включал три исследования, в которых оценивалось, повлияет ли способ представления информации на то, будет ли эта информация использоваться бездумно или осознанно/творчески. Два из их экспериментов изучали, приведут ли методы презентации, абсолютные или теоретические/условные, к более бездумному или к более осознанному /творческому ответу детей и студентов колледжей. В эксперименте с методом абсолютного представления испытуемым говорили: этот объект является (пустым), а в эксперименте с методом условного или теоретического представления испытуемым говорили: этот объект может быть (пустым) (Langer et al., 1989). И дети, и студенты колледжа бездумно использовали информационный ответ после абсолютного обучения. И дети, и студенты колледжа могли предлагать различные идеи или творчески реагировать на информацию, представленную в условной манере (Langer et al., 1989).

Для третьего эксперимента Лангер и соавт. (1989) предоставили учителям-студентам два набора информации, используя абсолютный метод для одного набора и условный метод для другого набора, и для обоих наборов была добавлена независимая переменная достоверности (Langer et al., 1989). Было обнаружено, что сочетание уверенного и условного/теоретического представления информации приводило к стимуляции самых высоких уровней осознанности /творчества (Langer et al., 1989).

Грант, Лангер, Фальк и Каподилупо (2004) провели два полевых эксперимента с 208 взрослыми участниками. В первом эксперименте Грант и соавт. представили внимательное рисование как краткое вмешательство МО, которое манипулировало новизной для половины участников ($n = 104$). Осознанное рисование было объяснено Грантом и др. (2004) как рисунок с построчной инструкцией. Вмешательство МО было эффективным в первом эксперименте, поскольку оно позволило участникам избавиться от предвзятых представлений об их художественных способностях или их отсутствии (Grant et al., 2004).

Грант и др. (2004) провели еще один эксперимент с другой половиной участников ($n=104$). Их второй эксперимент не включал в себя вмешательство ММ в виде осознанного рисования, и участники, как правило, не могли преодолеть чувство некомпетентности и не могли выполнить задание по рисованию. В целом результаты показали, что существует значительная связь между осознанным творчеством и уровнем воспринимаемой компетентности (Grant et al., 2004).

Лангер, Пирсон и Делизонна (2010) исследовали негативное влияние бездумного социального сравнения на креативность. Участникам показывали искусство перед кратким вмешательством МО, и они полагались на бездумные социальные сравнения, основанные на ранее изученных социальных стандартах (Langer et al., 2010). После того, как участников ненадолго обучили вдумчивым, бессмысленным сравнениям, основанным на предустановленных социальных стандартах, относительно того, какое искусство было принижено (Langer et al., 2010).

Лангер (2006) исследовал путь автора к осознанному творчеству через живопись. Основываясь на синтезе своего опыта, применимых исследований, идей художников и различных философий, Лангер поддерживала творчество как осознанность и наоборот. Философские темы в Лангере (2006) включали подлинность, отсутствие суждений, недвойственность, открытое осознание и выравнивание. Концептуальная интеграция Лангером МО и творчества была объяснена в Ноган (2009) посредством «нейропсихологических исследований природы творчества и медитации в сочетании с теоретической основой, описывающей трансцендентность и интеграцию как ключевые компоненты, общие для обоих процессов» (стр. 201).

Рен и др. (2011) исследовали, вызывалось ли озарение во время сна в процессе инкубации и способствовала ли МО озарению. Рен и др. набрали 48 участников, не обучавшихся медитации, и разделили их на три случайно выбранные группы. Две группы обучались простой технике МО: группа P10 считала свои вдохи до 10, а группа P100 считала 100 вдохов. Третьей была контрольная группа, которую не обучали технике МО, и она отдыхала, в то время как другие группы медитировали (Ren et al., 2011). Участникам было дано 10 задач на понимание для

решения в предварительном тесте, P10 и P100 медитировали, пока контрольная группа отдыхала, а затем им снова дали 10 задач на понимание в качестве посттеста. Рен и др. (2011).

Рен и др. (2011) заявили, что как группа P10, так и группа P100 решили значительно больше ранее неудачных задач понимания, чем отдыхающая группа, основываясь на сравнении результатов до и после теста. Рен и др. (2011) также обнаружили, что, сохраняя осознанное, бдительное медитативное состояние, группа P10 демонстрировала большую проницательность во время умственного расслабления, в то время как группа P100 имела отрицательную корреляцию с проницательностью. Использование сканирования ЭЭГ отличало расслабленные состояния от тревожных, а время реакции на решение задач инсайта не отличалось во всех условиях (Ren et al., 2011).

В Уолше (2013) 60 участников были три раза случайным образом распределены по трем группам, которые тестировались в трех разных случаях, чтобы определить возможное влияние кратких вмешательств МО на решение проблем инсайта. Тремя условиями или независимыми переменными групп были: краткое вмешательство МО; ложное вмешательство осознанности или вмешательство расслабления; и контроль без вмешательства. Результаты показали, что участники, прошедшие тестирование непосредственно после вмешательства в группе МО, значительно превзошли как имитацию, так и контрольную группу в задаче решения проблем понимания, что предполагает, что механизмы МО, влияющие на креативность, выходят за рамки стимулирования расслабления (Walsh, 2013).

Интересуясь взаимосвязью компонентов креативности и разных типов медитаций Кольцато и др. (2012) оценили влияние ОМ и концентрационной медитации (КМ) на творческие процессы дивергентного и конвергентного мышления. Основное внимание в исследовании Colzato et al. было направлено на изучение того, влияют ли компоненты КМ и МО на креативность посредством определенных состояний когнитивного контроля, конвергентного и дивергентного мышления.

Согласно Colzato et al. (2012), хотя дивергентное и конвергентное мышление считались центральными процессами порождения творчества, они представляли разные его компоненты. Конвергентное мышление представляло собой процесс поиска одного возможного решения с помощью сфокусированного или сильного контроля сверху вниз. Дивергентное мышление позволило генерировать множество новых идей и возможных решений за счет широкого или слабого смещения контроля сверху вниз (Colzato et al., 2012).

Гипотеза Кольцато и др. (2012) заключалась в том, что КМ будет способствовать конвергентному или сильному нисходящему мышлению, а не дивергентному мышлению, в то время как МО будет способствовать дивергентному или слабому нисходящему мышлению, а не конвергентному мышлению. Колзато и др. предполагали, что положительные эффекты МО, изменяющие настроение, могут исказить результаты, поскольку положительное настроение оказывает положительное влияние на дивергентное мышление и не влияет на конвергентное мышление, что предполагает, что влияние МО на дивергентное мышление может быть легче увидеть, чем влияние ФА на конвергентное мышление. Таким образом, Colzato et al. (2012) оценили, одинаково ли влияют на настроение КМ и МО, и оценили воспринимаемое настроение участников.

Участниками были 19 медитирующих, в среднем два года практикующих как КМ, так и МО (Colzato et al., 2012). Было три условия: сессия КМ; сеанс МО; и базовый/контрольный уровень БА или сеанс управляемой визуализации. Участников проводил через условия тот же инструктор, который был сертифицирован в обучении медитации МО, ТМ и Саматха (Colzato et al., 2012). Участникам давали RAT для конвергентного мышления, задачу альтернативного использования (AUT) для дивергентного мышления и субъективную оценку настроения после всех трех типов сеансов. Два независимых читателя, ослепленные экспериментальными условиями, оценили RAT и AUT за оригинальность, беглость, проработанность и гибкость (Colzato et al., 2012).

Кольцато и др. (2012) заявили, что все четыре критерия АУТ были оценены с преимуществом для МО по сравнению с сеансами КМ и ВА; тем не менее, оценки преимущества были надежными для оригинальности, беглости и гибкости, в то время как оценки для детализации не были значительными (Colzato et al., 2012). Несмотря на то, что показатели РАТ были немного лучше после КМ, результаты не были значимыми между состояниями КМ, МО и ВА. Поскольку в результате обеих медитаций улучшилось настроение, Colzato et al. (2012) предположили, что улучшение настроения увеличивает дивергентное мышление, в то время как снижение конвергентного мышления влияет на показатели РАТ.

Дин и др. (2014) случайным образом распределили 40 участников либо в краткосрочную группу ИВМТ (Интегративная работа с телом и терапия движением) ($n = 20$), либо в контрольную группу релаксационной тренировки (RT) ($n = 20$). Творческие способности и настроение оценивались с помощью ТТСТ и шкалы положительных и отрицательных эмоций (PANAS) соответственно; кроме того, как ТТСТ, так и PANAS вводили до и после лечения (Ding et al., 2014). Дин и др. (2014) заявил: «В совокупности мы предполагаем, что по сравнению с RT (i) ИВМТ будет способствовать большей креативности (по шкале ТТСТ), (ii) ИВМТ улучшит эмоциональное состояние (по шкале PANAS) и (iii) это улучшение эмоционального состояния может опосредовать изменение в творчестве» (стр. 2).

Дин и др. (2014) результаты оказались такими, как и предсказывалось: группа ИВМТ значительно превзошла группу RT после лечения на ТТСТ. Положительный эффект значительно увеличился после лечения, в то время как отрицательный эффект значительно уменьшился в группе ИВМТ по сравнению с группой RT (Ding et al., 2014). Связь между эмоциями, творчеством и МО была сочтена Ding et al. (2014) как нуждающиеся в дальнейшем исследовании.

Дин, Тан, Дэн, Тан и Познер (2015) стремились определить, какие люди получают наибольшую пользу от ИВМТ. В Дин и соавт. (2015), 84 участника без какой-либо предварительной подготовки к медитации были случайным образом распределены либо в группу ИВМТ ($n = 42$), либо в контрольную группу RT ($n = 42$). Тесты на личность: опросник личности Айзенка (EPQ), настроение (POMS) и креативность ТТСТ применялись как до, так и после лечения.

Дин и др. (2015) определили в предварительном тесте, что гнев, депрессия, интроверсия × энергия, эмоциональная стабильность × энергия и усталость были пятью основными предикторами, на которые приходилось 57% дисперсии по сравнению с изменениями в творчестве до и после ИВМТ. состояние. Результаты показали, что для настроения и личности процент дисперсии был в два раза выше в группе ИВМТ, чем в группе RT. Это означало, что ИВМТ не только поддерживала улучшение креативности, различия между людьми также предсказывались их оценкой настроения и личности (Ding et al., 2015). Дин и др. (2015) заявили, что необходимы исследования для дальнейшего выявления индивидуальных различий в отношении творческих способностей и МО. Дин и др. связаны с тем, что саморегуляция и внимание были значительно улучшены при кратковременной МО в исследовании Tang et al. (2007), Таким образом, саморегуляция и внимание рассматривались Ding et al. (2015) как механизмы повышения творческой эффективности.

Результаты и обсуждение

Лебуда, Забелина и Карвовски (2015) провели метаанализ 20 независимых исследований МО и креативности с 1977 по 2015 год, который предположил, что креативность коррелирует с вниманием. Лебуда и др. смотрели только на рецензируемые и опубликованные количественные исследования, которые непосредственно касались как практик осознанности, так и креативности, а также были включены компоненты КМ и МО.

Экспериментальные исследования без базовой или контрольной группы, такие как Кольцато и др. (2014) и первое исследование Зеделиус и Шулер (2015) были опущены, а Лебуда и др. (2015) исключили теоретические статьи, такие как Хоран (2009).

На основе статей, рассмотренных в предыдущем разделе статьи, нами была создана таблица, позволяющая наглядно ознакомиться с результатами научных исследований (таблица 1).

Таблица №1. Взаимосвязь практик осознанности и креативности

Исследования	Тест креативности	Вид медитации	Результат
Ковагер (1974)	Тест Торренса	Медитация концентрации	Студенты, практиковавшие дзадзен медитацию, показали более креативные результаты по сравнению с остальными студентами
Уолш (2013)	Задачи на понимание	Медитация осознанности (майндфулнес)	участники, прошедшие тестирование непосредственно после МО, значительно превзошли контрольную группу в решении задач
Дин и др. (2015)	Тест Торренса, тест отдаленных ассоциаций	Медитация осознанности (майндфулнес)	Значительно повысилась оригинальность/беглость визуально-пространственного творчества у студентов, практиковавших медитацию осознанности
О'Хайр и Марсия (1980)	Тест Торренса	Медитация осознанности (майндфулнес)	женщины, которые практиковали медитацию в течение длительного времени, получили самые высокие баллы за оригинальность фигуры.
Рен и др. (2011)	Когнитивные задачи на понимание ситуаций	Медитация осознанности	Медитирующие группы показали лучший результат в решении креативных задач, чем отдыхающая группа
Орм-Джонсон и Граньери	Тест Торренса	Трансцендентальная медитация	Есть положительная корреляция между креативностью и медитацией
Домино (1977)	Тест завершения рисунков Франка, тест отдаленных ассоциаций, тест на сравнение	Трансцендетальная медитация, медитация осознанности	Не выявлена связь при тестах, но опрос показал повышение креативного мышления между контрольной группой и группами медитации
Грант, Лангер и др (2004)	Тест завершения рисунков	Медитация осознанности	Группа медитаторов показала более высокий результат, поскольку вмешательство МО

			позволило избавиться от предвзятых представлений об их художественных способностях
Зеделиус и Шкулер (2015)	30 составных удаленных ассоциаций (CRA)	Медитация осознанности	Большая осознанность коррелировала с повышением эффективности решения задач аналитического характера
Кольцато и др. (2012)	Тест торренса на дивергентное мышление Тест отдаленных ассоциаций на конвергентное мышление	Концентрационная медитация, медитация осознанности (майндфулнес)	Группа МО показала более высокие результаты в тесте дивергентного мышления

Заключение и выводы

Таким образом, в данной статье мы провели обзор исследований взаимосвязи практик осознанности и креативности. Для этого, вначале были рассмотрены виды практик медитаций и их разная степень взаимосвязи с креативностью. Условно, можно выделить три крупных вида медитаций – медитации осознанности (Дзен, майндфулнес), концентрационная медитация (на дыхании, на мантре, на участках тела) и трансцендентальная медитация (ТМ).

Лебуда и др. (2015) провели трехуровневый метаанализ 20 независимых выборок, который содержал 89 корреляций с общим числом участников 1549. Как в проанализированных корреляционных, так и в экспериментальных исследованиях размер эффекта ассоциации был одинаковым, то есть не было обнаружено никаких различий, что Лебуда и др. (2015) считают важным показать, что не только МО и креативность коррелируют, но и что МО повышает креативность. Лебуда и др. сказали, что вмешательства МО, особенно МО, расширяют понимание, полезное для творческой самооценки и способностей.

Ограничениями была невозможность проанализировать отношения всех возможных модераторов из небольшого числа исследований (Lebuda et al., 2015). Было рекомендовано провести дальнейшие исследования для дифференциации уровней, аспектов и типов творчества, связанных с МО (Lebuda et al., 2015). Лебуда и др. (2015) отметили следующие исследования: Кольцато и др. (2012), Дин и др. (2015), Дин и др. (2014), Домино (1977), О'Хайр и Марсия (1980), Рен и др. (2011) и Зеделиус и Шулер (2015), которые были рассмотрены в этой литературе.

При исследовании взаимосвязи практик осознанности и креативности важны контекст, переменные и модераторы или потенциальные взаимодействия. Например, осознанность обычно способствует креативности, но есть некоторые опасения по поводу того, как она влияет на блуждание ума и, как следствие, на креативность. Более тонкие и недавние исследования разобрали это, чтобы еще больше разбить блуждание ума на разные типы (спонтанные и преднамеренные), каждый из которых по-разному влияет на креативность (Agnoli et al., 2018). Это остается несколько новой и еще относительно неисследованной областью эмпирической работы.

Изучение взаимосвязи имеет большое практическое значение, и это может быть использовано так же в других контекстах мышления, обучения и развития. Существующие исследования указывают на многообещающее пересечение практик осознанности и креативности, но мы бы предположили, что больше подходов к исследованию может принести пользу нашему эмпирически-практическому пониманию. Осознанность и креативность имеют

решающее значение для благополучия и развития на индивидуальном и общественном уровнях, поэтому важно понимать их в контексте. Будущее человеческого мышления, благополучия и прогресса требует не меньше.

References:

1. Agnoli, S., Vanucci, M., Pelagatti, C., & Corazza, G. E. (2018). Exploring the link between mind wandering, mindfulness, and creativity: A multidimensional approach. *Creativity Research Journal*, 30(1), 41–53.
2. Bollimbala A, James PS, Shirshendu Ganguli. The effect of Hatha yoga intervention on students' creative ability. September 2020 *Acta Psychologica* 209(5):103121
3. Ding, X., Tang, Y., Deng, Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2015). Mood and personality predict improvement in creativity due to meditation training. *Learning and Individual Differences*, 37, 217–221.
4. Ding, X., Tang, Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2014). Improving creativity performance by short-term meditation. *Behavioral and Brain Functions*, 10. [http://dx. doi.org/10. 1186/1744. 9081. 10. 9](http://dx.doi.org/10.1186/1744.9081.10.9) online publication ahead of print.
5. Ding, X., Tang, Y. Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2014). Improving creativity performance by short-term meditation. *Behavioral and Brain Functions*, 10(9), 1-8.
6. Domino, G. (1977). Transcendental meditation and creativity: An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 62(3), 358-362. doi:10.1037/0021-9010.62.3.358
7. DeRobertis, E. M. (2014). Adult recollections of becoming creative as a child: An empirical-phenomenological field oriented investigation. *The Humanistic Psychologist*, 42(2), 137-154. doi:10.1080/08873267.2013.843532
8. Egri, C. P. (2012). Introduction: Enhancing business education through creativity, mindfulness, and accreditation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), doi:10.5465/amle.2012.0350
9. Elkis-Abuhoff, D., Gaydos, M., Goldblatt, R., Chen, M., & Rose, S. (2009). Mandala drawings as an assessment tool for women with breast cancer. *The arts in psychotherapy*, 36(4), 231-238.
10. Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
11. Dilwar Hussain. Meta-Cognition in Mindfulness: A Conceptual Analysis Horan, R. (2007). The relationship between creativity and intelligence: A combined yogic–scientific approach. *Creativity Research Journal*, 19, 179–202.
12. Horan, R. (2009). The neuropsychological connection between creativity and meditation. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 199-222. doi:10.1080/10400410902858691
13. Ivey, A., Ivey, M., & Zalaquett, C. (2010). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Nelson Education.
14. Janesick, V. J. (2010). "Stretching" exercises for qualitative researchers. SAGE. .
15. Jedrczak, E., Beresford, M., & Clements, G. (1985). The TM-Sidhi program, pure consciousness, creativity and intelligence. *The Journal of Creative Behavior*, 19, 270–275.
16. Jones, M. (2014). To write what you know: Embodiment, authorship and empathy. *Sensoria: A Journal Of Mind, Brain & Culture*, 10(1), 49-56. doi:10.7790/sa.v10i1.388
17. Julmi, C., & Scherm, E. (2015). The Domain-Specificity of Creativity: Insights from New Phenomenology. *Creativity Research Journal*, 27(2), 151-159.
18. Jung, C. G. (2001). *Modern man in search of a soul*. New York: Routledge.
19. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
20. Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K., Pbert, L., Santorelli, S.F. (1992). Effectiveness of a meditationbased stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 149, 936–943.

21. Kershner, J. R., & Ledger, G. (1985). *Effect of sex, intelligence, and style of thinking on creativity: A comparison of gifted and average IQ children*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 1033-1040. doi:10.1037/0022-3514.48.4.1033
22. Klco, S. E. (2010). *A neuropsychological examination of the effects of mindfulness meditation in elementary school children (Order No. 1484644)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305207671).
23. Langer, E. (1983). *The psychology of control*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Langer, E., Djikic, M., Pirson, M., Madenci, A., & Donohue, R. (2010). *Believing is seeing: Using mindlessness (mindfully) to improve visual acuity*. *Psychological Science*, 21, 661– 666. doi:10.1177/0956797610366543
24. Osborne, J. & Waters, E. (2002). *Four assumptions of multiple regression that researchers should always test*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(2), 1-9.
25. Ostafin, B. D., & Kassman, K. T. (2012). *Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving*. *Consciousness and Cognition*, 21, 1031–1036.
26. Otis, L. S. (1974). *The facts on transcendental meditation: III. If well-integrated but anxious, try TM*. *Psychology Today*, 7, 45–46.
27. Overbaugh, R. C. & Schultz, L. (n. d.). *Old Dominion University. Blooms Taxonomy*. Retrieved from: http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm
28. Primi, R. (2014). *Divergent productions of metaphors: Combining many-facet Rasch measurement and cognitive psychology in the assessment of creativity*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 461-474. doi:10.1037/a0038055
29. Purser, R. (2014). *The militarization of mindfulness*. Retrieved from: http://www.inquiringmind.com/Articles/Militarization_of_Mindfulness.html

МРНТИ: 15.81.21

10.51889/1728-7847.2023.1.74.026

С.С. Анапияева¹, Г.И. Уайсова¹, Ұ.Қ. Қияқбаева¹

¹ Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

ЦИФРЛЫҚ ДИЗАЙНДЫ ЖОБАЛАУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘДЕБИ МӘТІНДЕРДЕГІ КӨРКЕМДЕГІШ ҚҰРАЛДАРДЫ ТАНУ БІЛГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Заманауи білім берудегі цифрлық технологияларды қолдану тиімділігін психологиялық тұрғыдан зерттеудің өзектілігі жоғары. Ақпараттанған қоғамда мәдениеті жоғары тұлғаны даярлау ерте жастан басталады. Сол себепті, бастауыш сынып оқушыларына тандаулы әдістерді пайдалану оқыту үдерісіне оң ықпалын тигізеді.

Цифрлық дизайнды жобалау арқылы әдеби білімді қалыптастыру ақпараттық технологияны тиімді пайдалануды, оқушының шығармашылық және зерттеушілік қабілеттерін дамытуды көздейді.

Мақалада мәтіндегі көркемдеуіш құралдардың қызметі мен қолданысын түсіндіру барысында оқушының танымдық өрісін кеңейтуге цифрлық жобалау мүмкіндік беретіндігі психологиялық тұжырымдамаларға сүйене отырып дәлелденеді. Осы ретте тек педагогикалық әдіс емес, дидактикалық алғышарттарға негізделген тәрбие құралы ретінде сипатталады.

Кілт сөздер. Цифрлық технология, жобалау, әдістеме, психология, әдеби білім, микро-жоба.

Анапияева С.С.¹, Вайсова Г.И.¹, Кыякбаева У.К.¹
¹КазНПУ им. Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ДИЗАЙНА

Аннотация

В психологическом аспекте актуальны исследования эффективности использования цифровых технологий в современном образовании. Подготовка высококультурной личности в информационном обществе начинается с раннего возраста.

Поэтому использование избранных методов для учащихся начальных классов положительно влияет на процесс обучения.

Формирование литературных знаний посредством цифрового проектирования предполагает эффективное использование информационных технологий. Кроме того, он используется для развития творческих и исследовательских способностей учащегося.

В статье подтверждается, что цифровое проектирование позволяет расширить познавательное поле учащегося в процессе объяснения деятельности и использования средств художественной выразительности в тексте, опираясь на психологические концепции. При этом проектирование характеризуется как средство воспитания, основанное не только на педагогическом методе, но и на дидактических условиях.

Ключевые слова: цифровые технологии, проектирование, методология, психология, литературное образование, микро-проект.

Anapiyeva S.S.¹, Uaisova G.I.¹, Kuyakbayeva U.K.¹

¹ KazNPU named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almaty

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE ABILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO RECOGNIZE ARTISTIC MEANS IN LITERARY TEXTS THROUGH THE DESIGN OF DIGITAL DESIGN

Abstract

In the psychological aspect, studies of the effectiveness of the use of digital technologies in modern education are relevant. The preparation of a highly cultured personality in the information society begins at an early age.

Therefore, the use of selected methods for primary school students has a positive effect on the learning process.

The formation of literary knowledge through digital design involves the effective use of information technology. In addition, it is used to develop the creative and research abilities of the student.

The article confirms that digital design makes it possible to expand the cognitive field of the student in the process of explaining the activity and using the means of artistic expression in the text, relying on psychological concepts. At the same time, design is characterized as a means of education based not only on the pedagogical method, but also on didactic conditions.

Keywords: digital technologies, design, methodology, psychology, literary education, micro-project.

Қазіргі таңда орта білім беру орындарына шығармашылық өмірге белсенді қатысып, жауапкершілік таныта алатын тұлғатты даярлау міндеті жүктелді. Сапалы білімді қалыптастыру ұлттық құндылықтарды, экономикалық-саяси бәсекеге қабілетті өмірлік білімді құрайтын негіздерді игерудің маңызды әдісі болып есептеледі. Сол себепті баланың мәдени-танымдық дамуын қамтамасыз ету, оқу қабілеті сияқты шеберлікпен қаруландыру өзекті. Мұндай мәселелерді шешуде көркем әдебиет маңызды рөл атқарады.

Қазіргі уақытта мектептер заманауи интерактивті жабдықтармен, компьютерлермен, интернетке қолжетімділікпен, электрондық ресурстармен қамтамасыз етілуде. Бұл оқу процесіне жаңа педагогикалық технологияларды енгізуге ықпал етеді. Цифрлық технологиялардың қарқын алуы көптеген салалардың дамуын оңтайландыруда. Соның ішінде білім беру үдерісінде цифрлық технологияларды қолдану оң нәтижелерін көрсетіп келеді. Бүгінде бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық білімнің жоғарылығын ескерсек, мектеп қабырғасында пәндік сабақтарды цифрлық құралдармен байланыстыру тиімді. Ендеше, бастауыш сынып оқушыларының қабылдау деңгейлерін толық қамту үшін де цифрлық технологиялармен жобалау арқылы әдеби білімдерін қалыптастыру барысын зерттеу өзекті.

Әдеби білімнің дамуы оқушының жас ерекшеліктерімен тікелей байланысты. Бастауыш сынып оқушыларының әдеби білімін қалыптастыру – балаға әлемді танытудың негізгі әдісі болып табылады. Әдеби білімді қалыптастыру баланың әлеуметтік және жеке тәжірибесін байытудың, сондай-ақ оның дамуы мен өзін-өзі таныту құралы. Баланың көркем шығарма оқуға деген қызығушылығымен қатар, оқуға деген ынтаның қалыптасуы оқыту жағдайымен оқу мәдениетіне тікелей қатысты [1].

В.Г. Маранцманның пікіріне сүйенер болсақ, оқушылардағы әдеби білімнің қалыптасуы психикалық дамуына да әсер етеді [2,68]. Ғалымның пікірінше, бастауыш сынып оқушыларында баланың мәдениетпен қарым-қатынас жасау механизмі қалыптасады, оның сөз құрауы мен қиял жұмысында эмоционалды жауаптылығы дамиды, оның көзқарасының ой-өрісі кеңейеді.

Баланың кез-келген әрекеті одан белгілі бір қабілеттер мен бейімділікті талап етеді. Бірақ арнайы және жалпы қабілеттерді дамытуды қажет ететін сабақтар бар. Әдеби білімді дамыту үдерісі баланың осыәдеби қабілеттерін дамытуға бағытталған. Сондықтан әдеби даму мәселесі әдеби қабілет мәселесімен өте тығыз байланысты [3].

Бүгінгі таңда оқушылардың әдеби білімін дамыту критерийлеріне көзқарастар әртүрлі. Психологтар даму кезеңі білім мен дағдымен бірге сыни ойлау қабілетін арттыратын құрылымдық психикалық өзгерістерді де қамтиды. Сондықтан бастауыш бастауыш сынып оқушыларының әдеби білімін дамытудың деңгейінің негізгі критерийі – оқыған шығарманың көркемдік ерекшеліктерін толық қабылдау деңгейі болып есептеледі.

Оқушылардың даму нәтижесін анықтай алу үшін оқушының бұрын оқымаған шығармасына сүйену керек. Көркем шығармаларды қабылдау деңгейін анықтаудың күрделілігі олардың өзіндік ерекшелігімен де, оларды түсіндіру, қабылдау процесінің күрделілігімен, ойлау, қиял және эмоцияларды ескеру қажеттілігімен байланысты. Шығармаларды қабылдау деңгейін анықтаудың негізгі критерийі – бейнелі жалпылау және нақтылау.

Н.Д. Молдавская ұсынған бұл критерий жалпы және нақты, типтік және жекенің тұтастығында көркем образды қабылдауға қалыптасқан қабілеттерді анықтайды. Бейнелі нақтылауға оқушының қиялындағы көркемдік бөлшектерге сүйене отырып, біртұтас бейнені қайта құру қабілеті қарастырылады. Бейнелі жалпылау оқырманның жалпыланған мағынаны, шығармада қойылған мәселені, автор сипаттаған адам өмірінің нақты бейнесінде көретіндігін білдіреді [4].

В.Г. Маранцман ұсынған әдеби білімді дамыту үдерісін түсінуге сүйене отырып, оның нәтижесін бағалау кезінде оқушылардың әдеби және шығармашылық қабілеттерін ескеру қажет [2].

Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктері мен жеке психологиялық ерекшеліктеріне сүйене отырып әдеби білімді қалыптастыру үдерісі оқытудың теориялық және тәжірибелік ережелерін толық қамтиды.

Ғалымдардың пікіріне сүйене келе, бастауыш сынып оқушыларының білімін дамыту алдында, сабақтың уәждемесін арттыру керек деген тұжырымға келеміз.

А.А. Леонтьев уәждеменің маңыздылығына баса мән береді. Уәжсіз әрекеттің болмайтындығын ескертеді. Осымен байланысты оқушылардың танымдық мотивациясына түрткі болып, олардың оқу белсенділігін арттыруға болады және осы арқылы қатысымдық дағдыларын дамытуға мүмкіндік жасалады. Оқушылардың ересектермен қарым-қатынасқа түсу қажеттілігі, балалардың жетекші іс-әрекетінің сипатымен анықталады. Бастауыш мектеп жасындағы

оқушылардың ересектермен қарым-қатынасындағы жетекші мотивтері ретінде іскер және жеке мотивтер көрінеді. Қарым-қатынас пен жеке тұлғаның даму мәселелерін зерттеу жұмысы, «қатынас», «өзара қатынас» ұғымдарын пайдалануды болжайды. Осы тұрғыдан В.М. Бехтерев пен А.Ф. Лазурский еңбектерінің қарым-қатынас мәнін ашудағы орны ерекше болса, эксперименталды тұрғыда осы мәселені А.А. Бодалев, оқушылардың адам қасиеттерін тәрбиелеу аспектісінде, Л.И. Божович және Л.С. Славина оқушылардың оқуға қатынасының мінез-құлық мотивациялары мәселерімен тығыз байланыста зерттейді.

В.Н. Мясичев адамның қатынастары нақты қажеттіліктерден туындап, тұрақтылыққа, жалпылыққа ие болады деген. Адамның қатынастары танымдық, еріктік, эмоционалды компоненттердің қатысуымен сипатталады. Ғалымның пікірі бойынша, адамдардың қарым-қатынасы жеке тұлғаның өзіндік менін көрсететін іс-әрекетті құрайды.

С.Л. Рубинштейн бойынша, адамның қоршаған әлемге деген көзқарасы басқа адамдармен қарым-қатынас құруына бағыттайды.

В.В. Давыдов қарым-қатынас оқу үдерісінде балада тұлғалық қасиеттер саналы түрде қалыптасады (ғылыми, көркемдік, адамгершілік) деген тұжырым жасайды.

Д.Б. Эльконин бойынша, бастауыш сыныпта оқушы өзінің іс-әрекетін қоғамдық мәні бар, міндетті іс-әрекет ретінде қабылдай бастайды да, бойында оқуға деген ынтасы көрініс табады.

Әдеби білімді дамытуда цифрлық технологияларды педагогикалық жағдайларды жүзеге асыру жүйесін құру кезінде қолдануға болады. Ал, жобалау – оқушының шығармашылық мүмкіндіктерін қамтамасыз етеді.

Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінің «Педагогика және психология» саласы бойынша жасалған сөздігінде жобалау туралы бірқатар түсініктер берілген, мысалы, педагогикалық жобалау – оқушы мен тәлімгердің алдағы іс-әрекетінің негізгі құрылымдарының жасалымы, бұл оқытушы әрекетінің тиімділігін арттырады делінсе, жобалау әдісі – оқушыны бірте-бірте күрделене түсетін практикалық тапсырмаларды жоспарлы түрде орындату арқылы оқыту жүйесі деп түсіндіріледі.

Жобалау дәстүрлі педагогикалық технологияларда да, жаңа технологияларда да өзінің маңыздылығын жоғалтпайды. Дегенмен, педагогикалық жағдаяттарға сәйкес оны түрлендіріп отыру керек. Бастауыш сынып әдісіменесінде әдеби білімді қалыптастыру үшін жобалық әдісті қолдану оқушылардың тақырып төңірегіндегі танымын кеңейтеді, зерттеушілік қабілетін дамытады.

Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшелігіне әдебиетті оқытуда сөз образдарын танытудан бұрын, көркемдеуіш тәсілдерді меңгерту сәйкес келеді. Жобалау арқылы оқыту білім алушыны қабілеттері мен жас ерекшеліктеріне сай жүргізіледі. Бастауыш сынып оқушыларына қысқа тапсырмалар мен шығармашылық тапсырмаларға ұқсас микро-жобалар беріледі.

Бұл үдеріс оқушының ішкі мүмкіндіктерін дамыту олардың тұлғалық ерекшеліктер мен қабілетін дамытуға ықпал етеді. Ғалымдар, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілетін үш деңгейде қарастырады:

Бірінші деңгей: Оқушы берілген ақпаратты жылдам қабылдайды, тез меңгереді.

Екінші деңгей: Берілген тапсырмаларды мұқият, ынтамен орындайды

Үшінші деңгей: Берілген білімді баяу қабылдайды. Осы деңгейлерді негізге ала отырып, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілетін дамыту арқылы әдеби білімдерін қалыптастыруға болады. [5,382]

Шығармашылық – күрделі психологиялық іс-әрекет. Бастауыш сынып оқушылары жинақтаған тәжірибелер арқылы тұлғалық мүмкіндіктерін дамытады. Шығармашылық әрекет оқушының өзін дамыту мен іс-әрекеттерін басқару кезінде жаңа әдіс-тәсілдерді іздеумен ерекшеленеді. Осыған орай сабақ үрдісінде цифрлық технологияларды қолдану арқылы жүзеге асырудың жолдарын қарастыру керек.

Ғалымдардың зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, бастауыш сынып оқушыларының уәждемесі мен шығармашылық, ізденушілік қабілеттерін қатар дамытуға бағытталған әдіс-тәсілдерді ұсынамыз.

Бастауыш сынып оқушыларының көпшілігі бұл жас деңгейлерінде баяу қабылдайды, дегенмен есте сақтау қабілеттері жақсы дамиды. Психологиялық зерттеулерде, балалардың басым көпшілігінде көшбасшылыққа деген қызығушылық жоғары. Осындай ерекшеліктерді цифрлық технологиялар қамтамасыз етеді.

Көптеген психологтар мен педагогтардың В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Д.Г. Левитес, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин сынды психологтар мен педагог ғалымдардың пікірінше, бастауыш сыныптағы оқушылармен жобалау арқылы жұмыс жасауда ерекше дайындық қажет.

Көркемдеуіш құралдардың көркем шығармада берілуін таныстырылым ретінде микро-жоба ретінде ұйымдастыруға болады. Мысалы, 4-сыныптарда Абайдың Крыловтан аударған «Есек пен бұлбұл» мысалындағы аллегория, теңеу, кейіптеу көркемдеуіш құралдарын танытуды 3 кезеңде жобалаймыз.

1 – кезең: Мәтін алдындағы кезең. Бұл кезең бойынша мұғалім алдын-ала тақырыпты дайындап, топқа бөледі, жобаның бағыты анықталады. Мысалы, өзара пікірталас, сұхбат аралас таныстырылым.

2 – кезең: Мәтін барысындағы кезең.

Тақырыпқа сәйкес оқушылар көркемдеуіш құралдардың анықтамаларына, осы тақырып төңірегіндегі зерттеу жұмыстарына жүгінеді.

Жобаға бөлінген келесі сағатта көркемдеуіш құралдарды психолингвистикалық тұрғыдан талдау жасайды, яғни, ассоциация тудыратын анимация немесе суреттер, бейнежазбаларды пайдалана отырып ойларын дәйектейді. Мысалы, есек пен бұлбұлдың анимациясын жасау, өлеңдегі мазмұнымен түсіндіру

Осы кезеңнің келесі қадамына сәйкес оқушылар сұрақтар дайындайды, басқа да топтармен пікір алмасады.

3 – кезең: Мәтін соңындағы кезең. Оқушы мен мұғалімнің қорытынды кезеңі. Оқушылар бір-бірін бағалайды. Мұғалімнің пікірін тыңдайды.

Мұндағы аллегорияны таныту бастауыш сыныпта суреттелген оқиға ұқсас оқиғаны іздеумен, немесе оқушылардың қабылдауына сәйкесінше бейленумен жүзеге асырыла алады. Ол, үшін жобаның бірінші кезеңінде мұғалімнің тарапынан оқушыларға тапсырмалар мен сұрақтар беріледі. Үшінші кезеңде сұрақтар мен тапсырмалардың орындалғандығы немесе орындалмағандығы нақтыланады. Жоба барысында көркемдеуіш құралдардың ашылуы, оқушылардың жеке ізденістеріне тікелей байланысты болады.

Осылайша, көркемдеуіш құралдарды пайдалана отырып, оқушылардың көркемдеуіш тәсілдермен сөйлем құрауы, немесе пікір алмасуын сұрау арқылы сыни ойлау дағдысын қалыптастыруға да болады.

Сонымен, цифрлық технология оқушылардың уәждемесін арттыруда маңызды рөл атқарса, жобалау шығармашылық, зерттеушілік қабілеттерін психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып ашуына мүмкіндік береді деген тұжырымға келеміз.

Цифрлық жобалау бастауыш сынып оқушысына дәстүрлі әдісті қажет етпейтін, ойын жеткізуге тиімді мүмкіндік тудырады. Цифрлық дизайнды жобалау оқушының психологиялық қабылдауына тиімді. Өйткені, мұндай сабақ кезеңінде берілген тапсырмаларды қабылдау уақыты немесе қабылдау деңгейі оқушының жеке құзіреттілігіне беріледі. Әдеби білімді қалыптастыру бағытындағы тапсырмалар жеке оқушыға немесе шағын топтарға да берілуі мүмкін.

Көркем шығарма белсенді танымдық қызмет атқаратындықтан, оқушының ойлау сапасына оң әсерін тигізе алады. Дегенмен, бастауыш сынып оқушыларындағы әдеби білімді дамыту эстетикалық критерийлерді басшылыққа ала отырып, көркем мәтінге талдау жүргізу мен

көркемдеуіш құралдарды бағалау дағдыларын дамыту тек оқу үдерісі мәселелерімен ғана емес, оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес түсіндіріледі. [6, 224].

Цифрлық жабдықтарды қолдана отырып, сыныптағы оқушылардың алуан түрлі ақпаратты қабылдауы әр түрлі ақпарат түрлерін дауыстық, графикалық, бейне және аудио ақпарат техникалық құралдар арқылы біріктіруге мүмкіндік береді. Егер оқу материалының мазмұны оны мәтін мен диаграмма түрінде түсіндіруге мүмкіндік берсе, бұл материалды ұсыну әдістерін кеңейтуге көмектеседі [7].

Жобалау әлеуетін шығармадағы көркемдеуіш құралдарды таныту мақсатындағы әдістемелерді әзірлеу кезінде оқу үдерісін бастауыш сынып оқушыларына негіздеп цифрландыруда үш негізгі әсерін ескеру қажет:

1. Көркемдеуіш құралдарды түсіндірудің тиімділігін арттыру,
2. Көркемдеуіш құралдарды тану, байланыстыру қызығушылығын арттыру,
3. Жаңа білім алу қарқындылығын арттыру.

Осылайша, цифрлық жобалау кезінде баланың жан-жақты дамуына көмектеседі, сонымен қатар жаңа ақпаратты игеруге деген қызығушылығы артады.

Бастауыш сыныптардағы әдеби білімді дамыту үдерісінің есәтті ұйымдастырылуы мұғалімнің мәтінді оқу кезінде қандай міндет қойғанына және белгілі бір мәтінді игеру үшін қандай әдістеме немесе алгоритм таңдағанына байланысты. Қазіргі бастауыш білім берудегі әдебиеттік оқу сабағы балалар мен мұғалімнің өзара шығармашылығын, оқуды еркін талқылауды, эмоционалды сапаны осы сабақтың маңызды сапасына айналдырады [8].

Сабақты ұйымдастырудың тағы бір міндетті талабы – әдеби шығарманың түр-жанрлық ерекшелігін және оның көркемдік ерекшелігін, тілдік құралдарды қолдану ерекшеліктерін, аналитикалық және синтетикалық сипаттағы тапсырмалар мен жаттығулардың ақылға қонымды үйлесімін, оқушылардың оқу және сөйлеу дағдыларының қалыптасу деңгейін бақылау мен есепке алуды жүзеге асыру.

Дегенмен, көркем шығарманы қабылдаудың заңдылықтары оның жалпы түрде мәтінмен оқудан бұрын, оқу кезінде және оқудан кейін жұмыс істеу ретін белгілейді. Е.И. Матвееваның 1-2 сыныптардағы әдебиеттік оқу сабақтары 3-4 сыныптардағы сабақтардан айтарлықтай ерекшеленуі керек деген пікірімен келіспеуге болмайды. Жалпы алғанда, әдебиеттік оқу сабағының моделі келесідей болуы мүмкін:

Мәтінді талдау және оның мағынасын түсіндіру кезеңі мұғалімнің оқушылармен бірге сабақтың негізгі танымдық міндетін тұжырымдауынан басталады.

Бастауыш сынып мұғалімдері үшін басты қадам – балаға ақпаратты іздеу, алу және өндеу мақсатында цифрлық технологияларды пайдалану мүмкіндігін көрсету. Осылайша оларды ақпараттық қоғам жағдайында жайлы өмір сүруге дайындау, балаларды өз денсаулығына зиян келтірмей ақпараттық құралдарды пайдалануға үйрету міндеттеледі [9].

Цифрлық технологияларды қолдану дәстүрлі оқу пәндерін оқытуды өзгерте алады, оқу материалын есте сақтау және түсіну процестерін оңтайландырады, балалар еңбегін ұтымды етеді, ең бастысы балалардың оқуға деген қызығушылығын жоғары деңгейге көтереді.

Осылайша, мектептегі сабақтарда цифрлық жобалауды әдеби мәтіндерді оқытуда қолданудың пайдасы:

– әдеби мәтіндерді зерттеу, өздеріне таныс технологиялық көмекке жүгіну арқылы сабақтың барысына үлес қосу оқушылардың мотивациясы мен танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді, ой-өрісін кеңейтеді және интерактивті оқыту технологиясын қолдануға мүмкіндік береді.

– оқу-тәрбие процесінде цифрлық технологияларды қолдану оқуды қарқындалтуға және дараландыруға, пәнге деген қызығушылықты арттыруға көмектеседі және субъективті бағалаудан аулақ болуға мүмкіндік береді. Әдеби мәтіндерді оқытуда цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану психологиялық кедергілерді жеңуге көмектеседі [10].

Цифрлық жобалау көркемдегіш құралдарды оқыту әрекетінде түгелдей өздік жұмысты қамтамасыз етпейді, дегенмен оның пайда болуы мен дамуына ықпал ете алады. Мұндай жағдайларда дәстүрлі оқытудағыдай оқушының жекелік ерекшелігі, ой-қиялы шектелмейді, бір-бірлерін тыңдап, бірлесе оқуға, шешім қабылау мүмкіндіктері жасалады. Бастауыш мектепте қалыптасқан өзара қарым-қатынас, бірін-бірі тыңдау, бірлесіп оқу, үйрену мәдениеті қалыптасуы, кейін негізгі мектепте жобалау әрекетін жүргізудің басты құралдары бола алады.

Қорыта келгенде, цифрлық технологиялар арқылы жобалауды ұйымдастыру көркем мәтінді оқыту үдерісіндегі тұлғалық әрекетті іске асыруды қамтамасыз етеді. Педагогикалық әдебиеттерде жиі кездесетін тапсырманы таңдау, жұмыс түрін, топ мүшелерін таңдау аз қолданылатыны белгілі. Ал, цифрлық жобалау әрекеттері оқушының тақырып тәңірегінде ізденуіне, өз бетімен жұмыс істеу қабілеттерін ашуға мүмкіндік тудырады.

Бастауыш мектепте жобалау әрекеттерін пайдалану бала бойында жаңа сапаларды дамытып қана қоймай, осы жаста ойын үстінде дамытын еркін ойлау, ой белсенділігі, елестету – қиялдау қабілеттерінің сақталуына оң әсер етеді. Сондай-ақ, микрожоба барысында олардың мінез-құлқында пайда болатын өз әрекетін ұйымдастыру, өзін-өзі басқара білу, өзгелермен санасу сияқты дағдылары да қалыптасатыны сөзсіз.

Бастауыш сынып оқушыларының әдеби білімін қалыптастыру барысында оқушылардың шығармашылық қабілеті мен сабақ барысындағы зерттеушілік сапасы бір-бірімен тығыз байланысты. Зерттеушілік сапаны жоғарылату үшін оқудың уәждемесіне көңіл бөліну қажет. Сонда, шығармашылық қабілет, зерттеушілік, уәждеме әдеби білімді қалыптастырудағы негізгі факторлар болып есептеледі.

References:

1. Vergeles, G.I. *Tehnologu obýchenia mladshih shkolnikov : ýchebno- metodicheskoe posobie dlia stýdentov fakýlteta nachalnogo obrazovanua / G.I. Vergeles, A.A. Denisova. Sankt-Peterbýrg, 2014. 218 s.*
2. Marantsman V.G. *Literatýrnoe i rechevoe razvitie shkolnikov v ih vzaimosvrazi i spetsifike // Literatýrnoe i rechevoe razvitie shkolnikov. SPb., 1992.*
3. Volkova T.B. *IKT v nachalnoi shkole kak sredstvo povysheniia kachestva obýchenia / V knige: Doshkolnoe i nachalnoe obrazovanie: variativnost podhodov materialy mejdýnarodnoi konferentsu «Chtenua Ýshinskogo» pedagogicheskogo fakýlteta IaGPÝ. FGBOÝ VO «Iaroslavsku gosýdarstvennyi pedagogicheskii úniversitet im. K.D. Ýshinskogo». 2016. S. 80-83.*
4. Moldavskaia N.D. *Literatýrnoe razvitie shkolnikov v protsesse obýchenia. - M.: Pedagogika, 1976. - S. 3*
5. Vergeles, G. I. *Tehnologu obýchenia mladshih shkolnikov : ýchebno- metodicheskoe posobie dlia stýdentov fakýlteta nachalnogo obrazovanua / G.I. Vergeles, A.A. Denisova. Sankt-Peterbýrg, 2014. 218 s.*
6. Lavlinsku S. P. *Tehnologua literatýrnogo obrazovanua: Kommýnikativno- deiatelnostnyi podhod. M.: Protsess-Traditsua, 2003.*
7. Voiýshina, M.P. *Metodicheskie osnovy literatýrnogo razvitua mladshih shkolnikov / M.P. Voiýshina // Metodicheskie osnovy iazykovogo obrazovanua i literatýrnogo razvitua mladshih shkolnikov: posobie dlia stýdentov fakýl. nach. obých. i ýchit. nach. klassov./ Pod red. T.G. Ramzaevoi. –SPb: Spets. lit-ra, 1996. – Razd. 2. - s. 44 - 52. - ISBN 5-7571-0076-1.*
8. Polat, E. S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tehnologu v sisteme obrazovanua [Tekst] / E.S. Polat, M.Í. Býharkina. M: ACADEMA, 2003. 261s.*
9. Rojina, L. N. *Psihologua vospruiatua literatýrnogo geroia shkolnikami (II-IY kl.) / Lilua Nikolaevna Rojina. - M.: Pedagogika, 1977. - 176 s.*
10. Omorokova M. I. *Hýdojestvennoe proizvedenie v nachalnoi shkole. Spetsifika raboty nad hýdojestvennym obrazom v mladshih klassah / M. I. Omorokova // Aktýalnye problemy metodiki obýchenia chtenuý v nachalnyh klassah / M. S. Vasileva, M. I. Omorokova, N. N. Svetlovskaiia; pod red. M.I. Omorokovoi.- M.: Pedagogika, 1977. – Gl. 3. - Razd. 2. - 216 s.*

А.С. Оспанова¹, Жигитбекова Б.Д.²

¹ Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

² Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

ПСИХОМОТОРЛЫ ДАМУДЫҢ БҰЗЫЛУ СЕБЕПТЕРІ

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада психомоторлы дамудың – күрделі даму сатысы баяндалып, оның бұзылуына әсер етуші факторлар жан-жақты зерттеліп алынған мәліметтер ұсынылды. Бала дамуына әсер ететін бұзылыстардың бірі сыртқы немесе ішкі жағымсыз фактордың салдарынан орын алатындығы мен бұзылыстардың психомоторлы функциялардың дамуына кедергі келтіру жағдайлары қарастырылған. Күрделі бұзылыстар туындаған жағдайдағы таным процестерінің нашарлауы мен негізгі анализаторлардың бұзылуы жағдайлары туралы жазылған. Сондай-ақ күрделі бұзылыстардың салдарынан сөйлеу процесі мен қарым-қатынас жағдайларындағы бұзылыстардың орын алуы, эмоционалды және мінез-құлық ерекшеліктері мен бұзылыстардың дәлелді мысалдары келтірілді.

Тұқым қуалайтын патология механизмін жан-жақты анықтауға зор мүмкіндік беретін клиникалық, молекулалық, биохимиялық генетика мен цитогенетиканың заманауи жетістіктерінің нәтижесі бойынша алынған мәліметтер талданды.

Түйін сөздер: психомоторлы даму, хромосомалық аурулар, жетекші бұзылыстар, күрделі бұзылыстар, ерте диагностикалау, биохимиялық генетика мен цитогенетика, Даун синдромы, қалыптасу ерекшеліктері.

Оспанова А.С.¹, Жигитбекова Б.Д.²

¹ Казахский национальный женский педагогический университет

² Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЯ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В данной научной статье описано психомоторное развитие - сложный этап развития, а также всесторонне изучены и представлены факторы, влияющие на его нарушение. Принято считать, что одно из нарушений, влияющих на развитие ребенка, возникает в результате действия внешнего или внутреннего отрицательного фактора, а также случаев, когда нарушения мешают развитию психомоторных функций. При серьезных нарушениях учитывают ухудшение когнитивных процессов и случаи срыва основных анализаторов. Также приведены научно обоснованные примеры возникновения нарушений речевого процесса и ситуаций общения, эмоционально-поведенческих особенностей и нарушений вследствие комплексных расстройств.

Проанализированы данные, полученные в результате современных достижений клинической, молекулярной, биохимической генетики и цитогенетики, которые дают большие возможности комплексно определить механизм наследственной патологии.

Ключевые слова: психомоторное развитие, хромосомные болезни, ведущие нарушения, комплексные нарушения, ранняя диагностика, биохимическая генетика и цитогенетика, синдром Дауна, особенности развития.

Ospanova A.S.¹, Zhigitbekova B.D.²

¹ Kazakh National Women's Pedagogical University

² Abay Kazakh National Pedagogical University

CAUSES OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT DISTURBANCES

Abstract

This scientific article describes psychomotor development - a complex stage of development, as well as comprehensively studied and presented the factors influencing its violation. It is generally accepted that one of the disorders that affect the development of a child arises as a result of the action of an external or internal negative factor, as well as cases when disorders interfere with the development of psychomotor functions. In case of serious violations, the deterioration of cognitive processes and cases of failure of the main analyzers are taken into account. Evidence-based examples of the occurrence of violations of the speech process and situations of communication, emotional and behavioral characteristics and disorders due to complex disorders are also given.

The data obtained as a result of modern achievements in clinical, molecular, biochemical genetics and cytogenetics, which provide great opportunities to comprehensively determine the mechanism of hereditary pathology, are analyzed.

Keywords: psychomotor development, chromosomal diseases, leading disorders, complex disorders, early diagnosis, biochemical genetics and cytogenetics, Down syndrome, developmental features.

Кіріспе: Психомоторлы даму – күрделі даму сатысы. Белгілі бір дәйектілікпен және жеке-леген функциялардың біркелкі жетілуімен, олардың жас ерекшелік физиологиясына сәйкес сапалы трансформациясымен сипатталады. Сонымен қатар, дамудың әрбір келесі сатысы бұрынғысымен тығыз байланысты: психомоториканы дамытудың негізі - әртүрлі экологиялық факторлардың әсерінен жүзеге асырылатын генетикалық бағдарлама. Егер бала дамуы артта қалса, ең алдымен, осы уақытқа дейін тұқым қуалайтын факторлардың рөлін ескеру қажет, сондай-ақ босанғаннан кейінгі кезеңде, босану кезінде (туу кезінде жарақат алу, асфиксия) орын алу-алмау жағдайларын ескеру керек. Әрбір баланың денсаулығының дамуы мен бұзылыстарының орын алу себептері мен салдарын білу маңызды. Бұл ретте зақымданудың салдары орталық жүйке жүйесіндегі бұзылыстар мен қоршаған ортаның әртүрлі жағдайлары, дұрыс диагноз қою және уақтылы жасалған түзету-педагогикалық жұмыстарын жүйелі жүргізілуін талап етеді. [1]

Негізгі бөлім: Бала дамуына әсер ететін дамуға әсер етуші бұзылыстардың бірі сыртқы немесе ішкі жағымсыз фактордың салдарынан болады, ол бұзылыстың ерекшелігін анықтайды немесе психомоторлы функциялардың дамуына кедергі келтіреді. Баланың дамып келе жатқан миына ұзақ уақыт бойы жағымсыз әсер ету психомоторлы дамудың бұзылысына әкелуі мүмкін екендігі белгілі. Олардың көріністері жағымсыз әсерлердің уақытына да байланысты әр түрлі болады. Ми дамуының қай кезеңінде, оның даму ұзақтығына, ағзаның генетикалық құрылымына және ең бастысы, орталық жүйке жүйесіне, сондай-ақ бала көтерген кездегі әлеуметтік жағдайына да тікелей байланысты. Бұл факторлардың бәрінде күрделі интеллекттің, сөйлеудің, көрудің, естудің жеткіліксіздігі түрінде көрінетін әр түрлі дәрежедегі бұзылыстар анықталады. Дене дамуындағы бұзылыстар жеңіл және күрделі бұзылыстар болып бөлінеді. Кешенді ақаулар екі түрлі бұзылыстың үйлесімімен сипатталады, ол ауытқулардың құрылымын анықтайды және оқыту мен тәрбиелеудегі қиындықтарымен сипатталады. Мысалы, көру және есту қабілетінің нашарлауынан моторикадағы күрделі бұзылыстар пайда болуы мүмкін. Күрделі бұзылыстар туындаған жағдайда, жетекші, негізгі бұзылуларды қиындатады. Мысалы, ойлау қабілеті нашар

балада көру, есту, тірек-қимыл жүйесі, эмоционалды және мінез-құлық бұзылыстарының жеңіл бұзылыстарына ұшырауы мүмкін. Жетекші және күрделі бұзылыстардың екеуі де жарақат пен жарақаттануға тән болуы мүмкін. Баланың миының ерекшелігі, оның кішкентай зақымдануына қарамастан тіпті ересек науқастардағы сияқты емес, бірақ орталық жүйке жүйесінің пісіп-жетілу процесіне әсер етеді. Демек, ерте түзету шаралары болмаған кезде сөйлеу, есту, көру, тірек-қимыл аппараты бұзылған бала психикалық дамумен артта қалады.

Жоғарыда сипатталған даму бұзылыстары бастапқы болып табылады. Алайда бастапқы бұзылулармен қатар, құрылымы жетекші ақаудың сипатына байланысты қайталама бұзылулар жиі орын алады. Айталық, жалпы жүйелі сөйлеудің дамымауы бар балалардың психикалық дамуының артта қалуы ең алдымен ауызша есте сақтау мен ойлау әлсіздігінен, ал церебральды сал ауруымен ауыратын балаларда – кеңістіктік көріністер мен конструктивті қызметтің жеткіліксіздігінен көрінеді.

Есту қабілеті бұзылған балаларда сөйлеу тілін түсінуі бұзылады, белсенді сөздік қоры мен байланыстырып сөйлеу тіліндегі бұзылыстар байқалады.

Көру қабілетінің бұзылыстары кезінде бала сөзді белгіленген затпен сәйкестендіруде қиындықтарға тап болады, ол көптеген сөздерді қайталай алады, олардың мағынасын жеткіліксіз түсінеді, бұл сөйлеу мен ойлаудың мағыналық жақтарын дамытуды тежейді. Дамуындағы екінші реттік бұзылулар ең алдымен ерте және мектепке дейінгі жаста қарқынды дамып келе жатқан психикалық функцияларға әсер етеді. Оларға сөйлеу, әр түрлі моторикалық дағдылар, кеңістік көріністері жатады. Дамуында қайталама бұзылыстардың туындауына ерте жастан түзете-дамыту, емдеу-сауықтыру және педагогикалық іс-шаралардың жеткіліксіздігі немесе болмауы, әсіресе психикалық депривацияның әсері. (Психикалық депривация-субъектіге оның негізгі психикалық қажеттіліктерін жеткілікті мөлшерде және жеткілікті ұзақ уақыт бойы қанағаттандыру үшін мүмкіндік болмаған жағдайда пайда болатын психикалық жай-күй. (И.Лангмейер, Матейчек Балалар жасындағы психикалық депривация. – Прага, 1984 ж.) [2].

Мысалы, құрдастарымен қарым-қатынас тәжірибесі жоқ, церебральды сал ауруымен ауыратын бала жеке және эмоционалды-ерік аясының жетілмеуімен, инфантилизм, айналасындағыларға жоғары тәуелділігімен ерекшеленеді. Дамуында анықталмаған ауытқулар, мысалы көру және есту қабілетінің нашар білінетін ақаулары, ең алдымен баланың психикалық даму қарқынын тежейді, сондай-ақ балаларда екінші эмоциялық және тұлғалық ауытқуларды қалыптастыруға ықпал етуі мүмкін. Мектепке дейінгі мекемелерде өзіне түзету немесе емдеу көмегін алмаған, бұл балаларда талаптанудың төмен деңгейі байқалады. Құрдастарымен қарым-қатынасқа түсе алмауы және біртіндеп екінші бұзылулар олардың әлеуметтік дезадаптациясын қиындатады. Осылайша, ерте диагностикалау медициналық және психологиялық-педагогикалық түзету дамуында бұзылыстары бар балалардың тұлғасын қалыптастыруда елеулі табыстарға жетуге мүмкіндік береді.

Бала дамуындағы бұзылыстардың пайда болу себептері даму ауытқуларының пайда болуы сыртқы ортаның әртүрлі қолайсыз факторлардың және әртүрлі тұқым қуалайтын себептермен тікелей байланысты болады.

Соңғы уақытта зерде бұзылысының, есту мен көру қабілетінің күрделі бұзылыстары эмоционалды-ерік аясының және мінез-құлық патологиясы, оның ішінде ерте жастағы балалар аутизмінің жаңа тұқым қуалайтын нысандары туралы деректер алынды. Клиникалық, молекулалық, биохимиялық генетика мен цитогенетиканың заманауи жетістіктері тұқым қуалайтын патология механизмін жан-жақты анықтауға зор мүмкіндік береді. Ата-аналардың жыныстық жасушаларының арнайы құрылымдары арқылы – хромосомалар-даму ауытқуларының белгілері туралы ақпарат алуға болады. Хромосомаларда гендердің атауы бар тұқым қуалаушылықтың функционалдық бірліктері шоғырланған.

Хромосомалық аурулар кезінде арнайы цитологиялық зерттеулердің көмегімен хромосомалар санының немесе құрылымының өзгеруін анықтайды, бұл гендік теңгерімсіздікті тудырады. Соңғы мәліметтер бойынша, 1000 нәрестеге хромосомалық ауытқулары бар 5-7 бала келеді.

Хромосомалық аурулар, әдетте, күрделі немесе асқынған ақаумен ерекшеленеді. Бұл ретте жағдайлардың жартысында көру, есту, тірек-қимыл аппараты, сөйлеу тілі бұзылысы мен жиі үйлесетін зерде бұзылысы орын алады. Ең алдымен зияткерлік саланы қозғайтын және сенсорлық ақаулармен жиі үйлесетін осындай хромосомдық аурулардың бірі Даун синдромы болып табылады.

Дамудың аномалиялары тек хромосомалық емес, сонымен қатар хромосомалардың саны мен құрылымы өзгермеген жағдайда гендік аурулар деп те аталады. Ген – бұл белгілі бір мұрагерлік қасиеттің дамуын бақылайтын хромосоманың микроцит (локус). Гендер тұрақты, бірақ олардың тұрақтылығы абсолютті емес. Түрлі қолайсыз экологиялық факторлардың әсерінен олардың мутациясы орын алады. Мұндай жағдайларда мутант гені өзгертілген қасиеттің дамуын көрсетеді. Егер мутация хромосоманың бір микроплотында пайда болса, біз қалыпты дамудың моногендік формалары орын алады. Хромосомалардың бірнеше локусындағы өзгерістер болған кезде - қалыпты дамудың полигендік формалары өзгеріске ұшырайды. Соңғы жағдайда даму патологиясы, әдетте, генетикалық және сыртқы факторлардың күрделі өзара әрекеттесуінің нәтижесі болып табылады. Орталық жүйке жүйесінің тұқым қуалайтын ауруларының көптеген түрлеріне байланысты, дамудың бұзылуларына себеп болғандықтан, олардың дифференциалды диагнозы өте қиын. Дегенмен, ауруды ерте диагностикалау уақытылы емдеу және түзету шаралары, даму болжамын бағалау, сондай-ақ даму мүмкіндіктері шектеулі балалардың осы отбасында қайтадан пайда болуына жол бермеу үшін өте маңызды екенін атап өту керек. [3].

Тұқым қуалау патологиясымен қатар, психомоторлы дамудың бұзылуы баланың әртүрлі жағымсыз экологиялық факторларының дамып келе жатқан миының әсерінен пайда болуы мүмкін. Бұл инфекциялар салдарынан, мас күйде болуы, жарақаттар және т.б.

Осы факторлардың әсеріне байланысты интраутерин немесе пренатальды патология бөлінеді (пренаталдық даму кезеңінде әсер ету); каталитикалық патология (босану кезіндегі зақым) және босанғаннан кейінгі (жағымсыз әсерлер) туады.

Қазіргі уақытта босану кезіндегі баланың жүйке жүйесінің зақымдануы жиі кездеседі. Заманауи медицинада бұл тіркесім перинатальды энцефалопатия деп аталады. Перинатальды энцефалопатия әдетте асфиксия және босандыру кезіндегі гипоксия. Іштегі туа біткен жарақаттанудың және асфиксияның пайда болуы ұрықтың дамуына әртүрлі бұзылуына ықпал етеді, оның қорғану мен бейімделу механизмдерін азайтады. Баланың психомоторлық дамуындағы бұзылулардың себептері арасында Rh факторы және қан антигендері арқылы ананың және ұрықтың арасындағы иммунологиялық үйлеспеушілік рөл атқара алады. Резус немесе топтық антиденелер плацентарлы тосқауыл арқылы еніп, ұрықтың эритроциттерінің бұзылуына себеп болады. Бұл ыдыраудың нәтижесінде орталық жүйке жүйесі, жанама билирубин үшін улы болып табылатын ерекше зат эритроциттерден босатылады. Жанама билирубиннің әсерімен мидың және есту ядроларының субкортикалық бөліктері ең алдымен әсер етеді, бұл есту, сөйлеу, эмоционалды аясының бұзылуы мен мінез-құлқының бұзылуына әкеледі. Бұл – билирубин энцефалопатиясы деп аталады.

Мидың құрсақішілік зақымдануларында зерде бұзылысын қамтитын аса ауыр ауытқулар пайда болады соның салдарынан сөйлеу тілінің дамымауы, тірек-қимыл аппаратының, есту қабілетінің зақымдалуы пайда болады. Бұл күрделі ақаулар әртүрлі жұқпалы, әсіресе жүкті әйелдің вирустық ауруларында жиі байқалатын ішкі ағзалардың даму ақауларымен үйлесуі мүмкін. Ұрықтың ең ауыр зақымдануы жүктіліктің бірінші триместрінде ананың ауруы кезінде пайда болады. Болашақ ананың әртүрлі вирустық ауруларында ұрықтың зақымдану жиілігі бірдей емес. Бұл тұрғыдан ең қолайсыз қызамық, қызылша. Ұрықтың зақымдануы жүкті әйелдің жұқпалы гепатитпен желшешекпен тұмаумен және т.б. ауырған кезде де болуы мүмкін. Жүктілік кезінде қызамықпен ауырған жүкті әйелдерде, әсіресе эмбриогенез кезінде яғни 4 аптадан 4 айға дейін мидың даму кемістігі бар балалардың, сондай-ақ жүрек-қан тамырлары жүйесінің кемістігі бар балалардың тууының жоғары жиілігі байқалады, басқаша айтқанда, бұл

әйелдердің нәрестелерінде рубеолярлық эмбриопатия бар. Жүкті әйелде жасырын (латентті) созылмалы инфекциялар, әсіресе токсоплазмоз, цитомегалия сифилис және т.б. сияқты инфекциялар болған кезде жатыр ішілік патология орын алады. [4].

Ұрықтың миының дамуына жағымсыз әсер етуі жүкті әйелде зат алмасуының бұзылуы құрсақта интоксикация да бар. Анасының жүктілік кезінде дәрілік заттарды қолданған кезде құрсақта интоксикация туындауы мүмкін. Дәрілік препараттардың көпшілігі плацентарлық бөгет арқылы өтіп, ұрықтың қан жүйесіне енетіні дәлелденді. Мұндай препараттарға нейрорепликалық сиотворды және тыныштандыратын дәрілер салицилаттың көптеген антибиотиктері, атап айтқанда аспирин анальгетиктер, соның ішінде бас ауруы кезінде қолданылатын дәрілер және т.б. жатады. Ұрықтың миының дамуына жағымсыз әсер әртүрлі горманальды препараттар және тіпті кальций препаратының витаминдерінің үлкен дозалары да әсер етуі мүмкін. Әсіресе, барлық осы препараттардың жүктіліктің ерте мерзімінде уытты әсері жоғары болып табылады. Дамушы ұрыққа қолайсыз әсер жүктілік кезінде ананың ішімдік ішуі мен темекі шегуі. Соңғы жылдардағы арнайы зерттеулер жүктілік мерзімінде алкогольдің ұрпақтарға әсер ету сипаты арасындағы байланысты зерттеді. Жүктіліктің бірінші триместрінде болашақ ананың алкогольді қолдануы, әсіресе, ұрықтың жүйке жүйесінің дамуына әкелетін ұрық жасушаларының өлуіне әкеледі. Жүктіліктің кеш уақытында жүйке және сүйек жүйелерінде, сондай-ақ түрлі ішкі мүшелерде құрылымдық өзгерістерді тудырады. Құрсақішілік кезеңде ұрықтың алкогольдік зақымдануының осындай жүйелі белгілері ұрықтың алкогольдік синдромы деп аталды. Ұрықтың алкогольді синдромы кезінде психомоторлық дамудың айқын білінетін бұзылулары ақыл-ой кемістігін қоса алғанда, әдетте бас сүйегінің, беттің, көздің, құлақ раковиналардың құрылысындағы көптеген кемістіктермен, туа біткен жүрек ақаулары мен орталық жүйке жүйесі тарапынан айқын білінетін дисфункциямен үйлеседі. Ананың созылмалы алкогольізімі, әдетте, есірткіні және дәрі-дәрмектерді жиі қолданып, есірткі әсерімен жүйелі түрде темекі шегумен ұштастырылатыны анықталды. Бұл жағдайларда балада мінез-құлқының бұзылуымен және жиі тырыспалы талмалармен үйлескен дамуында айқын білінетін ауытқулар байқалады. Бұдан басқа, осы балалардың көбі өміршеңдігі төмен физикалық әлсіздігімен ерекшеленеді. Ұрықтың миының дамуына қолайсыз әсер етуі жүкті әйелде жиі жүктіліктің кейінгі токсикозында, әсіресе нефропатияда пайда болатын зат алмасуының әртүрлі бұзылыстары бар. Ұрықтың дамуына теріс әсер қант диабеті сияқты аурулардың салдарынан пайда болады. [5]

Қорытынды: Ұрықтың дамуының бұзылуына әртүрлі физикалық факторлар да әсер етуі мүмкін, бірінші кезекте иондаушы радиация, сондай-ақ жоғары жиіліктегі токтардың әсері, ультрадыбыс және т.б. ұрықтың дамуына тікелей зақым келтіретін әсерден басқа, бұл факторлар мутагендік әсер етеді, яғни ата-аналардың жыныстық жасушаларын зақымдайды және генетикалық ауруларға әкеледі. Психомоторлық дамудың бұзылуы туғаннан кейін әртүрлі қолайсыз факторлардың әсерінен де пайда болады. Бұл жағдайларда органикалық немесе функционалдық табиғаты бар постнаталды ауытқулар байқалады.

References:

1. Aitbaeva A.B *Arнай pedagogika negizderi. Abai atyndaғы QazUÝ 2017j.*
2. Basilova T.A., Aleksandrova N.A. *Kak pomoch малыshý so slojnym narysheniem v razvitu Posobie dlia roditelei, M. : Prosveenie, 2008. – 111 s.*
3. Zaitsev D.V. *Doshkolnaia korrektsionnaia pedagogika. Saratov 2000 g.*
4. Mastiykova E.M. *Rebenok s otkloneniami v razvitu: Ranniaia diagnostika i korrektsua. – M.: Prosveenie, 1992. – 95 s.*
5. Jyrba L.T., Mastiykova E.M. *Naryshenie psihomotornogo razvitiia detei pervogo goda jizni Izdatelstvo: "Meditsina", 1981 god, – 272 str*

А.С. Еспанова^{1*}, Э.А. Айтенова¹

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ОҚУШЫЛАРДЫҢ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада денсаулық, салауатты өмір салтына оң көзқарас, салауатты өмір салтын қалыптастыруға әсер ететін факторлардың педагогикалық-психологиялық аспектілері қарастырылады.

Зерттеу жұмысымызда философиялық, педагогикалық-психологиялық ғылыми еңбектерге талдау жасай отырып, денсаулық сақтайтын білім беру ортасы үйлесімді дамыған оқушы тұлғасын қалыптастыру үшін өте маңызды екенін тұжырымдаймыз. Осындай орта пайда болған кезде ғана (денсаулық климаты, жоғары мәдениет, жеке жасампаздық) денсаулықты толық сақтау және нығайту, денсаулықты оқыту, денсаулық мәдениетін нығайту, оның рухани-адамгершілік, эстетикалық, физикалық және психикалық дамуы, өзіндік даму мен өзіндік жетілдіру компоненттерін игеру мүмкін болады. Қазіргі әлеуметтік-мәдени жағдайда, бір жағынан, білім беруді модернизациялауға, ал екінші жағынан, мектеп оқушыларының денсаулығының нашарлау үдерісінің жалғасуына байланысты бастауыш сынып балалардың дені сау және оны жақсартудың тиімді шаралары қажет болып тұр, себебі жас ұрпақ біздің болашақ Жаңа Қазақстанды құратын іргетасы болып табылады. Сондай-ақ, оқушылардың салауатты өмір салтына деген оң көзқарасын қалыптастыруда мінез-құлық факторлары маңызды орын алады: оқу, еңбек және демалыс режимі, отбасындағы және білім беру ұйымдарындағы қарым-қатынас және т.б., бұл оның өмір сүру жағдайлары мен өмір салтын көрсетеді. «Өмір салты» ұғымының функционалдық құрылымы оқу, еңбек, әлеуметтік, интеллектуалдық (педагогикалық-психологиялық көзқарас, ақыл-ой әрекетінің сипаты), физикалық және медициналық белсенділік сияқты аспектілерден тұрады.

Түйін сөздер: бастауыш сынып оқушысы, денсаулық, салауатты өмір салты, оқу, еңбек, демалыс режимі, әлеуметтік-педагогикалық факторлар, әлеуметтік-психологиялық факторлар, дене мен психиканың дамуы.

А.С. Еспанова^{1*}, Э.А. Айтенова¹

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье рассматриваются здоровье, позитивное отношение к здоровому образу жизни, педагогико-психологические аспекты факторов, влияющих на формирование здорового образа жизни.

Анализируя философские, педагогико-психологические научные труды в нашей исследовательской работе, мы формулируем, что здоровьесберегающая образовательная среда имеет решающее значение для формирования гармонично развитой личности школьника. Только при возникновении такой среды (климат здоровья, высокая культура, личное созидание) возможно полное сохранение и укрепление здоровья, оздоровительное обучение, укрепление культуры здоровья, овладение ее духовно-нравственным, эстетическим, физическим и

психическим развитием, компонентами саморазвития и самосовершенствования. В современных социокультурных условиях, с одной стороны, в связи с модернизацией образования, а с другой - продолжающимся процессом ухудшения здоровья школьников, начальные классы становятся более здоровыми и нуждаются в эффективных мерах по его улучшению, поскольку подрастающее поколение является фундаментом, на котором строится наш будущий Новый Казахстан. Также немаловажное место в формировании позитивного отношения учащихся к здоровому образу жизни занимают поведенческие факторы: режим обучения, труда и отдыха, взаимоотношения в семье и образовательных учреждениях и т.д., что отражает условия его жизни и образ жизни. Функциональная структура понятия «образ жизни» состоит из таких аспектов, как учебная, трудовая, социальная, интеллектуальная (педагогико-психологический подход, характер умственной деятельности), физическая и медицинская деятельность.

Ключевые слова: учащийся начальных классов, здоровье, здоровый образ жизни, режим обучения, труда, отдыха, социально-педагогические факторы, социально-психологические факторы, развитие организма и психики.

A.S. Espanova^{1}, E.A. Aitenova¹*

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

Abstract

The article discusses health, a positive attitude to a healthy lifestyle, pedagogical and psychological aspects of factors influencing the formation of a healthy lifestyle.

Analyzing philosophical, pedagogical and psychological scientific works in our research work, we formulate that a health-preserving educational environment is crucial for the formation of a harmoniously developed personality of a student. Only with the emergence of such an environment (the climate of health, high culture, personal creation) is it possible to fully preserve and strengthen health, wellness training, strengthening the culture of health, mastering its spiritual and moral, aesthetic, physical and mental development, components of self-development and self-improvement. In modern socio-cultural conditions, on the one hand, in connection with the modernization of education, and on the other - with the ongoing process of deterioration of the health of schoolchildren, effective measures are needed to preserve and strengthen the health of younger schoolchildren, since the younger generation is the foundation on which our future New Kazakhstan is being built. Behavioral factors also play an important place in the formation of a positive attitude of students to a healthy lifestyle: the mode of study, work and rest, relationships in the family and educational institutions, etc., which reflects the conditions of his life and lifestyle. The functional structure of the concept of "lifestyle" consists of such aspects as educational, labor, social, intellectual (pedagogical and psychological approach, the nature of mental activity), physical and medical activities.

Keywords: primary school student, health, healthy lifestyle, mode of study, work, rest, socio-pedagogical factors, socio-psychological factors, development of the body and psyche.

Кіріспе. Бүгінгі біздің зерттеуіміздің өзектілігі өскелең ұрпақтың денсаулыққа деген көзқарасы мен салауатты өмір салтын ұстану мотивтерін зерттеудің практикалық және теориялық маңыздылығына, денсаулыққа оң көзқарасты қалыптастыру қажеттілігіне және оқушылардың өз физикалық саулығын жақсарту мен күшейтуге деген мәселелер болып табылады. Олай дейтініміз, өскелең ұрпақтың физикалық және психикалық денсаулығының жай-күйі мәселесі қазіргі еліміздегі экономикалық, әлеуметтік, моральдық пен экологиялық қолайсыздық жағдайында және оның ажырамас бөлігі ретінде ерекше айқындыққа ие болып табылады.

Осыған байланысты «Қазақстан жолы – 2050: бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» стратегиясында, Қазақстан Республикасының 2020-2025 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында, мемлекет басшысы Қ.К.Тоқаевтың «Әділетті мемлекет, біртұтас ұлт, берекелі қоғам» атты Қазақстан халқына жолдауында *салауатты өмір салтын қалыптастыру мемлекеттік саясатының бір бөлігі және ұлттық саясатының құнды басымдықтары қатарынан болып табылатындығы туралы айтылады [1-3].*

Мұның бәрі жас кезінен бастап динамикалық өзгеретін өмір сүру жағдайларына жеке тұлғаны дайындауды талап етеді. Осыған байланысты оқушылардың жеке көзқарастарын, өз денесіне, денсаулығына ақылға қонымды көзқарасын қалыптастыру өзін-өзі жүзеге асыруын, әлеуметтік және жеке салаларда өзін-өзі тануын қамтамасыз ететін ең жоғары құндылықтардың бірі ретінде ерекше маңызға ие.

Денсаулық ағзаның жеке дамуының барлық кезеңдерінде маңызды: туғаннан өлімге дейінгі жасерекшелік кезеңдерін толығымен қамтиды. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы денсаулықты ауру мен физикалық ақаулардың болмауы ғана емес, яғни толық физикалық, психикалық, әлеуметтік әл-ауқат жағдайы ретінде анықтаған болатын. Адам денсаулығы көптеген жаратылыстану және әлеуметтік ғылымдардың зерттеу пәні болып табылады, мысалы: биология, медицина, әлеуметтану, психология, философия, әлеуметтік педагогика және тағы басқалар. Ал, денсаулық негіздерін зерттеу – бұл биологиялық-медициналық аспект екендігі белгілі. Алайда, барлық медициналық доктриналардың негізінде екі (денсаулықты сақтау және ауруды емдеу) өзара байланысты мақсат болғанымен, іс жүзінде медицина ауру туралы ғылым болып табылады. Адам қоғамдағы қатынастармен және оның әлеуметтік құрылымымен байланысты. *Сондықтан әлеуметтік-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық факторлардың кең спектрін ескермей денсаулық мәселелерін шешу мүмкін емес. Салауатты өмір салтын қалыптастыру арқылы денсаулықты сақтау мәселесі денсаулық мәдениетін жандандырумен тығыз байланысты. Сол себепті жас ұрпақтың бойында оны жаңғырту, қалыптастыру – адамның денсаулығын, ұлттың, халықтың, елдің денсаулығын сақтау екендігін ұмытпауымыз керек және бұл өте маңызды.*

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттердегі проблемаларды жан-жақты көрсете отырып, жас ұрпақтың өз денсаулығына құндылық қатынасын қалыптастыру ерекшеліктері мен ағзаның тіршілігін сақтау мен нығайтудың заманауи талаптарына жауап беру мәселелері әлі де болса толық зерттелмеген. Сондай-ақ, жалпы білім беретін мектеп шеңберінде балалардың СӨС тәрбиелеуді тиімді ұйымдастыруға ықпал ететін педагогикалық жағдайлар да толық анықталағандығын көрсетіп отыр.

Осылайша, қазіргі жағдай қоғамның жеке тұлғаның денсаулығы мен жұмыс қабілеттілігін әр адамның маңызды сипаттамасы ретінде сақтау қажеттілігі мен бастауыш сынып оқушыларының жеке басының қажетті қасиеттерін қалыптастыруға ықпалын тигізетін білім беру жүйесінің жетілмегендігі (барабар ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайлардың болмауы) арасындағы қайшылықпен сипатталады.

Ал бұл болса біздің қарастырып отырған проблемамыздың, яғни бастауыш сынып оқушылардың салауатты өмір салтына оң көзқарасты қалыптастырудың қазіргі таңда теориялық және практикалық бағытта қарастырудың өзектілігін анықтайды.

Зерттеу материалдары және әдістері

Мектеп оқушылардың салауатты өмір салтын қалыптастыру ұғымының мәнін анықтауда философиялық, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге, ғылыми еңбектерге теориялық талдау жасау; озық тәжірибелерге контент-талдау және т.б. әдістер қолданылады.

Зерттеуде шетелдік және отандық жұмыстарға талдау жасалып, онда денсаулықты балалар ағзасының жұмыс қабілеттілігі мен үйлесімді дамуының маңызды факторы ретінде қабылдай отырып, балалардың денсаулығын сақтау, олардың салауатты өмір салтын қалыптастыру мәселелерін көрнекті ойшылдар Дж.Локк, А.Смит, К.Гельветий, М.В. Ломоносов, К.Маркс және т.б.; медицина ғалымдары Н.М. Амосов, Ю.П. Лисицин, М.М. Буянов, И.И. Брехман,

Б.Н. Чумаков және т.б.; педагогтар Л.Г. Татарникова, В.В. Колбанов, В.К. Зайцев, С.В. Попов және басқалар зерттеген.

Жоғарыда аталған мәселені зерттеуде бірнеше бағыттар пайда болғандығын аңғаруға болады:

- философиялық-әлеуметтану (А.П. Бутенко, И.М. Быховская, В.З. Коган, А.В. Лисовский, Л.Я. Рубина, М.Н. Руткевич және т.б.) [4];

- медицина-гигиеналық (Н.А. Агаджанян, Н.М. Амосов, В.Е. Апарин, И.И. Брехман, И.В. Давыдовский, Ю.Л. Лисицын, В.П. Петленко және т.б.) [5];

- психологиялық-педагогикалық (М.Н. Алиев, А.В. Барышева, Э.Ю. Бачиева, М.Я. Виленский, П.А. Виноградов, Т.А. Ильина, В.М. Минияров, В.А. Слостенин және т.б.) [6].

Педагогика және психология саласындағы ғалымдардың зерттеулері бастауыш мектеп жасында тұлғаның дамуы үшін ең қолайлы мүмкіндіктер бар екенін көрсетеді (П.П.Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин). Осы кезеңде балалардың денесінде болатын өзгерістер баланың жеке басындағы орталық неоплазманың қалыптасуына негіз болып, олардың қоғамдағы толыққанды өмірге объективті және субъективті дайындығын білдіреді. Дәл осы уақытта адамның болашақ өмірлік ұстанымының негіздері қаланады, сондықтан құндылық бағдарларын қалыптастырудағы басты рөл бастауыш мектеп жүйесіне жүктеледі.

Зерттеулер көрсеткендей, оқу-тәрбие үдерісі адамның өз денсаулығын сақтауға педагогикалық-психологиялық қызметтің екі жетекші бағытын қамтуы керек:

- педагогикалық үрдісте жастар мен мұғалімдердің ортақ амалдары және қарым-қатынасы арқылы микроәлеуметтік ортаның оңтайлы сыртқы жағдайларын: гуманистік сезімдер, үйлесімді психикалық жағдай, белсенді шығармашылық жағдайларды құру (Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Б.С. Гершунский, В.И. Зверева, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова және т.б.);

- өзіндік тану, өзіне есеп беру, мақсат қою тетіктері арқылы оқушылардың өзіндік дамыту мен өзіндік тәрбиелеу үшін ішкі жағдайларды: ойларды, қажеттіліктерді, қабілеттерді қамтамасыз ету (Г.В. Акопов, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Т.М. Давыденко, В.М. Минияров, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, В.А. Якунин және т.б.) [7].

Салауатты өмір салтына оң көзқарасты қалыптастыру процесі күрделі көп сатылы процесс болып табылады, онда адамның мінез-құлқының жеке жүйесі негізделеді, ол белсенді қозғалыстың қажетті деңгейінің болуын, теңдестірілген тамақтануды, ағза үшін оңтайлы режимді, психикалық тұрақтылықты, қауіпсіз мінез-құлықты сақтайды.

Зерттеу аясында біз салауатты өмір салты ұғымын денсаулықтың тиісті ішкі көрінісін қалыптастыру призмасы арқылы қарастырамыз. Ол белсенділікті, денсаулығының біртұтас бейнесін көре білуді, денсаулығын сақтаудың құндылығы мен маңыздылығын түсінуді және денесінің резервтік мүмкіндіктерін барабар бағалауды қамтиды.

Бастауыш мектептің оқу-тәрбие процесі денсаулықтың физикалық, психоэмоционалды және адамгершілік компоненттерінің оңтайлы дамуын қамтамасыз ету арқылы салауатты өмір салтына оң көзқарасты жүзеге асыруда үлкен әлеуетке ие.

Мектеп оқушыларында салауатты өмір салтын тәрбиелеудегі жаңа мүмкіндіктер мен перспективалар тұлғаға-бағдарланған тәрбие тұжырымдамасының (Ш.Амонашвили, Е.Б. Бондаревская, И.С. Якиманская және т.б.) және валеологияның (И.И. Брехман, В.В. Колбанов және т.б.) дамуымен, мектеп оқушыларында есірткіге қарсы бағытты қалыптастыру бағдарламаларын әзірлеумен пайда болды (Т.К. Болеев, А.Г. Макеева және т.б.) [8].

Қазақстанда соңғы жылдары оқушы балалардың СӨС қалыптастырудың әртүрлі аспектілеріне арналған ғылыми-теориялық зерттеулердің айтарлықтай өскенін атап өтуге болады. Олардың ішінде Л.З. Тель, С.А. Назарбаева, А.С. Иманғалиев, Т.К. Болеев, А.В. Косолапов, А.С. Адылханов, Г.С. Акиева, А.В. Ахаев, А.Р. Ерментаева, Д.Ф. Ақбердиева, Ж.З. Торыбаева, Г.Т. Ахметова және т.б. авторлардың зерттеулері ерекше орын алады [9].

Елімізде денсаулық жағдайын талдаудың ресми құжаты «Қазақстан Республикасындағы балалардың жағдайы туралы баяндамасы» болып табылады. Қорытынды есепті талдау көрсеткендей, денсаулықты сақтауға қатысты барлық белсенді әрекеттерге қарамастан, мектеп жасындағы балалардың шамамен 90% - физикалық және психикалық денсаулығының ауытқулары бар деп тұжырымдауға болады. Алкоголизм, нашақорлық, нашақорлық, психикалық бұзылулардан зардап шегетін балалар саны едәуір өскенін көрсетіп отыр. Бірінші сыныпқа түсетін балалардың 60%-дан астамы мектептегі, соматикалық және психофизикалық дезадаптация қаупі санатына жатады.

Бұл мәселені шешу осы үдерістің тиімділігіне әсер ететін төмендегі факторларды ескеруді талап етеді:

- әлеуметтік институттардың Қазақстан Республикасы азаматтарының денсаулыққа құқығын растайтын, сондай-ақ әлеуметтік қауіпсіздікке, жеке тұлғаның қылмыстан және/немесе оның қатерінен қорғалуына кепілдік беретін заңнамалық және нормативтік заңға тәуелді актілерді іске асыру тетіктерін нақтылауға қатысты құқықтық (заңдық) факторлар;

- әлеуметтік институттардың өз мүшелерінің денсаулығын қалыптастыруға, сақтауға және нығайтуға қатысу түрлерін, нысандарын және жауапкершілігін айқындайтын әлеуметтік-экономикалық факторлар;

- салауатты өмір салтына оң көзқарасты қалыптастыруды және денсаулықты сақтау, оған қол жеткізу дағдыларын дамытуды қамтамасыз ететін білім беру-тәрбиелеу факторлары;

- отбасылық қатынастарда салауатты өмір салты үшін жайлы психоэмоционалды кеңістік құруға байланысты отбасылық факторлар;

- жеке көзқарасқа негізделген және денсаулық жағдайын диагностикалауға, салауатты өмір салты бойынша ұсыныстар әзірлеуге, тиімді бастапқы, қайталама және үшінші профилактикаға бағытталған медициналық факторлар;

- әл-ауқат, жай-күй, есен-саулықтың мәдени қырларын ұғындыруға, ақпараттар беруде, оны ұйымдастыруда бос уақытты ұтымды пайдалануға, осы орайда денсаулықтың жақсаруына пайдасы бойынша мәдени факторлар;

- әр адамның қарама-қайшылықтардан, мүдделерден және басқа да себептерден туындаған, өзін-өзі тәрбиелеуде, сондай-ақ іс-әрекетте және қарым-қатынаста жүзеге асырылатын жеке тұлғаның өзіндік белсенділігін анықтайтын жеке факторлар.

Олар бізге, денсаулықты сақтауға тиімді үдерісін қалыптастыру келесі қағидаларды сақтау негізінде жүзеге асыруға мүмкіндік береді: оқушылардың жас және психофизиологиялық ерекшеліктеріне сәйкестігі, кіріктіру мен сабақтастық, жеке-белсенді оқыту, кешенділік, тұтастық пен жүйелілік, т.б. Бұл негізгі рөл атқаратын және салауатты өмір салты компоненттерінің мазмұны мен өзара әрекеттесуін анықтайды.

Жас және психофизиологиялық ерекшеліктерді есепке алу қағидасы – оқытудың мазмұны, формалары мен әдістерінің жас кезеңдеріне және оқушылардың жеке дамуына сәйкестігін болжайды. Қоршаған ортаның жағымсыз үрдістеріне қарсы тұруға барабар дайындықты қалыптастыру мақсатында және оқушылармен жұмыс барысында танымдық мүмкіндіктер мен жеке даму деңгейін, ойлау, есте сақтау ерекшеліктерін, зейіннің тұрақтылығын, темпераментін, мінезін, оқушылардың қызығушылықтарын ескеру қажеттігін пайымдайды. А.В. Хуторскойдің пікірінше, бұл қағида оқушының сыртқы әлеммен үйлесімде дамып, сонымен бірге өзіндік ерекшелігін дамыта отырып, еркін дамуы негізінде оқыту тиімділігінің негізгі критерийі болып табылатындығын айтады [10].

Тұлғалық-белсенділік қағидасы – оқушылардың белсенділік ұстанымы, әр оқушының өз денсаулығын сақтауға жеке қызығушылығын қалыптастыру мен оның жаңа білімді «ашуға» бағытталған өз іс-әрекеті үдерісінде оны дамытуға ықпал ету. Бұл жағдайда балалардың денсаулығына зиян келтірмейтін ішкі әрекетке итермелейтін жеке маңызды мотивтер жаңартылады.

Үздіксіздік пен сабақтастық қағидасы – әрбір алдыңғы кезеңдегі сауықтыру іс-әрекетінің келесі кезеңнің басталуын жүзеге асыратын өзара ынтымақтастық нәтижесінің көрсеткіші, яғни сауықтыру іс-әрекетінің тиімділігін қамтамасыз ететін маңызды факторлар, даму кезеңдері арасындағы байланысты болжайды және оның мәні бүтіннің немесе оның жекелеген жақтарының әртүрлі элементтерін жүйе ретінде тұтастай сақтау болып табылады.

Тұтастық пен жүйелілік қағидасы – денсаулық сақтау үрдісінің үздіксіздігін, сондай-ақ оның нақты мақсаттарын жүзеге асырудың талаптары мен шарттарын анықтауда реттілігін, жүйелілігін, бірлігін, өзара байланысын білдіреді [11].

Нақтыланған тәсілдер мен қағидаларды ұстану бастауыш мектепте сауықтыру үдерісін құруға, оқушылардың физикалық және психикалық денсаулығын сақтай отырып, оның тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Бұл жұмыс мектеп оқушыларының танымдық қабілеттерінің когнитивті-интеллектуалды компоненттерінің даму детерминанттарын, даму тенденцияларын, тұтастай алғанда әрбір жеке баланың болашағы мен қажеттіліктерін бақылаусыз мүмкін емес.

Нәтижелер мен талқылау

Білім беру ошағы болып саналатын мектеп оқушылардың салауатты өмір салты туралы түсініктерін меңгертіп, түсіндіру барысында оң шаралар жүзеге асыруда үлкен маңызға ие. Ғалымдар бұл тәсілді баланың денсаулығын нығайту туралы қамқорлықпен байланыстырады. С.В. Васильев, М.Л. Лазарев, Т.В. Поштарев, О.Ю. Толстова атап өткендей, барлық медициналық-гигиеналық шаралардан гөрі балалармен дұрыс ұйымдастырылған оқу-тәрбие жұмысы балалардың денсаулығы мен салауатты өмір салтын қалыптастыруды қамтамасыз етеді [12].

Мектеп ортасы – бастауыш сынып оқушыларының денсаулығына әсер ететін күшті экзогендік фактор. Мектептегі педагогикалық үдерісті гигиеналық нормалау – оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру, жүктеменің бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сәйкестігін сақтауға байланысты.

Дене мен психиканың дамуы, өзіндік даму мен өзіндік жетілдіруі тұлғаның қалыптасуының ішкі факторлары ретінде әрекет етеді. Тұлғаның қалыптасу факторлары оның құрылымы мен даму бағытын анықтайды. Н.А. Агаджанян, Н.М. Амосов, И.И. Брехман, В.В. Колбанов денсаулық сақтау саласына сәйкес келетін төрт факторды ажыратады:

1) соматикалық – дененің әл-ауқаты мен белсенділігі, денені дұрыс дамыту және жаттықтыру, психикалық үйлесімде салауатты рух және байсалды ақыл, жыныстық және ұрпақты болу қызметінің деңгейі мен мәдениеті, қоғамдағы адамгершілікті, ережелерді, нормалар мен негіздерді сақтау қызметі;

2) физикалық – қалыпты физикалық және генетикалық даму; кемшіліктердің, аурулардың және қандай да бір ауытқулардың болмауы; салауатты психологиялық және психикалық жағдай; көбею мүмкіндігі және қалыпты жыныстық даму; қоғамдағы дұрыс мінез-құлық, нормалар мен негіздерді сақтау, өзін жеке тұлға ретінде түсіну;

3) психикалық – объективті дүниенің (сыртқы дүние заттарының) субъективті бейнесін тудыратын психикалық көрінісі. Дені сау адам физикалық және рухани жағынан толық үйлесімді өмір сүреді. Ол бақытты, жұмыстан моральдық қанағат алады, өзін жетілдіреді және сыйақы ретінде ұзақ өмір сүру мүмкіндігі мол;

4) адамгершілік – адам баласының социумдағы мінез-құлық құндылықтарын, көзқарастарын, ынталандыру жолдарымен сипатталады. Гуманизм деннің саулығына тұлғаның рухани құндылықтарын қамтиды, өйткені адамгершілік жақсылық, махаббат пен сұлулықтың жалпыадамзаттық шындықтарымен байланысты.

Факторлардың белгілі бір бөлігі қазіргі мұғалімнің кәсіби қызметімен тікелей байланысты. Салауатты өмір салтына оң көзқарасты қалыптастыруға теріс әсер ететін факторлардың ішінде мыналарды атап өтуге болады: оқу бағдарламасының күрделенуі және соның салдарынан оқу үдерісінің қарқындылығы; оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыруға қойылатын физиологиялық-гигиеналық талаптардың бұзылуы; оқыту бағдарламалары мен технологияларының балалардың

жас және жеке ерекшеліктеріне сәйкес келмеуі; инновацияларды педагогикалық тұрғыдан негізсіз енгізу; өмірлік қажетті тәуліктік қозғалыс белсенділігінің тапшылығы; қазіргі жағдайда баланың денсаулығын дамыту және қорғау саласындағы педагогтердің нашар дайындығы; қазіргі балалармен қарым-қатынас ерекшеліктерін білмеу; ата-аналар мен балалардың денсаулыққа қатысты пассивті ұстанымы; қолданыстағы дене тәрбиесі жүйесінің тиімділігінің жеткіліксіздігі.

Аталған мәселелерге байланысты біз анықтау эксперимент жұмыстарын №108 жалпы білім беретін мектебінде жүргіздік, оған бастауыш мектеп жасындағы 59 бала қатысты. Бұл кезеңнің міндеті – мониторинг барысында бастауыш мектеп жасындағы кіші сынып оқушыларының ағзаны, психиканы жақсарту, үйлесімділікте ұстау, оны дамыту, нығайту бойынша ойларын білу. Яғни, аталған мәселелерді анықтау үшін экспериментке қатысушылардан сауалнама алынды және жүргізілу барысы төмендегі мәселені анықтады:

1. Оқушылардың организмнің мән-мағынасын, физикалық және оны жақсартуға бағытталған өмір салты туралы білімі, осы білімнің хабардарлығы.

2. Балалардың денсаулығына, салауатты өмір салтына деген көзқарасы, өзіне және басқа адамдарға оны сақтауға көмектесуге деген ұмтылысы.

3. Салауатты өмір салтының дағдыларын, әдістерін меңгеру, гигиеналық мінез-құлық әдеттерін қалыптастыру, қол жеткізілген нәтижелерді өзін-өзі бақылауға және өзін-өзі бағалауға дайын болу.

4. Балалардың дені сау мен тұтастай адам ағзасын нығайтуға бағытталған өмір салты саласындағы түсініктерін кеңейтуге деген ұмтылысы, балалар журналдарынан, газеттерден, балаларға арналған көркем емес әдебиеттерден, радиодан, теледидардан, интернеттен алынған тақырып бойынша жаңа ақпаратқа деген қызығушылығы.

Жүргізілген анықтау эксперименттің қорытындыларына сүйене отырып, кіші сынып балалардың біздің зерттеу мәселемізге байланысты үш көрсеткішке жинақтадық:

70-100 ұпай: high level – кіші сынып оқушылар адамның денсаулығын сақтауға, аурулардың алдын алуға және тұтастай адам ағзасын нығайтуға бағытталған өмір салты туралы білімдері толық қалыптасқан, олардың психологиялық қырларын жетік меңгерген және өздерінің күн тәртібінде қолдана алады.

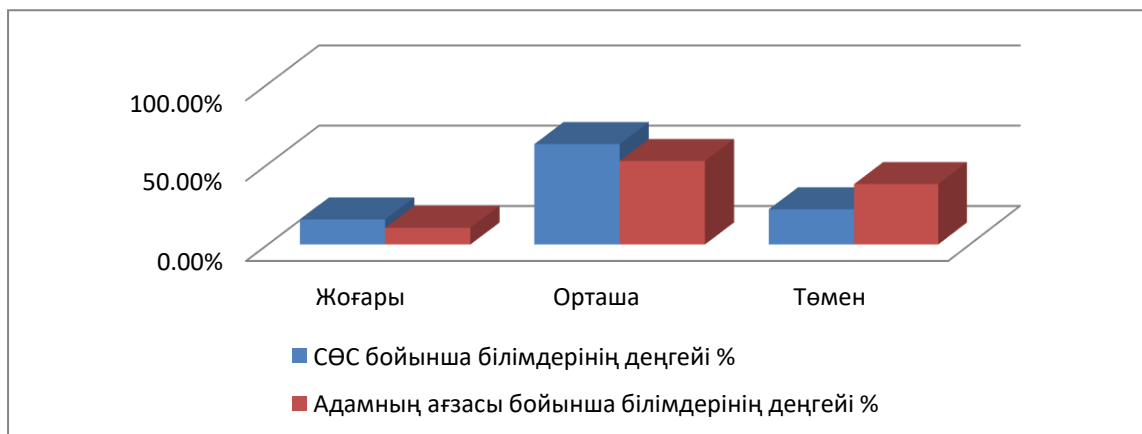
40-69 ұпай: medium level – бала тізімдегі сұрақтарға сенімсіз, жартылай жауап береді. Яғни, адам ағзасының мүшелері бойынша орналасуы мен атауының бірқатар қателіктер кеткенін және толық сау ұйқы, күн тәртібін, таңертеңгілік жаттығулар, жүйелі тамақтану, жеке гигиена ережелерін сақтау мәселелерінің түсіндіруде, толық жауап беруге қиналады.

0-39 ұпай: low level – адам ағзасының мүшелері бойынша білімдер аз, шатасулар мен қателіктер кездеседі. Денсаулықты нығайту үшін және оны тиімді тәсілмен дамыту үшін режимді ұстану тәртіптерін анық айта алмайды.

Зерттеу жұмысы мен тестілеу нәтижелері 1-кесте 1-суретте жинақталды.

Кесте – 1 Анықтау экспериментінің нәтижелері

	СӨС бойынша білімдерінің деңгейі			Адамның ағзасы бойынша білімдерінің деңгейі	
	оқушы саны	%		оқушы саны	%
Жоғары	10	15,6%	Жоғары	8	10,4%
Орташа	36	62,5%	Орташа	30	52%
Төмен	13	21,9%	Төмен	21	37,6%



Сурет 1 – Сауалнама қорытынды нәтижелерінің көрсеткіштері

Осылайша, жоғарыда алынған нәтижелер бастауыш сынып оқушыларының денсаулығына деген қажеттілікті тәрбиелеуді оларда СӨС мәні мен адам ағзасының құрылымы туралы ғылыми түсініктерді қалыптастыруды көрсетеді. Алынған нәтижелерді талдау балалардың көпшілігінде салауатты өмір салтын ұстану білімі, дағдылары мен көзқарастарының қалыптас-пағанын анықтауға мүмкіндік берді. Алдағы уақытта осы білімді дамытудың әртүрлі формалары мен әдістерін қолдану арқылы қалыптастыру жұмыстарын жүргізетін боламыз.

Қорытынды. Жоғарыда айтылған ойды тұжырымдай отырып, медициналық, психологиялық және педагогикалық бағыттағы әдебиеттерді зерттеу, бастауыш сынып оқушыларының салауатты өмір салтына оң көзқарасын қалыптастыруға әсер ететін факторларды зерттеу, қаланың білім беру ұйымдарының қазіргі тәжірибесімен танысу салауатты өмір салтына оң көзқарасты қалыптастыру үдерісінің тиімділігіне әсер ететін ұйымдастырушылық және педагогикалық жағдайлардың жиынтығын анықтауға мүмкіндік берді:

- оқушылардың салауатты өмір салтына деген оң көзқарасын қалыптастыру денсаулық сақтау ортасы болған кезде іске асырылады;

- оқушылардың сауықтыру іс-әрекетінің мазмұны кешенді және тәрбие мен оқыту іс-әрекетінің әртүрлі нысандарында, әдістері мен құралдарында мақсатты түрде жүзеге асырылады, ол іс-шаралар жүйесі және оларды іске асырудың жеке бағдарланған тәсілдері түрінде ұсынылған;

- салауатты өмір салтына оң көзқарасты қалыптастырудың құрылымдық элементтерін қамтитын модельдің болуы және әзірленген диагностикалық құралдардың көмегімен бағаланады;

- мектеп оқушыларымен сауықтыру іс-шараларында вариативті, жеке және топтық саралау қолданылады;

- мектептің білім беру үдерісі субъектілерінің (балалардың, мұғалімдердің, ата-аналардың) салауатты өмір салтын жүргізу мәселелерінде білім, білік және дағдылар деңгейін үздіксіз арттыру ұйымдастырылады.

References:

1. Strategy "Kazakhstan's Way - 2050: common goal, common interests, common future". The message of the Head of State N. A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan. – Astana, 2012. – December 14.

2. State Program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025 // Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 988.

3. Message of the President of the Republic of Kazakhstan K.K.Tokayev to the people of Kazakhstan "A just state, a united nation, a blessed society". – Astana, 2022. – September 1.

4. *Explanatory dictionary of Sociology, Pedagogy and psychology // In 4 vols. – M.: GIS, 2015. – Vol.1. – 388 p.*
5. *Psychological and pedagogical dictionary. Second edition. – Almaty: "Arys" barysy, 2011. – P.85-86.*
6. *Philosophical Encyclopedic Dictionary – Almaty: Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the MES RK, 2013. – 220 p.*
7. *Psychology of primary school children. [Electronic resource]: educational and methodical manual / Ural. gos. ped. un-t; author-comp. Yu.E.Vodiha, S.A.Vodiha. – Electron. dan. – Yekaterinburg: [B.I.], 2018.*
8. *Mikhail Morozov Fundamentals of a healthy lifestyle. – Moscow: VEGA, 2014.*
9. *Encyclopedic Dictionary of Education and Science. / ch . ed . Tuimebayev Zh. K. Ed. Board: Abylkasymova A.E., Bekbayev I. B., Kalabaev N.B., Ongarbayev E.A., Praliev S.Zh., Ryzhakov M.V. – Almaty, 2009. – 146 p.*
10. *Khutorskoy A.V. Metasubject approach in teaching: A scientific and methodological manual. 2nd ed., reprint. and additional – M.: Publishing house "Eidos"; Publishing House of the Institute of Human Education, 2016. – 80 p. (The "New Standards" series).*
11. *Aseev V.G. Motivation of behavior and personality formation. – M.: 2016. – P. 73-74.*
12. *Abaskalova N.P. Theory and practice of healthy lifestyle formation of pupils and students in the "school-university" system: Abstract. doct. dis. Barnaul, 2012. - 48 p. 2. Amosov N.M. Thinking about health. – M.: FiS, 2014. – 63 p.*

МРНТИ: 15.21.51

10.51889/1728-7847.2023.1.74.029

М.П. Оспанбаева^{1*}, Ж.Қ. Дүйсенова², Г.Д. Ашықбаева²

¹ М.Х. Дулати ат. Тараз мемлекеттік университеті, Қазақстан Республикасы, Тараз
² Қ.А. Ясауи ат. Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан Республикасы, Түркістан
*Omachabbat@mail.ru

ТҰЛҒАНЫҢ ӨЗІНДІК САНА-СЕЗІМІН ДАМУ ҮРДСІНДЕ КОУЧИНГТІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдампа

Берілген мақалада «тұлғаның психологиялық дамуы – өзіндік сана-сезімнің кеңейіне байланысты» тұжырымдамасы негізге алына отырып, оны ұлғайтудың заманауи құралы ретінде коучинг үрдісі қарастырылады. Коучинг барысында қолданылатын технологиялардың көпшілігін психотехникалар құрайтындықтан, оның тұлғаны дамытудағы психологиялық әлеуетін негіздеу де, осы мақала аясында қарастырылатын міндеттердің бірі болып табылады. Демек, қазіргі кезеңдегі коучингтік және психологиялық қызметтер интеграциясы немесе өзара байланысы арқылы тұлғалық дамуды қамтамасыз етудің жаңа тәсілдерін зерттеу өзектілігі негізделеді.

Мақалада тұлғаның өзіндік сана-сезімін арттыру жолында, коучинг үрдісінің пәрменділігі жоғары екені, оның тәжірибелік-экспресстік аспектілерімен сипатталды: қысқа мерзімде жоғары жетістікке бағдарлану немесе аз шығынмен көп нәтижеге қол жеткізу. Мәселен, нақты жағдайға қатысты өзіндік сана-сезімнің даму нүктесін өлшеу әрекетін клиенттің өзіне жүктеу процедурасы арқылы, оның жауапкершілігінің еселеп артуына себепкер болу; немесе өзіндік сана-сезімді дамыту траекторияларын маман мен клиенттің бірлесе құруы арқылы танымдық белсенділіктің жоғарылап, бастамашылдықтың қалыптасуы, т.б. Жүргізілген эксперименттік зерттеулердің нәтижесінде, өзіндік сана-сезімді дамыту үрдісінде анағұрлым тиімді деп анықталған коучингтік технологияларды қолдану оңтайлылығы дәлелденді. Зерттеу қорытындысы коучингтік сессия барысында, мәселені барынша айқындау (тұлға сұранысы аясында) кезеңінен бастап-ақ, өзіндік сана-сезімнің даму деңгейінің артатынын көрсетті: сұраныс түйінін тарқату ойға қозғау салып, сананы оятады; мәселенің шешімін табу жолдары жеке ресурстарды жұмылдыруға ықпал етеді;

клиент пен маманның бірлескен әрекеті өзіндік сана-сезімнің жеке әлеуетінің ашылу деңгейін жылдамдатады. Осылайша, адамдарды шынайы арман-мақсаттарымен түйістіру барысында, өзіндік сана-сезімнің даму үрдісіне коучингтік технологиялар жоғары тиімділік танытатыны туралы зерттеу болжамы расталып, ұсынылған мақалада жан-жақты баяндалды.

Зерттеу материалдарын психология саласы бойынша әзірленетін білім беру бағдарламаларында, академиялық мақсатта қолдануға лайық.

Түйінді сөздер: өзіндік сана-сезім, түсіну, шешім, ой қозғау, танымдық сергектік, жауапкершілік, коучинг үрдісі, коучингтік технологиялар.

Оспанбаева М.П. ^{1*}, Дюйсенова Ж.К. ², Ашыкбаева Г.Д. ²

¹ Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати, Республика Казахстан, г. Тараз

² Международный казахско-турецкий университет им. Х.Яссави,

Республика Казахстан, г. Туркистан

*Omachabbat@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБОВ ПРИМЕНЕНИЯ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматривается изучение проблемы применения коучингового инструмента для развития самосознания личности, в рамках концепции «психологическое развитие личности – результат расширенного самосознания»; так как большинство технологий, используемых в коучинге, составляют психотехники, обладающие экспрессивным психологическим потенциалом, в развитии личности. Поэтому одной из задач (наряду с основной проблемой), поставленной в данной статье, является апробирование их на практике. Таким образом, обосновывается актуальность исследования новых подходов к обеспечению личностного развития, посредством интеграции коучинговых инструментов в практическую психологию.

Высокоэффективность использования коучинговых инструментов в психологической службе подтверждается его результативностью: быстрое осознание первопричины психоэмоциональной проблемы, с наименьшими затратами; освобождение от комплексов и повышение самооценки за короткие сроки; появление инициативности, ответственности и решимости; усердное стремление на достижения большего.

В результате проведенных экспериментальных исследований доказана оптимальность применения коучинговых технологий, как наиболее эффективной, в процессе развития самосознания.

Итоги исследования показали, что в процессе психологического сеанса, с применением коучинговых инструментов, уже на этапе выявления проблемы, включается осознанность клиента: сужение диапазона запроса и его конкретизация стимулирует оперативное мышление, тем самым пробуждая сознание личности, и появление инсайтов, понимания. А на этапе поиска решения психологической проблемы, с помощью совместной когнитивной деятельности, происходит мобилизация личностных ресурсов клиента, что способствует раскрытию ранее не изведенных потенциалов сознания.

Таким образом, подтверждена гипотеза исследования о том, что применение коучинговых технологии оказывает высокую эффективность в процессе развития самосознания, способствует сопряжению людей с реальными мечтами и целями. Данные выводы подробно изложены в представленной статье.

Материалы исследования могут быть использованы как в практической психологии, так и в теоретической – в академических целях, при реализации образовательных программ по психологии.

Ключевые слова: самосознание, осознание, решение, катализатор, познавательная активность, ответственность, коучинговый процесс, коучинговые технологии.

Ospanbayeva M.P.^{1*}, Duisenova Zh.K.², Ashikbayeva G.D.²

¹ M.H. Dulati Taraz State University, Republic of Kazakhstan, Taraz

² International Kazakh-Turkish University named after H.Yasavi, Turkestan

*Omachabbat@mail.ru

THE STUDY OF THE WAYS OF USING COACHING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING SELF-AWARENESS OF THE INDIVIDUAL

Abstract

This article discusses the study of the problem of using coaching tools for the development of personal self-awareness, within the framework of the concept "psychological development of personality is the result of expanded self-awareness"; since most of the technologies used in coaching are psychotechnics with expressive psychological potential in the development of personality. Therefore, one of the tasks (along with the main problem) posed in this article is to test them in practice. Thus, the relevance of the study of new approaches to ensuring personal development through the integration of coaching tools into practical psychology is substantiated.

The highly effective use of coaching tools in the psychological service is confirmed by its effectiveness: rapid awareness of the root cause of the psycho-emotional problem, at the lowest cost; liberation from complexes and self-esteem increase in a short time; the emergence of initiative, responsibility and determination; diligent striving to achieve more.

As a result of the conducted experimental studies, the optimality of the use of coaching technologies as the most effective in the process of developing self-awareness has been proved.

The results of the study showed that in the process of a psychological session, with the use of coaching tools, already at the stage of identifying the problem, client awareness is activated: narrowing the range of the request and its concretization stimulates operational thinking, thereby awakening the consciousness of the individual, and the appearance of insights, understanding. And at the stage of finding a solution to a psychological problem, with the help of joint cognitive activity, the client's personal resources are mobilized, which contributes to the disclosure of previously unexplored potentials of consciousness.

Thus, the hypothesis of the study is confirmed that the use of coaching technology is highly effective in the process of developing self-awareness, promotes the pairing of people with real dreams and goals. These conclusions are described in detail in the presented article.

The research materials can be used both in practical psychology and in theoretical psychology – for academic purposes, in the implementation of educational programs in psychology.

Keywords: self-awareness, awareness, decision, catalyst, cognitive activity, responsibility, coaching process, coaching technologies.

Кіріспе

Қарқынды өзгерістер белең алған VUCA-ғаламда, тұлғаның өзіндік сана-сезімінің дамуы аса өзекті мәселелер қатарынан болып табылады. Ақпараттық заманда өзіндік сана-сезім дамуын арттыратын құралдар көп-ақ. Ал, олардың тиімділігі қаншалықты? Не үшін бұл мәселеге қатысты коучингтік технологияларды қолдану ұсынылады? Осы және басқа да сауалдарға жауап беру үшін, әуелі коучингтің артықшылығына тоқталайық.

Әдетте, коучингтік тәжірибеде, клиент сұранысына сәйкес, нақты мәселе қарастырылады. Оның шешімін, үрдіс талабына сай, коучтың ықпалымен, клиенттің өзі іздестіріп, табады. Тұлғаның өзіндік сана-сезімінің дамуына байланысты психологиялық фактор, көп ретте негізгі жағдайдың тасасында қалатындықтан, аса елене бермейді. Оны қалтарыстан алып шығып, жеке психологиялық мәселе ретінде қарастыру, жаңа ізденістерге жетелейді. Мәселен, тұлға (клиент) көкейкесті сұранысын нақтылау үшін, коуч-маманмен өзара әрекеттесу барысында, өзінің ой-

өрісі шеңберінде, белсенді танымдық іс-әрекеттерді жүзеге асырады. Жеке ресурс, материалдық активтер мен уақыт факторы аясында, қойылған мақсаттың қолжетімділігі, жылдам орындалуы, барынша аз шығынмен және өзіне ыңғайлы жолмен жүзеге асырылуы үшін, адам айтарлықтай ізденеді. Осындай күрделі танымдық үрдіс барысында, тұлға өзінің арман-мақсаттарымен, тілек-қалауларымен және ең бастысы – шынайы болмысымен табысады. Орын алған қайсыбір мәселенің түйінін тарқату немесе мақсатқа жету жолында шешім қабылдап, жеке бастамашылдық таныту үшін, дербестікті сезіну және жауапкершілікті арттыру қажеттілігін түйсіну – клиенттің өзіндік сана-сезімін арттырады [1].

Осылайша, қысқа мерзімде, тұлғаның өз әлеуетін тануы және шынайы қажеттіліктерін түсінуі – оны сапалы даму жолындағы жаңа сатыға көтереді. Ал, осы клиенттің өзіндік сана-сезімінің кеңеюіне әкелген кәсіби әдістер, коучингтік үрдіспен қатар, оны ұйымдастырудың оңтайлы құрылымын қолдана білген коуч-маманның көрегендігі мен іскерлігін танытады. Клиент сұранысының қанағаттандырылуы мен қойылған мақсатының орындалу қадамдарының нақтылануынан тыс, тұлғалық өсу сынды үлкен нәтижеге қол жеткізу үшін, коучинг үрдісіне қатысушылардың өзара түсінісулері және бірін-бірі өте нәзік сезінулері аса маңызды. Үрдіс барысында алуан түрлі коучингтік технологиялардың арасынан қолайлысын іріктеп, қолдануға немесе алдын-ала қамдануға еш мүмкіндік жоқ. Барлығы табан астында, «дәл қазір, осы жерде» қағидасына негізделі жүзеге асырылады. Сондықтан, коучинг үрдісін сипаттағанда, «коуч – клиент – технология» үштігінің бірлігі өте мәнді. Бұл – тұлғаның өзіндік сана-сезімінің дамуына коучингтің ықпал етуін көрсететін күрделі тетік болып табылады. Демек, үздіксіз дамуды мақсат тұтқан, үнемі ізденіс және жетілу жолындағы жандар үшін, коучингтің тиімділігінің жоғарылығы сөзсіз. Осы тенденцияға байланысты, тұлғаның өзіндік сана-сезімінің даму жолдарын, коучинг үрдісі аясында ғылыми зерттеу, қолданбалы сипаты зор тәжірибелік нәтижелерге әкеледі деп болжанады [2].

Зерттеу материалдары мен әдістері

Психология ғылымында өзіндік сана-сезім мәселесіне көптеген зерттеулер арналған. Ғылыми әдебиеттерде, осы құбылысты зерттеушілер үшін, оның жүзеге асырылу үрдісі, деңгейлері, құрылымы және олардың бөліктері арасындағы өзара байланысты зерттеу маңыздылығы негізделеді. Бұл зерттеулер, негізінен, екі топтың маңайына шоғырланған. Бірінші топ өкілдері – Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чесноков, Е.В. Шорохов және т.б. жалпы теориялық және әдіснамалық тұрғыдан алғанда, өзіндік сана-сезімді жеке тұлғаны дамытудың жалпы мәселелері аясында қарастырды. Ал, зерттеушілердің екінші бір тобы – А.А. Бодалев, В.С. Магун, Е.И. Савонько, В.Ф. Сафин, Е.Т. Соколова, А.А. Реан, А.И. Липкина және т.б. еңбектерінде өзіндік сана-сезім өзін-өзі тану үрдісі ретінде талданып, ең алдымен тұлғаның өзін-өзі бағалау сипаты мен басқалардың бағалауы, сонан соң өзіндік таным мен басқалардың танымының арасындағы өзара байланыстың арнайы мәселелері сынды қарастырылған.

Өзіндік сана-сезім және «Мен» ұғымдары заманауи психотерапия мен психологиялық кеңес беру қызметтерінің теориялық және практикалық аспектілеріне арналған ғылыми әдебиеттердің өзегі болып табылады. Үшінші мыңжылдық табалдырығында тұрсақ та, А.Н. Леонтьевтің тұлғаның өзіндік сана-сезімі және ішкі «Мен-ін» түйсіну үрдісі психологияда шешілмеген мәселе болып қала беретіні туралы айтқан пікірі әлі күнге өзекті: «Бұл – жеке тұлға психологиясының тәжі болып табылатын, өмірлік маңызы жоғары мәселе» [3, 7-бет].

Соңғы жиырмажылдықта Л.И. Анциферова, Е.Е. Вахрамов, Т.И. Колесникова, В.М. Раева, Н.В. Соловьева және т.б. еңбектерінде ұсынылған, тұлға дамуының әлеуметтік жағдайын бейнелейтін экологиялық, әлеуметтік, виктимологиялық теориялар ықпалымен, өзіндік сана-сезімді зерттеудің жаңа бағыттары пайда болды. Қазіргі таңда өзіндік сана-сезімді психология, философия, педагогика, экология, виктимология, акмеология сынды ғылым салаларының интеграциясынан туындаған жаңа теориялар мен болжамдар заманауи тұрғыда қарастырып, барынша жан-жақты сипаттайды.

Шетелдік әдебиеттер өзіндік сана-сезім психологиясына қатысты тақырыптарға өте бай. Мәселен, психосинтез (Роберто Ассоджолли), назарды шоғырландыру (Юджин Гендлин), ядролық үрдістің психотерапиясы (Маура Силлз) – өзіндік сана-сезімді зерттеу барысындағы өзін-өзі түсіну және өзін-өзі жетілдіру сынды негізгі ұғымдардың ажырамас бөлігі болып табылатын түйсіну мен руханилыққа негізделген инновациялық бағыттар [4].

Өзіндік сана-сезімді тәжірибелік аспектіде зерттеу үрдісі психологиялық кеңес беру, психотерапия және психокоррекцияның практикалық әдістері мен технологияларының мүмкіндігін барынша қолдана отырып, талдаумен тығыз байланысты. Психологиялық әдіс-тәсілдердің, технологиялар мен техникалардың көпшілігі адам санасына, тұлғалық жетілуге, дамуға, өзін-өзі қабылдауға тікелей бағытталғандықтан, олардың барлығы өзіндік сана-сезімді талдауға зерттеуші тарапынан да, жеке адам тарапынан да өз үлестерін қосады. Осылайша, күні бүгінге дейін дәстүрлі психоанализ, гештальт психология, даралық психология, т.б. ғылым салалары жекелеген адамның өзіндік сана-сезімінің қалыптасу және жетілу жолдарын жанама түрде қарастырып келді.

Күнделікті өмірімізге коучингтің қарқынды түрде енуімен, өзіндік сана-сезімнің дамуын зерттеу үрдісіне технологиялық әсерлер зор ықпал етті. Мәселен, сыналушының өзіндік сана-сезімінің даму деңгейін И.И. Чеснокова ұсынған үш компонент арқылы зерттеуге тоқталайық. Оның пікірінше, танымдық (өзін-өзі тану), эмоционалды-құндылық (өзіндік қатынас) және тиімді-ерікті, яғни реттеушілік компоненттер өзіндік сана-сезім мазмұнын құрайды. Тұлғаның өзін-өзі тануын өзіндік сана-сезімнің өзегі ретінде қарастыра отырып, И.И. Чеснокова ақпарат алу және адамның өзі туралы білімін қалыптастыру екі деңгейде болатындығын тұжырымдайды: бірінші деңгейде өзі туралы білімді қалыптастыру ішкі «Мен-ін» басқалармен салыстыру негізінде, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі қабылдау арқылы жүзеге асады; ал екінші деңгей – аутокоммуникация үрдісінде «Мен және мен» шеңберінде, өзін-өзі қабылдау мен өзін-өзі бақылауға сүйене отырып, түсіну және талдау арқылы жүзеге асырылады. Тұлғаның өзіне деген эмоционалды-құндылық қатынасын И.И. Чеснокова «жеке тұлғаның өз танымына деген қатынасын білдіретін эмоционалды тәжірибенің ерекше түрі» деп түсіндіреді. Ал, тиімді-ерікті компонентті И.И. Чеснокова адамның мінез-құлқын ұйымдастыру үрдісі ретінде түсінетін, өзін-өзі реттеу арқылы қарастырады: нақты мінез-құлық актісі шеңберіндегі тактикалық реттеу және жеке тұлғаның мақсатты өзгерістерін жоспарлаумен байланысты стратегиялық реттеу [5, 109-б.].

Біздің ойымызша, өзіндік сана-сезімді дамыту үшін, тұлғаның өзін-өзі тану үрдісінің когнитивті компонентін жандандыру қажет. Оны тәжірибеде сынап көру, белгілі бір салаға қатысты, тұлғаның өзіндік қажеттіліктері мен тілектерін түсінуге мүмкіндік беретін «4 коучингтік сауал» техникасын қолдану арқылы жүзеге асырылады. Бұл коучинг тәжірибесіндегі белсенді тәсілдердің бірі. Оның мәнісі мынада: клиент коучпен өзара әрекеттесу барысында, төрт негізгі сұраққа дәйекті жауап іздестіреді.

- 1) Нақты не нәрсеге қол жеткізгім келеді және қай салада?
- 2) Бұл нәліктен мен үшін маңызды?
- 3) Оған қалай қол жеткіземін?
- 4) Қалаған нәтижеге жеткенімді қалай білемін?

Коучинг технологиясы клиенттің өзіндік сана-сезімін жандандыруға бағытталғандықтан, біздің ойымызша, «4 коучингтік сауал» техникасын GROW моделінің құрылымдық компоненттерімен салыстыруға болады. Ол бойынша сұрақтарды қойғанда негізгілерін білу керек: коуч сұранысты шешуді білгенімен, клиентті оған бағыттамайды. Клиенттің сұраныс шеңберіндегі даму немесе дайындық деңгейін бағамдау үшін «Не үшін бұлай ойлайсың?», «Бұл әрекеттер қандай болжамға негізделеді?», «Не себепті бұлар дұрыс нәтижеге жетелейді деп есептейсің?» сауалдары қойылады. Ал, коучтың болжамдарын тексеру барысында, маман клиент өрісінде жұмыс істеу маңызын түсінуі қажет. Себебі сұраныс клиент тарапынан жасалып отыр, сондықтан оның шешімін сыналушы коучтың жетелеуші сауалдарының көмегімен, өзі іздестіргені жөн.

Тәжірибеде өзіндік сананың даму үрдісін коучингтік технология арқылы жүзеге асыру үшін, әуелі оның деңгейін анықтау ұсынылады. Бұл «бастапқы қалып» деп аталатын шкалалау тәсілімен, субъективті түрде (сыналушы өзін-өзі шкалалайды) бағаланады. Келесі кезекте өзіндік сананың «өсу нүктесі» анықталады. Ол жаппай бірегейлікке құрылған, әмбебап әдістеме емес; мұнда барлығы барынша жеке. Сондықтан, өзіндік сананың даму деңгейіне байланысты, осы екі процедураны да коучтың сүйемелдеуімен, клиент өзі орындайды.

Сыналушының өзіндік санасының даму деңгейін арттыру үрдісінде оның құндылықтар жүйесін бағдарлау өте маңызды. Бұл үшін оның бейсаналы түрде таңдау жасауына әсер ететін құндылықтардың қайнар көздері анықталады. Мәселен, сыналушының өскен ортасы, өмір сүру салты, қазіргі кездегі айналасы, қызығушылықтары, т.б. Коучингтік зерттеу барысында ұзақ кідірістің алдын алу үшін, кейде қарама-қарсы позициялар ұсынылады. Мәселен, «еркіндік» ұғымына «қаржы», «отбасылық өмірге» – «мансап», «достар» құндылығына «оңашалану» сынды қайшылықтар. Мұндай тәжірибелер тұлға құндылықтарының басымдықтарын анықтау кезінде аса тиімді болып табылады [6].

Экспериментке қатысқан сыналушылардың өзіндік сана-сезімінің дамуының *бастапқы қалыбы* «Саналылық өрнегі» шкаласы арқылы өлшенді. Коучингтік өлшемнің шкаласы ретінде өзіндік сана-сезім мазмұнындағы 8 параметр 10 баллдық жүйеде бағаланды: өзін-өзі тануы, өзін-өзі бағалауы, өзіндік бақылауы, қабылдауы, түсінуі, жауапкершілігі, шешім қабылдауы, білімділік деңгейі. Әр қатысушының өзіндік сана-сезімінің бастапқы қалыбы анықталған соң, эксперименттің келесі кезеңі – оны дамыту деңгейі, яғни «өсу нүктесі» жүзеге асырылды. Ол «Жақтау», «Назар аудару», «Ұмтылу мәндері», «Аулақ болу мәндері», «Уақытқа регресс», «Уақытқа прогресс» сынды коучингтік трансформациялық техникалар көмегімен жүргізілді.

Нәтижелер және оларды талдау

Экспериментке өңірлік жоғары оқу орнының педагогикалық бағытында білім алып жатқан 20 студент қатысты. Сыналушылардың өзіндік сана-сезімдерінің бастапқы қалыптары жеке шкалалау техникасымен өлшенді. «Саналылық өрнегі» әдістемесінің әр секторындағы параметрлар 1 мен 10 арасында бағаланып, шартты түрде белгіленді. Келесі кезекте белгілердің аралары қосылып, сыртқы шеңберлер мен олардың ішіндегі суреттердің аралары айшықталды. Экспериментатордың нұсқауымен ең төменгі бағаға ие болған параметрлар айрықша белгіленді. Барлық процедураларды сыналушылардың өздері жүргізуі «жауапкершілікті үнемі клиентте ұстау» деп аталатын коучингтік технологияның басты қағидасына сәйкес орындалды.

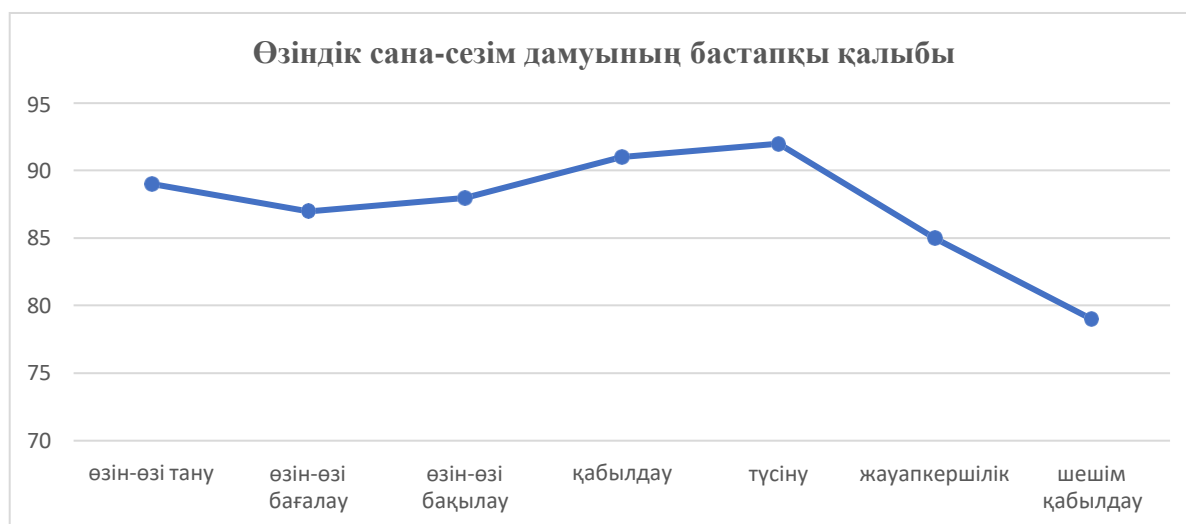
Зерттеу нәтижелері сыналушылардың көрсеткіштерінің орташа мәндерін анықтау арқылы өңделді. 1-кестеде қатысушылардың өзіндік сана-сезімдерінің бастапқы қалыптары бейнеленді. Мұндағы: N – сыналушылар реті, % – өзіндік сана-сезімнің бастапқы қалыбы.

1-кесте: Өзіндік сана-сезімнің бастапқы қалыбы (% есебімен)

N1	77	N6	69	N11	76	N16	87
N2	80	N7	78	N12	77	N17	97
N3	86	N8	82	N13	78	N18	96
N4	67	N9	79	N14	70	N19	94
N5	81	N10	84	N15	88	N20	79

Зерттеу нәтижелерін өңдеудің келесі кезеңінде өзіндік сана-сезім мазмұнындағы параметрлар назарға алынды. Ол үшін әр сектордағы топтық көрсеткіштер есептелініп, олардың орташа мәндері анықталды. Сонымен, сыналушылардың өзін-өзі тануларының деңгейі – 89%, өзін-өзі бағалаулары – 87%, өзіндік бақылаулары – 88%, қабылдаулары – 91%, түсінулері – 92%, жауапкершіліктері – 85%, шешім қабылдаулары – 79%, білімділіктерінің деңгейі – 78%.

Коучингтік технология көмегімен зерттелген сыналушылардың өзіндік сана-сезімдері дамуының деңгейі (бастапқы қалып) 1-суретте бейнеленді.

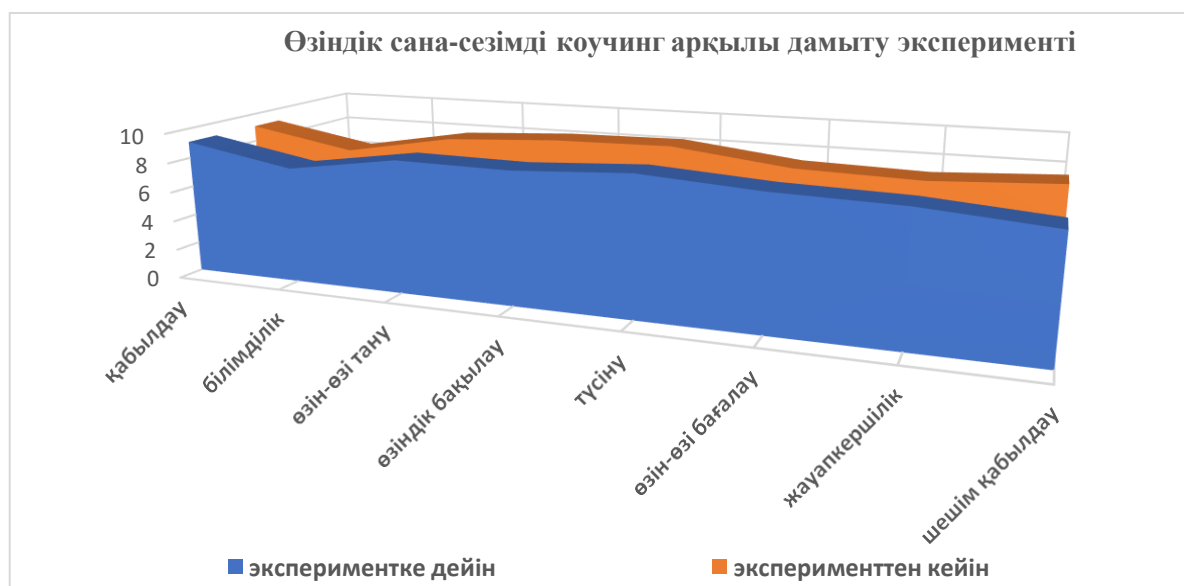


1-сурет: Коучингтік технология бойынша жүргізілген эксперименттік зерттеудің алғашқы кезеңінің нәтижесі

Анықтау экспериментінен кейін, сыналушылардың өзіндік сана-сезімдерін дамыту мақсатында, жеке ресурстар ауқымын кеңейту жұмыстары жүзеге асырылды. Бастапқы қалыптан ары қарай, өсу нүктесін белгілеу үшін SWOT-талдау тәсілі қолданылды. Оның қорытындысы бойынша, экспериментке қатысушылардың 90 пайыздан астамының күшті жақтары түсіну деңгейі, қабылдау шамасы, өзін-өзі тану мазмұны екен; ал әлсіз жақтары білім көлемі мен шешім қабылдау сапалары болса, тәуекелдер өлшемінде өзіндік бақылау және жауапкершілік, ал мүмкіндіктерге өзін-өзі бағалауды көрсеткен. Осылайша, өзіндік сана-сезімнің *ең жоғарғы даму нүктесі* ретінде түсіну – 92%, қабылдау – 91%, өзін-өзі тану – 89% өлшемдері; *ең төменгі нүкте* ретінде білімділік – 78% және шешім қабылдау – 79%; сондай-ақ *орташа деңгей* ретінде өзін-өзі бағалау – 87%, өзіндік бақылау – 88%, жауапкершілік – 85% белгіленді.

Қалыптастыру экспериментінің алғашқы кезеңінде үлгі ретінде, сыналушыларға демосессия түріндегі коучинг жүргізілді. Өзіндік сана-сезімнің дамуы, жоғары саналылық мазмұнындағы зейін сынды психикалық процессті нақты жағдайға (жеке даму факторлары) шоғырландыра білу және ұзақ уақыт ұстап тұруға жаттығу қажеттігі пысықталды. Мұндай күйді қалыптастыру үшін, үй жұмысы ретінде практикалық психологиядағы релаксация, медитация сынды белсенді техникалармен жүйелі айналысу шарттылығы тапсырылды. Бұл сыналушылардың әрқайсысыларының бойларында «ішкі жаттықтырушының» дамуына ықпал етеді [7].

Өзіндік сана-сезімді дамыту траекторияларын құру әр сыналушымен жеке коучингтік сессия форматында жоспарланды. Шектеулерді шешу үшін, олардың субъективтік тәжірибелері, жеке ресурстары, өзара қарым-қатынастарының жүйесі талданды. Әр сессия өзегін «Егер мұны жасамасаң, не болады?» сынды қамшылаулар арқылы, дамуға деген құлшыныстарын арттыру; сондай-ақ, қызықтыру арқылы, жоғары құндылықтарға жетелеу немесе келеңсіздіктермен күресті алға тарту арқылы, ынталандырулар құрады. Экспериментке қатысушылардың өзіндік болмыстары және дүниетанымдары назарда бола отырып, соған ғана қолайлы стратегиялар пайдаланылды.



2-сурет: Өзіндік сана-сезімнің дамуын зерттеу экспериментінің нәтижесі

Коучингтік сессиялардың соңы әрдайым рефлексиямен аяқталып отырды. Рефлексия үрдіс туралы кері байланыс болудан тыс, эксперимент тиімділігін бағалау құралының да рөлін атқарды. Рефлексия келесі мазмұнда өрбіді: «Өзіндік сана-сезімнің (ӨСС) дамуын жақсартатын үш технологияны ата», «Сіздің ӨСС дамуына көбірек әсер еткен жағдай?», «Шешім қабылдаудың бірінші қадамы қандай?» [8].

Қалыптастыру экспериментінен кейін, «Декарт координаты» техникасы жүргізілді. Бұл – сыналушылардың өзіндік сана-сезімдерінің дамуына, коучингтік технологиялардың қаншалықты әсер еткенін өлшеу үшін қажет болды. Ол «егер мен осыны орындасам не табамын (не жоғалтамын)?» және «егер мен осыны орындамасам не табамын (не жоғалтамын)?» сауалдарына жауап түрінде жүзеге асырылды [9].

Коучингтен кейін сыналушылардың өзін-өзі тану деңгейлері 91%, өзіндік бақылаулары 95%, түсіну шамалары 96%, шешім қабылдаулары 89%, яғни өсу нүктелерінің жоғарғы деңгейін көрсететін өлшемдер 5,8 пайызға артқан; ал, жалпы өсім (сегіз өлшем бойынша) 5,5 пайыз артқан (2-сурет).

Қорытынды

Тұлғаның өзіндік сана-сезімін дамыту үрдісі, ішкі әлеуетті арттыру үрдісімен теңестіріліп, ол үшін коучингтік технологияларды қолдану тиімділігі жоғары деген зерттеу болжамы расталды. Әркімнің табыстылығы оның өзіндік сана-сезімінің даму деңгейімен тығыз байланысты. Дегенмен, сәтсіз өмірлік тәжірибелер барысында, адамдарда шектеулер пайда болады. Олар – тұлға табыстылығын тежейтін келеңсіз факторлар. Сондықтан, жеке нанымдар мен субъективті пайымдарды прогрессивті реттеу және шектеулерді шешу үшін, коучингтік технологияларды қолдану артықшылықтары зерттелді. Әсіресе, коучингтің тұлғаны дамыту әлеуеті, оның кәсіби өсуімен қатар, ондағы өзіндік сана-сезімнің даму маңызын тәжірибеде сыналып, жоғары нәтижелер берді. Экспериментке қатысушылардың өзін-өзі танулары, құндылықтарының бағдарын айқындаулары, өмірлерінің мәнін ұғынулары сынды болмыстың іргелі қажеттіліктері коучингтік технологиялар арқылы зерттелді. Олардың жеке ресурстарына сүйене отырып, жүргізілген өзіндік сана-сезімді трансформациялау техникаларының нәтижелері айтарлықтай жоғары болды. Эксперимент нәтижелеріне қарап, коучингті тұлғаның психологиялық мәселелерін шешетін жаңа, тиімді құрал деп тұжырымдауға болады.

Өзіндік сана-сезімнің даму үрдісін «бастапқы қалып» және «өсу нүктесі» деп аталатын коучингтік алгоритмдер негізінде өлшеу жеке адамның даралық ерекшеліктерін сақтай отырып,

дамытуға мүмкіндік береді. Эксперимент барысында зерттеу әдістерінің тиімділігі сыналушылардың өзін-өзі тану, өзіндік бақылау, түсіну, шешім қабылдау сынды өлшемдерінің өсу нүктелерінің жоғарылауымен тұжырымдалды. Экспериментке дейінгі және эксперименттен кейінгі өзіндік сана-сезім деңгейінің салыстырмалы көрсеткіштері сыналушылардың оң өзгерістерге ұмтылыстарынан хабар береді: әр адамның өз тағдыры үшін жауапты екенін сезіну санадағы тың серпілістермен сәйкестендіріледі.

Сонымен, сыналушылардың жеке әлеуеттерін ашу мақсатында қолданылған ойға қозғау салу, сананы ояту, ресурстарды жұмылдыру сынды коучингтік техникалар, сол сәттегі сұраныстардың түйіндерін тарқата келе, олардың өзіндік сана-сезімдерінің даму деңгейлерін арттырды. Осылайша, экспериментке қатысушылардың өз арман-мақсаттарымен түйісулерінде коучингтік технологиялардың маңызы мен тиімділігі жоғарылығы туралы берген бағалар зерттеу нәтижелерімен сәйкестікті көрсетті.

References

1. *Stolin V.V. Self-consciousness of personality. – Moscow: Moscow State University, 1983. – 286 p.*
2. *Kusainova M. A., Ospanbayeva M. P. Mentoring tools. – Taraz, 2021. – 78 p.*
3. *Volkova T.G. Psychology of self-consciousness: a textbook. – Barnaul: Publishing House of the Altai University, 2014. – 342 p.*
4. *Kon I.S. In search of self: Personality and its self-consciousness. – M.: Politizdat, 1984. – 65 p.*
5. *Morosanova V.I. Personal aspects of self-regulation of voluntary human activity // Psychological Journal, 2002. Vol. 23. No. 6. Pp. 5-17.*
6. *Konopkin O.A. Mechanisms of conscious self-regulation of voluntary human activity. Collection of scientific papers. – Stavropol: PI RAO, SevKavGTU, 2007. Pp. 12-30.*
7. *Ospanbayeva M.P., Kenzhan A.M. Memlekettik kyzmetshilerdin biliktiligin arttyru urdisinde kasibi-tulgalyk damudy kamtamasyz etudin zamanau-psychologiyalyk strategiyalary // Abai at. Kazak ul'ttyk pedagogikalyk universitetinin khabarshysy: Psychology of seriyasy. – Almaty, №4 (61), 2019. - 32-36 bb.*
8. *Galvey W. Timothy, Work as an internal game: Focus, learning, pleasure and mobility in the workplace. Translated from the English by T.Gutnikova – Moscow: Alpina Business Books, 2015. – 252 p.*
9. *Thomas J. Leonard, Effective coaching. – Moscow: Alpina Business Books, 2008. – 241p.*

М.А. Абсатова^{1*}, А.Б. Дошыбеков²

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

² Қазақ спорт және туризм академиясы, Қазақстан, Алматы қ.

БОЛАШАҚ ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ МАМАНДАРЫН ОЛИМПИАДАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ НЕГІЗІНДЕ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ

Зерттеу жұмысы Қазақстан республикасы ғылым және жоғары білім Министрлігінің гранттық қаржыландыру аясында орындалған, ЖТН АР 14871202

Аңдатпа

Олимпиадалық білім беруді дамыту мәселесінің өзектілігі Қазақстан Республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» Заңында «Дене шынықтыру және спорт саласындағы мемлекеттік саясаттың міндеттерінде: олимпиадалық емес, *олимпиадалық*, паралимпиадалық және ұлттық спорт түрлерін дамыту» деп нақты қоғам алдына қойылған міндеттің анықталғандығымен негізделеді.

Мақалада зерттеушілер ғылыми-педагогикалық, арнайы әдебиетті талдау барысында шетелде және Қазақстанда олимпиадалық білім беруді дамыту бойынша жұмысты ұйымдастыру тәжірибесін қарастырады. Озық олимпиадалық білім беру тәжірибесі бойынша Беларусь, Украина, Ресей мемлекеттеріндегі жүйелі жұмысты атап өтуге болады.

Ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, құндылықтар жүйесін дамытуда олимпиадалық спорт жоғары дәрежеде тұлғаның үйлесімді дамуына әсер етуі анықталған. Спортшы тұлғасын олимпиадалық білім беру негізінде дамытудың психологиялық негіздері анықталған.

Зерттеуді түйіндей келе, аталмыш мемлекеттерде олимпиадалық білім беру жүйелі сипатта екенін басып айтуға болады, ол жастардың барлық категориясын, мектепке дейінгі баладан жоғары оқу орнының студентін қамтитын тұжырымдамалық амалдарда. Жалпы, олимпиадалық білім беруді ендіру, олимпиадалық идеалдар мен құндылықтарды спорт және дене шынықтырумен айналысатын адамдарға дәріптеу бойынша біршама ақпараттық-насихаттық, ғылыми-зерттеушілік және ұйымдастырушылық жұмыстар негізінде жүргізілуде.

Түйін сөздер: олимпизм, олимпиадалық білім беру, мектеп, үйлесімді даму, олимпиадалық идеалдар, тәжірибе.

Абсатова М.А.^{1}, Дошыбеков А.Б.²*

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

² *Казахская академия спорта и туризма, Казахстан, г. Алматы*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В Законе Республики Казахстан «О физической культуре и спорте» одним из задач государственной политики в области спорта выделено: «развитие не олимпийского, олимпийского, паралимпийских и видов национального спорта», что обосновывает актуальность проблемы развития олимпийского образования и определяет конкретные задачи перед обществом.

В статье исследователи на основе анализа научно-педагогической, специальной литературы рассматривают опыт организации работ по развитию олимпийского образования зарубежом и в Казахстане. В качестве передового опыта развития олимпийского образования можно отметить системные работы Республики Беларусь, Украины и России.

Раскрывается влияние спорта, олимпийского спорта на формирование системы ценностей и гармоничное развитие личности. Определены психологические основы развития личности спортсмена посредством олимпийского образования.

Резюмируя исследование можно отметить, что в вышеуказанных государствах преобладает системный характер развития олимпийского образования, и обеспечивает методологическими подходами все категории молодежи, начиная с дошкольного возраста до студентов высших учебных заведений.

В целом, пропаганда олимпийских идеалов и ценностей людьми, занимающимися спортом и физической культурой, внедрение олимпийского образования реализовываются с включением информационно-пропагандистского, научно-исследовательского и организационных работ.

Ключевые слова: олимпизм, олимпийское образование, школа, гармоничное развитие, олимпийская культура, опыт.

Absatova M.A.^{1}, Doshybekov A.B.²*

¹ *Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty*

² *Kazakh Academy of sport and tourism, Kazakhstan, Almaty*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE THROUGH OLYMPIC EDUCATION

Abstract

The relevance of the problem of the development of Olympic education is justified by the fact that the law of the Republic of Kazakhstan “on Physical culture and sports” defines the task set for a society as “in the tasks of the state policy in the field of physical culture and sports: the development of non-olympic, Olympic, paralympic and national sports”.

In the article, researchers consider the experience of organizing work on the development of Olympic education abroad and in Kazakhstan in the process of analyzing scientific pedagogical, special literature. The experience of advanced Olympic education, systematic work in the states of Belarus, Ukraine, Russia can be noted.

The influence of sports, Olympic sports on the formation of a system of values and the harmonious development of personality is revealed. The psychological foundations of the athletes personality development through Olympic education are determined.

Summing up the research, it can be noted that Olympic education in these countries is systemic in its conceptual approaches, covering all categories of young people, from a preschool child to a student of a higher educational institution. In general, a lot of information, research and organizational work is being carried out on the basis of the introduction of Olympic education, popularization of Olympic ideals and values for people engaged in sports and physical culture.

Keywords: Olympism, Olympic education, school, harmonious development, Olympic culture.

Кіріспе. Қазақстан республикасының мемлекет басшысы Қ.К. Тоқаев 2022 жылдың 1 қыркүйегінде «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» атты Қазақстан халқына жолдауында: «Қуатты ұлттың дінгегі - халық. Ең бастысы, азаматтарымыздың денсаулығы мықты, білім терең болуы керек» деп қоғам алдына міндет жүктеген [1].

Қазақстан республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» Заңында 2.2 «Дене шынықтыру және спорт саласындағы мемлекеттік саясаттың міндеттерінде: олимпиадалық емес, олимпиадалық, паралимпиадалық ... және ұлттық спорт түрлерін дамыту» деп анықталған [2].

Аталмыш міндеттерді шешу, біздің ойымызша, білім беру жүйесіне олимпиадалық білім беруді ендіруді қажет етеді. Осы тұста қарастырып отырған мәселе олимпиадалық білім беруді дамытудың озық шетелдік тәжірибесін зерттеу және Қазақстанда ендіру мүмкіндіктерін қарастыру бүгінгі таңда аса үлкен сұранысқа ие, себебі олимпиадалық білім беру үйлесімді тұлға дамытудың негізгі факторы болып табылады.

Зерттеудің мақсаты: ғылыми педагогикалық, психологиялық, арнайы әдебиеттерді талдау негізінде олимпиадалық білім беруді дамыту мәселесі бойынша шетелдік және Қазақстандық тәжірибені жинақтау, озық тәжірибені жүйелеу, олимпиадалық білім берудің психологиялық тұстарын анықтау.

Зерттеудің міндеттері:

1. Олимпиадалық білім беруді дамыту мәселесі бойынша ғылыми-педагогикалық, арнайы әдебиеттерді талдау негізінде озық тәжірибені жинақтау.

2. Олимпиадалық білім беруді дамыту мәселесі бойынша жинақталған тәжірибеге салыстырмалы талдау жасап, әрбір мемлекеттің ерекшеліктерін анықтау.

3. Болашақ дене шынықтыру мамандарын олимпиадалық білім беру арқылы дамытудың психологиялық тұстарын анықтау.

Зерттеудің әдістері мен ұйымдастырылуы: аталмыш мәселе аясында ғылыми- педагогикалық, арнайы әдебиеттерді талдау, олимпиадалық білім беруді дамыту бойынша озық тәжірибені зерделеу, жүйелеу, салыстыру, сауалнама, анықтаушы эксперимент. Анықтаушы эксперимент кезеңінде мектеп мұғалімдеріне арналған сауалнама әзірленіп, еңгізіліп, нәтижелік көрсеткіштер зерттеуде анықталаған.

Зерттеудің нәтижелері мен оларды талқылау.

Зерттеуде, ең алдымен, біз жастарды олимпиадалық білім беру негізінде дамытудың озық тәжірибесін жинақтауды жөн көрдік.

Зерттеу мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттер мен ғаламтор желісін талдау негізінде олимпиадалық білім беруді дамытуда Беларусь мемлекетін атап өтуге болады.

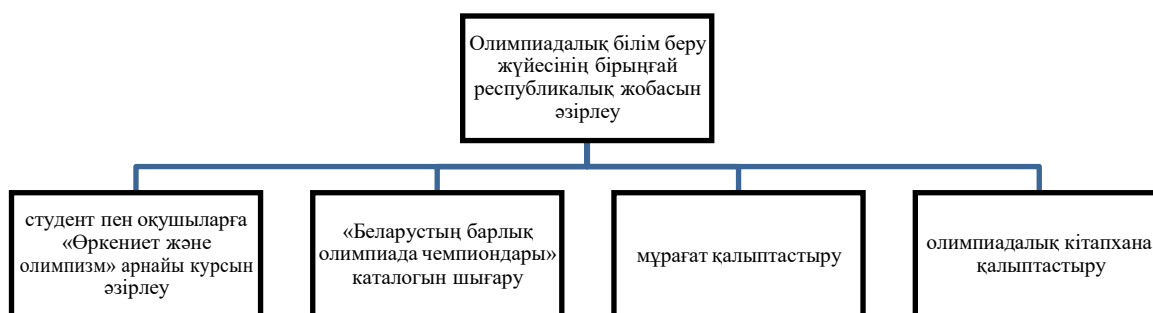
Беларусь республикасының олимпиадалық білім беруді тарату бойынша жұмысты реттейтін мекеме Беларусь олимпиадалық академиясы. Аталмыш академия 1982 жылы Минск қаласындағы Дене шынықтыру және спорт Академиясында құрылған. Оның негізгі міндеттері:

- Беларусь республикасының халқының арасында Олимпиада ойындарын, олимпиадалық қозғалыс, олимпизм идеалдары, мақсаты мен міндеттерін, қағидаттарын, гуманистік құндылықтарын насихаттау;

- жоғары жетістік спортын, бұқаралық спорт, дене шынықтыруды жан жақты дамуына жәрдемдесу [3].

Елде олимпиадалық білім беру бойынша жұмысты белсендіру әрекеті 2000 жылы қолға алынды, 2001-2005 жылдары «Республикадағы олимпиадалық білім беруді дамыту Бағдарламасы» жүзеге асырылды, оның аясында келесідей жұмыстар:

- олимпиадалық білім беру жүйесінің бірыңғай республикалық жобасын әзірлеу;
- олимпиадалық кітапхана қалыптастыру;
- мұрағат қалыптастыру;
- «Беларустың барлық олимпиада чемпиондары» каталогын шығару;
- студент пен оқушыларға «Өркениет және олимпизм» арнайы курсы әзірлеу (сурет-1).



Сурет-1 Беларусь олимпиадалық академиясының тәжірибесі

Беларусь олимпиадалық академиясының маңызды стратегиялық жобасы ретінде «Олимпиадалық білім берудің ұлттық жүйесін» құру болды. Аталмыш жобаны ендіру түрлі жас категориясына арналған олимпиадалық оқулықтар циклын әзірлеуге мүмкіндік берді: «Белорустік олимпиадалық оқулығы», «Олимпизм және олимпиадалық қозғалыс», «Жас олимпиадашыларға кеңес».

2005 жылы Беларусь олимпиадалық академиясының баспалық лицензия алып, «Олимпиадалық әдебиет» баспасының жұмысын ұйымдастырады.

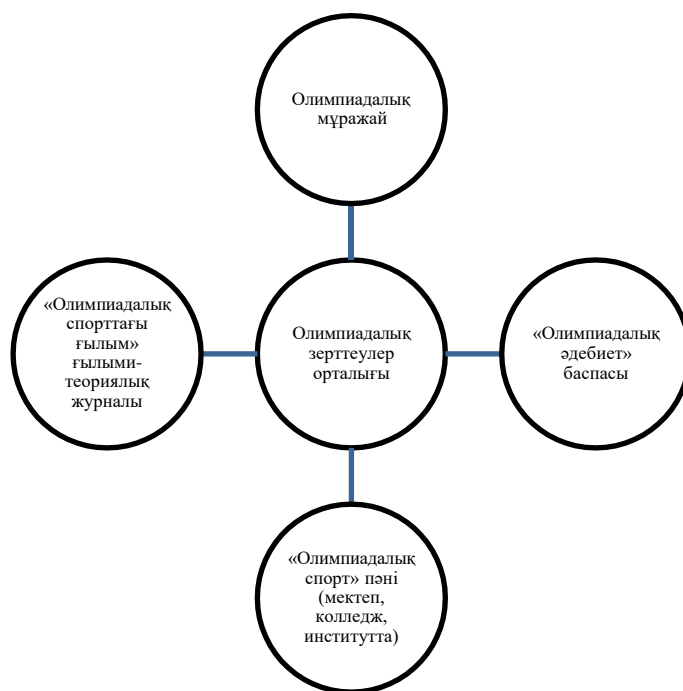
Сонымен, жоғарыда қарастырылғанды түйіндей келе, Беларусь республикасында олимпиадалық білім беру жүйелі сипатта екенін басып айтуға болады, ол жастардың барлық категориясын, мектепке дейінгі баладан жоғары оқу орнының студентін қамтитын тұжырымдамалық амалдарда. Жалпы, олимпиадалық білім беру ендіру, олимпиадалық идеалдар мен құндылықтарды спорт және дене шынықтырумен айналысатын адамдарға дәріптеу бойынша біршама ақпараттық-насихаттау, ғылыми-зерттеушілік және ұйымдастырушылық жұмыстар жүргізілуде.

Келесі мемлекет Украина, 1992 жылы құрылған Украина олимпиадалық академиясын Украинаның Ұлттық олимпиада комитеті қолдайды. Украина олимпиадалық академиясы жоғары оқу орындары мен елдің ғылыми орталықтарының әлеуетін пайдалана отырып, Украинада олимпизм идеяларын насихаттайды және олимпиадалық спорт пен дене шынықтыру саласында білімді таратады [4].

Украинадағы олимпиадалық білім берудің жетекшісі ұйымы Украина мемлекеттік дене шынықтыру және спорт университетінің олимпиадалық зерттеулер орталығы болып табылады. Орталықтың құрамына олимпиадалық спорт кафедрасы, Украина олимпиадалық академиясы, олимпиадалық мұражай, «Олимпиадалық әдебиет» баспасы, «Олимпиадалық спорттағы ғылым» ғылыми-теориялық журналы кіреді.

Дене шынықтыру даярлығы бар оқу орындарында (институт, колледж, училище, дене шынықтыру факультеті) оқу жоспарына «Олимпиадалық спорт» пәні ендірілген, ал жалпы білім беретін мектептердің тәжірибесіне олимпиадалық білім негіздерін құрайтын курс ендірілген.

Олимпиадалық білім беру бағытын сапалы жүзеге асыру үшін «Олимпиадалық спорттағы ғылым» журналында үнемі олимпиадалық қозғалыс саласында зерттеулер жүргізетін ғалымдардың еңбектері жарияланады (профессор Булатова М.М., профессор Платонов В.Н.) [5,6].



Сурет -2 Украина олимпиадалық академиясының негізгі бағыттары

Сонымен қатар, Украина Ұлттық олимпиадалық комитетінің 27 аймақтық бөлімшелері Украинаның барлық облыстарында құрылды. Аймақтық бөлімшелердің негізгі басым бағыттарына келесілерді жатқызамыз: спорттық бұқаралық іс-шаралар, «Олимпиадалық білім беру» бағдарламасының жұмысы, бұқаралық ақпарат құралдарымен ынтымақтастықта жұмыс жасау, соның ішінде «Спорт әлемі» ашық теледидар спорттық бағдарламасын өткізу, «Олимпиадалық қонақ бөлмесі» жұмысын ұйымдастыру, олимпиадашыларды қолдау.

Ресей мемлекетінің олимпиадалық білім беру жүйесі Ресей олимпиадалық комитетіне бағынды, оның негізгі элементтеріне: «Ресей олимпиадалық білім беру» бүкілресейлік сайысы, ол өз кезегінде төртбөлім бойынша жүргізіледі: «Аймақтық олимпиадалық академиялар», «Олимпиадалық тақырыпта ғылыми зерттеулер», «Оқушылар - олимпизм білгірлері», «Жалпы білім беретін мектептер және кәсіби-техникалық училищелер-олимпиадалық білім беру бойынша үздік жұмысы үшін».

Сонымен қатар, болашақ дене шынықтыру және спорт мамандарын даярлауда олимпиадалық білім беру жүйесінде жолға қойылғанын басып айтуға болады.

Ғылыми әдебиеттер талдауы көрсеткендей, Ресей мемлекеттік дене шынықтыру академиясының оқу жоспарына олимпиадалық білім беру ендірілген. Аталмыш жоғары оқу орны олимпиадалық білім берудің теориялық, әдістемелік, ұйымдастырушылық негіздерін әзірлеуде [7].

Сібір мемлекеттік дене шынықтыру академиясы «Олимпиадалық қозғалыс және олимпиадалық білім беру оқытудың әдістемесі» арнайы курсы әзірлеп, Сібір дене шынықтыру ассоциациясы негізінде таратылуда.

П.Ф. Лесгафт атындағы Санкт-Петербург мемлекеттік дене шынықтыру университеті студенттерге Олимпиада хартиясын, «Фэйр Плэй» олимпиада қағидаттарын, «Олимпиадалық әлем және сен» мектеп оқулығын меңгеру жолға қойылған. Академия мамандарымен «Барлығына олимпиадалық білім беру» оқу құралы жарық көрген.

Воронеж мемлекеттік дене шынықтыру институтының оқу жоспарына «Олимпиадалық қозғалыстың тарихы» атты арнайы курс ендірілген.

Кубань мемлекеттік дене шынықтыру университеті «Халықаралық олимпиадалық қозғалыстың заманауи мәселелері» атты арнайы курсы әзірлеп, оқу үрдісіне ендірген.

Жоғарыда қарастырылған Ресей мемлекетінің олимпиадалық білім беру жүйесі бойынша түйіндесек, барлық жоғары оқу орындарында және білім беру мекемелерінде бірнеше бағытта жүзеге асырылатынын басып айта аламыз: ғылыми-зерттеушілік, әдістемелік, оқу - тәрбиелік, спорттық - бұқаралық жұмыстар (сурет -3).



Сурет -3 Ресейдегі олимпиадалық білім берудің дамуы

Сонымен қатар, жоғарыда қарастырылған мемлекеттердегі олимпиадалық білім берудің дамуын жүйелесек: кесте -1.

Кесте -1 Шетелде және Қазақстанда олимпиадалық білім беруді дамыту бойынша жұмысты ұйымдастыру тәжірибесі

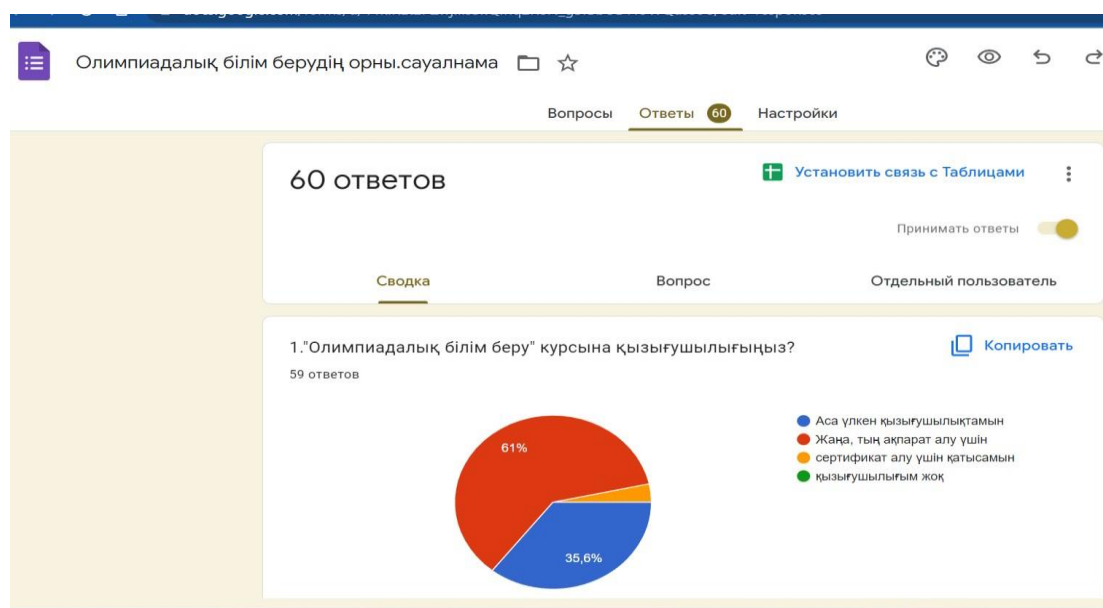
№	Мемлекет атауы	Олимпиадалық білім берудің даму бағыттары
1	Беларусь республикасы	Беларусь олимпиадалық академиясы, олимпиадалық білім беру жүйесінің бірыңғай республикалық жобасын әзірлеу; олимпиадалық кітапхана қалыптастыру; мұрағат қалыптастыру; «Беларустың барлық олимпиада чемпиондары» каталогын шығару; студент пен оқушыларға «Өркениет және олимпизм» арнайы курсы ендіру.
2	Украина	Украина олимпиадалық академиясы, олимпиадалық зерттеулер орталығы, олимпиадалық мұражай, «Олимпиада-лық әдебиет» баспасы, «Олимпиадалық спорттағы ғылым» ғылыми-теориялық журналы, оқу жоспарына «Олимпиада-лық спорт» пәні ендірілген, ал жалпы білім беретін мектептердің тәжірибесіне олимпиадалық білім негіздерін құрайтын курс ендірілген.
3	Ресей федерациясы	Ресей олимпиадалық комитеті, «Ресей олимпиадалық білім беру» бүкілресейлік сайысы, оның бөлімдері: «Аймақтық олимпиадалық академиялар», «Олимпиадалық тақырыпта ғылыми зерттеулер», «Оқушылар - олимпизм білгірлері», «Жалпы білім беретін мектептер және кәсіби - техникалық училищелер-олимпиадалық білім беру бойынша үздік жұмысы үшін».
4	Қазақстан республикасы	Ұлттық олимпиада комитеті, Қазақ спорт және туризм академиясының жанынан құрылған «Олимпиада академиясы» қоғамдық қоры, Олимпиадалық білім беруді ендірудің виртуалды форсайт зертханасының web-сайты, «Олимпиадалық білім беру» элективті курсы, «Олимпиада жолсерігі» бастауыш сынып оқушыларына арналған электронды жұмыс дәптері.

Жоғарыда кестеде көрсетілгендей, Қазақстан республикасында да олимпиадалық білім беруді дамыту бойынша біршама жұмыстар жүргізілуде. Қазақ спорт және туризм академиясының жанынан құрылған «Олимпиада академиясы» қоғамдық қорының міндеттерінің біріне сәйкес, Қазақстан республикасы ғылым және жоғары білім Министрлігінің гранттық

қаржыландыру бойынша жобалық жұмыс аясында Олимпиадалық білім беруді ендірудің виртуалды форсайт зертханасының web-сайты әзірленіп, іске қосылды.

Олимпиадалық білім беруді мектеп жүйесіне ендірудің виртуалды форсайт зертханасының бағыттарының бірі мектептің дене шынықтыру мұғалімдеріне арналған «Олимпиадалық білім беру» элективті курсы әзірлеп, тәжірибеге ендіру болды.

Әрине, ең алдымен, мектеп мұғалімдеріне олимпиадалық білім беруді дамыту қаншалықты маңызға ие екенін біз сауалнама жүргізу негізінде анықтадық. Сауалнама нәтижесін төменде суреттен көруге болады: сурет-4



Сурет -4 «Олимпиадалық білім берудің орны» сауалнамасының кейбір көрсеткіштері

Суреттен байқағанымыздай, сауалнамаға 60 мұғалім жауап берген, 61% жаңа, тың ақпарат алу үшін десе, 35,6% аса үлкен қызығушылықтамын, 3,4 % ғана сертификат алу үшін деп жауап берген.

Сауалнама нәтижесіне сүйене келе, авторлық ұжым тобы «Олимпиадалық білім беру» атты авторлық курсы әзірлеп, ендіру жұмыстарын жолға қойды. Курстың негізгі мақсаты: қатысушылардың олимпиадалық білім деңгейін, сауаттылығын арттыру, олимпиадалық идеалдар мен құндылықтар негізінде тұлға қалыптастыру.

Аталмыш курс келесідей 3 модульдерден тұрды: 1 модуль «Олимпиадалық білім берудің теориялық негіздері», 2 модуль «Қазақстанда олимпиадалық білім беруді дамыту», 3 модуль «Олимпиадалық білім беруді жүзеге асыруды әдістемелік қамтамасыз ету».

Мектептің бастауыш сынып оқушыларына арналған «Олимпиада жолсерігі» жұмыс дәптері әзірленіп, мазмұны олимпиада туралы қызықты, салыстырмалы, логикалық байланыстағы тапсырмалармен түйінделді.

Осы тұста зерттеуде қарастырылған озық тәжірибе мақсатына, жалпы ұйымдастырылуына назар аударсақ, сонымен бірге ғалымдардың еңбектеріне мән берсек олимпиадалық білім беру үйлесімді тұлға дамытудың факторы және жетекші күші деп түйіндей аламыз.

Ғалым В.И. Столяровтың ойымен толықтай келісуге болады, себебі маманның көзқарасы бойынша, олимпиадалық білім беру тек қана олимпиадалық білім деңгейін арттыруда маңызды емес, ең бастысы тұлғаның гуманистік құндылықтар мен идеалдар негізінде шынайы мінез құлқын, өмір сүру стилін, өмір салтын қалыптастырады [8].

Осы тұста, Олимпиадалық хартия олимпизмнің негізгі міндеті ретінде «спорт пен мәдениет және білім беруді байланыстыратын» күш жігердің қуанышына негізделген өмір салты, жақсы үлгіге, жалпы негізгі этикалық қағидаларға сүйенетін тәрбиелік құндылықтарды атап көрсетеді.

Тұлғаның үйлесімді дамуына әсер ететін құндылықтар жүйесін зерттеп, соның ішінде спортпен айналысатын адамдардың артықшылықтарын көрсете білген ғалымдар Ю.И. Бердичевский, Г.И. Минц құндылықтар қатарына келесілерді жатқызған [9]:

- негізгі өмірлік құндылықтар шкаласында жоғары еңбек дәрежесі,

- үлкен кәсіби ұтқырлық: спортшылар арасында өмірлік жоспарда өзінің кәсіби біліктілігін арттыру ниетімен адамдар саны көп,

- шығармашылықпен жұмыс жасауға деген ұмтылыстың артуы,

- мақсатқа жетуге деген бағыттың жоғары деңгейде дамуы және т.б.

Жалпы зерттеуді түйіндей келе, спорт, соның ішінде олимпиадалық спорт тұлғаның дамуына үлкен септігін тигізуде, бастысы өмірлік құндылықтар жүйесін қалыптастыруда, сонымен қатар, үйлесімді дамуында басты фактор ретінде орын алуда.

Осы тұста болашақ мамандарды олимпиадалық білім беру негізінде дамытудың психологиялық астарларына тоқталсақ, ең алдымен спортшылардың мінсіз физикалық даярлығы болса да аса маңызды олардың эмоциялық күйін қалыпты үйлесімді жағдайда ұстауы, яғни эмоциялық жағдайын басқара білуі маңызды.

Спортшы тұлғасының психикалық жағдайы оның психологиялық сипаттамасын құрайды, олар өз кезегінде салыстырмалы түрде ұзақ уақыт оның уайымдарын көрсетеді.

Спортшы тұлғасын дамытуда оның психологиялық сапа, қасиеттерін дамыту тұлғаның тұрақтылық мінезін арттыруға үлкен маңызға ие. Қабілет, даярлық, мақсатқа жетудегі ұмтылыстың тұрақтылығы оған психологиялық көмек көрсетудің негізін анықтайды.

Олимпиадалық білім берудегі психологиялық даярлық барысында спортшылар командасында психологиялық ахуалды ескеру қажет және әр спортшының ерекше сапаларын, мысалға: темперамент, қызығушылығы, мінез-құлқы және т.б.

Психологиялық даярлық студенттердің мотивациясын, дүниетанымын, дұрыс оң идеялық бағытыта, моралдық қасиеттерін тәрбиелеуге және әрбір қимыл қозғалыс пен спорттық құралды сезінуге бағытталған психикалық функциялар мен үрдістерді дамытады.

Спортшы тұлғасын дамыту жолдары :

1. Психикалық үрдістер мен функцияларды дамытудағы түрлі жаттығулар.

2. Тактикалық ойлауды дамытудағы шығармашылық тапсырмаларды әзірлеу және талдау.

3. Моральді еріктік сапаларды дамытудағы психорегуляция тәсілдерін қолдану.

4. Спортшыларды психологиялық даярлық құралдары: бақылау, өзін өзі бақылау, талқылау және т.б.

Қорытынды. Зерттеу жұмысының түйіндей келе, жалпы олимпиадалық білім беру бірнеше мемлекеттердің тәжірибесіне сүйенсек, біршама бағытта бірізділікпен жолға қойылған, әрине мемлекеттің саясатының негізінде деп басып айта алуға болады. Қазақстан республикасында ғылыми ізденістер бар, бірақ әліде болса жеткіліксіз деңгейде. Аталмыш жұмыс ғылыми жоба аясында әзірленгендіктен зерттеушіле тобы олимпиадалық білім беруді дамыту бойынша ғылыми әдістемелік жұмыстар даярлап, жүзеге асыру барысында, ол өз кезегінде тұлғаның үйлесімді дамуының басты факторы.

References:

1. *Memleket basshysy Qasym-Jomart Toqayevtyń Qazaqstan halqyna Joldaýy «Ádiletli memleket. Birtutas ult.Berekeli qoǵam», 2022 jyl 1qyrkúiek.*

2. *Qazaqstan Respyblikasynyń «Dene shynyqytyrý jáne sport týraly» Zańy, 2014 jyl 3 shilde № 228-V ZRK*

3. *Gýslistova I.I.Strýktýra i ýrovni olimpuskogo obrazovanua Respybliki Belarýs, Mir sporta, 2010, №2, S.70-74*

4. Moskalenko N. Kontseptsia olimpuskogo obrazovanua v obeobrazovatelnyh ýchebnyh zavedenuah/ Fizichnevihovannua, sport i kýltýra zdorov'ia ý sýchasnomýsýspilstvi :zbirniknaýkovihprats... № 2 (18), 2012

5. Býlatova M.M. Sistema Olimpuskogo obrazovanua v Ýkraine (1991-2006): metodologua i prakticheskie rezýltaty/M. M. Býlatova//Sovremennyi olimpuski sport i sport dlia vseh: Materialy X Mejdýnarodnoi naých. konf. - Gdansk, 2006. - 38-41b.

6. Platonov V.N. Olimpuski sport: v 2 T/V. N. Platonov, M. M. Býlatova, S. N. Býbka [i dr.]; pod ob.red. V. N. Platonova. - K.: Olimp. L-ra, 2009. - T 2. -696 b.

7. Divinskaia E.V. Olimpuskoe obrazovanie býdyih spetsialistov fizicheskoj kýltýry i sporta na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda. Monografua. - Volgograd: 2012. – 229b.

8. Stoliarov V.I. Sportivnaia kýltýra kak element kýltýry//Sovremennost kak predmet issledovanua sotsialnyh naýk. Materialy Vserossuskoj naýchnoi konferentsu. - M., 2022. - S.28-33

9. Berdichevsku Iý.I.,G.I.Mints Osobennosti tsennostnyh orientatsu sportsmenov //Sport v sovremennom obestve.,Sbornik naýchnyh trýdov. - M., 1980. - S.36-38

МРНТИ: 15.21.45

10.51889/1728-7847.2023.1.74.031

С.О. Сарқытбай¹, К.Ж. Туребаева²

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

² Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, п.ғ.д. профессор,
Алматы қ., Қазақстан

МНЕМОТЕХНИКА ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУЫ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Бұл мақалада психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді зерттеу және талдау негізінде психикалық дамуы тежелген мектеп жасындағы балаларда есте сақтау қабілетінің даму ерекшеліктері анықталды. Мнемотехника психикалық дамуы тежелген егде жастағы балалардың есте сақтау қабілетін дамыту құралы ретінде сипатталған, психикалық дамуы тежелген мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін дамыту диагностикасы жүргізілген, психикалық дамуы тежелген мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін дамыту нәтижелерін талдау туралы, мнемотехниканы қолдана отырып, психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтау қабілетін дамытуға болатыны туралы деректер келтірілген.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар, мнемотехника, есте сақтау, когнитивті, визуалды есте сақтау, сөздік қор, ұсақ моторика.

Сарқытбай С.О.¹, Туребаева К.Ж.²

¹Казахский национальный женский педагогический университет имени
Абая, Алматы, Казахстан

² Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В данной статье на основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлены особенности развития памяти у детей школьного возраста с задержкой психического развития. Мнемотехника описана как средство развития памяти у детей старшего возраста с

задержкой психического развития, проведена диагностика развития памяти у детей школьного возраста с задержкой психического развития, приведены данные об анализе результатов развития памяти у детей школьного возраста с задержкой психического развития, о том, что с помощью мнемотехники можно развивать память у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, мнемоникой, памятью, когнитивной, зрительной памятью, словарным запасом, мелкой моторикой.

S.O. Sarkytbay¹, K.Zh. Turebaeva²

¹Kazakh national women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

MNEMONICS AS A MEANS OF MEMORY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

In this article, based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the features of memory development in school-age children with mental retardation are revealed. Mnemonics is described as a means of developing memory in older children with mental retardation, diagnostics of memory development in school-age children with mental retardation is carried out, data on the analysis of the results of memory development in school-age children with mental retardation are given, that with the help of mnemonics it is possible to develop memory in children with mental retardation.

Keywords: children with mental retardation, mnemonics, memory, cognitive, visual memory, vocabulary, fine motor skills.

Кіріспе. Есте сақтау маңызды психикалық процестердің бірі болып табылады, өйткені бұл жаңа білім алудың, дағдылар мен біліктерді қалыптастырудың шарты. Психикалық дамуы тежелген балаларда есте сақтаудың өзіндік ерекшелігі бар және оның дамуындағы кемшіліктер осы санаттағы балаларды бұқаралық мектеп жағдайында оқытуда қиындықтарға әкеледі. Психикалық дамуы тежелген балаларда еріксіз есте сақтау өнімділігі қалыптыдан шамамен 1,5 есе нашар. Бұл балаларда семантикалық топтастыру, қайталау, дауыстап айту сияқты дағдылар жоқ. Сондай-ақ, психикалық дамуы тежелген балалар өзі танытын адамдардың көбеюі кезінде өздерін нашар басқарады-олар бірнеше рет бірдей атауларды, суреттерді қайталайды, олардың не деп аталғанын байқамайды. Мектеп жасындағы балалар мнемикалық әрекеттерді орындау кезінде жеткілікті белсенді емес, бұл ұмтылыстың жоқтығынан, есте сақтау қабілетінің төмен болуымен көрініс табады. Үйренген адамның көбеюі жеткіліксіз дәлдікпен сипатталады: қарапайым мәтінді сөзбе-сөз қайталағанда көптеген қателіктерге жол беріледі. Осы санаттағы балалардың есте сақтау қабілетін дамыту ерекшеліктеріне Т.А. Власова, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.Д. Столяренко, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, А.А. Люблинская, А.В. Усова, В.С. Мухина сияқты психологтар үлкен көңіл бөлді [1].

З.М. Истоминаның еңбектерінде осы процесті дамыту бойынша ұсыныстар берілген. Сонымен қатар, баланың есте сақтау қабілетін дамыта отырып, мнемотехника ықпал ететін есте сақтау және еске түсіру әдістеріне сүйену керек екендігі туралы нұсқаулар бар. Алайда, көптеген ұсыныстар қалыпты дамып келе жатқан балаларға қатысты. Психикалық дамуы тежелген ересек балалардың ерікті жадын дамытудың жекелеген аспектілері В.А. Козаренконың "Мнемотехника", О.Староверованың "Мнемотехника – мектеп жасына дейінгі баланың жадын дамытудың тиімді әдісі"; Н.И. Николаева "мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін дамыту үшін мнемотехника әдістерін қолдану"; Ю.С. Рожкова "мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін дамытуда мнемотехниканы қолдану" атты еңбектерінде жазылған [2].

Зерттеу әдістері мен материалдары. Есте сақтау адамның көптеген қабілеттерінің негізін құрайды, сонымен қатар оны тәжірибе мен интеллект жинақтайды. Сондықтан, есте сақтауды когнитивті жүйенің негізі ретінде қарастыруға болады, өйткені барлық ойлау сенсорлық және моторлық операциялар мнемикалық функциялармен тығыз байланысты және олар арқылы когнитивті саланың және адамның іс-әрекетінің жалпы құрылымына байланысты. И.М. Сеченов есте сақтауды адамның өмір сүру жағдайлары мен психикалық дамуының негізі деп атағаны кездейсоқ емес [3].

Психологиялық-педагогикалық зерттеулер есте сақтаудың еріксіз формаларының еріксіздерден басым болуын, есте сақтау өнімділігінің кемшіліктерін, есте сақтаудың тиімді әдістерін қолданудағы қиындықтарды, есте сақтаудың төмен көлемін және оның қайталануындағы реттілігін, сондай-ақ нақты тиімді және көрнекі-бейнелі ойлаудың басым болуын көрсетеді. Сондықтан психикалық дамуы тежелген балаларды оқытуда көмекші құрал ретінде мнемотехниканы қолдану ең тиімді болып табылады.

Мнемотехника – бұл есте сақтауды жеңілдететін және қосымша бірлестіктер құру арқылы есте сақтау қабілетін арттыратын әртүрлі әдістер жүйесі [4].

Мнемотехника – көрнекі бейнелердің комбинациясына айналдырылған ақпаратты тиімді есте сақтауды, талдауды және көбейтуді қамтамасыз ететін әдістер мен тәсілдер жүйесі. Мнемотехника әдістері балалардың есте сақтауын жеңілдетеді және қосымша бірлестіктер құру арқылы есте сақтау қабілетін арттырады.

Мнемотехниканы қолдану келесі мәселелерді шешуге мүмкіндік береді:

- танымдық белсенділікті дамыту;
- негізгі психикалық процестердің дамуы – есте сақтау, зейін, бейнелі ойлау;
- көру және есту жадының дамуы;
- көру және есту зейінін дамыту;
- ассоциативті ойлауды, қиялды дамыту;
- қолдың ұсақ моторикасын дамыту;
- біртұтас сөйлеуді дамыту;
- дерексіз таңбаларды кескіндерге түрлендіру (ақпаратты қайта өңдеу) [5].

Мнемотехника сөздік қорын байыту үшін, әңгіме құрастыруды, жұмбақтарды болжауды, өлеңдерді жаттауды үйрену кезінде қолданылады. Әдістеменің ерекшелігі-мәтіндерді кодтау кезінде объектілердің суретін ғана емес, сонымен бірге ойлап тапқан таңбаларды да қолдану. Бұл әдіс балаларға сөздерді іздеуді және есте сақтауды едәуір жеңілдетеді. Элементтерді геометриялық фигуралармен және қарапайым пиктограммалармен ауыстыру оңай. Бірақ өлеңдерді жаттау үшін сюжеттік және тақырыптық суреттерді қолдануға болады [6].

Мнемотехниканың негізгі әдістері ассоциацияларға, логикалық ойлауға, байқауға негізделген. Кез-келген жұмыс сияқты, мнемотехника қарапайымнан күрделіге дейін жасалады. Жұмыс қарапайым мнемикалық квадраттардан басталады. Сөз бойынша жұмыс осылай жүргізіледі. Мысалы, "бала" сөзі, оның символдық белгісі берілген. Балалар бірте-бірте "сөзді шифрлау" дегенді түсінеді. Содан кейін біз мнемотректерге дәйекті түрде көшеміз. Содан кейін біз сөз тіркестерін кезең-кезеңімен кодтауға, шартты белгілер бойынша сөйлемдерді есте сақтауға және көбейтуге көшеміз. Кейінірек мнемоникалық кестелерге, 6-7 жас үшін түрлі-түсті мнемоникалық кестелер беру керек, өйткені балалардың жадында жеке суреттер тезірек қалады: күн – сары, аспан – көк, қияр – жасыл. Ересек жаста сіз балаларға бере аласыз – қара және ақ мнемоникалық кестелер. Мнемоникалық кестелердің мәні келесідей: әр сөзге немесе кішкентай сөз тіркесіне сурет ойлап табады; осылайша бүкіл мәтін схемалық түрде сызылады. Осы сызбалар мен суреттерге қарап, бала мәтіндік ақпаратты оңай айтады [7].

Схемалар монологтарды құрудың өзіндік визуалды жоспары ретінде қызмет етеді, балаларға құруға көмектеседі: әңгіме дәйектілігі, оқиғаның лексикалық және грамматикалық толықтығын нақтылау.

Кестедегі ұяшықтар саны мәтіннің күрделілігі мен көлеміне, сондай-ақ баланың жасына байланысты. Мнемоникалық кестелерді балаларға әңгімелер құрастыруға, ертегілерді қайталауға, жұмбақтарды үйренуге, психикалық дамуы тежелген балаларға арналған мектептерде және мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының барлық жас топтарына үйрету кезінде қолдануға болады [8].

Бастапқыда кестелер мұғалімдерден, ата-аналардан тұрады, содан кейін баланы осы процеске қосуға болады, осылайша мнемотехника есте сақтау қабілетінің дамуына ғана емес, сонымен қатар баланың қиялына, бейнеленуіне де әсер етеді [9].

Мнемотехника дамытуға көмектеседі: ассоциативті ойлау және есте сақтау. Балалардың оқуға деген қызығушылығын арттыру үшін өлеңдерді жаттау үшін тірек сызбаларын көрсету қажет. Тындаудан кейін балада сақталған визуалды сурет, суреттерді қараумен бірге, мәтінді тезірек есте сақтауға мүмкіндік береді.

Сондай-ақ, «мнемотехника» термині белгілі бір объектіні, субъектіні немесе құбылысты визуализациялау үшін қолданылады, оны толығымен сипаттайды және оны есте сақтауды немесе сәйкестендіруді жеңілдетеді. Бұл таңбалар, заттар, суреттер жиынтығы болуы мүмкін [10; 11].

Мнемотехниканың ерекшелігі – заттардың суреттерін емес, сөйлеу материалына мүмкіндігінше жақын белгілерді қолдану, мысалы, үй жануарлары мен құстарды белгілеу үшін үйдің символы, ал жабайы (орман) үшін-шырша қолданылады. Мнемотехникада қолданылатын материалдар: геометриялық фигуралар, белгілер, силуэттер, пиктограммалар, жоспарлар және шартты белгілер.

Мнемоника құрылымы: мнемоникалық шаршы, мнемоникалық жол, мнемоникалық кесте. Мнемоникалық квадрат-мнемоникалық тректің немесе мнемоникалық кестенің бірлігі. Бұл сөзді, сөз тіркесін немесе қарапайым қысқа сөйлемді білдіретін белгілі бір ақпараты бар жеке сызба [12].

Мнемотректер-3-4 суреттен тұратын коллаж. Оның көмегімен балалар сөйлем құруды үйренеді.

			
Аяжанда	үлкен	сары	шәйнек
			
Дамирда	сегіз	көк	қасық
			
Аяжан	жуады	кішкентай	шаңышқы

Сурет 1. Мнемотректер арқылы сөйлем құрау

Мнемоникалық кесте-белгілі бір ақпарат енгізілген схема. Сурет әр сөзге немесе сөз тіркесіне арналған, яғни барлық мәтін схемалық түрде сызылған.

Сондай-ақ, мнемотехника – бұл есте сақталатын ақпараттың маңызды элементтерін білдіретін визуалды бейнелер арасындағы байланыстарды миға тікелей жазуға негізделген "ішкі жазу" жүйесі деп айтуға болады. Мнемоникалық есте сақтаудың бірнеше кезеңдері бар: мнемоникалық есте сақтау төрт кезеңнен тұрады: кескіндерге кодтау, есте сақтау, тізбекті есте сақтау, жадқа бекіту. Біз енді психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтау деңгейін анықтау мақсатында зерттеу жұмысын ұйымдастырдық [13; 14].

Зерттеу Алматы қаласындағы "даму интеллектуалдық қабілеті төмен балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп-интернаты" коммуналдық мемлекеттік мекемесінде жүргізілді. Зерттеуге 5 адамнан тұратын психикалық дамуы тежелген оқушылар қатысты (3 ұл және 2 қыз). Зерттеудің мақсаты-психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтау қабілетінің даму ерекшеліктерін зерттеу. Психикалық дамуы тежелген ересек мектеп жасына дейінгі балаларда есте сақтаудың дамуын зерттеу үшін А.Р. Лурияның "10 сөзді есте сақтау", Л.Ф. Симонованың "бейнелі жады", Т.Д. Марцинковскаяның "еріксіз визуалды есте сақтауды зерттеу" әдістері қолданылды.

Зерттеу нәтижелері және талқылау.

Дұрыс кескіндердің белгілі бір санын ойнату үшін ұпайлардың қосындысы төмендегідей деңгейлерге сәйкес келеді:

- 8-10 ұпай – жоғары деңгей;
- 5-7 ұпай – орташа деңгей;
- 2-4 ұпай – төмен деңгей;
- 0-2 ұпай – өте төмен деңгей.

Кесте 1. Психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтау деңгейінің көрсеткіштері

Оқушының аты-жөні	А.Р. Лурияның "10 сөзді есте сақтау"	Л.Ф.Симонованың "бейнелі жады"	Т.Д. Марцинковскаяның "еріксіз визуалды есте сақтауды зерттеу"
Айдар	2	5	5
Муслим	2	3	3
Жанайдар	5	7	6
Айым	3	4	5
Алина	4	5	6

Психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтау диагностикасының нәтижелері бойынша "10 сөзді жаттау" (А.Р. Лурия) әдістемесінде 4 мектеп жасына дейінгі балаларда ауызша ақпаратты есте сақтаудың төмен деңгейі басым екендігі анықталды, бұл зерттеуге қатысушылардың жалпы санының 80% құрайды.

Л.Ф. Симонованың "бейнелі жады" әдістемесінің нәтижелері бойынша визуалды есте сақтау мен танудың даму деңгейі төмен 2 бала (40%) анықталды. Бұл балалар жақсы таныс заттардың 2-3 суретін атады (негізінен суреттер мысықтар, көбелектер және сағаттар). Есте сақтау суреттерде бейнеленген жарқын бейнелерден болған деп болжауға болады.

Т.Д. Марцинковскаяның "еріксіз визуалды есте сақтауды зерттеу" әдістемесі нәтижелері бойынша 4 балада визуалды есте сақтау мен танудың дамуының орташа деңгейі анықталды, бұл балалардың жалпы санының 80%-ын құрайды. Бұл балалар тапсырманы бірден орындай алмады, өйткені олар экспериментатор олардан не талап ететінін түсінбеді, не істеу керектігін қайта-қайта сұрады; орындау кезінде тапсырмалар балалардың назарын аударды; балалар көбінесе ересектерден көмек сұрады, орындалған әрекеттің дұрыстығын растау үшін. Балалардың жалпы санының 1 баласында (бұл 20%-ға сәйкес келеді) визуалды есте сақтау мен танудың даму деңгейі төмен: экспериментатор ұсынған тапсырманы бірден орындауға кіріспеді; ұзақ уақыт шоғырлана алмады; орындалған әрекеттердің реттілігін есте сақтай алмады;

тапсырманы тек жартысында ғана жеңе алды; өздеріне деген сенімсіздік болды - үнемі ересек адамнан көмек сұрады; бірнеше рет тапсырмаларды сұрады. Осылайша, мынаны атап өтуге болады, орташа деңгейдегі балаларға назар аудару мен есте сақтаудың тұрақсыздығы тән, олардан талап етілетін іс-әрекет, бұл ұзақ уақытқа, қателіктермен, тапсырмаларды орындауға әкеледі.

Осылайша, психикалық дамуы балалардағы есте сақтауды зерттей отырып, зерттелетін есте сақтау қабілетінің даму деңгейі төмен деген қорытынды жасауға болады. Балаларда еріксіз есте сақтау, есте сақтау қабілеті және есте сақтау жылдамдығы төмендейді.

Жүргізілген диагностиканың қорытындысы бойынша психикалық дамуы тежелген балалардың көпшілігі үшін ассоциацияларды тудыратын көрнекі тіректерге негізделген есте сақтау тән екендігі анықталды. Осыған сүйене отырып, мнемотехника психикалық дамуы тежелген ересек мектеп жасына дейінгі балалардың есте сақтау қабілетін дамытудың тиімді құралы деген қорытынды шығардық. Осылайша, мнемотехника, есте сақтауды жеңілдететін және қосымша ассоциациялар құру арқылы есте сақтау қабілетін арттыратын әртүрлі әдістер жүйесі, психикалық дамуы тежелген мектеп жасындағы балаларда үйлесімді сөйлеуді дамытудың тиімді құралы болып табылады [15].

Қорытынды. Қорыта айтқанда, мнемотехника есте сақтау қабілетінің дамуына ғана емес, сонымен қатар баланың қиялына, бейнеленуіне де әсер етеді. Мнемотехниканы есте сақтауды дамытудың басты құралы деп айтсақ болады. Мнемотехника – есте сақталатын ақпараттың маңызды элементтерін білдіретін визуалды бейнелер арасындағы байланыстарды миға тікелей жазуға негізделген "ішкі жазу" жүйесі.

References

1. Akimova M.K. *Psichodiagnostika: ýcheb. posob.* - M.: Iýraít, 2016. - 304 s.
2. Kýlikova M.A. *Metodika provedenua psichologicheskogo obsledovanua deteĭ s zaderjkoĭ psichicheskogo razvitua k shkolnomý obýchenuý [Elektronnyĭ resýrs] // nsportal.ru: sotsialnaia set rabotnikov obrazovanua.* 2012. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2012/03/11/metodika-provedeniya-psikhologicheskogo-obsledovaniya> (data obraenua: 03.06.2018)
3. Mandel B.R. *Vozrastnaia psichologua: ýcheb. posob.* - M.: Infra-M., 2016. - 352 s.
4. Mosolkina L.S. *Ispolzovanie mnemotablitsy v kachestve didakticheskogo materiala [Elektronnyĭ resýrs] // nsportal.ru: sotsialnaia set rabotnikov obrazovanua.* 2013. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/06/07/ispolzovanie-mnemotablitsy-v-kachestve> (data obraenua: 03.06.2018)
5. Nikolaeva N.I. *Ispolzovanie priemov mnemotekhniki dlia razvitua pa-miati ý deteĭ doshkolnogo vozrasta [Elektronnyĭ resýrs] // nsportal.ru: sotsialnaia set rabotnikov obrazovanua.* 2013. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/04/08/statya-ispolzovanie-priemov-mnemotekhniki-dlya-razvitiya-pamyati-u> (data obraenua: 16.05.2018)
6. Popova O.V. *Osobennosti razvitua pamiati ý deteĭ s zaderjkoĭ psichicheskogo razvitua [Elektronnyĭ resýrs] // nsportal.ru: sotsialnaia set rabotnikov obrazovanua.* 2011. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2011/10/14/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detey-s-zaderzhkoy-psichicheskogo> (data obraenua: 03.06.2018)
7. Hýhlaeva O.V. *Psichologua razvitua i vozrastnaia psichologua: ýcheb. posob.*-M.: Iýraít, 2014. 367 s.
8. Shevchenko S.G. *Diagnostika i korrektsua zaderjki psichicheskogo razvitua ý deteĭ.* - M.: ARKTI, 2009. 224 s.
9. Chernaia V.V. *Ispolzovanie mnemotekhniki v protsesse razvitua pamiati ý deteĭ doshkolnogo vozrasta [Elektronnyĭ resýrs] // cyberleninka.ru: naýchnaia elektronnaia biblioteka.* URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-mnemotekhniki-v-protsesse-razvitiya-pamyati-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (data obraenua: 03.06.2018)
10. Mastýkova E.M. *Spetsialnaia pedagogika.* - M.: Klassiks Stil, 2013. - 320 s.
11. Vygotskiĭ L.S. *Pamiat i ee razvitie v detskom vozraste: hrestomatua po obeĭ psichologu. Psichologua pamiati.* - M.: Naýka, 2008. - 340 s.

12. Zinchenko P.I. *Neproizvolnoe zapominanie i deiatelnost: hrestomatua po obei psihologii*. - M.: Direkt-Media, 2011. - 717 s.
13. Neretina T.G. *Spetsialnaia pedagogika i korrektsionnaia psihologua: ýchebnoe posobie*. - M.: «FLINTA», 2010. - 376 s.
14. Petrovskii A.V. *Vvedenie v psihologiyú*. - M.: Akademiya, 2015. - 479 s.
15. Vlasova T.A., Lýbovskii V.I., Tsypina N.A. *Deti s zaderjkoj psicheskogo razvitiia*. - M.: GNOM, 2007. - 188 s.

МРНТИ: 15.81.21

10.51889/1728-7847.2023.1.74.032

Н.С. Жумашева¹, А.М. Утешкалиева¹, Г.Ж. Токашова², Т.К. Камеденова¹

¹Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан
²Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті
Ақтау, Қазақстан

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСТЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БАСҚАРУ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Мақала қазіргі мектептердегі инновациялық қызмет процесінде туындайтын психологиялық-педагогикалық мәселелерді талдауға және сипаттауға арналған. Инновациялық қызметтің сипаттамасын сипаттау және оларды мектептің білім беру ортасының жағдайымен салыстыру қарастырылады.

Инновациялық процестердің тиімділігі мәдени-білім деңгейіне және ұжымдағы психологиялық көңіл-күйге байланысты. Тұлғалық мәдени дамуға бағытталған басшының басты міндеті-сәттілік жағдайларын жасау. Тұрақты ынталандыру. Осындай мәдени дұрыс басқару стратегиясы білім беру бағдарламаларын, технологияларын құруға ықпал ете алады.

Мақалада педагогикалық ұжымдардың инновациялық белсенділігінің психологиялық шарттары: ұжымдардың өзгерістерге бағдарлануы, олардың инновациялық қызмет міндеттерін шешуге этикалық дайындығы, осы қызметтің шарттарын қабылдаудың позитивтілігі, инновациялық қызметті басқарудың мәдени әдістерін қолдануға және инновацияларды сырттан қабылдауға дайын екендігі көрсетілген, бұл тұтастай алғанда олардың осы қызметке дайындығын анықтайды.

Кілттік сөздер: инновация, психологиялық басқару, психологиялық білім беру, инновациялық қызмет.

Жумашева Н.С.¹, Утешкалиева А.М.¹, Токашова Г.Ж.², Камеденова Т.К.¹

¹Атырауский университет имени Х.Досмухамедова

²Каспийский университет технологии и инжиниринга имени Ш.Есенова

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Статья посвящена анализу и описанию психолого-педагогических проблем, возникающих в процессе инновационной деятельности в современных школах. Представлено описание характеристик инновационной деятельности и их сопоставление с условиями образовательной среды школы.

Эффективность инновационных процессов зависит от культурно-образовательного уровня и психологического настроения в коллективе. Главной задачей руководителя при культуре, направленной на индивидуальное развитие является создание условий, ситуаций успеха. Постоянное стимулирование. Именно такая культура при правильной стратегии управления может способствовать созданию образовательных программ, технологий. В статье показано, что психологическими условиями инновационной активности педагогических коллективов являются: ориентированность коллективов на изменения, их этическая готовность к решению задач инновационной деятельности, позитивность восприятия условий данной деятельности, готовность к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью и восприятию новшеств извне, что в целом определяет их готовность к данной деятельности.

Ключевые слова: инновация, психологический менеджмент, психологическое образование, инновационная служба.

N.S. Zhumasheva¹, A.M. Uteshkaliyeva¹, G.Z. Tokashova², T.K. Kamedenova¹

¹Atyrau University named after H.Dosmukhamedov

²Caspian University of technology and engineering named after Sh.Yessenov

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL MANAGEMENT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN THE PRIMARY SCHOOL

Abstract

The article is devoted to the analysis and description of psychological and pedagogical problems arising in the process of innovative activity in modern schools. The description of the characteristics of innovative activity and their comparison with the conditions of the educational environment of the school is presented. The effectiveness of innovation processes depends on the cultural and educational level and psychological mood in the team. The main task of a manager with a culture aimed at individual development is to create conditions, situations of success. Constant stimulation. It is such a culture, with the right management strategy, that can contribute to the creation of educational programs and technologies. The article shows that the psychological conditions of innovative activity of pedagogical collectives are: the orientation of collectives to change, their ethical readiness to solve the tasks of innovative activity, the positive perception of the conditions of this activity, the willingness to use cultural methods of innovation management and the perception of innovations from the outside, which generally determines their readiness for this activity.

Keywords: innovation, psychological management, psychological education, innovative service.

Кіріспе. Қазіргі уақытта білім беру процесінің дамыту бағдарламаларының бірі керемет дамыған өмірге бейімді адамды дайындайтын мектеп құру. Білім беру жүйесі уақыт талабына сай болуы тиіс. Осы орайда жазылып отырған мақала мазмұны бастауыш сынып мұғалімі психологиялық әдістерді практикалық жағдайларда қолдана білу маңыздылығына тоқталады. Психологиялық әдістерді әр оқушыға жеке қолдана білуі керек; сабақта және сыныптан тыс уақытта диалог ұйымдастыра білуі, мектеп қызметіне инновация енгізе білуі керек.

Жаңа мектептің негізгі міндеттерінің бірі-мұғалімнің ойлауының авторитарлығынан арылу: сабақ барысында оқушының мұғаліммен бір деңгейде болуын қамтамасыз ету керек, осылайша баланың өзін және қоршаған әлемді дұрыс бағалауға мүмкіндігі болады.

Қазіргі психологиялық және педагогикалық орта инновациялық білім беру әдістерін үнемі қолдануды талап етеді. Әр мұғалім нормативтік құжаттарға, әдістемелік әдебиеттерге, практикалық тәжірибеге және балалар психологиясының біліміне сүйене отырып, өзінің оқыту жолын таңдайды.

Білім берудегі инновациялық процесс- білімнің жаңа мазмұны мен ұйымының қалыптасуы мен дамуын көрсететін инновациялар негізінде білім беру жүйелерін дамыту, білім беру практикасын жетілдіру процесі.

Психологиялық білім беруді басқаруға арналған басылымдарда орын алатын негізгі ұғымдарды анықтаймыз.

"Инновация-бұл белгілі бір тұлға үшін жаңа идея. Идея объективті түрде жаңа ма, жоқ па, маңызды емес. Біз оны оның ашылуынан немесе алғашқы қолданылуынан өткен уақытта анықтаймыз" [1].

Педагогикалық инновация – жаңа педагогикалық процестерді басқару тәжірибесіндегі оқыту, тәрбиелеу болып саналады. Инновация-бұл білім беру мекемесіндегі жаңалықтардың алғашқы толық іске асырылуы. Инновация-бұл мектепте, училищеде, осы аймақта енгізілген, үлгі ретінде қалыптасқан инновацияға бағытталған жаңалық. Инновациялық қызмет-білім берудің белгілі бір деңгейінде инновациялық процесті қамтамасыз ету бойынша қабылданатын шаралар кешені, сондай-ақ осы процестің өзі.

Т.И. Шамова, М.М. Поташник, Н.Т. Капустин [2]. сынды ғалымдар мектептің біртұтас дамуы тұрғысынан инновациялық процесті басқару жан-жақты жүргізілуі керек және келесі аспектілерді қамтуы керек деп санайды:

- инновациялық-педагогикалық қызмет үшін алғышарттар жасауға бағытталған педагогикалық кадрлармен жұмыс;

- оқушылардың қызығушылықтары мен білім беру қажеттіліктерін зерделеуді және есепке алуды, балаларды болып жатқан өзгерістерге бейімдеу үшін жағдай жасауды көздейтін оқушылармен жұмыс;

- ата-аналармен мектепте енгізілетін жаңалықтарға отбасының оң көзқарасын қалыптастыруға және ата-аналарды инновациялық процеске қатысуға тартуға бағытталған жұмыс;

- мектепте бар ресурстарды барынша пайдалану мақсатында мектепшілік басқарудың жиынтық субъектісінің жұмысын жетілдіру;

- қоғамның білім беру қажеттіліктерін барынша толық қанағаттандыру және мектепке қосымша ресурстар тарту үшін қоршаған ортамен байланысты жүзеге асыру;

- инновациялық қызметті бақылауды, талдауды және реттеуді жүзеге асыру;

- инновациялық қызметті ақпараттық қамтамасыз етуді жүзеге асыру.

Зерттеу әдістері.

Бірінші әдіс әр оқушының сабақ бойы белсенді әрекетін қамтиды. Бірте-бірте жаңа материалды зерттеу процесіне тереңірек үңіле отырып, бала алынған ақпаратқа және білімді қолданудың нақты тәжірибесіне өзінің көзқарасын қалыптастырады.

Екінші әдістің негіздемесі әр оқушы нәтижеге жауап беретін командалық жұмыс. Бала оқыту процесіндегі басқа адамдармен қарым-қатынас жасау арқылы оң нәтижелерге қол жеткізуді үйренеді. Былайша айтқанда іс жүзінде қарым-қатынас және командада жұмыс істеу дағдылары қалыптасады. Сонымен бірге өз көзқарасын ашық түрде дәлелдеу мүмкіндігі туындайды. Оқу процесі келесі әрекеттерді қамтуы мүмкін: Шығармашылық жаттығулар; топтық тапсырмалар; оқытудың ойын түрі; экскурсия түріндегі сабақтар; ақпараттық компьютерлік технологияларды қолданатын тапсырмалар. [3]

Бұл әдістер бастауыш сынып мұғалімінің жұмысындағы дәстүрлі және инновациялық қызмет әдістерінің үйлесімі, оқушыларды мұғалім қойған міндеттерді шешуге шығармашылықпен ойлауға, талдауға және жақындауға шақырады, ал мұғалімге оқу процесін басқаруға мүмкіндік береді. Бұл жерде кәсіби деңгейін арттыру; тәлімгердің жеке басын дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасау; оқу міндеттерін шешудің ең тиімді әдістерін таңдау; педагогикалық процесті басқару және нәтижелерді үлкен сенімділікпен болжау сияқты мәселелер қарастырылады.

Оқу процесінде өзекті және перспективалы әдістердің ішінде ең маңыздысы ойын әдісін атауға болады. Баланың қабілеттерін дамытады және құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынас жасауға үйретеді. Ойын оқушыға сабақты үйренуге және бекітуге көмектеседі.

Көптеген комбинаторлық ойындар есептерді шешуде жылдам тиімділікті үйретеді және аналитикалық қабілеттерін дамытады.

Проблемалық оқыту. Сабақта зерттеу қызметі түрінде болады. Тапсырма түрінде проблемалық жағдай жасалады. Тапсырмалар қиындыққа байланысты қол жетімді болуы керек және балалардың танымдық қабілеттерін ескеруі керек. Жұмыс барысында білім алушылар ақпаратты игеріп қана қоймай, жаңа білім алуға қосылады.

Жоба. Жобада жұмыс істеген кезде оқушылар мұғалімнен емес, жаңа фактілер туралы өздері біледі. Жобалық іс-шаралар компьютерлік технологиялармен бірге оқушылардың әлеуетін ашуға шексіз мүмкіндіктер береді, мектеп оқушыларын зерттеушілерге айналдырады және оларды эмоционалды түрде зарядтайды. Компьютер, интерактивті тақта жобалық технологияға көмектеседі-тек сабақтарда ғана емес, сонымен қатар сабақтан тыс уақытта да қолданылады.

Интеграция әдісі. Әр баланың қабілеттерін дамытуға және оларды әрі қарайғы іс-әрекетте сәтті қолдануға ықпал етеді. Бір сабақта алған білім екінші сабақта қолданылады, соның арқасында балалар пәндер арасындағы нақты байланыстарды көре бастайды

Қабылдау синквейн оқушыға мәтінді тиімді талдауға және мәтінді оқу және жазу арқылы ақпаратты қорытындылауға мүмкіндік бере алады. Жазушы әрқашан белсенді және сыни тұрғыдан ойлайды. Синквейн әдісі бес жолдан кейін қарастырылып отырған мәселеге қатынасты анықтауға мүмкіндік береді. Бір сабақ барысында оқушылар мәтіндер жасайды және оларды бағалайды.

Мұндай сабақтар кезінде қадамдық тапсырмаларды нақты тұжырымдап, оқушыларға арналған тақырыптарды ойластыруды талап етеді. Оқушылар еркін тақырыппен жұмыс жасай отырып, тапсырманы өте жақсы орындайды. Еркін тақырыпты салыстыруға және барынша толық және мазмұнды сөйлеуге мүмкіндік береді. Синквейн жазу алгоритмі бірінші жолдағы тақырып бір сөз (зат есім) деп аталады. Тақырыптың қысқаша сипаттамасы екінші жолда (сын есімдер) орын алады. Үшінші жолдың үш сөзі – әрекетті тақырып форматында сипаттау үшін (етістіктер, мүшелер). Автордың тақырыпқа қатынасы төрт сөзден тұратын төртінші жолды көрсетеді. Бесінші жолда тақырыптың мәнін жеткізетін синоним немесе метафора қолданылады. [4].

Қарапайым тілмен айтқанда, білім алушы жинақталған тәжірибені практикалық іс-әрекетке аударуға ғана емес, сонымен бірге белгілі бір шығармашылық әлеуетке және өзін-өзі дамыту қабілетіне ие болатын білім мен дағдыларды меңгереді. Білім берудегі инновациялар өзгеретін әлеуметтік-мәдени, саяси және технократиялық өзгерістерге әлеуметтік сұранысқа жауап ретінде көрінеді.

Мектепте инновацияларды енгізу себептері: цифрлық технологиялардың таралуы; ғаламдық желі мен БАҚ-тың дамуына байланысты кең ақпараттық өріс екені белгілі. Білім беру үрдісін басқаруда баланы оқыту мен тәрбиелеудегі жеке көзқарас маңызды болып саналады. Бұл орайда білім үрдісін басқаруда әлемнің жағымды, гуманистік бейнесін қалыптастыру; белгілі бір сәттілік пен бәсекеге қабілеттілікті қажет ететін мәселелер қазіргі өмір талабы болып саналады.

Мектептегі оқытудың инновациялық әдістері-бұл белгілі бір білім көлемін игеру ғана емес, сонымен қатар қызметтің әмбебап тәсілдерін игеру, баланы өзінің шығармашылық қабілетіне және тиімді әрекет ету қабілетіне сүйене отырып, кейіннен өзі құра алатын және өзгерте алатын әдістер арқылы міндеттер мен мәселелерді шешуге үйрету.

Бүгінгі таңда мектептегі инновациялық жұмыс өте алуан түрлі. Осындай жұмыстардың түрлеріне тоқталсақ: мультимедияны оқу іс-әрекетінде қолдану (мультимедиялық проекторлар, интерактивті тақталар, планшеттер және т.б.); ақпараттың жаңа көздері (электрондық кітапханалар, желі ресурстары, оқу әдебиеті қорын қазіргі ғылымның шындығын көрсететін жаңа құралдармен жаңарту); цифрлық технологияларды белсенді қолдану (бейне-презентациялар мен мастер-класстар. Бұл инновациялық жұмыстар мұғалімге сабақты жоспарлауға және уақытты үнемдеуге көмектесетін арнайы оқыту бағдарламалары мен инновациялық педагогикалық әдістер. Мектептегі инновациялық қызметтің жалпы тенденциясын көрсетеді. Міне осындай инновациялық жұмыстар оқушының шығармашылық бастамасына және мәселенің шешімін өз бетінше іздеуге бағытталған. [5]

Модульдік оқытуда білім көлемі схема бойынша игерілетін маңызды блоктарға (модульдерге) бөлінеді: мұғалім белгілі бір ақпарат блогын береді, содан кейін оны практикада қолданады

(зертханалық жұмыстар, семинарлар, семинарлар, пікірталас сабақтары және т.б.), содан кейін бағалау блогы (бақылау, сынақтар).

Модульдік технология қашықтықтан оқытуда, білім массивтері мен оларды бағалаудың нақты жүйесі қажет болған кезде әсіресе перспективалы болып табылады.

Модульдік технология өзінің қатаң құрылымдылығына байланысты қазіргі заманғы қаныққан ақпараттық өрісте әсіресе пайдалы болып көрінеді.

Кейс әдісі. Бұл тәсілмен студенттерге мәселені шешу жолдары берілмейді, оқушылар мұндай шешімдерді іздеуде мүмкіндігінше тиімді әрекет етуге мәжбүр. Қыздарға арналған үй шаруашылығындағы осындай сабақтың мысалы: сыныпты топтарға бөлу, әр топқа бірдей өнімдер жиынтығын беру, Интернетке шығу, аспаздық кітаптармен қамтамасыз ету, қолда бар уақытты ескере отырып, дәмді тағам дайындауды ұсыну. Жеңімпаз топты жариялаған жөн.

Сабақ-экскурсия. Бастауыш мектеп жасындағы балалар әлі де өздігінен есте сақтауға және жарқын және есте қаларлық нәрсені бағалауға бағытталғандығына байланысты бастауыш мектеп үшін ерекше қызықты болуы мүмкін.

Сабақ-пікірталас, пікірталас. Топтардағы оқушылар қандай да бір мәселенің шешімін ұсынады, бірде-бір нұсқа қабылданбайды, көптеген пікірлерден ең керемет гипотезалар туады.

Мастер-класс. Әсіресе еңбек, сурет салу, мүсіндеу және т.б. сабақтарында жақсы болады.

Сабақ-рөлдік ойын. Біз барлық оқу пәндеріне қолданамыз, оның шығармашылық әлеуеті іс жүзінде ерекше болып табылады.

Сабақ-модерация. Оқушыларға белгілі бір оқу мәселесіне арналған ақпараттық парақ ұсынылады. Ақпараттық парақта қателер бар, оқушыларға оларды тауып, соны түзету ұсынылады.

Инновацияға негізделген мектептің дамуы күрделі және ұзақ процесс болып табылады. Оның құрылымы сөзсіз стратегиялық сипатқа ие болады және тиісті басқару стратегиясын қажет етеді. Инновациялық стратегияны таңдау-маңызды бағыттарды анықтау, ұйымның басымдықтарын, даму перспективаларын таңдау және оларға қол жеткізу үшін қажетті іс-шаралар кешенін әзірлеу бойынша мақсатты қызмет. Ол мемлекеттің білім беру саясатымен, әлеуметтік тапсырысымен, аймақтық және жергілікті ерекшеліктерімен анықталады және білім беру жүйесі мен қоғамның жағдайына байланысты өзгеруі мүмкін.

Білім беру кеңістігін қайта құру стратегиясы білім беру жүйесінің дамуын басқарудың тұжырымдамалық тәсілдерін көрсететін жалпы көзқарастарды сипаттайды. Поташник М.М., Лазарев В.С. мектепті дамыту стратегияларының келесі негізгі топтарын ажыратады: [6].

1. Мектеп өмірінің жекелеген учаскелерін жақсартуды, жаңартуды, жеке нәтижелерге қол жеткізуді көздейтін жергілікті өзгерістер стратегиясы. Бірнеше кешенді өзгерістерді жүзеге асыруға бағытталған модульдік өзгерістер стратегиясы. Бұл стратегия көптеген орындаушылардың әрекеттерін үйлестіру қажеттілігі туындауы мүмкін модульді құрайды. Бұл стратегия мектеп өмірінің көптеген салаларын қамтиды, сондықтан инновациялық процеске педагогикалық ұжымның едәуір бөлігін тартады, ресурстармен қамтамасыз ету процесін (кадрлық, материалдық, ақпараттық) бұрынғыға қарағанда қиындатады.

Білім беру мекемесін толық қайта құруды көздейтін жүйелі өзгерістер стратегиясы қызметтің барлық компоненттеріне (мақсаттары, мазмұны, ұйымдастырылуы, технологиясы және т.б.), барлық құрылымдарға, байланыстарға, буындарға, учаскелерге әсер етеді. Ол мектептің мәртебесі өзгерген кезде немесе терең дағдарыс, тоқырау жағдайында мектепті түбегейлі жаңарту жолы ретінде жүзеге асырылады. Бұл стратегия терең өзгерістерді, өзгерістердің біртұтас жүйесін жүзеге асыруға, бүкіл мектеп ауқымындағы инновациялық процесті реттеуге, бүкіл педагогикалық ұжымды жүйелік өзгерістерге тартуға мүмкіндік береді.

Білім беру жүйесіндегі инновациялық процестердің екі түрі бар: [7].

Бірінші түрі-бұл көбінесе өздігінен пайда болатын инновациялар. Инновацияға қатысушылардың инновациялық процесті жүзеге асырудың шарттары, құралдары мен жолдары туралы алдын ала ақпарат берілмейді.

Екінші түрі-пәнаралық сипаттағы ғылымға негізделген. Мақсатты қызметтің өнімі болып табылатын білім беру жүйесіндегі инновациялар. Әдетте мұндай инновацияларды ұйымдас-

тырушыларға білім беру саласындағы әртүрлі мамандар-ғалымдар, сарапшылар, оқу орындарының басшылары және т.б. жатады.

Инновациялық процестің ерекшелігі-бұл инновация өтетін кезеңдердің белгілі бір құрылымында көрінетін оның циклдік сипаты.

Инновациялардың толық өмірлік циклі келесі кезеңдерді қамтиды:

пайда болуы, өсу, жетілу, игеру, тарату, қанықтыру, кәдеге жарату, дағдарыс, аяқтау.

Инновацияларды тарату:

- таратуға дайындық;
- инновациялар туралы хабардар ету;
- инновацияларды игеруді қолдау;
- инновациялардың таралуы мен дамуын талдау.

3. Инновацияларды игеру:

- білім беру қызметін талдау және өзгерістер қажеттілігін анықтау;
- жаңашылдықты іздеу;
- инновацияларды бағалау және таңдау;
- білім беру жүйесінің қажетті болашағын жобалау;
- инновацияларды енгізу;
- өзгерістер нәтижелерін талдау және бағалау;
- инновацияларды институттандыру.

Білім беру қызметі.

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. Осылайша, 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.

Инновациялық процесті тиімді басқару инновациялық механизм арқылы жүзеге асырылады. Инновациялық механизм - бұл инновациялық қызметті сәтті жүзеге асыруға және оның нәтижелерінің тиімділігін арттыруға ықпал ететін ұйымдастырушылық, басқарушылық, қаржылық-экономикалық, құқықтық, ақпараттық, техникалық және моральдық-психологиялық факторлардың жиынтығы (олардың өзара байланысы мен өзара әрекеті).

Инновациялық тетіктің элементтері (құрамдас бөліктері): инновациялық заңнама; инновациялық қатынастардың ұйымдастырушылық нысандары; инновациялар нәтижелерінің тиімділігін басқару, қаржыландыру және бағалау әдістері; инновациялық белсенділікке әсер етудің моральдық-психологиялық әдістері; инновациялық процесті ақпараттық-технологиялық жаратқандыру шаралары және т.б.

References

1. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
2. Shamova T.I., Tretiakov P.I., Kapýstin N.P. *Úpravlenie obrazovatelnyimi sistemami: ýcheb. posobie dlia stýd. vyssh. ýcheb. zavedeni/ Pod red. T.I. Shamovoi. - M.: Gymanit. izd. tsentr VLADOS, 2001. - 285 s*
3. N.S. Ahtaeva A.I. Abdigapbarova Z.N. Bekbaeva *BASQARÝ PSIHOLOGIIaSY Oqý quraly*
4. *Almaty «Qazaq ýniversiteti» 2018*
5. Ýmbitaliev A.D. «*Basqarý psihologuasy*»: oqý quraly / A.D. Ýmbitaliev, K.B. Satymbekova, Ğ.E. Kerimbek / *Almaty: Ekonomika, 2017. - 464 bet*
6. Potashnik M.M., Lazarev V.S. (red.) *Úpravlenie razvitiem shkoly. Posobie dlia rýkovoditelei obrazovatelnyh ýchrejdeni. — M.: Novaya shkola, 1995.6. Harisova, L.A. Innovatsionnye protsessy v obem obrazovanii//Problemy sovremennogo obrazovanua. - 2018.*
7. Býrganova, L. A. *Teorua úpravleniua: Ýchebnoe posobie. - M.: NITs INFRA-M., 2019. - 160 s.*

Абдиганбарова У.М.¹, Жиенбаева Н. Б.¹, Байсултанова С. Ч.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Алматы, Казахстан)

ПРОЦЕССНАЯ ПАРАДИГМА ПАРТИСИПАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрена суть процессной парадигмы партисипативного управления, которая заключается в активном вовлечении научно-педагогического персонала в процессы принятия решений, а также решения проблем внутри научно-образовательного учреждения. Процессная парадигма партисипативного управления имеет выстроенную логически обоснованную структуру. Субъектами процессной парадигмы партисипативного управления являются магистранты, докторанты, преподаватели, Департамент науки, Правление университета. Концепция процессной парадигмы партисипативного управления признает, что все субъекты, задействованные в научно-образовательном процессе, обладают ценными знаниями, идеями и практическим опытом, которые могут способствовать успеху организации. Парадигма процесса партисипативного участия подчеркивает важность создания совместной и инклюзивной рабочей среды, в которой весь персонал чувствуют себя вправе вносить свои идеи и точки зрения. Данный процесс поощряет открытые каналы связи, общую ответственность и взаимное уважение между руководством и научным и преподавательским составом.

Целью научного исследования являлось изучение тенденций, этапов, блоков и показателей реализации процессной парадигмы партисипативного управления, которая позволит научно обосновать концепцию развития научно-инновационного потенциала профессорско-преподавательского и управленческого состава научно-образовательного учреждения. Вовлечение всех сотрудников научно-образовательного учреждения в процесс принятия решений, позволят повысить и задействовать их креативность, мотивацию и приверженность делу, что приводит к повышению удовлетворенности работой, производительности и общей организационной эффективности и максимально снизит уровень субъективности и приблизит наше исследование к научной достоверности.

Исследование проведено в рамках проекта МОН РК ИРН АР14872123 «Партисипативное управление развитием научно-инновационного потенциала профессорско-преподавательского состава исследовательского университета».

Ключевые слова: процессная парадигма, партисипативное управление, научно-инновационный потенциал, научный процесс, исследовательский университет, педагогический феномен, прогностичность развития научно-инновационного потенциала; технологичность исследовательского процесса, качество и логика соучастия ППС.

У.М. Абдиганбарова¹, Н.Б. Жиенбаева¹, С.Ч. Байсултанова¹

¹Абай атындағы Қазақ педагогика университеті (Алматы, Қазақстан)

ПАРТИСИПАТИВТІ БАСҚАРУДЫҢ ПРОЦЕССТІК ПАРАДИГМАСЫ

Аңдатпа

Мақалада ғылыми-педагогикалық қызметкерлерді шешім қабылдау процестеріне белсенді түрде тарту, сондай-ақ ғылыми және білім беру мекемесінің шеңберіндегі мәселелерді шешуден тұратын партисипативті басқарудың процестік парадигмасының мәні қарастырылады. Партисипативті басқарудың процестік парадигмасы логикалық негізделген құрылымға ие.

Партисипативті басқарудың процестік парадигмасының субъектілері магистранттар, докторанттар, оқытушылар, ғылым департаменті, университет кеңесі болып табылады. Партисипативті басқарудың процестік парадигмасының тұжырымдамасы ғылыми және білім беру процесіне қатысатын барлық субъектілердің ұйымның табысты болуына ықпал ете алатын құнды білімдері, идеялары және практикалық тәжірибесі бар екенін мойындайды. Партисипативті қатысу процесінің парадигмасы барлық қызметкерлердің өз идеялары мен перспективаларына үлес қосуға мүмкіндік беретін бірлескен және инклюзивті жұмыс ортасын құрудың маңыздылығын атап көрсетеді. Бұл процесс ашық коммуникация арналарын, ортақ жауапкершілік пен басшылық пен академиялық және оқытушылар құрамы арасындағы өзара құрметті ынталандырады.

Ғылыми зерттеудің мақсаты – ғылыми-білім беру мекемесінің профессор-оқытушы және басқарушы кадрлардың ғылыми-инновациялық әлеуетін дамыту тұжырымдамасын ғылыми негіздеуге мүмкіндік беретін партисипативті басқарудың процестік парадигмасын іске асырудың тенденцияларын, кезеңдерін, блоктары мен көрсеткіштерін зерттеу болды. Ғылыми-зерттеу және білім беру мекемесінің барлық қызметкерлерін шешім қабылдау процесіне тарту олардың шығармашылығын, ынтасын және міндеттемесін арттырады және тартады, бұл жұмысқа қанағаттануды, өнімділікті және жалпы ұйымдық тиімділікті арттыруға әкеледі және субъективтілік деңгейін барынша азайтады және зерттеуімізді ғылыми негізділікке жақындатады.

Зерттеу Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің IRN AR14872123 «Зерттеу университетінің профессор-оқытушылар құрамының ғылыми-инновациялық әлеуетін дамытуды партисипативті басқару» жобасы аясында жүзеге асырылды.

Түйін сөздер: процестік парадигмасы, партисипативті басқару, ғылыми-инновациялық әлеует, ғылыми процесс, зерттеу университеті, педагогикалық құбылыс, ғылыми-инновациялық әлеуеттің даму болжамдылығы; ғылыми-зерттеу процесінің өнімділігі, профессор-оқытушылар құрамының қатысу сапасы мен логикасы.

U.M. Abdigapbarova¹, N. B. Zhiyenbayeva¹, S. Ch. Baisultanova¹

¹Abai University (Almaty, Kazakhstan)

PROCESS PARADIGM OF PARTICIPATORY MANAGEMENT

Abstract

The article considers the essence of the process paradigm of participatory management, which consists in the active involvement of scientific and pedagogical staff in decision-making processes, as well as problem solving within a scientific and educational institution. The process paradigm of participatory management has a logically based structure. The subjects of the process paradigm of participatory management are undergraduates, Ph.D. students, teachers, the Department of Science, the University Board. The concept of the process paradigm of participatory management recognizes that all actors involved in the scientific and educational process have valuable knowledge, ideas and practical experience that can contribute to the success of the organization. The participatory process paradigm emphasizes the importance of creating a collaborative and inclusive work environment where all staff feel empowered to contribute their ideas and perspectives. This process encourages open channels of communication, shared responsibility and mutual respect between management and academic and teaching staff.

The purpose of the scientific study was to study the trends, stages, blocks and indicators of the implementation of the process paradigm of participatory management, which will scientifically substantiate the concept of developing the scientific and innovative potential of the teaching and managerial staff of a scientific and educational institution. Involving all employees of the research and educational institution in the decision-making process will increase and engage their creativity, motivation and commitment, which leads to increased job satisfaction, productivity and overall

organizational effectiveness and will minimize the level of subjectivity and bring our research closer to scientific validity.

The study was carried out within the framework of the project of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan IRN AR14872123 "Participatory management of the scientific and innovative potential development of the research university's academic teaching staff"

Key words: process paradigm, participatory management, scientific and innovative potential, scientific process, research university, pedagogical phenomenon, predictability of the development of scientific and innovative potential; the manufacturability of the research process, the quality and logic of the participation of teaching staff.

Введение. В связи с трансформацией национальных вузов Республики Казахстан в исследовательские университеты, достижение статуса «исследовательский университет» – высокая цель, требующая: высокой степени интеграции науки и образования; международное признание научной деятельности; эффективной системы коммерциализации научных результатов; междисциплинарное исследование.

Необходимым условием осуществления эффективного функционирования вуза как главного источника самого ценного сырья – интеллекта, где подготовка высококвалифицированных кадров органично сочетается с современными научными исследованиями и осуществляется в рамках системно-управляемой совокупности научным потенциалом ППС и научно-педагогическими школами является активное использование научно-инновационного потенциала педагогического коллектива.

Наличие в образовательных учреждениях высококвалифицированных руководителей, профессоров-исследователей, постдокторантов, педагогов, определяет инновационные возможности педагогического коллектива, достаточные не только для восприятия и освоения нового опыта, но и для получения нового педагогического продукта разного уровня творчества и новизны. Поэтому одна из задач современного вуза - вовлечение педагогов в процесс сотворчества по повышению качества научного процесса, определению перспектив развития «исследовательского университета» и активной деятельности по их реализации.

В свою очередь, эффективное влияние на развитие научно-инновационных процессов в вузе оказывает уровень коллегиальности управления этими процессами, а именно: стратегический (ректорат), тактический (Департамент науки), оперативный (научные школы, творческие группы, лаборатории). Эти три уровня в их оптимально гибком сочетании позволяют эффективно организовать процесс партисипативного управления.

Признавая, наличие солидной научной базы по исследуемой проблеме, следует отметить, что проблема партисипативного управления развитием научно-инновационного потенциала профессорско-преподавательского состава (ППС) исследована недостаточно.

В этой связи, согласно поставленной цели настоящей статьи, нам необходимо рассмотреть сущностную характеристику самого процесса партисипативного управления.

Для определения принципов процессной парадигмы партисипативного управления, нами был осуществлен анализ теоретико-методологических основ партисипативного управления исследовательской деятельностью субъектов научной деятельности вузов.

Итак, это следующие принципы: обеспечения достижения целей на уровне заданного параметра процесса; личностно-деятельностного, процессного, научно-инновационного и технологического подхода; проектирование, реализация, оценка; совершенствование; принятие решений, основанных на фактах.

Основопологающим, на наш взгляд, выступает концепция всеобщего управления качеством (TQM), принципом, которого является систематическое повышение качественных показателей научно-исследовательской и инновационной деятельности современного вуза [1-3].

Результаты проведенного анализа исследований А.Ю. Горшенина, С.А. Иващенко, И.В. Игнаткович, Ю.С. Мануйлова, показали, что применение процессного подхода к

партиципативному управлению развитием инновационного потенциала личности свидетельствует о дефицитности этого подхода [4, 5, 6, 7].

Преодоление дефицитности процессного подхода применительно к партиципативному управлению обеспечивается, согласно исследованиям Ю.Ф. Кузнецова, А.А. Саламатова, Т.А. Стариковой, И.Н. Шокиновой, И.В. Шубиновой, применением парадигмы процессно-целевого управления: развитием инновационной компетентности; планированием научной деятельности, ее исполнение и регулирование; выполнение самоконтроля и рефлексии, анализа и оценки результатов научно-инновационной деятельности [8 - 12].

Литературный обзор. Развитие научно-инновационного потенциала на основе партиципативного управления представляет собой сложный, многогранный процесс, который трудно прогнозировать с уверенностью. Многогранность и сложность процесса объясняется в первую очередь ее психологической обусловленностью, так как готовность личности к партиципативному взаимодействию представляет собой личностный, осознанный выбор, основанный на позитивной мотивации в контексте признания соучастника по научно-исследовательской деятельности как равнозначимой личности, способной быть эффективной.

Концептуальные подходы представителей поведенческой школы в психологии управления (Р.Лайкерт, Д.Мак-Грегор, А.Маслоу, Р.Херцберг, Р.Блейк, Д.Моутон, Ф.Фадлер), подтверждают аксиому, что психологические основания партиципации, безусловно, находятся на принятии идеи самооценности каждой личности [13 - 19].

В современной психологической практике особое место занимают исследования характера партиципативных взаимодействий (Дж.Штраус, Ф.Хеллер, И.В. Касьянова, О.Н. Перова). Имплицируется характер включенности личности в партиципативное взаимодействие, уровень готовности ответственно соучаствовать на основе равнозначности и по степени эффективности, вышеуказанными авторами.

Анализ зарубежного опыта реализации партиципативных инструментов управления показывает существенное улучшение деятельности подразделений, курирующих научные исследования. К примеру, Spees E.R. Midgley J., Martin B. отмечают, что в партиципативных отношениях особую роль играет отношение к совместному акту действий для достижения единого результата, где разностатусность соучастников (ППС, докторанты) не противодействует единому доступу к научным дискуссиям для принятия эффективного решения и выбора конструктивной стратегии достижения цели.

Исследования Локе Э., Адамса Дж., подтверждают, что «...сам факт партиципации предполагает единство в построении планов, согласованность в реализации принятых решений, признание равноценности соучастников по взаимодействию, получение эмоционального бонуса в процессе участия» [20].

В психолого-социологических концепциях ученых дальнего и ближнего зарубежья (В.Г. Афанасьев, В.Бёмерт, Г.Д. Ллойд, В.А. Полторац, Г.Саймон, Р.Спиз, Д.Сцелл, Г.Хиллер, Ф.Э. Шереги.) представлены структурные предикторы процесса партиципации (эмоциональный, когнитивный, поведенческий), проявляющиеся в следующих показателях: инициативная /необходимая активность; согласованность/рассогласованность стратегий достижения общей цели; мотивационная, эмпатическая, рефлексивная включенность; принятие не стандартного решения и осознание потенциальной возможности участника по взаимодействию.

Отдельным проблемным вопросом является постижение предсказуемости развития научно-инновационного потенциала ППС в процессе партиципативного управления. М.Кубра, Э.Шэйн, Б.З. Мильнер, А.С. Шохов определили, что важнейшим фактором предсказуемости научно-инновационного потенциала, являются качество и логичность соучастия в научно-инновационных исследованиях [21 - 25].

Исследования Micheal A., Lewis A. Aches O. подтверждают тот факт, что высококвалифицированный и мотивированный преподавательский состав с большей вероятностью проводит высококачественные исследования, ведущие к прорывам в научных знаниях [26, 27, 28].

Наличие высокого научного потенциала ППС может заложить основу для будущих инноваций и дать прочную основу магистрантам и докторантам для исследования новых направлений и добиваться в них успехов.

Еще одним важным фактором предсказуемости научно-инновационного потенциала является технологичность исследовательского процесса. Д.Сцелл подчеркнул в своем исследовании, что партисипативность как эффективный и действенный управляемый процесс может помочь исследователям сосредоточить свои усилия на важных вопросах и получить высококачественные результаты [29]. Использование современных исследовательских инструментов и методов, таких как компьютерное моделирование, также может помочь ускорить исследовательский процесс и повысить его эффективность.

Технологический прогресс, как известно, создает новые возможности для научных исследований и инноваций, изменения же в экономической ситуации могут повлиять на финансирование и поддержку научных исследований. Ценности и приоритеты общества также могут влиять на направление научных исследований и темпы инноваций.

Таким образом, на предсказуемость развития научно-инновационного потенциала влияет сложное взаимодействие факторов, включая качество и логику участия ППС, технологичность исследовательского процесса, социально - экономические и технологические ресурсы. Хотя трудно предсказать точный ход научно-инновационного развития, понимание этих факторов может помочь в направлении усилий по развитию научно-инновационного потенциала профессорско-преподавательского состава.

Мы предполагаем, что научно-инновационный потенциал преподавателя «research university» как важнейший феномен в научной области педагогического знания, будет способствовать эволюции университета в обеспечении эффективного трансфера конкурентоспособных процессных парадигм и технологий.

По мнению Джейкобс С., Баркер Дж., Сенге П. партисипативное управление — это *процессная парадигма*, направленная на вовлечение ППС в процессы разработки и реализации научных педагогических продуктов разного уровня творчества и новизны.

Ключевые элементы процессной парадигмы партисипативного управления могут включать:

1. *Совместное принятие решений:* сотрудники участвуют в процессе принятия решений, что позволяет им высказывать свое мнение по вопросам, влияющим на их работу и организацию в целом. Это участие может варьироваться от получения от сотрудников информации и отзывов до их активного вовлечения в процесс принятия решений.

2. *Обмен информацией:* прозрачное и открытое общение имеет важное значение в парадигме процесса. ППС делятся актуальной информацией о целях, стратегиях и производительности организации, позволяя всем сотрудникам понимать контекст и принимать обоснованные решения.

3. *Командная работа и сотрудничество:* процессная парадигма партисипативного управления делает упор на командную работу и сотрудничество, способствуя обмену идеями, знаниями и опытом между сотрудниками. Это способствует чувству принадлежности и коллективной ответственности за организационные результаты.

4. *Расширение прав и возможностей сотрудников:* ППС предоставляется автономия и полномочия принимать ответственные решения. Это расширение прав и возможностей побуждает ППС прилагать все усилия, творческий подход и способности решать проблемы.

5. *Непрерывное обучение и совершенствование:* процессная парадигма партисипативного управления признает, что участие — это непрерывный процесс. Он поощряет изучение прошлого опыта, осмысление результатов и постоянное совершенствование процессов и методов на основе обратной связи и извлеченных уроков.

Принимая процессную парадигму партисипативного управления, научно-образовательные организации смогут использовать коллективный разум и потенциал своей рабочей силы, что

приводит к повышению вовлеченности сотрудников, инновациям и организационной эффективности.

Реализация партисипативного управления в научной и образовательной сфере представляет собой сложный процесс, проходящий через несколько направлений, этапов, блоков и показателей. Эти элементы имеют решающее значение для обеспечения успеха внедрения и достижения желаемых научно-исследовательских результатов.

Kahneman D., Haustein H., Meier H. Karakullukçu обосновывают тенденции сущности процессной парадигмы партисипативного управления через психолого-педагогические процессы: Характер научно-инновационной деятельности в рамках ее реализации; Особенности ППС использовать формы, методы и приемы осуществления инновационной и научной деятельности; Наличие противоречия между научной и педагогической деятельностью преподавателя; Определению движущих сил развития научно-инновационного потенциала ППС.

На основании данных тенденций и трех этапов реализации процессной парадигмы партисипативного управления, озвученные нами выше, необходимо соотнести с содержательными показателями самой процессной парадигмы развития научно-инновационного потенциала ППС.

Процессная парадигма партисипативного управления состоит из трех этапов:

I этап – *мотивационно-ценностный*: (мотивация к партисипативному управлению на инновационном и исследовательском уровнях; формирование у ППС ценностей-соучастия и ценностей-вовлечения; формирование ценностей-качеств личности).

II этап – *содержательно-деятельностный*: (базовые партисипативные компетенции; специальные партисипативные компетенции; креативные партисипативные компетенции).

III этап – *рефлексивно-корректировочный* (оценка эффективности партисипативной компетентности; прогнозирование совершенства процесса партисипативного управления).

Материалы и методы. Участие в управлении научными и образовательными инновациями может выиграть от различных методологических подходов, которые способствуют сотрудничеству, инклюзивности и эффективному принятию решений. Вот некоторые часто используемые подходы:

Исследования совместных действий (PAR): PAR предполагает активное сотрудничество между исследователями и участниками для выявления и решения проблем, связанных с научными и образовательными инновациями. Он подчеркивает участие всех заинтересованных сторон в исследовательском процессе, включая планирование, сбор данных, анализ и принятие решений. PAR способствует совместному обучению и дает участникам возможность поделиться своими знаниями и опытом.

Совместное проектирование и совместное создание: этот подход предполагает вовлечение заинтересованных сторон, таких как преподаватели, студенты, исследователи и члены сообщества, в проектирование и разработку научных и образовательных инноваций. Он подчеркивает совместное принятие решений и способствует чувству сопричастности участников. Совместное проектирование и совместное создание гарантируют, что инновации отвечают потребностям и контексту заинтересованных сторон.

Совещательные процессы. Совещательные процессы включают структурированные обсуждения и мероприятия по взаимодействию, когда заинтересованные стороны могут выражать свои взгляды, обсуждать идеи и коллективно принимать обоснованные решения. Этот подход обеспечивает платформу для открытого диалога, достижения консенсуса и интеграции различных точек зрения. В совещательных процессах часто используются такие методы, как гражданское жюри, консенсусные конференции или фокус-группы, чтобы способствовать значимому участию.

Взаимодействие с сообществом. Взаимодействие с сообществом направлено на вовлечение местных сообществ, таких как школы, родители и другие заинтересованные стороны, в процессы принятия решений, связанных с научными и образовательными инновациями. Он

признает важность местных знаний и контекста и направлен на укрепление доверия, развитие сотрудничества и обеспечение того, чтобы инновации реагировали на потребности сообщества.

Многостороннее партнерство: этот подход включает в себя формирование партнерских отношений между различными заинтересованными сторонами, такими как государственные учреждения, образовательные учреждения, исследователи, представители промышленности и общественные организации. Партнерство с участием многих заинтересованных сторон позволяет совместно решать проблемы, совместно использовать ресурсы и разрабатывать инновационные решения.

Гибкие и итерационные подходы. Гибкие методологии, часто используемые при разработке программного обеспечения, могут применяться для управления научными и образовательными инновациями. Эти подходы подчеркивают гибкость, адаптацию и постоянное совершенствование посредством итерационных циклов. Вовлекая заинтересованные стороны в регулярные циклы обратной связи, гибкие подходы гарантируют, что инновации развиваются на основе реального опыта и отзывов пользователей.

Партисипативное управление, основанное на технологиях. С развитием технологий цифровые платформы и инструменты могут облегчить участие в управлении научными и образовательными инновациями. Интернет-форумы, совместный обмен документами, виртуальные встречи и краудсорсинговые платформы могут помочь привлечь широкий круг заинтересованных сторон, независимо от их географического положения, и обеспечить асинхронное участие.

Эти методологические подходы могут быть адаптированы и объединены в зависимости от конкретного контекста, целей и заинтересованных сторон, участвующих в партисипативном управлении научными и образовательными инновациями. Они способствуют инклюзивному принятию решений, повышают качество и актуальность инноваций и повышают вероятность их успешного внедрения.

Результаты и дискуссия. Процессная парадигма партисипативного управления состоит преимущественно из таких этапов принятия решений, как выработка альтернативных вариантов решений, их оценка и выбор наиболее предпочтительного из них для реализации.

Рассмотрим процесс партисипативного управления на примере подготовки, разработки и внедрения проектов в рамках конкурсов грантового финансирования научных проектов и проектов «Жас ғалым», инсценируемые МНВО Республики Казахстан.

Таблица 1 – Этапы формирования партисипативного процесса в научном проекте

№	Этапы процесса	Условия	стимулы	Результаты
Участники проекта: ППС, магистранты, докторанты, Департамент Науки, Правление.				
1.	Подготовка к участию в проекте	- генераторы идей; - «золотой фонд» инициаторов; - коллегиальность руководства и ППС; - научный задел;	- потребности общества; - неудовлетворенность научной деятельностью магистрантов и докторантов; - инновационные возможности вузовской инфраструктуры;	- научно-инновационные знания; - ценностные ориентации; - профессиональные способности;

2.	Запуск проекта.	- соучастие большинства ППС;	- потребности отечественной педагогической теории и практики;	- творческое вдохновение;
3.	Реализация проекта.	- повышение профессионализма, - творческого самораскрытия, - профессиональной самореализации педагогов	- качественное переосмысление инновационных открытий;	- атмосфера комфортности; - творческое вдохновение;

Первый этап процесса – подготовка к участию в проекте:

Формирование процесса партисипативного управления в научном проекте включает в себя несколько этапов для обеспечения значимого взаимодействия и сотрудничества с соответствующими заинтересованными сторонами. Вот типичные этапы формирования процесса партисипационного проекта:

Определить цель и масштаб: четко определите цель и задачи научного проекта, а также объем участия заинтересованных сторон. Определите области, в которых заинтересованные стороны могут внести значимый вклад и принять решения по проекту.

Определить заинтересованные стороны: определите и вовлеките заинтересованные стороны, которые имеют личную заинтересованность или опыт, связанные с проектом. Это могут быть исследователи, ученые, члены сообщества, политики, представители промышленности и группы защиты интересов. Учитывайте разнообразие заинтересованных сторон, чтобы обеспечить разнообразие точек зрения.

Анализ заинтересованных сторон: проведите анализ заинтересованных сторон, чтобы понять интересы, опасения и ценности каждой группы заинтересованных сторон. Определите их роли, обязанности и потенциальный вклад в проект. Этот анализ помогает в разработке соответствующих стратегий взаимодействия.

Разработать процесс партисипации: разработать процесс со-участия, который соответствует целям проекта и характеристикам заинтересованных сторон. Определите методы и инструменты взаимодействия, такие как семинары, фокус-группы, опросы, онлайн-платформы или инициативы в области гражданской науки. Определить сроки и выделить ресурсы для совместной деятельности.

Коммуникация и информационно-разъяснительная работа: Сообщить заинтересованным сторонам и широкой общественности о целях и преимуществах процесса соучастия. Предоставьте четкую информацию о проекте, его целях и возможностях участия заинтересованных сторон. Используйте различные каналы связи для охвата различных групп заинтересованных сторон.

Наращивание потенциала: Убедитесь, что заинтересованные стороны обладают необходимыми знаниями и навыками для эффективного участия в процессе участия. Предлагайте учебные занятия, семинары или информационные материалы, чтобы улучшить их понимание научного проекта и их способность внести значимый вклад.

Вовлечение заинтересованных сторон: Содействуйте активному и значимому участию заинтересованных сторон на протяжении всего проекта. Вовлекайте их в процессы принятия решений, сбора, анализа и интерпретации данных. Поощряйте открытый диалог, активное слушание и уважительный обмен идеями.

Обратная связь и итерация: регулярно предоставляйте заинтересованным сторонам обратную связь о том, как их вклад влияет на проект. Включите их идеи в дизайн проекта,

методологию и результаты. Узнайте их отзывы о самом процессе участия и при необходимости внесите коррективы.

Обмен знаниями: поощрять обмен знаниями между заинтересованными сторонами, членами проектной группы и более широким сообществом. Распространяйте результаты проекта, отчеты и рекомендации по доступным каналам. Поощряйте заинтересованные стороны делиться своим опытом и уроками, извлеченными из процесса участия.

Оценка и размышление: Оценка эффективности процесса партисипативного участия и размышления об извлеченных уроках. Оценить влияние соучастия заинтересованных сторон на результаты проекта и определение областей для улучшения. Использовать эту оценку для информирования будущих совместных процессов или проектов.

Следуя этим этапам, процесс партисипативного управления в научном проекте может способствовать сотрудничеству, инклюзивности и взаимному обучению заинтересованных сторон, что в конечном итоге приводит к более надежным и социально значимым результатам.

Заключение. Процессная парадигма партисипативного управления в научно-образовательном учреждении важна по нескольким причинам. Назовем несколько ключевых моментов, подчеркивающих важность партисипативного управления:

Активное обучение: участие способствует активному обучению, которое является очень эффективным подходом к образованию. Участвуя в дискуссиях, задавая вопросы и участвуя в групповой деятельности, студенты активно обрабатывают информацию и углубляют свое понимание предмета. Этот практический подход способствует критическому мышлению, навыкам решения проблем и способности применять знания в реальных ситуациях.

Социальное развитие: образовательные учреждения предоставляют студентам и ППС возможность взаимодействовать и сотрудничать. Активное участие в групповых проектах, клубах, спортивных командах или других мероприятиях улучшает социальные навыки, командную работу и коммуникативные способности. Это помогает коллективу развивать эмпатию, уважение к взглядам других и способность эффективно работать в команде, готовя их к будущим профессиональным и личным отношениям.

Личностный рост: участие в образовательном учреждении способствует личностному росту и самопознанию. Студенты имеют возможность изучить свои интересы, открыть для себя новые увлечения и развить свои уникальные таланты. Они могут присоединиться к клубам, организациям или мероприятиям, связанным с их сферой интересов, что может привести к личной реализации и целеустремленности. Кроме того, участие в различных мероприятиях может повысить уверенность в себе, лидерские качества и способность принимать решения.

Сетевые возможности: Образовательные учреждения часто предоставляют ценные сетевые возможности. Общение с студентами и ППС может привести к значимым связям и потенциальным карьерным возможностям. Участие в ярмарках вакансий, воркшопах, семинарах и стажировках может помочь всему коллективу создать профессиональную сеть, получить представление о научной сфере и повысить свои шансы на трудоустройство или дальнейшее образование.

Воздействие различных точек зрения: партисипация в образовательном учреждении знакомит студентов, ППС и руководство с различными точками зрения, культурами и идеями. Это воздействие помогает расширить их кругозор, бросить вызов их предвзятым представлениям и развить более инклюзивное мировоззрение, учит ценить и уважать разные культуры, убеждения и происхождение, воспитывая толерантность, сочувствие и глобальную гражданственность.

Личная ответственность: Партисипативное управление поощряет личную ответственность. ППС учится эффективно управлять своим временем, соблюдать сроки и выполнять академические и другие обязательства. Эти навыки необходимы для успеха в высшем образовании и в научно-профессиональном мире.

Таким образом, процессная парадигма партисипативного управления играет жизненно важную роль в содействии активному обучению, социальному развитию, личностному росту, сетевым возможностям, ознакомлению с различными точками зрения, личной ответственности и доступе к ценным ресурсам. Развивает студентов и ППС не только в академическом, но и в социальном и эмоциональном плане, вооружая их необходимыми навыками для будущих инноваций.

Список использованной литературы

1. Баркер Дж. *Парадигмы мышления: Как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире.* – М.: Альпина Бизнес Букс. - 2007. – 187 с.
2. Питер Сенге *Пятая дисциплина: теория и практика самообучающихся организаций;* Харьков. - 2006. – 384 с.
3. Бондаренко, О. И. *Парадигмы управления: // Актуальные вопросы управления.* — М.: РИОР - 2011. - Т. 2. — С. 81-84.
4. Bergeki A., Jacobsson S., Carlsson B., Lindmark S., Rickne: *Analyzing the Dynamics and Functionality of Sectoral Innovations Systems.* – Milano. - June 2004.
5. Chesbrough H. *Open Business Models.* - Cambridge, Massachusetts: Harvard Business Press. - 2006. — 256 pp
6. Kahneman D., *Lecture P. Functions in Innovation System Approaches.* - Goteborg, Sweden: Department of Industrial Dynamics. – 2002.
7. Paterson A., R. Adam and J. Mullen. *The Relevance of the National System of Innovation Approach to Mainstreaming Science and Technology for Development in NEPAD and the AU.* - Pretoria: NEPAD - 2003 г.
8. Andersson B. A., Jacobsson S. *Monitoring and assessing technology choice: the case of solar cells. Energy Policy.* – 2001 - Vol. 28. - P. 1037-1049.
9. Audretsch D., Feldman, M. *Knowledge Spillovers and the Geography of Innovation and Production. // Fifth Conference of the International Schumpeter Society.* - Munster, Germany. – 1995. – PP. 17-20
10. Bergek A. *Shaping and Exploiting Technological Opportunities: The Case of Renewable Energy Technology in Sweden. Department of Industrial Dynamics. Chalmers University of Technology.* – 2004.
11. Bergek A., Berggren C., Tell F. *Do innovation strategies matter? A comparison of two electro-technical corporations—Milano.* - 2004. – P.1988-1998.
12. Cantner U. *Change, Transformation and Development. Physica-Verlag, Heidelberg.* - 2005 - PP. 197-227.
13. Andersson B. A., Jacobsson S. *Monitoring and assessing technology choice: the case of solar cells. Energy Policy.* – 2000. - Vol. 28. - PP. 1037-1049.
14. Audretsch D. and Feldman, M. *Knowledge Spillovers and the Geography of Innovation and Production // Fifth Conference of the International Schumpeter Society.* - Munster, Germany. – 2000. – PP. 17-20
15. Spees E.R. *Higher education: an arena of conflicting philosophies / Eirril Ray Spees.* - New-York; Bern; Frankfurt am Main; Paris; Lang. – 1989. – PP. 152.
16. *The handbook of social policy / edited by James Midgley, Martin B. Tracy and Michelle Livermore.* - Sage Publications. – 1999. - PP. 34 – 40.
17. Allen M. *The goals of universities.* - Philadelphia: Open University Press. – 1988.
18. Lewis A. *Reinventing Local School Governance: Aches O. The Austrian Educational System.* – Vienna. - 1990.
19. Акерлоф Дж., Шиллер Р. *Spiritus Animalis: / пер. с англ. Д. Прияткина.* — М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2010. — 273 с.

20. Алешина И.В. Открытые инновации: кросс-культурные факторы в условиях глобализации//<http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2010/2650>.
21. Дугин А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки. – М.: Арктогей-Центр, 2002. – 239 с.
22. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 287 с.
23. Лепский В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию – М.: Изд-во «Когито-Центр». - 2009. – 208 с.
24. Манаков Л.Ф., Бочарникова О.В. Современная теория организации: Учебное пособие. - Новосибирск: НГАСУ. - 2003. - 120 с.
25. Медынский В. Г. Инновационный менеджмент: Учебник. — М.: ИНФРА-М. - 2008. — С. 168-173.
26. Семенова Н. Н. Глобализация и открытые инновации. // Наука, инновации, образование. – 2008. - № 6. - С. 8.
27. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. — М.: Мир. - 1985. — 424 с.
28. Япрынцева Е.В. Синергетический подход как новая управленческая парадигма – 20018. С. 35 -47 // <http://www.cs-alternativa.ru> URL: [text/2397/3](http://www.cs-alternativa.ru/text/2397/3)
29. Краснова Н.А. Парадигма взаимоотношений в инновационном процессе. электронный // NovaInfo - 2014. — № 29. — URL: <https://novainfo.ru/article/2793>