

ISSN (online) 2959-5967

ISSN (print) 2959-5959

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

# **ХАБАРШЫ**

# **ВЕСТНИК**

# **BULLETIN**

**«Психология» сериясы**

**Серия «Психология»**

**Series of «Psychology»**

**№4(77), 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»  
№4(77)**

**Алматы, 2023**

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті

**ХАБАРШЫ**

«Психология» сериясы,  
№4 (77), 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:**  
Халықаралық дифференциалды психология  
институтының директоры, *PhD* докторы,  
психол.ғыл.д., проф.

**Н.Л. Нагибина** (Берлин),  
психол.ғ.д., доцент **А.Т. Акажанова**,  
психол.ғ.д., профессор;

Мәскеу мемлекеттік педагогикалық  
университетінің Педагогика және  
психология факультетінің деканы

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

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

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

**А.С. Нурадинов**,

© Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті, 2023

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

Басуға 25.12.2023 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 39.0 е.б.т.  
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 157

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

**М А З М Ұ Н Ы**  
**С О Д Е Р Ж А Н И Е**  
**C O N T E N T**

<b>N.Polyvyannaya N., Akhtayeva</b> How pain, stress and mindfulness are interconnected with components of psychological and physical well-being of adults.....	9
<b>Н.Полывянная, Н. Ахтаева</b> Как боль, стресс и осознанность взаимосвязаны с компонентами психологического и физического благополучия взрослых	
<b>Н.Полывянная, Н.Ахтаева</b> Ересектердің психологиялық және физикалық саулығының компоненттері ретіндегі жанның жарасы, стресс және сезіне алу өзара байланысты	
<b>Р.А. Молдабаева, Д.А. Жансерикова, С.К. Жантикеев, Г.К. Сланбекова</b> Кәсіби бағыттылықтың студенттердің мотива-циялық аймағының құрылымына әсері.....	22
<b>Р.А. Молдабаева, Д.А. Жансерикова, С.К. Жантикеев , Г.К. Сланбекова</b> Влияние профессиональной направленности на структуру мотивационной сферы студентов	
<b>R.A. Moldabayeva, D.A. Zhanserikova, S.K. Zhantikeev, G.K. Slanbekova</b> The influence of professional orientation on the structure of the motivational sphere of students	
<b>А.А. Хананян, А.Б. Садыкова</b> Контент-анализ продуктов творческой деятельности в процессе психологического тренинга у взрослых людей с когнитивными стилями полезависимость-полenezависимость.....	29
<b>А.А. Хананян, А.Б. Садыкова</b> Тәуелділік өрісі – тәуесіздік өрісінің когнитивті стилдері бар ересек адамдардың психологиялық тренинг үрдісіндегі шығармашылық іс-әрекет өнімдерінің контент-талдау	
<b>A.A. Hananyan, A.B.Sadykova</b> Content analysis of creative activity products during the process of psychological training in adults with cognitive styles of field dependence – field independence	
<b>П.Б. Сейітқазы, Н.У. Кулдашева</b> «Психологиялық денсаулық» ұғымының мәні мен мазмұны.....	39
<b>Сейітқазы П.Б., Кулдашева Н.У</b> Сущность и содержание понятия «психологическое здоровье»	
<b>P.B. Seitkazy, N.U. Kuldasheva</b> The essence and content of the concept of "psychological health"	
<b>Ш.С. Сатиева</b> Қазіргі студент жастарды психологиялық сүйемелдеу қажеттілігі мәселелері.....	52
<b>Сатиева Ш.С.</b> Проблемы необходимости психологического сопровождения современной студенческой молодежи	
<b>Satieva Sh.S</b> Problems of the need for psychological support of modern student youth	
<b>А.А. Касымжанова, Қ.О. Ахан</b> Позитивті және негативті аффектің бакытқа әсер етуін эмпирикалық зерттеу.....	59
<b>А.А. Касымжанова, К.О. Ахан</b> Эмпирическое исследование влияния позитивного и негативного аффекта на счастья	
<b>A.Kassymzhanova, K.Akhan</b> An empirical study of the influences of positive and negative affect on happiness	

Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
ВЕСТНИК

Серия «Психология»,  
№4(77), 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. Сатова А.К.

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

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

Нагибина Н.Л. (Берлин),  
д.психол.н., доцент Акажанова А.Т.,  
д.психол.н., профессор; декан  
факультета Педагогики и психологии  
Московского государственного  
педагогического университета

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

© Казахский национальный  
педагогический университет имени  
Абая, 2023

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

Подписано в печать 25.12.2023.  
Формат 60x84 1/8. Объем 39.0 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 157.

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

Издательство «Ұлағат»  
Казахского национального  
педагогического  
университета имени Абая

**А.К. Murzatayeva, В.А. Matayev, В.Е. Kildibekova, К.О. Kaziyev** Forming skills of family values recognition on the basis of symbolization as an effective mechanism to reduce risks of suicide among children..... 70

**А.К. Мурзатаева, В.А. Матаев, В.Е. Кильдибекова, К.О. Казиев** Балалардың суицидке бейімділік деңгейін төмендетудің тиімді механизмі ретінде символизация негізінде отбасылық құндылықтарды тану дағдыларын қалыптастыру

**А.К. Мурзатаева, В.А. Матаев, В.Е. Кильдибекова, К.О. Казиев** Формирование навыков признания семейных ценностей на основе символизации в качестве эффективного механизма снижения уровня предрасположенности детей к суициду

**А.С. Исабекова** Психологические аспекты адаптивной социальной работы: факторы поддержки семей, воспитывающих детей с особыми потребностями ..... 81

**А.С. Исабекова** Бейімделетін әлеуметтік жұмыстың психологиялық аспектілері: ерекше қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелейтін отбасыларды қолдау факторлары

**A.S. Isabekova** Psychological aspects of adaptive social work: factors of support for families raising children with special needs

**А.О. Duisenbayeva, Л.О. Baimoldina, Н.А. Kudusheva** Psychological features of the self-body image in the middle-aged women as factors of interpersonal interaction..... 94

**А.О. Дүйсенбаева, Л.О. Баймолдина, Н.А. Кудушева** Орта жастағы әйел адамдардың тұлғалық өзара әрекеттесу факторы ретінде денелік-мен имиджінің психологиялық ерекшеліктері

**А.О. Дүйсенбаева, Л.О. Баймолдина, Н.А. Кудушева** Психологические особенности имиджа телесного-я у женщин среднего возраста как факторы межличностного взаимодействия

**Утешева З., Тапалова О., Ахметова М.К.** Психологическое и эмоциональное образование школьников посредством художественных программ..... 104

**Utesheva Z., Tapalova O. Akhmetova M.K.** Psychological and emotional education of schoolchildren through arts programs

**Өтешева З., Тапалова О. Ахметова М.К.** Өнер бағдарламалары арқылы мектеп оқушыларына психологиялық-эмоционалдық тәрбие беру

**А.Т. Bekmurat** Psychological features of using the technique of n.v. serebryakova, I.s. solomokhova in determining the lexical and se-mantic side of the speech of children with autism ... 114

**А.Т. Бекмұрат** Аутизмді бар балалардың сөйлеуінің лексико-семантикалық жағын анықтауда Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломохованың әдістемесін қолданудың психологиялық ерекшеліктері

**А.Т. Бекмурат** Психологические особенности использования методики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой в определении лексико-семантической стороны речи детей с аутизмом

**Kazakh National Pedagogical National University named after Abai**

**BULLETIN**

«Bulletin KazNPU named after Abai»

**Series «Psychology»  
№4 (77), 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 25.12.2023.  
Format 60x84 1/8

Volume 39.0 teaching and publishing lists  
Number of copies 300, Order 157.

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

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

**М.П. Оспанбаева, Г.Ү. Оралымбетова, С.Ш. Алимбекова** Нәтижеге бағдарланған қосымша білім берудің психологиялық стратегиялары..... 121

**М.П. Оспанбаева, Г.Ү. Оралымбетова, С.Ш. Алимбекова** Психологические стратегии результата-ориентированного дополнительного образования

**M.P. Osanbayeva, G.U. Oralymbetova, S.Sh. Alimbekova** Psychological strategies for results-oriented additional education

**М.Елеусизқызы, Л.А. Бутабаева, Н.Б. Жиенбаева** Психологические особенности применения технологии «flipped clas-сroom» в инклюзивном образовании..... 131

**М.Елеусизқызы, Л.А. Бутабаева, Н.Б. Жиенбаева** Инклюзивті білім беруде "flipped classroom" технологиясын қолданудың психологиялық ерекшеліктері

**M.Eleusizkyzy, L.A. Butabayeva, N.B. Zhienbayeva** Psychological features of the use of "flipped classroom" technology in inclusive education

**Т.Е. Қонысбай, О.Х. Аймаганбетова** Интракультурное (внутрикультурное) исследование особенностей эмоционального благополучия казахстанцев пенсионного возраста ..... 142

**Т.Е. Қонысбай, О.Х. Аймаганбетова** Егде жастағы адамдардың эмоционалдық әл-ауқаты (күйлістері) көріністерінің әлеуметтік-психологиялық құбылыстарына мәдениетілік аспектегіде теориялық шолу

**T.E. Konysbai, O.Kh. Aimaganbetova** Theoretical review of socio-psychological phenomena of manifestations of emotional well-being (distress) of the elderly in the intracultural aspect

**Ж.И. Сардарова, Г.Н. Кисметова, Г.М. Гауриева, С.С. Аубакирова, Г.Ж. Токашова** Инклюзивті білім беру мен цифрландыру жағдайында педагогтердің кәсіби қызметіне психологиялық дайындығының алғышарты..... 149

**Ж.И. Сардарова, Г.Н. Кисметова, Г.М. Гауриева, С.С. Аубакирова, Г.Ж. Токашова** Предпосылки психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и цифровизации

**Zh.I. Sardarova, G.N. Kismetova, G.M. Gauriyeva, S.S. Aubakirova, G.Zh. Tokashova** Prerequisites for teachers' psychological readiness for professional activity in the context of inclusive education and digitalization

**Г.С. Оразаева, А.Н. Аутаева, Ш.М. Туребаева** Включение и психолого-педагогическая поддержка детей с нарушениями слуха в образовательный процесс в условиях инклюзии..... 158

**G.S. Orzayeva, A.N.Autaeva, Sh.M. Turebaeva** Inclusion and psychological and pedagogical support of children with hearing impairments in the educational process in conditions of inclusion.

**Г.С. Оразаева, А.Н. Аутаева, Ш.М. Туребаева** Есту қабілеті нашар балаларды инклюзивті жағдайда білім беру процесіне қосу және психологиялық-педагогикалық қолдау

<b>А.У. Ибраева</b> Формирование стрессоустойчивости подростков в процессе занятий видами сценического искусства .....	167
<b>А.У. Ибраева</b> Қызмет процесіндегі жасөспірімдердің стресске тізімділігін қалыптастыру	
<b>A.U. Ibrayeva</b> Formation of stress resistance of adolescents in the process of stage art classes	
<b>A.Bekbolat, A.Arenova, L.Iskakova, A.Aubakir</b> Development of professional competence of students from a psychological point of view through critical thinking.....	176
<b>А.Бекболат, А.Аренова, Л.Искакова, А.Аубәкір</b> Сыни ойлау арқылы студенттердің кәсіби құзыреттілігін психологиялық тұрғыдан дамыту	
<b>А.Бекболат, А.Аренова, Л.Искакова, А.Аубәкір</b> Развитие профессиональной компетентности студентов с психологической точки зрения посредством критического мышления	
<b>Г.М. Ертукешова, Б.Ш. Байжуманова, Л.С. Кулжабаева</b> Психология ғылымындағы жетістікке жету мотивациясының теориялық негізі.....	190
<b>Г.М. Ертукешова, Б.Ш. Байжуманова, Л.С. Кулжабаева</b> Теоретические основы мотивации достижения в психологической науке	
<b>G.M. Ertukeshova, B.Sh. Baizhumanova, L.S. Kulzhabayeva</b> Theoretical basis of achievement motivation in psychological science	
<b>S.A. Salmeke, S.Zh. Bekzhanova</b> Psychological features of communicative abilities of children of the older preschool age	200
<b>С.А. Сәлмеке, С.Ж. Бекжанова</b> Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті қабілеттерінің психологиялық ерекшеліктері	
<b>С.А. Сәлмеке, С.Ж. Бекжанова</b> Психологические особенности коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста	
<b>Б.Б. Сикинбаев, А.Ж. Суранчина</b> Кохлеарлы имплантталған қазақ тілді балалардың есту – сөйлеуін оңалту жұмысының психологиялық педагогикалық ерекшеліктері.....	208
<b>Б.Б. Сикинбаев, А.Ж. Суранчина</b> Психолого-педагогические особенности работы по слухо-речевой реабилитации казахоязычных детей с кохлеарным имплантатом	
<b>Sikinbayev B.B., Suranchina A.Zh</b> Psychological and pedagogical features of the work of auditory and speech rehabilitation of kazakh-speaking children with cochlear implants	
<b>K.S. Kenzhebayeva, A.I. Kurmanova, U.B. Agbayeva, Zh.K. Aubakirova, M.D. Aurenova</b> The impact of emotional intelligence on student academic performance.....	214
<b>К.С. Кенжебаева, А.И. Курманова, У.Б. Агбаева, Ж.К. Аубакирова, М.Д. Ауренова</b> Влияние эмоционального интеллекта на академическую успеваемость студентов	
<b>К.С. Кенжебаева, А.И. Курманова, У.Б. Агбаева, Ж.К. Аубакирова, М.Д. Ауренова</b> Студенттердің академиялық үлгеріміне эмоционалдық интеллектінің әсері	

- Р.А. Кошжанов, А.К. Бейсенбаева** Студенттердің ақпараттық технологиялық арқылы таным процесстерін қалыптастыру ерекшеліктері ..... 221
- Р.А. Кошжанов, А.К. Бейсенбаева** Особенности формирования познавательных процессов у студентов с помощью информационных технологий
- R.A. Koshzhanov, A.K. Beisenbayeva** Features of the formation of cognitive processes in students with the help of information technology
- Л.И. Шалабаева, С.Ш. Байсултанова, А.М. Байкулова** Психологические аспекты классификации онлайн-сообществ: научно-методические рекомендации системы кастомизации по изучаемой проблеме..... 229
- L.I. Shalabayeva, S.Sh. Baisultanova, A.M. Baikulova** Psychological aspects of classification of online communities: scientific and methodological recommendations for the customization system on the problem studied
- Л.И. Шалабаева, С.Ш. Байсултанова, А.М. Байкулова** Онлайн қауымдастықтардың жіктелуінің психологиялық аспектілері: зерттелетін мәселе бойынша кастомизация жүйесінің ғылыми-әдістемелік ұсыныстары
- А.С. Оспанова, С.Ж. Өмірбек, Г.Ә. Момбиева** Тұтықпасы бар балаларға психологиялық көмек көрсетудің коррекциялық мәні..... 237
- А.С. Оспанова, С.Ж. Өмірбек, Г.Ә. Момбиева** Коррекционная сущность оказания психологической помощи детям с заиканием
- A.Ospanova, S.Zh. Omirbek G.A. Mombiyeva** The correctional essence of providing psychological assistance to children with stuttering
- А.А. Борисова, З.М. Садвакасова, Б.М. Казиханов** Современные подходы работы студентов с прокрастинацией.... 243
- А.А. Борисова, З.М. Садвакасова, Б.М. Казиханов** Студенттермен жұмыс атқару барысында прокрастинацияны жеңудің заманауи тәсілдері
- A.A. Borisova, Z.M. Sadvakassova, B.M. Kazikhanov** Modern approaches to the work of students with procrastination
- А.К. Ногаева, О.С. Сангилбаев Л.Н. Рогалева, М.Б. Ахметжанова, З.Е.Сыдыкова** Проблема изучения эмоционального интеллекта дошкольников в казахстанской психологической науке ..... 252
- А.К. Ногаева, О.С. Сангилбаев, Л.Н. Рогалева, М.Б. Ахметжанова, З.Е. Сыдыкова** Қазақстандық психологиялық ғылымда мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін зерттеу мәселесі
- A.K. Nogaeva, O.S. Sangilbaev, L.N. Rogaleva, M.B. Akhmetzhanova, Z.E. Sydykova** The problem of studying the emotional intelligence of preschoolers in kazakhstan psychological science

- Нурланов Ш.Н., Нурланова А.К., Абсатова М.А.** Личностные стратегии выбора брачного партнера среди студенческой молодежи: эмпирическое исследование..... 262  
**Нурланов Ш.Н., Нурланова А.К., Абсатова М.А.** Студент жастар арасында неке серіктесін таңдаудың жеке стратегиялары: эмпирикалық зерттеу  
**Nurlanov Sh.N., Nurlanova A.K., Absatova M.A** Personal strategies for choosing a marriage partner among students: an empirical study
- Ж.А. Мусина** Особенности этнической идентичности молодежи в современном межкультурном пространстве..... 275  
**Ж.А. Мусина** Қазіргі заманғы мәдениетаралық кеңістіктегі жастардың этникалық сәйкестігінің ерекшеліктері  
**Zh. Mussina** Features of ethnic identity of youth in the modern intercultural space
- Арганчиева Д.Б., Қасымжанова А.А., Кенжетаетаева Р.О., Жигитбекова Б.Д.** Изучение взаимосвязи показателей психо-логического благополучия, диспозиционного оптимизма и самооценки онтогенетической рефлексии на казахстанской выборке..... 286  
**Арганчиева Д.Б., Қасымжанова А.А., Кенжетаетаева Р.О., Жигитбекова Б.Д.** Қазақстандық үлгідегі психологиялық әл-ауқат, диспозициялық оптимизм және онтогенетикалық рефлексияның өзін-өзі бағалау көрсеткіштерінің өзара байланысын зерттеу  
**D.B. Arganchiyeva, A.A. Kassymzhanova, R.O. Kenzhetaeva, B.D. Zhigitbekova** The study of the correlation of psychological well-being, dispositional optimism and self-esteem of ontogenetic reflection in the kazakh sample
- А.С. Нуржигитов, Н.Ш. Алметов, Ж.К. Аксакалова, Ф.Ә. Сахиева** Қазақстан және үлкен жетілік (g7) елдеріндегі орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті салыстырмалы-педагогикалық зерттеу..... 298  
**А.С. Нуржигитов, Н.Ш. Алметов, Ж.К. Аксакалова, Ф.Ә. Сахиева** Сравнительно-педагогическое исследование психологической службы в организациях общего среднего образования казахстана и большой семерки  
**A.S. Nurzhigitov, N.Sh. Almetov, Zh.K. Axakalova, F.A. Sakhiyeva** Comparative-pedagogical research of psychological services in general education organizations of Kazakhstan and the g7 countries

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)



N. Polyvyannaya,<sup>1\*</sup>  N. Akhtayeva<sup>1</sup> 

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

## HOW PAIN, STRESS AND MINDFULNESS ARE INTERCONNECTED WITH COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL WELL-BEING OF ADULTS

### *Abstract*

The unity of mind and body is a topic of broad interest for many researchers in Psychology. Widespread conditions of chronic/episodic pain, chronic stress may have connections with other bio-psycho-social conditions. In this article we would like to disclose the unity of mental and physical conditions through the lens of psychological and physical well-being and investigate their interconnection with pain and stress conditions, also mindfulness as possible regulator.

**Methods.** 106 adults (males 23, females 83) were examined with next 9 scales. Perceived Stress Scale (PSS), Mindful awareness (MAAS), Satisfaction with life scale (SWLS), Scale of subjective happiness (SHS), Numerical Pain Rating Scale (NPRS), Sleep Quality questionnaire, Rosenberg Self-esteem Scale (RSES), Questionnaire of the body image, Arousability and Optimism Scale (AOS).

Pearson criteria was analyzed via SPSS Statistics 23. Python Plotly library was used for visualization of correlations via the warmth diagram.

**Results.** The analysis of received data showed an amount of related significant correlations ( $p < 0.01$ ) between variables which is enough for perspective model building. Mindfulness demonstrates notable negative correlations with perceived pain, stress and its subscales (overwhelming and resistance), pessimism, negative body image. Also, mindfulness shows moderate positive correlations with sleep quality, life satisfaction and subjective well-being, self-esteem. According to this, mindfulness can be understood as regulator for stress, pain and improving some components of psychological and physical well-being.

**Value and significance.** The paper contributes into the body of knowledge of interrelations between pain, stress, mindfulness and well-being. It covers gap in understanding how these variables are interconnected among adults and complements the model of psychological and physical (or psychophysical) well-being. The results can be used for further researches in relevant fields. In practical terms, these results can be useful in designing pain and stress management interventions, with the usage of mindfulness advancing.

**Keywords:** stress, pain, mindfulness, psychological well-being, physical well-being, sleep quality, activity

Полывьянная Н.,<sup>1\*</sup>  Ахтаева Н.<sup>1</sup> 

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

## КАК БОЛЬ, СТРЕСС И ОСОЗНАННОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗАНЫ С КОМПОНЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ

### *Аннотация*

Единство психического и физического является предметом широкого интереса исследователей в психологии. Широко распространенные состояния хронической/эпизодической

боли, хронического стресса могут иметь взаимосвязи с другими био-психо-социальными состояниями. В данной статье мы хотели бы раскрыть единство психических и физических состояний через призму психологического и физического благополучия и исследовать взаимосвязь компонентов благополучия с болью, стрессом, а также осознанностью как возможным регулятором.



**Методы.** 106 взрослых (мужчин 23, женщин 83) обследовали по следующим 9 шкалам. Шкала воспринимаемого стресса (PSS), Осознанная внимательность (MAAS), Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS), Шкала субъективного счастья (SHS), Числовая шкала оценки боли (NPRS), Опросник качества сна, Шкала самооценки Розенберга (RSES), Анкета образа тела (ООСТ), активность и оптимизм (АОС).

Критерий Пирсона анализировался с помощью SPSS Statistics 23. Для визуализации корреляций с помощью тепловой диаграммы использовалась библиотека Python Plotly.

**Результаты.** Анализ полученных данных показал значимые корреляции ( $p < 0,01$ ) между большинством переменных, этого достаточно для построения перспективной модели. Осознанность демонстрирует умеренные отрицательные корреляции с переживанием боли, стресса и его подшкалами (перенапряжение и сопротивление), пессимизмом, негативным образом тела. Также осознанность показывает умеренные положительные корреляции с качеством сна, удовлетворенностью жизнью и субъективным благополучием, самооценкой. Таким образом, осознанность можно понимать как регулятор переживания боли, стресса и некоторых компонентов психологического и физического благополучия.

**Ценность.** Статья вносит вклад в совокупность знаний о взаимосвязях между болью, стрессом, осознанностью и компонентами благополучия. Тематика охватывает пробелы в понимании того взаимосвязей указанных переменных у взрослых и дополняет модель психологического и физического (или психофизического) благополучия. Результаты могут быть использованы для дальнейших исследований в релевантных областях. С практической точки зрения эти результаты могут быть полезны при разработке интервенций по управлению болью и стрессом с использованием развития осознанности.

**Ключевые слова:** стресс, боль, осознанность, психологическое благополучие, физическое благополучие, качество сна, активность.

Н.Полывянная,<sup>1\*</sup>  Н.Ахтаева<sup>1</sup>   
<sup>1</sup> Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,  
Қазақстан, Алматы

## ЕРЕСЕКТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ФИЗИКАЛЫҚ САУЛЫҒЫНЫҢ КОМПОНЕНТТЕРІ РЕТІНДЕГІ ЖАННЫҢ ЖАРАСЫ, СТРЕСС ЖӘНЕ СЕЗІНЕ АЛУ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСТЫ

### Аңдатпа

Психикалық және физикалық бірлігі психологиядағы зерттеушілердің кең қызығушылығының тақырыбы болып табылады. Созылмалы/эпизодтық ауырсынудың кең таралған жағдайлары, созылмалы стресс басқа био-психо-элеуметтік жағдайлармен өзара байланысты болуы мүмкін. Бұл мақалада біз психологиялық және физикалық әл-ауқат призмасы арқылы психикалық және физикалық күйлердің бірлігін ашып, олардың ауырсынумен байланысын зерттегіміз келеді. стресс, сондай-ақ ықтимал реттеуші ретінде зейін.

**Әдістері.** Келесі 9 шкала бойынша 106 ересек адам (ерлер 23, әйелдер 83) тексерілді. Қабылданған стресс шкаласы (PSS), зейіннің назар шкаласы (MAAS), өмірге қанағаттану шкаласы (SWLS), субъективті бақыт шкаласы (SHS), ауырсынуды бағалаудың сандық шкаласы (NPRS), ұйқы сапасының сауалнама, Розенберг өзін-өзі бағалау шкаласы (RSES), дене сурет сауалнамасы (ООСТ), белсенділік және оптимизм (AOS).

Пирсон сынағы SPSS Statistics 23 көмегімен талданды. Python Plotly жылу графигін пайдаланып корреляцияларды визуализациялау үшін пайдаланылды.

**Нәтижелер.** Алынған мәліметтерді талдау перспективті модель құру үшін жеткілікті болатын айнымалылар арасындағы маңызды корреляциялар санын ( $p < 0,01$ ) көрсетті. Зейінділік ауырсыну, стресс және оның ішкі шкалалары (шамадан тыс жүктеме және қарсылық), пессимизм және теріс дене имиджімен орташа теріс корреляцияны көрсетеді. Зейінділік сонымен қатар ұйқы сапасымен, өмірге қанағаттанумен және субъективті әл-ауқатпен, өзін-өзі бағалаумен қалыпты оң корреляцияны көрсетеді. Тиісінше, зейінді ауырсынуды, стрессті және психологиялық және физикалық әл-ауқаттың кейбір компоненттерін реттеуші ретінде түсінуге болады.

**Зерттеудің құндылығы.** Мақала ауырсыну, стресс, хабардарлық және әл-ауқаттың құрамдас бөліктері арасындағы байланыстар туралы білімдер жиынтығына ықпал етеді. Тақырып ересектердегі осы айнымалылардың қарым-қатынасын түсінудегі олқылықтарды қамтиды және психологиялық және физикалық (немесе психофизикалық) әл-ауқат моделін ақпаратпен толықтырады. Нәтижелер сәйкес салаларда одан әрі зерттеулер үшін пайдаланылуы мүмкін. Практикалық тұрғыдан алғанда, бұл нәтижелер зейінді дамыту арқылы ауырсынуды және стрессті басқаруға арналған араласуды жобалауда пайдалы болуы мүмкін.

**Түйін сөздер:** стресс, ауырсыну, хабардарлық, психологиялық салауаттылық, физикалық саулық, ұйқының сапасы, белсенділік

## 1. INTRODUCTION

The unity of mind and body is a topic of broad interest for researchers in Psychology and other Social and Natural Sciences. Understanding the interconnections between mental and physical conditions is crucial for comprehending compound concept of well-being. In this article, we aim to investigate complex interrelations between pain, stress, mindfulness, and components of psychological and physical well-being, with a particular focus on exploring the potential of mindfulness as a regulator for these variables.

Some evidences substantiate there may be the significant impact of pain, stress, and mindfulness on individuals' psychological and physical well-being. Chronic pain is a prevalent condition associated with significant psychological distress and impaired physical functioning [1]. Stress, on the other hand, can exacerbate pain perception and contribute to emotional and physical suffering [2]. Mindfulness as a trait and practice, characterized by non-judgmental attention to the present moment, has gained recognition as a potential strategy to address the influence of pain and stress on overall well-being [3].

Studies have demonstrated the beneficial effects of mindfulness on pain management and stress reduction [4], [5]. Mindfulness interventions have been shown to modulate brain regions involved in pain processing and stress regulation [6]. Moreover, mindfulness practice has been associated with improvements in psychological factors such as subjective well-being, life satisfaction, and self-esteem [7]. Still evidence for mindfulness seem controversial as long as many researches show small decrease of pain via mindfulness practices [8]

Specific interconnections and mechanisms underlying pain, stress, mindfulness, the relationship between physical and psychological well-being can be more complex and need to be investigated.

Previous research has mostly focused on individual relationships between these variables, without fully exploring their complex interplay [9], [10]. Therefore, this study aims to fill this gap by examining the interrelations among pain, stress, mindfulness, and some components of psychological and physical well-being in adults.

Psychological and physical well-being encompass multifaceted constructs that extend beyond the components examined in this study. It is important to acknowledge that there are additional factors contributing to overall well-being that have not been specifically addressed in this research. However, the components investigated in this study are considered significant contributors to well-

being, and each of them holds potential as a focal point for therapeutic interventions aimed at enhancing overall well-being.

In this study, we assessed stress, mindfulness and components of physical well-being, including pain perception, sleep quality, activity levels, as well as psychological well-being factors such as subjective well-being, body image, optimism/pessimism and self-esteem.

Through a comprehensive investigation of these interconnections, it is anticipated that substantial associations between the variables will be revealed, thereby establishing a model that elucidates the interplay between stress, mindfulness, and well-being. Furthermore, this study may endeavor to enhance the existing body of knowledge regarding the intricate interconnectedness of pain, stress, mindfulness, and well-being among adult individuals. Gaining a deeper understanding of these relationships holds paramount importance in the development of targeted interventions that effectively address pain and stress management, harnessing the potential of mindfulness as a prospective tool for enhancing various aspects of psychological and physical well-being.

## **2. METHODS**

### **2.1. Study Design and Participant Sample**

In this study we want to investigate how perceiving pain and stress may be interconnected with mindfulness and some components of psychological and physical well-being.

Data was collected from a sample of 106 adult healthy individuals (males 23, females 83), including those who may experience episodic or chronic pain and possible may have daily stress.

Participants were proposed to fill forms via Google Forms collecting demographical information and next 9 scales. Perceived Stress Scale (PSS), Mindful awareness (MAAS), Satisfaction with life scale (SWLS), Scale of subjective happiness (SHS), Numerical Pain Rating Scale (NPRS), Sleep Quality questionnaire, Rosenberg Self-esteem Scale (RSES), Questionnaire of the body image, Arousalability and Optimism Scale (AOS).

Participation in the study was voluntary, and individuals did not receive any form of compensation for their involvement. All participants provided informed consent to participate in the study, demonstrating their understanding that their personal data would remain anonymized.

For data analysis the SPSS 23 program was used, Pearson's correlation criteria were used for correlation analysis. Python Plotly library was used for the visualization of the warmth diagram.

### **2.2. Measures**

#### **Mindfulness**

Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) [7] was employed in this study to measure mindfulness as a trait. The scale comprises 15 items that capture various aspects of mindfulness. Each item is rated on a Likert scale ranging from 1 (almost always) to 6 (almost never).

To evaluate the internal consistency of the MAAS, Cronbach's alpha was computed, yielding a value of 0.75. This indicates that the scale demonstrated satisfactory reliability, suggesting that it consistently measured participants' levels of mindfulness in a dependable manner.

#### **Perceived stress**

To assess the level of perceived stress, the Perceived Stress Scale-10 (PSS-10) [11] and its subscales, namely 'overstrain' and 'resistance,' were utilized in this study. The PSS comprises 10 items, e.g.: "In the last month, how often have you been upset because of something that happened unexpectedly." Each item is rated on a Likert scale ranging from 1 (never) to 5 (very often). Additionally, the scores obtained from the scale can be categorized into diagnostic subgroups. Scores range from 0 to 40, with higher scores indicating higher levels of perceived stress. Specifically, scores of 0-13 are interpreted as low stress, scores of 14-26 indicate moderate stress, and scores of 27-40 represent high perceived stress.

The internal consistency of the scale, as measured by Cronbach's alpha, was determined to be 0.75, signifying satisfactory reliability for the purposes of this study. This suggests that the scale consistently measured participants' stress in a reliable manner.

### **Pain**

In this study, we employed an adapted version of the Numerical Pain Rating Scale (NPRS) to assess pain intensity. The NPRS comprises a single item, which prompts respondents to indicate their current level of pain interference and its intensity using a numerical scale. Participants were asked to select a single response ranging from 0 to 10, with 0 representing the absence of pain and 10 representing the most intense pain they have ever experienced.

### **Sleep Quality**

To assess the components related to physical well-being, we employed the Sleep Quality Questionnaire [12] developed by Wayne A. and Levin Y. The scale consists of six items, which capture various aspects of sleep quality, such as the duration of sleep and frequency of night awakenings. Each question was rated on a Likert scale ranging from 1 to 5, with response options tailored to the specific question at hand (e.g., "1 = instant," "2 = short," "3 = medium," "4 = long," "5 = very long" for the duration of sleep item).

The internal consistency of the questionnaire in this study, as indicated by Cronbach's alpha, was found to be 0.65, suggesting satisfactory reliability. This suggests that the scale consistently measured participants' sleep quality in a reliable manner.

### **Subjective well-being**

To assess the subjective well-being of participants, we employed two scales: Satisfaction with Life Scale (SWLS) [13] and the Scale of Subjective Happiness (SHS) [14]. These scales provided valuable insights into participants' subjective well-being, allowing for a deeper understanding of their life satisfaction and subjective happiness.

The SWLS consists of five items that capture aspects of subjective life satisfaction. Participants were asked to rate each item on a Likert scale ranging from 1 to 7, with "1 = Strongly disagree" and "7 = Strongly agree" as response options.

Similarly, the SHS comprises four items that tap into subjective happiness. Participants were asked to rate each item on a Likert scale ranging from 1 to 7, with different interpretations for each question. Lower scores indicated lower levels of subjective happiness, while higher scores indicated higher levels of subjective happiness.

The internal consistency of the SWLS, as measured by Cronbach's alpha, was determined to be 0.81, indicating good reliability for the purposes of this study. Likewise, the SHS demonstrated good internal consistency, with a Cronbach's alpha of 0.80. This suggests that scales consistently measured participants' subjective well-being in a reliable manner.

### **Self-esteem and body-acceptance**

To assess the self-esteem of participants, we employed the Rosenberg Self-esteem Scale (RSES). The RSES comprises ten items that encompass various aspects of self-esteem, such as feelings of pride or self-worth. Participants were instructed to rate each item on a Likert scale ranging from 1 to 4, where "1 = Strongly agree," "2 = Agree," "3 = Disagree," and "4 = Strongly disagree".

By utilizing the RSES, we were able to gain insights into participants' self-perceptions and levels of self-esteem. This assessment was instrumental in understanding the role of self-esteem within the broader context of psychological well-being.

The internal consistency of the RSES, as measured by Cronbach's alpha, was determined to be 0.75, indicating satisfactory reliability for the purposes of this study. This suggests that the scale consistently measured participants' self-esteem in a reliable manner.

To assess the level of body acceptance (or body image) of participants, we employed the Questionnaire of the body image [15]. This questionnaire comprises 16 items that allow to assess the degree of dissatisfaction with appearance as an integral component of the body image. Participants were instructed to rate each item on a Likert scale ranging from 0 to 3, where 0 - "never", 1 - "sometimes", 2 - "often", 3 - "always".

The internal consistency of the scale, as measured by Cronbach's alpha, was determined to be 0.93, signifying very good reliability for the purposes of this study. This suggests that the scale consistently measured participants' level of body acceptance in a reliable manner.

**Activity and negative affect (pessimism)**

1. To assess the subjective well-being of participants, the Arousalability and Optimism Scale (AOS) was used [16]. This scale consists of 16 items that measure levels of activity and optimism or pessimism. Participants were instructed to rate each item on a Likert scale ranging from 1 to 4, with responses such as "1 = Strongly disagree," "2 = Sometimes," "3 = Usually," and "4 = Strongly agree (always)".

2. The AOS provides valuable insights into participants' levels of activity and their orientation towards optimism or pessimism. It comprises two subscales: Activity and Optimism (in this study, the Optimism subscale is referred to as Pessimism to avoid confusion, as it is inversely related to the Activity subscale).

The internal consistency of the scale, as measured by Cronbach's alpha, was determined to be 0.72, signifying satisfactory reliability for the purposes of this study.

3. Moreover, the AOS allows for the categorization of participants into five personality types: Active optimists ("Enthusiast"), Active pessimists ("Negativist"), Passive pessimists ("Victim"), Passive optimists ("Lazy"), and realists. However, the present article does not delve into the detailed characterization of these personality groups and their interrelationships. This topic will be explored in a future publication.

4. After the completion of data collection, Cronbach's alpha was employed to screen the data, and Pearson's correlation criteria were applied using the SPSS software. Subsequently, the warmth diagram was visualized using the Python Plotly library.

**3. RESULTS**

5. The correlations among variables were examined to investigate the interrelations between pain, stress, mindfulness, and components of psychological and physical well-being. The results are presented in Table 1.

*Table 1. Correlation data of pain, stress, mindfulness, psychological and physical well-being components (N=106)*

	Sub.H appine ss	PAIN	Satisfa ct. of Life	SLE- EP	MA- AS	Self- Este- em	Neg. Body	Activit y	Pessi mism	PSS	PSS- over- wh	PSS- res
Sub.Happ iness	1	-,374**	,686**	,375**	,399**	,672**	-,510**	,309**	-,687**	-,584**	-,542**	-,298**
PAIN	-,374**	1	-,409**	-,307**	-,278**	-,337**	,344**	-,027	,290**	,332**	,305**	,173
Satisf. of Life	,686**	-,409**	1	,431**	,415**	,545**	-,458**	,245*	-,563**	-,574**	-,467**	-,416**
SLEEP	,375**	-,307**	,431**	1	,359**	,348**	-,413**	,033	-,355**	-,473**	-,424**	-,269**
MAAS	,399**	-,278**	,415**	,359**	1	,341**	-,285**	-,049	-,412**	-,520**	-,419**	-,384**
Self- Esteem	,672**	-,337**	,545**	,348**	,341**	1	-,751**	,382**	-,596**	-,498**	-,399**	-,370**
Neg.Body	-,510**	,344**	-,458**	-,413**	-,285**	-,751**	1	-,234*	,491**	,434**	,336**	,345**
Activity	,309**	-,027	,245*	,033	-,049	,382**	-,234*	1	-,071	-,136	-,033	-,244*
Pessimism	-,687**	,290**	-,563**	-,355**	-,412**	-,596**	,491**	-,071	1	,496**	,426**	,316**
PSS	-,584**	,332**	-,574**	-,473**	-,520**	-,498**	,434**	-,136	,496**	1	,897**	,566**
PSSoverwh	-,542**	,305**	-,467**	-,424**	-,419**	-,399**	,336**	-,033	,426**	,897**	1	,144
PSSres	-,298**	,173	-,416**	-,269**	-,384**	-,370**	,345**	-,244*	,316**	,566**	,144	1

\*\* significant correlations, double-sided (p<0,01)

\* significant correlations, double-sided (p<0,05)

Table 1 shows the correlation coefficients between pain, stress, mindfulness, and various components of psychological and physical well-being on the sample size of 106 participants.

### **Pain**

Significant negative correlations were observed between pain and subjective happiness ( $r = -0.374$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that higher levels of pain were associated with lower levels of subjective happiness. This finding suggests that individuals experiencing elevated pain levels may have reduced subjective well-being. Pain also showed significant negative correlations with satisfaction with life ( $r = -0.409$ ,  $p < 0.01$ ), sleep quality ( $r = -0.307$ ,  $p < 0.01$ ), mindfulness ( $r = -0.278$ ,  $p < 0.01$ ), and self-esteem ( $r = -0.337$ ,  $p < 0.01$ ). These correlations indicate that higher pain levels are associated with diminished satisfaction with life, poorer sleep quality, reduced mindfulness, and lower self-esteem.

Additionally, noteworthy positive relationships were observed between pain and negative body image ( $r = 0.334$ ,  $p < 0.01$ ), pessimism ( $r = 0.290$ ,  $p < 0.01$ ), stress ( $r = 0.332$ ,  $p < 0.01$ ), and the stress overwhelming subscale of the Perceived Stress Scale (PSS) ( $r = 0.305$ ,  $p < 0.01$ ). These positive correlations suggest that increased pain levels are associated with greater dissatisfaction with one's body self-image, increased pessimistic thoughts, elevated stress levels, and feelings of being overwhelmed by stress. These findings highlight the adverse impact of pain on various psychological factors and emphasize the need to address both the physical and psychological aspects of pain management in clinical and therapeutic interventions.

### **Subjective well-being**

*Subjective happiness* demonstrated a significant positive correlation with satisfaction with life ( $r = 0.686$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals who reported higher levels of satisfaction with life also tended to experience greater levels of subjective happiness. Moreover, subjective happiness showed significant positive correlations with sleep quality ( $r = 0.375$ ,  $p < 0.01$ ), mindfulness ( $r = 0.399$ ,  $p < 0.01$ ), self-esteem ( $r = 0.672$ ,  $p < 0.01$ ), and activity ( $r = 0.309$ ,  $p < 0.01$ ). These findings suggest that individuals with higher levels of subjective happiness tend to have better sleep quality, greater mindfulness, higher self-esteem, and engage in more activity. The positive associations between subjective happiness and these variables indicate that subjective happiness is related to various aspects of psychological and physical well-being.

Significant negative correlations were observed between subjective happiness and negative body image ( $r = -0.510$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that higher levels of subjective happiness were associated with higher body acceptance. Similarly, subjective well-being showed significant negative correlations with pessimism ( $r = -0.687$ ,  $p < 0.01$ ), stress ( $r = -0.584$ ,  $p < 0.01$ ) and subscales - stress overwhelming ( $r = -0.542$ ,  $p < 0.01$ ) and stress resistance ( $r = -0.298$ ,  $p < 0.01$ ).

These findings suggest that higher levels of pessimism, stress, and perceived stress (both overwhelming and lack of resistance) are associated with lower levels of subjective happiness. Individuals who tend to exhibit higher levels of pessimism, experience elevated stress, and perceive stress as overwhelming or lack resistance may have reduced levels of subjective well-being and happiness.

The results underscore the importance of addressing and managing pessimistic thinking and stress to enhance subjective happiness. Interventions focused on promoting optimism, stress reduction techniques, and enhancing stress coping skills may be beneficial in improving individuals' overall well-being and subjective happiness. It is crucial to prioritize psychological well-being alongside other aspects of health in clinical and therapeutic interventions.

*Satisfaction with life* demonstrated a significant positive correlation with subjective happiness ( $r = 0.686$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals who reported higher levels of satisfaction with life tended to also experience higher levels of subjective happiness. This finding suggests that overall

life satisfaction plays a crucial role in promoting subjective well-being. Furthermore, satisfaction with life exhibited positive correlations with sleep quality ( $r = 0.431$ ,  $p < 0.01$ ), mindfulness ( $r = 0.415$ ,  $p < 0.01$ ), self-esteem ( $r = 0.545$ ,  $p < 0.01$ ), and activity ( $r = 0.245$ ,  $p < 0.05$ ).

Individuals who reported higher satisfaction with life also tended to have better sleep quality, are more mindful, possess higher levels of self-esteem, and participate in more active lifestyles. These findings suggest that cultivating positive experiences and attitudes in multiple domains, such as sleep, mindfulness, self-perception, and physical activity, may contribute to greater life satisfaction and subjective happiness.

Additionally, satisfaction with life displayed significant negative correlations with negative body image ( $r = -0.458$ ,  $p < 0.01$ ), pessimism ( $r = -0.563$ ,  $p < 0.01$ ), stress ( $r = -0.574$ ,  $p < 0.01$ ), as well as the stress subscales of stress overwhelming ( $r = -0.467$ ,  $p < 0.01$ ) and stress resistance ( $r = -0.416$ ,  $p < 0.01$ ).

These findings indicate that individuals with higher levels of satisfaction with life tend to experience better body acceptance, exhibit reduced pessimistic thoughts, and report lower levels of stress. Specifically, the negative associations observed with stress overwhelming and stress resistance highlight the adverse effects of stress on overall life satisfaction. Individuals who perceive stress as overwhelming and struggle with coping mechanisms may face challenges in maintaining high levels of life satisfaction. These results emphasize the importance of addressing negative body image, managing pessimism, and implementing effective stress management strategies in order to enhance overall life satisfaction and subjective happiness.

### **Sleep quality**

Sleep quality displayed a positive correlation with mindfulness ( $r = 0.359$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with better sleep quality tend to exhibit higher levels of mindfulness. Moreover, a positive association was found between sleep quality and self-esteem ( $r = 0.348$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that individuals with better sleep quality also tend to report higher levels of self-esteem. On the other hand, sleep quality exhibited a negative correlation with negative body image ( $r = -0.413$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with better sleep quality tend to have a more positive perception of their body image. Furthermore, significant negative correlations were observed between sleep quality and stress ( $r = -0.307$ ,  $p < 0.01$ ), pessimism ( $r = -0.355$ ,  $p < 0.01$ ), as well as the subscales of stress overwhelming ( $r = -0.269$ ,  $p < 0.01$ ) and stress resistance ( $r = -0.434$ ,  $p < 0.01$ ), highlighting that higher levels of sleep quality are associated with lower levels of stress, lower levels of pessimistic thoughts. These findings underscore the importance of addressing sleep quality as a key factor in promoting mindfulness, self-esteem, body image, and overall stress education.

The significant correlations observed between sleep quality and these variables highlight the importance of good sleep habits and their potential influence on various aspects of well-being. Enhancing sleep quality may contribute to increased mindfulness, higher self-esteem, improved body image, reduced pessimism, and lower stress levels. These findings emphasize the significance of prioritizing and addressing sleep quality in interventions aimed at promoting psychological well-being.

### **Mindfulness**

Positive correlations were observed between mindfulness and self-esteem ( $r = 0.341$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with higher levels of mindfulness tended to have higher self-esteem. Conversely, negative correlations were found between mindfulness and negative body image ( $r = -0.285$ ,  $p < 0.01$ ), pessimism ( $r = -0.412$ ,  $p < 0.01$ ), stress ( $r = -0.520$ ,  $p < 0.01$ ), overwhelming subscale ( $r = -0.419$ ,  $p < 0.01$ ) and resistance ( $r = -0.384$ ,  $p < 0.01$ ). These findings suggest that mindfulness is associated with greater self-esteem, reduced negative body image, decreased



pessimism, and lower levels of perceived stress and stress overwhelming and resistance. The results highlight the potential benefits of mindfulness practices in promoting positive psychological well-being and stress management.

#### **Self-esteem and body acceptance**

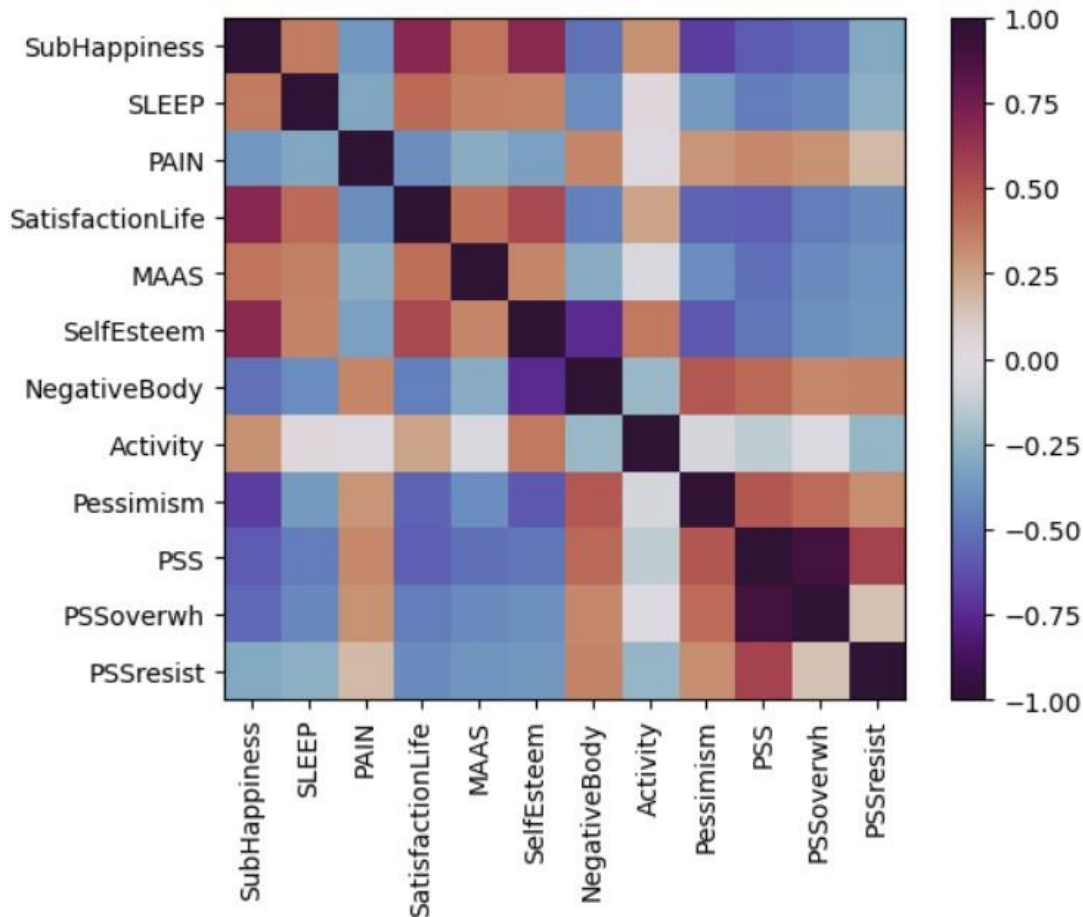
6. Self-esteem exhibited significant relationships with several psychological factors. Negative body image showed a strong negative correlation with self-esteem ( $r = -0.751$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that individuals with lower self-esteem tended to have more negative perceptions of their own physical appearance. Self-esteem also displayed a positive correlation with activity ( $r = 0.382$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with higher self-esteem tended to engage in more active behaviors. Additionally, self-esteem showed negative correlations with pessimism ( $r = -0.596$ ,  $p < 0.01$ ). Moreover, self-esteem was negatively correlated with perceived stress ( $r = -0.498$ ,  $p < 0.01$ ), stress overwhelming subscale ( $r = -0.399$ ,  $p < 0.01$ ) and resistance subscale ( $r = -0.370$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that individuals with higher self-esteem tended to experience lower levels of pessimism, perceived stress, and stress resistance/overwhelming. These findings emphasize the detrimental impact of low self-esteem on body image, pessimistic thinking, and stress levels.

7. Negative body image was found to be significantly associated with pessimism ( $r = 0.491$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that individuals with higher levels of pessimism tended to have more negative perceptions of their own physical appearance. Additionally, negative body image showed positive correlations with perceived stress ( $r = 0.434$ ,  $p < 0.01$ ), stress overwhelming ( $r = 0.336$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with greater dissatisfaction regarding their body self-image also reported higher levels of perceived stress and feelings of being overwhelmed by stress. Furthermore, body image was positively correlated with the stress resistance subscale of the PSS ( $r = 0.345$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that individuals with negative body image tended to exhibit lower levels of resilience in coping with stress. These findings highlight the interconnectedness between body image and psychological factors such as pessimism and stress experiences, emphasizing the importance of addressing body image concerns in promoting well-being.

#### **8. Activity and negative affect (pessimism)**

9. Pessimism was found to be significantly associated with stress ( $r = 0.496$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with higher levels of pessimism tended to experience higher levels of perceived stress. Moreover, pessimism displayed positive correlations with the stress overwhelming subscale of the PSS ( $r = 0.426$ ,  $p < 0.01$ ), suggesting that individuals with a pessimistic outlook were more likely to feel overwhelmed by stressors in their lives. Additionally, pessimism was positively correlated with the stress resistance subscale of the PSS ( $r = 0.316$ ,  $p < 0.01$ ), indicating that individuals with higher levels of pessimism may have lower resilience in dealing with stress. These findings highlight the detrimental impact of pessimism on individuals' psychological well-being and stress levels, underscoring the importance of addressing pessimistic thinking patterns in interventions aimed at promoting resilience and stress management skills.

10. Activity demonstrated a significant positive correlation with self-esteem ( $r = 0.382$ ,  $p < 0.01$ ), subjective happiness ( $r = 0.309$ ,  $p < 0.01$ ) and no other variables, indicating that individuals who engaged in higher levels of activity tended to have higher self-esteem. This suggests that being physically active and participating in regular exercise or recreational activities may contribute to a more positive perception of oneself. By incorporating activity into daily routines, individuals can potentially experience improvements in their self-esteem and well-being.



**Picture 1** - Warmth diagram of pain, stress and mindfulness indicators and their interrelations with well-being components (N=106).

The warmth diagram on Picture 1 illustrates interrelationships between pain, stress, mindfulness indicators, and their associations with components of psychological and physical well-being. The diagram consists of squares or cells, each representing a specific correlation between two variables. By examining the colors in the diagram, you can see insights into the strength and direction of these associations.

11. To depict negative correlations, the color scheme ranges from white to dark blue shades. The intensity of blue corresponds to the strength of the negative correlation. The darker the shade of blue, the stronger the negative correlation between the variables.

12. On the other hand, positive correlations are depicted using white to dark brown shades. Similar to negative correlations, the intensity of brown indicates the strength of the positive correlation. The darker the shade of brown, the stronger the positive correlation between the variables.

#### 4. DISCUSSION

The results of the present study revealed significant correlations between various psychological factors. First, pain was negatively correlated with subjective happiness, satisfaction with life, sleep quality, mindfulness, and self-esteem. These findings indicate that higher pain levels are associated with reduced well-being and highlight the need to address both the physical and psychological aspects of pain management. Furthermore, pain showed positive correlations with negative body image, pessimism, stress, and the stress overwhelming subscale, underscoring the adverse impact of pain on psychological factors.

Regarding subjective well-being, positive correlations were observed between subjective happiness and satisfaction with life, sleep quality, mindfulness, self-esteem, and activity. These results suggest that individuals with higher levels of subjective happiness cope good enough with related factors. Additionally, subjective happiness was negatively correlated with negative body image, pessimism, stress, and the stress subscales of overwhelming and resistance, emphasizing the importance of addressing these factors to enhance subjective happiness.

Similarly, satisfaction with life demonstrated positive correlations with subjective happiness, sleep quality, mindfulness, self-esteem, and activity. These findings suggest that individuals with higher levels of life satisfaction tend to experience greater subjective happiness and engage in positive behaviors and attitudes across multiple domains. Moreover, satisfaction with life was negatively correlated with negative body image, pessimism, stress, and the stress subscales of overwhelming and resistance, highlighting the need to address these factors to promote well-being.

Sleep quality exhibited positive correlations with mindfulness and self-esteem, indicating that individuals with better sleep quality tend to have higher levels of mindfulness and self-esteem. Additionally, sleep quality was negatively correlated with negative body image, pessimism, stress, and the stress subscales of overwhelming and resistance, underscoring the importance of addressing sleep quality in interventions aimed at promoting well-being.

Mindfulness demonstrated positive correlations with self-esteem and negative correlations with negative body image, pessimism, stress, and the stress subscales of overwhelming and resistance. These findings highlight the potential benefits of advancing mindfulness in promoting positive well-being and stress management.

Lastly, self-esteem was negatively correlated with negative body image, pessimism, perceived stress, and the stress subscales of overwhelming and resistance. These results emphasize the detrimental impact of low self-esteem on body image, pessimistic thinking, and stress levels.

Overall, the present findings provide valuable insights into the relationships between various psychological factors. They highlight the interconnectedness of pain, subjective well-being, sleep quality, mindfulness, and self-esteem with other variables such as negative body image, pessimism, and stress. The results underscore the importance of addressing these factors in interventions aimed at promoting positive well-being, stress and pain management. By targeting negative body image, pessimistic thinking, and stress management, individuals can potentially experience improvements in their quality of life.

## **5. CONCLUSION**

In conclusion, this study examined the correlations between different factors, including pain, stress, subjective well-being, sleep quality, mindfulness, activity, negative affect, negative body image and self-esteem. The results revealed significant associations between these variables, highlighting the importance of considering both physical and psychological aspects of well-being. The findings emphasized the adverse impact of pain on subjective happiness and various psychological factors, underlining the need for comprehensive pain management interventions. Moreover, the study highlighted the positive relationships between subjective well-being and factors such as satisfaction with life, sleep quality, mindfulness, self-esteem, and activity. These associations suggest that promoting positive experiences and attitudes in these domains can contribute to greater subjective well-being. The results also shed light on the detrimental effects of negative body image, pessimism, and stress on subjective well-being, emphasizing the significance of addressing these factors in interventions aimed at enhancing well-being. By considering and addressing these psychological factors, healthcare professionals and therapists can develop more holistic approaches to support individuals' well-being. Interventions focused on pain management techniques, promoting optimism, stress reduction, and enhancing coping skills may be beneficial in improving individuals' overall well-being and subjective happiness.

Furthermore, the findings emphasize the importance of addressing sleep quality as a key factor in promoting mindfulness, self-esteem, body image, and overall stress reduction. Interventions that target sleep habits and promote healthy sleep routines may contribute to increased mindfulness, higher self-esteem, improved body image, reduced pessimism, and lower stress levels.

Moreover, the study highlights the significant role of self-esteem in various psychological factors. Low self-esteem was associated with negative body image, pessimism, perceived stress, and difficulties in coping with stress. Interventions that focus on improving self-esteem and promoting positive self-perception may have a positive impact on individuals' body image, pessimistic thinking patterns, and stress management abilities.

It is important to note that the present study's findings are based on correlations, which do not establish causality. While the results provide valuable insights into the relationships between psychological factors, further research is needed to understand the underlying mechanisms and causal pathways between these variables.

In conclusion, this research provides a valuable contribution to our understanding of the interplay between investigated factors. Theoretical advancements and practical implications derived from this study underscore the significance of adopting a comprehensive and integrated approach in addressing these interconnected variables. By recognizing physical and psychological aspects of individuals' experiences and the potential of mindfulness as a regulator, healthcare professionals and therapists can develop more effective interventions that promote the holistic well-being of individuals.

#### *List of used literature:*

1. Т.Джесон, С.Томас, В.Стабиле, М.Шотвелл, К.Хан и К.МакКуин. Систематический обзор и метаанализ глобального бремени хронической боли без четкой этиологии в странах с низким и средним уровнем страны с доходом: тенденции в гетерогенных данных и предложение новых методов оценки // *Анестезия и анальгезия, Липпинкотт Уильямс и Уилкинс, 2016 г., стр. 739–748 (DOI: 10.1213/ANE.0000000000001389).*
2. Мцевен Б.С., Мирский А.Е. и Хэтч М.М. Физиология и нейробиология стресса и адаптации: центральная роль мозга // *Психологические ревью, том 87, №3, 2007 г. (DOI: 10.1152/physrev.00041.2006).*
3. Дж. Кабат-Зинн. Майндфулнесс интервенции в контексте: прошлое, настоящее и будущее // *Клиническая психология: наука и практика, том 10, №2, стр. 144–156, 2003 г. (DOI: 10.1093/clipsy/bpg016).*
4. А. Лутц, Дж. Брефчински-Льюис, Т. Джонстон и Р. Дж. Дэвидсон. Регуляция нейронных цепей эмоций с помощью медитации сострадания: эффекты медитативного опыта // *Плюс уан, том 3, №3, 2008 г. (DOI: 10.1371/journal.pone.0001897).*
5. Вихоф М.М., Тромпеттер Х.Р., Болмейер Э.Т. и Шреурс К.М.Г. Интервенции, основанные на принятии и осознанности, для лечения хронической боли: метааналитический обзор // *Когнитивная поведенческая терапия, том 45, № 1, стр. 5–31, 2 января 2016 г. (DOI: 10.1080/16506073.2015.1098724).*
6. Ф.Зейдан, К.Т. Мартуччи, Р.А. Крафт, Н.С. Гордон, Дж.Г. Мчаффи и Р.К. Когхилл. Механизмы мозга, поддерживающие модуляцию боли с помощью медитации осознанности // *Журнал нейронаук, том 31, № 14, стр. 5540–5548, апрель 2011 г. (DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5791-10.2011).*
7. К.В. Браун и Р.М. Райан. Преимущества присутствия: осознанность и ее роль в психологическом благополучии // *Журнал личности и социальной психологии, том 84, №4, стр. 822–848, 2003 г. (DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822).*
8. Л.Хилтон и др. Медитация осознанности при хронической боли: систематический обзор и метаанализ // *Анналы Поведенческой Медицины, том 51, № 2, стр. 199–213, апрель 2017 г. (DOI: 10.1007/s12160-016-9844-2).*
9. Ю.Ю. Тан и др. Кратковременное обучение медитации улучшает внимание и саморегуляцию // *Труды Национальной академии наук, 104(43), 17152–17156., 2007 (DOI: 10.1073/pnas.0707678104).*
10. А.Кьеза и А.Серретти. Снижение стресса на основе осознанности для управления стрессом у здоровых людей: обзор и метаанализ // *Журнал альтернативной и комплементарной медицины, том 15, № 5, стр. 593–600, 2009 г. (DOI: 10.1089/acm.2008.0495).*
11. С.Козн, Т.Камарк и Р.Мермельштейн. Глобальный показатель воспринимаемого стресса // *Журнал здоровья и социального поведения, том 24, № 4, стр. 385–396, 1983 г. (DOI: https://doi.org/10.2307/2136404).*
12. А.М. Вейн, Я.И. Левин. Принципы современной фармакотерапии инсомний // *Журнал неврологии и психиатрии. 1998. № 5. С. 39–43.*

13. Э.Динер, Р.Эммонс, Р.Ларсен и С.Гриффин. Шкала удовлетворенности жизнью // Журнал оценки личности, том 49, № 1, стр. 71–75, 1985.
14. С.Любомирски и Х.Леппер. Мера субъективного благополучия: предварительная надежность и проверка конструктора // Исследование социальных индикаторов, том 46, № 2, стр. 137–155, 1999.
15. Скугаревский О., Сивуха С. Образ тела: разработка инструмента оценки // Психологический журнал. 2, 2006.
16. Шуллер И., Комюниан А. Межкультурное сравнение шкалы активности и оптимизма (AOS) / И.С. Шуллер, А.Л. Комюниан, на 18-й Международной конференции Общества исследования стресса и тревоги, Дюссельдорф: Издательство Дюссельдорфского университета, 1997, стр. 457–460.

References:

1. T.Jackson, S.Thomas, V.Stabile, M.Shotwell, X.Han, and K.McQueen. (2016) A Systematic Review and Meta-Analysis of the Global Burden of Chronic Pain Without Clear Etiology in Low- and Middle-Income Countries: Trends in Heterogeneous Data and a Proposal for New Assessment Methods. *Anesthesia and Analgesia*, Lippincott Williams and Wilkins, pp. 739–748 (DOI: 10.1213/ANE.0000000000001389).
2. B.S. McEwen, A.E. Mirsky, and M.M. Hatch. (2007). *Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain*. *Psychological Reviews*, vol. 87, no. 3 (DOI: 10.1152/physrev.00041.2006).
3. J.Kabat-Zinn. (2003) *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*,” *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 10, no. 2. pp. 144–156, 2003 (DOI: 10.1093/clipsy/bpg016).
4. A.Lutz, J.Brefczynski-Lewis, T.Johnstone, and R.J. Davidson. (2008) *Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise*. *PLoS One*, vol. 3, no. 3 (DOI: 10.1371/journal.pone.0001897).
5. M.M. Veehof, H.R. Trompetter, E.T. Bohlmeijer, and K.M. G. Schreurs. (2016) *Acceptance- and mindfulness-based interventions for the treatment of chronic pain: a meta-analytic review*. *Cognitive Behaviour Therapy*, vol. 45, no. 1, pp. 5–31 (DOI: 10.1080/16506073.2015.1098724).
6. F.Zeidan, K.T. Martucci, R.A. Kraft, N.S. Gordon, J.G. Mchaffie, and R.C. Coghill. (2011) *Brain mechanisms supporting the modulation of pain by mindfulness meditation*. *Journal of Neuroscience*, vol. 31, no. 14, pp. 5540–5548 (DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5791-10.2011).
7. K.W. Brown and R.M. Ryan. (2003) *The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no. 4. American Psychological Association Inc., pp. 822–848 (DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822).
8. L.Hilton et al. (2017) *Mindfulness Meditation for Chronic Pain: Systematic Review and Meta-analysis*. *Annals of Behavioral Medicine*, vol. 51, no. 2, pp. 199–213 (DOI: 10.1007/s12160-016-9844-2).
9. Y.-Y. Tang et al. (2007) *Short-term meditation training improves attention and self-regulation*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(43), 17152–17156. (DOI: 10.1073/pnas.0707678104).
10. A.Chiesa and A.Serretti. (2009) *Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-Analysis*, *J Altern Complement Med*, vol. 15, no. 5, pp. 593–600 (DOI: 10.1089/acm.2008.0495).
11. S.Cohen, T.Kamarck, and R.Mermelstein. (1983) *A Global Measure of Perceived Stress*. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 24, no. 4, pp. 385–396 (DOI: <https://doi.org/10.2307/2136404>).
12. A. Wayne and Y. Levin. (1998) *Principles of modern pharmacotherapy of insomnia*. *J Neurol Psychiatry*, vol. 5, pp. 39–43.
13. E.Diener, R.Emmons, R.Larsen, and S.Griffin. (1985) *The Satisfaction with Life Scale*. *J Pers Assess*, vol. 49, no. 1, pp. 71–75.
14. S.Lyubomirsky and H.Lepper. (1999) *A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation*,” *Soc Indic Res*, vol. 46, no. 2, pp. 137–155.
15. O. Skugarevsky and S. Sivukha. (2006) *Body image: developing an assessment tool*. *Psychological magazine*, vol. 2, 2006.
16. I. Schuller and A. Comunian. (1997) *Cross-cultural comparison of arousability and optimism scale (AOS) / I.S. Schuller, A.L. Comunian*,” in *18 International Conference of Stress and Anxiety Research Society*, Dusseldorf: Dusseldorf University Press, pp. 457–460.

Р.А. Молдабаева\*<sup>1</sup>, Д.А. Жансерикова<sup>2</sup>, С.К. Жантукеев<sup>3</sup>, Г.К. Сланбекова<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 4</sup> Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды қ., Қазақстан  
<sup>3</sup> «Тұран-Астана» университеті, Қазақстан Республикасы, Астана қ.

## КӘСІБИ БАҒЫТТЫЛЫҚТЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ АЙМАҒЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫНА ӘСЕРІ

### Аңдатпа

Бұл мақалада кәсіби бағыттылықтың студенттердің мотивациялық аймағының құрылымына әсері қарастырылды. Мақаланың кіріспе бөлімінде мәселенің теориялық және тәжірибелік аспектілердегі маңызы мен әр түрлі бағыттағы мамандықта оқитын студенттерінің оқу-кәсіби мотивациясының құрылымын ашудың қажеттілігі, студенттердің кәсіби-оқу мотивациясының қалыптасуы процесінің ерекшеліктерін зерттеудің өзектілігі талданады.

Зерттеу мақсаты ретінде әр түрлі мамандықта оқитын студенттерінің кәсіби мотивациялық аймағының құрылымын, кәсіби бағыттылықтың студенттердің мотивациялық аймағының құрылымына әсері анықталды.

Мотивациялық өріс психикалық құбылыс ретінде іс-әрекет пен қарым-қатынастың тууына негіз болады. Бұл құбылысты өлшеу үшін көрсеткіш ретінде мотив қолданылды. Көрсеткіштер зерттеліп отырған психикалық құбылыстың бар екенін дәлелдеуге және оны бағалауға мүмкіндік береді. Сөйтіп, әр түрлі бағытта оқитын студенттердің мотивациялық өрісіне қандай мотив көрсеткіші тән деген сұрақ туындайды. Студент тұлғасының мотивациялық өрісін сипаттайтын көрсеткіш мотивтерді анықтау үшін эксперттік бағалау әдісі қолданылды.

Зерттеу барысында бірінші курс студенттерінің мотивация құрылымы мен төртінші курс студенттерінің мотивация құрылымында өзгешеліктер болатыны анықталды. Зерттеу студенттерде кәсіби мотивтердің басым болуы олардың болашақ мамандықтарында табысты болу, алған білім, іскерлік, дағдыларын толыққанды қолдануға ұмтылу, болашақ кәсібінде өзінің мүмкіндіктерін жүзеге асыруға деген ниеттерімен байланысты екенін көрсетті.

**Түйін сөздер:** мотив, оқу-кәсіби мотивтері, коммуникативтік мотив, құзыреттілік, әлеуметтік статус, рухани қанағаттану, кәсіби сәйкестену

Молдабаева Р.А. \*<sup>1</sup>, Жансерикова Д.А.,<sup>2</sup> Жантукеев С.К.<sup>3</sup>, Сланбекова Г.К.<sup>4</sup>  
<sup>1, 2, 4</sup> Карагандинский университет имени Академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан  
<sup>3</sup> Университет «Тұран-Астана», г. Астана, Казахстан

## ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА СТРУКТУРУ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

### Аннотация

В данной статье рассматривается влияние профессиональной направленности на структуру мотивационной сферы студентов. Во введении статьи анализируется значение проблемы в теоретическом и практическом аспектах и необходимость раскрытия структуры учебно-профессиональной мотивации студентов, обучающихся в разных направлениях и актуальность исследования особенностей процесса формирования профессионально-учебной мотивации студентов.

Целью исследования было структура профессиональной мотивационной сферы студентов, обучающихся в разных специальностях и влияние профессиональной направленности на структуру мотивационной сферы студентов.

В ходе исследования было установлено, что структура мотивации студентов разных направлений различаются. Исследование показало, что преобладание профессиональных мотивов у студентов связано стремлением использовать полученные знания, умения, навыки в будущей профессии, реализовать свои возможности.

**Ключевые слова:** мотив, учебно-профессиональные мотивы, познавательные мотивы, коммуникативный мотив, компетентность, социальный статус, духовное удовлетворение, профессиональная идентичность, структуру мотивационной сферы, профессиональная направленность.

R.A. Moldabayeva\*<sup>1</sup>, D.A. Zhanserikova<sup>2</sup>, S.K. Zhantikeev<sup>3</sup>, G.K. Slanbekova<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 4</sup> Karaganda university named after academician E.A. Buketov,  
Karaganda, Kazakhstan

<sup>3</sup> «Turan-Astana» University, Astana, Kazakhstan

## THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL ORIENTATION ON THE STRUCTURE OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS

### Abstract

This article examines the influence of professional orientation on the structure of the motivational sphere of students. The introduction of the article analyzes the significance of the problem in theoretical and practical aspects and the need to disclose the structure of educational and professional motivation of students studying in different directions and the relevance of the study of the features of the process of formation of professional and educational motivation of students.

The purpose of the study was the structure of the professional motivational sphere of students studying in different specialties and the influence of professional orientation on the structure of the motivational sphere of students.

In the course of the study, it was found that the structure of motivation of students of different directions differs. The study showed that the predominance of professional motives among students is associated with the desire to use the acquired knowledge, skills, and skills in the future profession, to realize their capabilities.

**Keywords:** motive, educational and professional motives, cognitive motives, communicative motive, competence, social status, spiritual satisfaction, professional identity, structure of the motivational sphere, professional orientation.

### КІРІСПЕ

Кәсіби іс-әрекеттегі жетістік, ең алдымен, кәсіби мотивацияның қалыптасуына байланысты. Студенттердің таңдаған мамандығы бойынша оқу-кәсіби іс-әрекеті кәсіби мотивацияның сапалы құрамы мен жалпы құрылымын анықтай отырып өзгеру үрдісін туғызады, сөйтіп болашақ студенттің құзыреттілігінің қалыптасуына ықпал етеді.

Бұл мәселенің теориялық және тәжірибелік аспектілердегі маңыздылығы әр түрлі бағыттағы мамандықта оқитын студенттерінің оқу-кәсіби мотивациясының құрылымын ашуда болып табылады. Осы салада тұлғаның мотивациялық өрісін зерттеуге көптеген ғалымдардың еңбектері арналғаны белгілі (А.Н. Леонтьев, В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Димонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон және т.б. және шетелдік ғалымдар Дж. Аткинсон, Г.Холл, К.Мадсен, А.Маслоу, Х.Хекхаузен және т.б.).

Қоғамдағы әлеуметтік экономикалық жағдайлар қазіргі заман мамандарына бәсекеге қабілетті пен сыртқы орта жағдайына жылдам бейімделуге негіз болатын қасиеттер мен сапаларға белгілі бір талаптар қояды. Мұндай сапалардың қалыптасуы жастардың тұлғалық-кәсіби қалыптасу кезеңінде аса қарқынды жүреді. Сондықтан студенттердің кәсіби-оқу

мотивациясының қалыптасуы процесінің ерекшеліктерін зерттеудің өзектілігі мыналармен: біріншіден, кәсіби білімнің әр түрлі бағыттағы мамандықта оқитын студенттердің мотивациялық аймағының құрылымының ерекшеліктерінің әдіснамалық негізі әлі де болса толық ашылмағандығы психологиялық-педагогикалық зерттеудің жеткіліксіздігімен; екіншіден, жоғары оқу орнында әр түрлі бағыттағы мамандықта оқитын студент тұлғасының мотивациялық аймағының құрылымын зерттеуге кешенділік тұрғысынан келудің жоқтығымен байланысты. Осығанға дейінгі психологиялық-педагогикалық зерттеулерде кәсіби қалыптасуға жекелеген мотивтердің әсері қарастырылған, бірақ мамандықты игерудің болашағы мен табыстылығын болжау үшін оның мүмкіндігі жеткіліксіз. Үшіншіден, қазіргі заманғы зерттеулерде кәсіби бағыттылықтың студенттердің мотивациялық аймағының құрылымына әсерін зерттеуге аз көңіл бөлінеді; төртіншіден, осы кезеңде студенттердің кәсіби құндылықтары мен кәсіби бағыттылығы қарқынды дамиды; бесінші, кәсіби оқу барысында едәуір тұрақты құндылықтар, кәсіби маңызды сапаларды игеруге және кәсіби мотивациясын дамытуға деген мүмкіндік артады; алтыншы, студенттердің кәсіби тұлғалық қалыптасуына кәсіби-оқу мотивациясының әсері күшті болады.

Қазіргі заманда психологияда тұлғаның мотивациялық аймағының бірыңғай теориясы жоқтың қасы, осының нәтижесінде қазіргі заманғы ғылым мен тәжірибеде студент тұлғасының мүмкіндіктерінің сәтті жүзеге асырылу ерекшелігімен байланысты көптеген сұрақтар жеткілікті деңгейде ашылмаған. Сондықтан студенттің іс-әрекетіндегі кәсіби бағыттылықтың студент тұлғасының мотивациялық өрісіне әсерін зерттеу және оның құрылымын анықтау маңызды болып табылады.

## **МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР**

Осы мәселе бойынша жарияланған еңбектерді талдау студенттердің кәсіби мотивациясы мәселесі ғалымдар назарынан тыс қалмағанын көрсетті. Жүргізілген зерттеулер әр түрлі мамандықта оқитын студенттердің кәсіби құрылымының ерекшеліктерін анықтауға негіз болды. Зерттеуіміздің мақсаты әр түрлі мамандықта оқитын студенттерінің кәсіби мотивациялық аймағының құрылымын, кәсіби бағыттылықтың студенттердің мотивациялық аймағының құрылымына әсерін анықтау болып табылды.

Студенттерінің кәсіби мотивациясының көрсеткіштерін бағалау үшін студенттердің оқу мотивациясының диагностикалау әдістемесі (А.А. Реан и В.А. Якунин, Н.Ц. Бадмаев модификациясы бойынша), студенттердің оқу іс-әрекетінің мотивациясы сұрақнамасы (Т.И. Евменов), тұлғаның мотивациялық құрылымын диагностикалау әдістемелері (В.Э. Мильман) қолданылды.

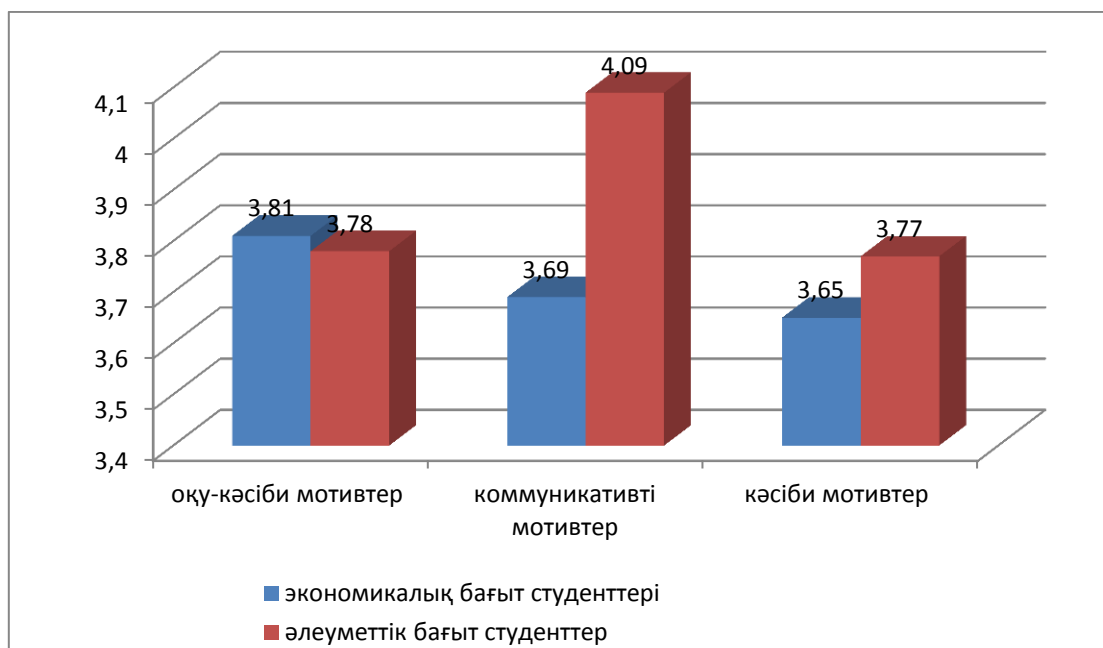
Мотивациялық өріс психикалық құбылыс ретінде іс-әрекет пен қарым-қатынастың тууына негіз болады. Бұл құбылысты өлшеу үшін көрсеткіш ретінде мотив қолданылады. Көрсеткіштер зерттеліп отырған психикалық құбылыстың бар екенін дәлелдеуге және оны бағалауға мүмкіндік береді. Сөйтіп, әр түрлі бағытта оқитын студенттердің мотивациялық өрісіне қандай мотив көрсеткіші тән деген сұрақ туындайды. Студент тұлғасының мотивациялық өрісін сипаттайтын көрсеткіш мотивтерді анықтау үшін эксперттік бағалау әдісі қолданылды. Экспертер ретінде оқытушылар алынды, эксперттердің жалпы саны 32 адам болды. Бұл әдіс эксперттердің пікірінше студенттер тұлғасының мотивациялық өрісін сипаттайтын көрсеткіш мотивтерді іріктеуге мүмкіндік берді. Эксперттердің көмегімен студент тұлғасының мотивациялық аймағының компоненттерінің мотивтері анықталып, олар оқу-кәсіби, кәсіби және коммуникативтік мотивтерге бөлінді.

Әр түрлі бағытта оқитын студенттердің кәсіби мотивациясының құрылымын зерттеу жұмысы ЖОО білім алатын студенттер арасында ұйымдастырылды. Зерттеуге қатысқан сыналушылардың жалпы саны 135 студент (экономикалық және әлеуметтік бағытта оқитын студенттер). Сыналушылардың жас шамасы 18 жас пен 22 жас аралығы.



## НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР

Жүргізілген зерттеулер кәсіби мотивацияның келесі құрылымдық компоненттердің басым екенін көрсетті. Студенттердің мотивациялық компоненттерінен экономикалық бағыттағы студенттер үшін оқу-кәсіби мотивтер ( $M = 3,81$ ;  $SD = 0,68$ ), коммуникативті мотивтер ( $M = 3,69$ ;  $SD = 0,52$ ) және кәсіби мотивтер ( $M = 3,65$ ;  $SD = 0,60$ ) көрсеткіштері анықталса, әлеуметтік бағыттағы студенттер үшін оқу-кәсіби мотивтер ( $M = 3,78$ ;  $SD = 0,71$ ), коммуникативті мотивтер ( $M = 4,09$ ;  $SD = 0,65$ ) және кәсіби мотивтер ( $M = 3,77$ ;  $SD = 0,73$ ) көрсеткіштерін құрайды.



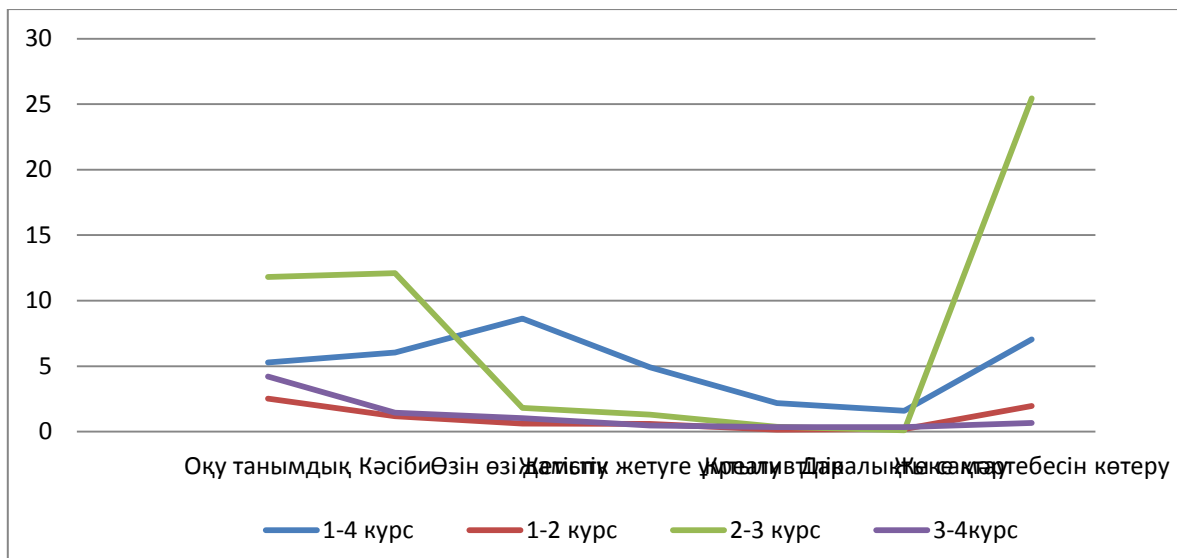
Сурет 1. Әлеуметтік және экономикалық бағытта оқитын студенттердің кәсіби мотивациясының құрылымының гистограммасы (M)

Студенттердің мотивациялық компоненттерінен әлеуметтік және экономикалық бағытта оқитын студенттердің кәсіби мотивациясының құрылымында оқу-кәсіби мотивтер мен кәсіби мотивтері бойынша үлкен айырмашылықтар жоқ екені байқалады, алайда коммуникативті мотивтер саласында елеулі айырмашылықтар бар. Бұл олардың кәсіби бағыттылығымен байланысты. Мәселен, әлеуметтік бағытта оқитын студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекеті клиентпен, мамандармен және басқа құрылымдармен белсенді ынтымақтастықты көздейтін делдалдық қызметке негізделгендіктен олардың адамдармен жұмыста кәсіби іс-әрекетті орындауға деген ұмтылысымен, әлеуметтік байланыс аймағын кеңейтуге талпынысымен, алған білімін адамдармен өзара әрекетте қолдануға тырысуымен байланысты болады. Ал экономикалық бағытта оқитын студенттердің кәсіби мотивациясының құрылымында оқу-кәсіби мотивтері басым, бұл олардың кәсіби мәртебеге ие болу, қоғамда орын алу және әлеуметтік статусқа ие болу үшін алған білімін кәсіби іс-әрекет аясында қолданудың қажеттілігін түсінумен байланысты, өйткені олар экономика саласындағы білікті маманның мәртебесі де биік болатынын біледі.

Кәсіби білім беруде әр түрлі бағыттағы студенттерінің тұлғалық мотивациялық өрісінде оқу-кәсіби мотивтерден кәсіби мотивке өтетінін анықталды. Коммуникативті мотив оқу-кәсіби мотив пен кәсіби мотивті байланыстырушы звено болып табылады.

Жоғары оқу орнында оқитын барлық бағыттағы мамандық студенттердің тұлғалық мотивациялық аймағының құрылымы бірінші курста оқу-кәсіби мотивтің басым болуымен анықталады. Мотивтер құрылымында оқу-кәсіби мотивтердің студенттің әлеуметтік

сәйкестенуі мотивтері басым түсетіні анықталды. Соңғы курс студенттерінде оқу барысында оқу-кәсіби мотивация аймағының құрылымы өзгереді. Оқу-кәсіби мотивтер және коммуникативті мотивтер кәсіби мотивацияға өзгереді, өзін кәсіби маман ретінде сәйкестендіру жүзеге асады. Осы курс студенттері үшін танымдық мотивтер, жоғары нәтижеге қол жеткізу үшін өзін өзі дамыту мотивтері, таңдалған кәсіп арқылы өзін өзі шығармашылық тұрғыда жүзеге асыру мотиві, кәсіби салада жоғары жетістікке жету мотивтерінің маңызды болуымен сипатталады.



Сурет 2. Экономикалық бағытта оқитын студенттердің бірінше курстан төртінші курсқа дейінгі оқу-кәсіби мотивациясы компоненттерінің динамикасы

Кәсіби білім берудің әлеуметтік және экономикалық бағытында оқитын студенттеріне мотивациялық өрістің келесі ерекшеліктері тән: менеджмент мамандығы студенттері үшін оқу іс-әрекеті коммуникативтік мотивтермен байланысты олар үшін жетістікке жетуге ұмтылу, қоғамнан өз орын алу үшін кәсіпті игеру маңызды.

Қаржы мамандығы студенттеріне іс-әрекеті арқылы өзін өзі дамыту және әлеуметтік белсенділік тән. Әлеуметтік жұмыс мамандығы студенттеріне оқу арқылы белсенді кәсіби қалыптасу, қарым-қатынас, рухани қанағаттану үшін өзара көмек көрсету, әлеуметтік статус пен қоғамда орын алу мотивтері мәнді.

Экономикалық мамандық студенттеріне шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі жүзеге асырумен байланысты оқу іс-әрекеті кәсіби мотивтер, әлеуметтік статусқа қол жеткізу және өз мәртебесін көтеру тән.

Психология мамандық студенттері үшін шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі жүзеге асырумен байланысты оқу-кәсіби мотивтері, әлеуметтік статусқа қол жеткізу және оқуда рухани қанағаттану үшін эмпатия мотиві тән.

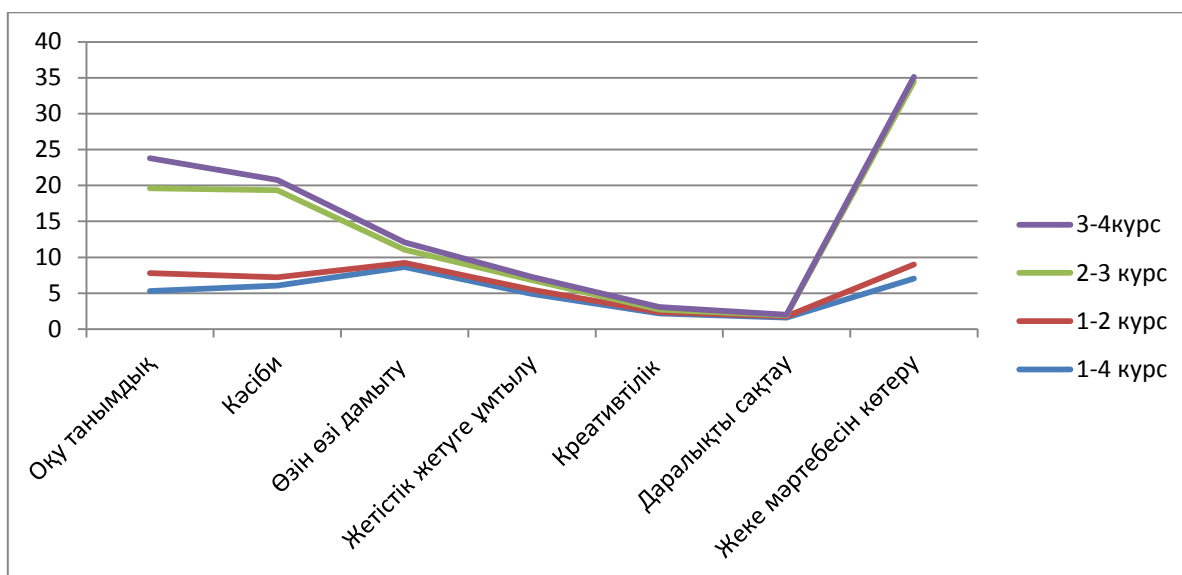
Кәсіби білімнің әлеуметтік-экономикалық бағытында оқитын төртінші курс студенттерінің мотивациялық аймағының құрылымының ерекшеліктері менеджмент мамандығы түлектеріне кәсіби өзін өзі дамыту, таным, кәсіптегі рухани қанағаттану және әлеуметтік статусқа ие болу болып табылады.

Қаржы мамандығының түлектеріне рухани қанағаттану үшін және кәсіби табысқа жету үшін кәсіпті игеру, қарым-қатынас, өзін өзімен сәйкестендіру.

Әлеуметтік жұмыс мамандығы студенттерінде әлеуметтік мотивтер, рухани қанағаттану, әлеуметтік статус және кәсіби сәйкестену мотивтерімен байланысты кәсіби мотивтерді басым.

Экономикалық мамандығы студенттері үшін кәсіби мотивпен бір деңгейде кәсіби мәртебеге ие болу, қоғамда орын алу мен әлеуметтік статуска ие болуға бағытталған кәсіби мотивтер едәуір үстем болатыны анықталды.

Психология мамандығы үшін кәсіпте өз мәртебесін көтеру, өзін-өзі дамыту, өзара көмек көрсету, коммуникативті мотивтер және рухани қанағаттану мотивтерімен байланысты кәсіби мотивтердің тән болуымен ерекшеленеді.



Сурет 3. Әлеуметтік бағытта оқитын студенттердің бірінші курстан төртінші курсқа дейінгі оқу-кәсіби мотивациясы компоненттерінің динамикасы

Әлеуметтік бағытта оқитын студенттердің коммуникативті мотивтерінің басым болуы олардың адамдармен жұмыста кәсіби іс әрекетті орындауға деген ұмтылысымен, әлеуметтік байланыс аймағын кеңейтуге талпынысы, алған білімін адамдармен өзара әрекетте қолдануға тырысуымен байланысты.

Экономикалық бағытта оқитын студенттердің кәсіби мәртебеге ие болу, қоғамда орын алу мен әлеуметтік статуска ие болуға бағытталған кәсіби мотивтер әлеуметтік және материалдық жайлылықты қалайтынымен, алған білімін кәсіби іс әрекет аясында қолдануға тырысуымен байланысты, өйткені экономика саласында білікті маманның мәртебесінің биік болатынын түсінумен байланысты.

### ҚОРЫТЫНДЫ

Осылайша, бірінші және төртінші курс студенттерінің жеке басының мотивациялық аймағы әртүрлі құрылымға ие деп айтуға болады. Алынған нәтижелер ЖОО-да оқытудың әртүрлі бағыттарында оқитын студент тұлғасының мотивациялық аясының құрылымдық ерекшеліктері туралы болжамдарды растайды.

Зерттеу барысында бірінші курс студенттерінің мотивация құрылымы мен төртінші курс студенттерінің мотивация құрылымында өзгешеліктер болатыны анықталды.

Зерттеу студенттерде кәсіби мотивтердің басым болуы олардың болашақ мамандықтарында табысты болу, алған білім, іскерлік, дағдыларын толыққанды қолдануға ұмтылу, болашақ кәсібінде өзінің мүмкіндіктерін жүзеге асыруға деген ниеттерімен байланысты екенін көрсетті.

Студенттер тұлғасының мотивациялық саласын зерттеу мына бағытта жалғастырылуы мүмкін:

– кәсіптік білім берудің басқа бағыттарындағы студенттердің мотивациялық саласының мазмұндық-құрылымдық сипаттамаларын, оның кәсіптік іс-әрекеттің әртүрлі параметрлеріне және коммуникация жүйелеріне байланыстылығын теориялық және эксперименттік талдау;

– осы зерттеу барысында әзірленген студенттердің мотивациялық саласын бағалау критерийлерін білім алушылардың басқа санаттарында қолдану;

– кәсіптік білім берудің әртүрлі бағыттарында оқитын студенттердің мотивациялық саласын қалыптастыру бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- [1] Вербицкий А.А. Бакиаева Н.А. Развитие мотивации учащихся при контекстном обучении. – М.: Просвещение, – 2000.– С. 205.
- [2] Москвичев С. Г. Проблема мотивации в психологических исследованиях. Киев. "Мир", 2009. -235с
- [3] Петросянц В.Р. Селиванова А.М. Структура учебно-профессиональной мотивации студентов-будущих психологов // Молодой ученый. – 2017. – нет. 7. – стр. 560-562. <https://moluch.ru/archive/141/39680>
- [4] Демидова Т.Р. Психологическое сопровождение профессиональной и личностной подготовки учащихся в учреждениях среднего профессионального образования: учеб. пособие. Воронеж: "МОДЭК", 2006. - 110с.
- [5] Ильин Е.Р. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 512.
- [6] Ернарарова С.Т. Абсарарова Г.Р. Мадалиева С.Н. Студенттердің оқу мотивациясы ерекшеліктерінің теориялық негіздері. // Вестник КазНМУ, № 3(2) – 2014-стр. 56-58.
- [7] Бименов Қ.Т., Стыбаева А.Ш., Имамбекова Г.С., Оралымбетова Г.У. В структуре мотивации студентов вуза исследование мотивации достижения успеха и мотивации страха неудачи. Вестник КазНПУ им.Абая, серия«Психология», № 4 (65), 2020-стр. 33-37.<https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-7847.06>
- [8] Молдабаева Р.А., Жансерикова Д.А. Особенности структуры профессиональной мотивации студентов. // "Инновационная наука". №1/2020-стр. 119-121. <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-2020-01.pdf>
- [9] Молдабаева Р.А., Жансерикова Д.А. Психологическая адаптация студентов к обучению в вузе. // "Инновационная наука". – № 6-2 / 2022. –стр. 111-115 <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-2022-06-2.pdf>
- [10] Жантйкеев С.К. Эмпирическое исследование навыков и педагогических условий психологической актуализации. / Вестник казначейства. Серия "Психология и социология". – Том 62. – № 3 (2017). – стр. 22-31. <https://bulletin-psyroc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/790>
- [11] Мандыкаева А.Р. Жансерикова Д.А., Молдабаева Р.А. Смагулова К.Д. Исследование степени стрессоустойчивости студентов (на примере гуманитарных и технических специальностей). // ВЕСТНИК КазНПУ имени Абая. – Серия "Психология", – Алматы, 2020. – №2 (63). – Стр. 42-48 <http://rmebrk.kz/journals/6131/88205.pdf>

References:

- [1] Verbitsky A.A., Bakshayeva N.A. Development of students' motivation in contextual learning. – Moscow: Prosveshchenie, – 2000-205s.
- [2] Moskvichev S.G. The problem of motivation in psychological research. Kiev.: Mir, 2009-110s
- [3] Petrosyants V.R., Selivanova A.M. The structure of educational and professional motivation of students – future psychologists // Young scientist. – 2017. – No. 7. – pp. 560-562. <https://moluch.ru/archive/141/39680>
- [4] Demidova T.P. Psychological support of professional and personal formation of students in secondary vocational educational institutions: studies. stipend. Voronezh: "MODEK", 2006. - 254s.
- [5] Ilyin E. P. Motivation and motive. – St. Petersburg: Peter, 2002. - 512 P.
- [6] Ernazarova S.T., Absatarova G.P., Madalieva S.H. Theoretical foundations of the features of students' educational motivation. // Bulletin of KazNMU, No.3(2) - 2014-pp. 56-58 <https://clck.ru/347G2g>
- [7] Bimenov K.T., Stybaeva A.Sh., Imambekova G.S., Oralymbetova G.U. Study of motivation of university students to achieve and fear of failure in the structure of motivation. // Bulletin of KazNPU im. Abaya, Psychology series No. 4 (65), 2020-pp. 33-37. <https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-7847.06>
- [8] Moldabaeva R. A., Zhanserikova D. A. Features of the structure of professional motivation of students. // "Innovative Science" No. 1 / 2020-pp. 119-121. <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-2020-01.pdf>
- [9] Moldabaeva R.A., Zhanserikova D.A. Psychological adaptation of students to study at a university. // "Innovative science". - No.6-2 / 2022. - pp. 111-115 <https://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-2022-06-2.pdf>
- [10] Zhantikeev S.K. Empirical research of psychological and pedagogical conditions of skills actualization. // Bulletin of the Treasury. Psychology and Sociology series. – No. 3 – 2017-pp. 22-31. <https://bulletin-psyroc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/790/597>
- [11] Mandykaeva A.R., Zhanserikova D.A., Moldabayeva R.A., Smagulova K.D. the study of the level of stress resistance of students (on the example of humanities and technical specialties) // Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. – Series "Psychology", – Алматы, 2020. – №2 (63).– Pp. 42-48 <http://rmebrk.kz/journals/6131/88205.pdf>

Хананян А.А.<sup>1</sup>, Садыкова А.Б.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Университета «Туран»

## КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПРОДУКТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЯМИ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ-ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ.

### Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности символических репрезентаций образа мира у людей с когнитивными стилями полезазависимость-поленеазависимость. Описан специально разработанный тренинг креативности, для проявления символических продуктов творческой деятельности. Проведен анализ взаимосвязи психологических защит, форм искажения данных и их преставленность в образе мира людей при различии в когнитивном стиле полезазависимость-поленеазависимость. Образ мира основной регулято психической деятельности личности, а его наполнение и структурирование азависит от особенности взаимодействия личности с миром. Когнитивные стили также определяют данный процесс. Символические репрезентации образа мира отражают неосознаваемые но актуальные сотавляющие картины мира, влияющие на личность. Творческая деятельность обладает интегративными свойствами для усвоения этих составляющих. Тренинг разработан для психологов, поскольку важным аспектом их деятельности является трактовка символических репрезентаций образа мира личности. В статье отмечается что степень управляемости и понимания символических репрезентаций азависана у людей с различными когнитивными стилями.

**Ключевые слова:** Образ мира, когнитивный стиль “полезазависимость-поленеазависимость”, продукты творчества, психологические защиты, тренинг креативности.

А.А. Хананян.,<sup>1</sup> А.Б. Садыкова<sup>1</sup>  
<sup>1</sup> «Туран» Университеті

## ТӘУЕЛДІЛІК ӨРІСІ-ТӘУЕЛСІЗДІК-ӨРІСІНІҢ КОГНИТИВТІ СТИЛДЕРІ БАР ЕРЕСЕК АДАМДАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ ҮРДСІНДЕГІ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ӨНІМДЕРІНІҢ КОНТЕНТ-ТАЛДАУ

### Аңдатпа

Бұл мақалада тәуелділік өрісі-тәуелсіздік өрісінің когнитивті стилдері бар адамдардағы әлем бейнесінің нышандық қайтажаңғырту ерекшеліктері қарастырылады. Шығармашылық іс-әрекеттің нышандық өнімдерін анықтау үшін арнайы әзірленген креативті тренинг сипатталған. Тәуелділік өріс – тәуелсіздік өрісінің когнитивті стильдегі айырмашылық кезінде адамдардың әлем бейнесін көрсетуіне және деректердің бұрмалану формаларына, психологиялық қорғаныстардың өзара байланысына талдау жасалды. Әлемнің бейнесі тұлғаның психикалық іс-әрекетінің негізгі реттеушісі және оның толықтырылуы мен құрылымы тұлғаның әлеммен өзара әрекеттесу ерекшелігіне байланысты. Когнитивті стильдер де берілген процесті анықтайды. Әлем бейнесінің нышандық қайтажаңғыртулары бейсаналықты бейнелейді, бірақ тұлғаға әсер ететін өзекті әлем суреттерінен құралады. Шығармашылық іс-әрекет осы компоненттерді игеру үшін интегративті қасиеттерге ие. Тренинг психологтарға арналған, өйткені олардың іс-әрекетінің маңызды аспектісі, ол тұлға әлемінің бейнесінің нышандық қайтажаңғырту түсіндіру болып табылады. Мақалада

нышандық қайта жаңғыртуларды басқару дәрежесі және түсіну әртүрлі когнитивті стильдегі адамдарға байланысты екендігі атап өтіледі.

**Түйін сөздер:** Әлем бейнесі, когнитивті стиль «тәуелділік өріс-тәуелсіздік өрісі», шығармашылық өнімдері, психологиялық қорғаныс, креативті тренинг.

*Khananyan A.A.<sup>1</sup>, Sadykova A.B.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup> «Turan» University*

## **CONTENT ANALYSIS OF CREATIVE ACTIVITY PRODUCTS DURING THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING IN ADULTS WITH COGNITIVE STYLES OF FIELD DEPENDENCE – FIELD INDEPENDENCE.**

### *Annotation*

This article discusses the features of symbolic representations of the image of the world in people with field-dependence-field-independence cognitive styles. A specially designed training of creativity is described for the manifestation of symbolic products of creative activity. The analysis of the relationship of psychological defenses, forms of data distortion and their resignation in the image of the world of people with a difference in the cognitive style of field dependence-field independence has been carried out. The image of the world is the main regulator of the mental activity of the individual, and its content and structuring depends on the individual interaction peculiarities with the world. Cognitive styles also define this process. Symbolic representations of the world image reflect the unconscious but relevant components of the picture of the world that affect the personality. Creative activity has integrative properties for the assimilation of these components. The training is designed for psychologists, since an important aspect of their activity is the interpretation of symbolic representations of the individual world image. The article notes that the degree of controllability and understanding of symbolic representations is associated in people with different cognitive styles.

**Keywords:** Image of the world, cognitive style “field dependence-field independence”, products of creativity, psychological defenses, creativity training.

### **ВВЕДЕНИЕ.**

В данной статье мы рассматриваем особенности проявления «образа Я» личности, определённых аспектов образа мира выраженных в продуктах творчества, психологических защит и когнитивных стилей полнезависимость-полнезависимость.

**Актуальность** тематики исследования обусловлена тем, что современной жизни на нас оказывает влияние разнообразная информация, в том числе СМИ, информационные перегрузки, ускоренный темп жизни, культурная среда, общественное мнение. При этом в психике человека формируются устойчивые стилевые особенности для ориентации в этой массе информации. Исследуемые в данной статье способы переработки информации и когнитивные стили отражают **реалистичность восприятия, активность личности и креативность в этом процессе.**

Раскрытие данных аспектов позволяет понять как более эффективно психика функционирование какие противоречия сознания и бессознательного создаваемого могут этому препятствовать, либо наоборот способствовать, какие элементы адекватного и многомерного восприятия реальности сохраняются в модели мира личности, как на это влияет когнитивный стиль – способ обработки информации.

Развитие когнитивного стиля происходит под воздействием врожденных и приобретенных свойств психики, а также под воздействием **поля** – социально психологической среды и культуры. Поэтому ключевым стилем мы здесь рассмотрим **полнезависимость**. Актуальность на исследования данного стиля трудно переоценить. Мнение и способы самовыра-

жения в современном мире значительно подвержены влиянию социальных сетей при высокой скорости общения и повсеместного присутствия виртуальных коммуникаций. Все это становится значимой частью внутреннего мира личности, ее самосознания. Таким образом полнезависимость имеет преимущество, как способность преодолевать влияние поля. В этом же контексте не теряет актуальность и творчество личности, его процесс и проосмысление продуктов творчества, интерпретация, обнаружение путей, через которые личность выражает свой внутренний мир, созидает и самореализуется.

Итак, в связи с заявленной проблемой мы рассмотрим в статье историю формирования исследуемых понятий и сделаем краткий обзор подходов к ним. Далее приведем описание эмпирических данных и результатов диагностических методик.

Понятие когнитивный стиль впервые использовал А.Адлер для обозначения характеристики личности, которая представляет собой устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, предопределяющие использование различных исследовательских стратегий. [1] Он рассматривал когнитивный стиль в рамках индивидуальной психологии как вариант жизненного пути личности. Олпорт стал рассматривать когнитивный стиль как интегральную систему личности инструментального порядка (способы и средства для достижения целей). В дальнейшем данной проблемой занимались К.Стаднер, Х.Уиткин и др. [2]

В советской психологии изучением когнитивных стилей занимались В.А. Колга (Эстония), школа Теплова-Небылицына (Москва), М.А. Холодная (Киев, с 1990-х – Москва), А.Либин, Шкуратова и др. [1] Когнитивный стиль также называют качественной стороной работы интеллекта, предпочитаемый способ обрабатывать данные, который измеряется по дихотомии. Это значит стиль измеряется в двух противоположных равноценных показателях (в частности полнезависимость-полнезависимость). И оба способа как правило являются эффективными, но в силу природных и приобретенных особенностей у человека возникает преобладание одного из способов – когнитивных стилей. Таким образом, когнитивные стили отражают не только характеристики познавательной сферы, но и рассматриваются как проявление личностной организации в целом, поскольку индивидуализированные способы переработки информации тесно коррелируют с потребностями, мотивами, аффектами и т. д.

Если сравнивать идею обработки информации с явлением психологических защит эго, то некоторые направления в психологии также рассматривают защиты как стиль, связанный с врожденными склонностями и приобретенными поведенческими особенностями личности (Г.Келлерман). Однако в отличие от когнитивного стиля защиты считаются потенциально деструктивными способами реакций на стрессовую ситуацию и если они становятся привычными – то искажают как восприятие личностью самой себя так и восприятие окружающей реальности. В нашем исследовании мы также будем опираться на данные о взаимосвязи когнитивного стиля полнезависимости и психологических защит эго. Мы вслед за другими исследователями рассмотрим как психологические защиты (способы искажения информации о себе) устроены в зависимости от когнитивного стиля и соответственно влияют на понимание своего внутреннего мира.

Также следует пояснить и само понятие поля. Его ввел в психологию К.Левин, обозначая им окружающую среду и ее психологическое влияние. Согласно К. Левину [3] зависимый от поля стиль поведения называется тот, при котором субъект импульсивно откликается на стимулы, обладающие для него побудительной силой («валентностью»), вне влияния заранее поставленной цели. Противопоставляемое ему **волевое** поведение отмечается в ориентации у человека на собственную цель и в игнорировании давления существующей ситуации. Вслед за ним Г. Уиткин проводил ряд исследований полнезависимости как стиля. В своих экспериментах выяснил, что одни испытуемые полагаются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние, им требуется значительно больше времени, чтобы выделить заданную деталь в сложном изображении. Другие испытуемые легко преодолевают

влияние видимого поля, ориентируясь на себя, свое тело, свой опыт, внутренние представления, проявляют способность преодолевать сложноорганизованный контекст. Все это согласно другим экспериментам связана с целым рядом других особенностей интеллектуальной деятельности и личностными особенностями. Например, полнезависимость обеспечивает большую дифференцированность образа физического «Я», развитым чувством личной идентичности. Но в отличие от К.Левина, Г.Уиткин описал это явление как дихотомию, каждая из которых имеет свои преимущества. К примеру согласно большому объему экспериментальных данных представленными Уиткину и Гуднаф, полнезависимые лица, которые в целом в большей мере полагаются на внешние факторы (в ситуации общения – на других людей), оказываются вследствие этого более социально ориентированными. Так, они более чувствительны к социальным воздействиям, внимательны к социальным источникам информации. [2]

Г.Уиткин также отмечает, что у полнезависимых лиц развиты примитивные виды защит (негативизм и вытеснение), а полнезависимые обнаруживают активную переработку познавательного опыта (предпочитая защиту - изоляцию, интеллектуализацию, проекцию), большую способность в контроле исполнительных действий и регуляции аффективных состояний (Witkin, Goodenough, 1982). [3] И многие другие современные исследователи детализировали и подтвердили эту взаимосвязь между когнитивными стилями и защитными механизмами эго.

Так например, Алексапольский А.А. выявил эмпирически следующий факт: испытуемые, способные на произвольном уровне усваивать действия по выделению простой фигуры из сложной, реже прибегают к механизмам вытеснения, также выявлена корреляция показателя времени нахождения простой фигуры в сложной по методике Уиткина и защитного механизма регрессии. Чем больше испытуемые тратили время на поиск заданной фигуры, тем выше показатель защитного механизма регрессии. [4]

Далее по логике следует предположить, что **снижение психологических защит и искажений информации ( в терапевтическом процессе или в процессе творческого самовыражения, развитии креативности) расширяет возможности личности к более естественному самовыражению и реализации своего потенциала, уникальности и самобытности.** В рамках гештальт-подхода такое самовыражение называют творческим приспособлением. [5] Данная идея лежит и в интерпретации творческой деятельности в аналитической психологии К.Г.Юнга. В отличие от ортодоксально психоаналитического подхода, где творческая деятельность больше рассматривается, как сублимация и катарсис нереализованных подавленных импульсов, подход юнгианского анализа больше внимание уделяет продуктам творческой деятельности как способу контакта со своей Самостью, форме реализации диалога сознания с коллективным бессознательным на пути индивидуации. [6]

Креативность по нашему представлению будет по-разному выражена в продуктах творчества у лиц с полнезависимостью и полнезависимостью.

Учитывая вышесказанное, нами был разработан специальный тренинг на развитие креативности, в процессе которого мы могли получать продукты творческой деятельности вербального и невербального характера, а также провести их контент-анализ у участников с различием в когнитивном стиле полнезависимость-полнезависимость.

Но перед этим следует дать небольшой теоретический обзор взаимосвязи креативности и полнезависимости. Так, согласно Д.Б. Богоявленской, креативность – ситуативно-нестимулируемая активность личности, которая находит свое выражение в стремлении выйти за пределы данной проблемы. Поскольку это качество рассматривается как личностная характеристика субъекта, представленная характеристика довольно явно коррелирует с описанием полнезависимости.



В современном мире креативность является одной из самых востребованных способностей 21 века наряду с критическим мышлением, коммуникацией и коллаборацией. Отсюда многочисленные исследования к ее содержанию и методам ее развития. Наш семинар-тренинг также был ориентирован на развитие свойств креативности и создание творческого продукта.

**Мы предполагаем, что когда человек использует своей стиль осознано понимая его сильные стороны, он становится более гибким, а значит деятельность его становится креативной.** Поэтому при разработке семинара-тренинга, мы ориентировали упражнения для участников так, чтобы было пространство для проявления разных когнитивных стилей. Мы также придерживаемся позиции о том, что при развитии креативности человек движется в сторону развития стиля «полнезависимости», как ее описывал К.Левин. Следует также отметить, что гибкость мышления и беглость и оригинальность вариативность классики исследования креативности Торренс и Гилфорд относят именно к свойствам творческих способностей.[6]

Таким образом, креативный стиль мы также связываем с гибкостью, широтой восприятия, новизной, полнезависимостью, высоким и адекватным уровнем притязаний, преобладанием экстернального локуса контроля, умением преобразовывать конфликты в развитие, личностный рост и толерантность в коммуникативном плане. В соответствии с этим, по мнению Р.Стернберга, для креативности недостаточно проявлений творческих способностей и высокого интеллекта. Необходимо обладать набором определённых психологических свойств, таких как низкая потребность в стремлении к успеху, повышенный уровень самооценки и уровень притязаний. [7]

**Креативность** – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью. Это умение человека отступать от стандартных идей, правил и шаблонов. К тому же креативность предполагает присутствие прогрессивного подхода, и воображения. [8]

**Креативность** в современных моделях также рассматривают как компонент либо уровень освоения деятельности. Всем известные модели, где присутствуют компоненты: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, конативный (поведенческий) дополняют еще одним – креативным. В моделях логических уровней присутствует как вершина достижений освоения задач познание проходит этапы: в них на первом этапе личность действует по аналогии, затем расширяет свое представление об объекте познания до контрастности и противоречивости и только после этого приходит к гибкости, разнообразию и креативному подходу. [8]

Таким образом, творческие способности – это комплекс мотивационных и личностных черт, образующих психологическую систему, побуждающую личность к созидательной деятельности, поиску новых оригинальных идей, ценностей и т.д. Выражаясь понятиями А.Маслоу, креативность таланта – вид креативности, проявляющийся в «великих и очевидных продуктах творчества» креативность самоактуализации – вид креативности, проявляющийся в повседневной жизни в виде мелочей»

**Считаем необходимым также отметить примеры барьеров креативности – это своеобразные препятствия, различные формы внешних и внутренних ограничений, которые люди создают друг другу и сами себе.** [8] Данные барьеры по своим характеристикам во многом совпадают с описанием полнезависимого поведения по К. Левину, впрочем и по данным Г.Уиткина и их последователей. Приведем несколько примеров – по мнению Б.Лемберга [9], к этим препятствиям можно отнести такие барьеры:

- **Функциональная заикленность** – склонность ограничиваться и выбирать очевидные способы решения проблемы, не достаточное проявление способности, мотивированности выйти из зоны комфорта при решении задач.

- Самоцензура – внутренние механизмы, которые сдерживают вас, пытаются помочь вам не выглядеть слабым в глазах окружающих.
- Микроконтроль – обращение внимания на множество не слишком значительных деталей, связанных с проблемой.
- Рационализация – использование только логической стороны сознания при решении проблемы.
- Визуализация рисков – концентрация не на самих идеях, а на впечатлениях, которые они производят.
- Нехватка времени и возможностей уделить достаточное время творческому процессу.
- Нарушение режима дня – нехватка сна, нездоровое питание и усталость тормозят творческий процесс и мешают генерации идей.

**Описывая тему креативности во взаимосвязи со стилем обработки информации и создании творческих продуктов нужно отметить такое важное качество, как сопротивление стереотинности готовых решений и отношение к неопределенности. Иными словами при создании нового, в любой сфере деятельности приходится сталкиваться с теми или иными проявлениями неопределенности.** И.Х. Шиффман и С. Торрино и G.M. Long, [10] анализируя взгляды разных авторов, делают вывод о том, что потенциальная возможность не однозначного толкования – это характерная особенность многих визуально воспринимаемых событий, и для эффективной адаптации к среде организм должен регулярно решать это противоречие. Одна из функций креативности, как решает проблему неопределенности эффективно и гибко. Так, существуют исследования, согласно которым полнезависимые респонденты демонстрируют более высокие результаты выполнения теста Роршаха в показателях целостности, продуктивности, оригинальности ответов, а также для них характерны описания динамических взаимоотношений между персонажами. Трудности преодоления неопределенных визуальных стимулов чаще проявлялись в группе полнезависимых респондентов. [10]

#### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ:**

В подготовке своего Тренинга мы также учитывали представления вышеозначенное. Итак, рассмотрим саму программу тренинга креативности.

**Цель тренинга:** Исследовать проявления образа мира личности в продуктах творчества.

**Задачи, как этапы достижения поставленной цели:**

- ✓ Ознакомить участников с теориями и содержанием понятий.
- ✓ Обеспечить условия для проявления креативности в разных модальностях, с поэтапным усложнением заданий.
- ✓ Провести диагностические методики, для установления индивидуальных различий в создании продуктов творчества.

Тренинг был проведен среди взрослых участников в количестве 17 человек, предварительно прошедших диагностические методики на установление когнитивного стиля (Скрытые фигуры Готшалда) и уровня психологических эго-защит (Индекс жизненного стиля). Необходимость предварительной диагностики была обусловлена набором в группы. В группу вошли равное количество участников с распределением уровней выраженности полнезависимости и полнезависимости. Поскольку доминирующее количество участников одного стиля могут создать тенденцию в создании продуктов творчества.

#### **1. Знакомство.**

**Садыкова Анель Болатовна**

*Психолог, преподаватель, тренер, организатор творческих мероприятий по психологии, область научных интересов также лежит в тематике развития творческой личности и креатива в групповых процессах*

*Далее идут представления участников)*

**2. Мозговой штурм «Что такое креативность?»** задание для участников : желающие или каждый по очереди в 2-3 предложения. Также скажите любые ассоциации со словом «Креативность, Творчество». (ведущие записывают на доске). На основе данной практики также показывается процесс мозгового штурма и процесса преодоления барьеров креативности в демоверсии.

Ведущие: *А теперь давайте сверим ваши ответы с научными подходами и основными понятиями.* Данные описанные в теоретической части статьи также вошли в презентацию.

Ведущие: *Когда мы развиваем креативность, то что еще мы развиваем. (воображение, интуицию, гибкость мышления, ловкость, сброс стереотипов поведения, эмоциональность, ценностные ориентации, эстетические чувства, активность и волю, некоторые качества личности).* И далее предлагаем опробовать на практике с помощью упражнений.

**3. Перекидывание мяча.** (как проявляется беглость) С называнием слов на последовательные буквы алфавита. Участники кидают мяч, называя любое слово на букву А, следующие перекидывает другому, сказав слово на букву Б. и т.д. Можно кидать только тому, у кого мяча не было. Потом усложняем. Можно говорить слова только по определенной теме. Например связанными с творчеством.

**Рефлексия.** Обратная связь.

**Мостик к теме.**

Продвигаемся дальше. Мы разогрелись. Теперь давайте еще обратимся к творчеству не только в словах, но и в преодолении стереотипов. Когда нас пробуют сбивать с толку, а мы не поддаемся. Но умеем использовать общий поток, чтобы действовать.

**4. Упражнение «Счет на разных языках»**

Участники стоят в кругу. Их задача по очереди идти в центр круга с определенными действиями. Ведущий показывает: Каждому из нас по очереди придется пройти в центр 5 шагов. Но каждый раз мы хлопаем на определенном шаге. Например. Я сейчас буду хлопать на шаге номер 1. Ведущий делает первый шаг и хлопок считает 1. Затем сразу делает второй шаг, говорит два, но не хлопает, три, четыре пять. Доходит до центра и начинает обратный отсчет. Пять, четыре, три, два, один. И на счете один хлопок. Следующий участник рядом с ведущим идет считает, но хлопает на счете 2, после того, как второй участник прошел туда и обратно все пять шагов, следующий идет свои пять, но хлопает на 3 шаге и т.д. Когда все попробовали. Группа идет к центру одновременно, хором считая, и первый раз хлопок будет на первом шаге, возвращается на мета, затем проходит заново отсчет с хлопком, а на втором шаге и т.д. Варианты игры – один считает, все его слушают, сами молчат, но идут. Потом эти же варианты можно попробовать на разных языках.

**Рефлексия.** Сейчас мы исследовали гибкость и разнообразие, как при этом переключается наше внимание.

**5. Упражнение «Клякса». Исследует отношение участников к неопределенности:**

Каждого участника просят капнуть на лист бумаги гуашь, чернила или густо разведенную акварельную краску. Лист складывается в том месте, куда попала капля, прижимается на несколько секунд, а потом опять выпрямляется. Можно также рисовать с закрытыми глазами, либо позволить воле с краской растекаться по листу. Обсуждение. Какие варианты и чем запомнились, показались наиболее интересными? (5-7 минут)

**Мостик к теме.**

*Предыдущие упражнения помогли нам продемонстрировать и свой стиль ритм в творчестве, смелость, уверенность в себе, волю, активность и гибкость. Последняя также дала возможность обратиться к основе-основ креативности – эстетическому удовольствию от процесса и вдохновению. А теперь давайте попробуем взять свою смелость в помощники, даже еще обратимся к внутреннему ребенку и продолжим творить.*

*Те рисунки которые вы нарисовали из клякс превращаются в стихи.*

**6. Упражнение «Сочиняем стихи»** Делимся на группы по 3-5 человек Один берет рисунок, видит, с чем этот рисунок клякса ассоциируется, говорит фразу, слово или даже образ описывает. Вместе остальные придумывают рифмы. Потом берут следующий рисунок Белый стих тоже допускается. Презентуем, с интонацией, что получилось. (15 минут)

**Мостик к следующему завершающему.** Креативность в современном мире – это не только процесс, но и продукт, умение создавать полезное, хоть зачастую и опережающее время – это также смысл креативности.

Теперь, когда мы опробовали разные креативные формы, давайте применим их в педагогическую практику. Креативность – это умение находить вдохновение везде.

### 7. Упражнение «Фантик»

Делимся на команды и создаем описание своей команды сравнивая с доставшимися предметами.

Процедура Команды садятся в разных местах. каждой команде достаются простые предметы (фантики, ключи, листочки, ракушки, мячик т.п.) которые можно трогать, рассматривать, сравнивать.

1 задача – нужно обсудить что общего и что разного у этих предметов.

2. придумать презентацию про свою команду используя сравнения с этими предметами.

В завершении для интеграции полученного опыта участникам дали пройти 4 методики: пиктограмма, методика «Кто я». На основе пиктограммы и продуктов творческой деятельности в процессе тренинга также сделан контент-анализ.

Завершение, обратная связь

Отдельное пояснение стоит дать по методике Пиктограмма.

При подборе слов для методики мы ориентировались на идею, что продукты творчества расскажут а внутреннем мире личности, представлениях о своем Я, о психологических защитах, насколько они управляемы, понятно описаны самим испытуемым. И.В. Вачков отмечает, что метафоры и символы в продуктах творчества появляются благодаря попыткам человека описать те понятия и переживания, которые по природе не имеют конкретного предметного воплощения – переживания внутреннего мира лишь сравниваются с предметным миром. И наша идея была увидеть в продуктах творчества именно эти переживания в виде символов и метафор.

**Пиктограмма.** Даны слова по теме тренинга и нашего исследования. Далее на обратной стороне листочка нужно написать метафору, как связано то что фактически изображено на рисунке с заданным понятием. **Пиктограмма в инструкции было указано, что каждый рисунок должен быть понятным и для других.**

После участники показывают свои работы и остальные угадывают, что изображено. Потом участников просили описать свои рисунки .

*Таблица 1. Структура описания продуктов творчества в методике Пиктограмма.*

Понятие	рисунок, что изображено,	какая связь,	составить метафорическое выражение.
1. общение,			
2. взаимопонимание			
3. креативность			
4. я в команде			
5. моя жизнь			
6. мой мир			
7. проекция			
8. мои цели			
9. мои ценности			
10.Свободная тема			

В дальнейшем предполагается провести контент-анализ материалов, с использованием метода экспертных оценок, как это необходимо сделать по процедуре научного анализа проективного материала.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Также мы выявили, что у испытуемых тесно взаимосвязаны Общий индекс напряжения психологических защит и уровень полнезависимости.

*Таблица 2. Соотношение индекса напряженности психологических защит и проявление стиля полнезависимости.*

	ИНЗ	ПНЗ
<b>А.</b>	8	4
<b>А.С.</b>	3	9
<b>О.К.</b>	5	5
<b>С.</b>	6	4
<b>Л.С.</b>	5	5
<b>Е.З.</b>	7	3
<b>Ч.Е.</b>	3	10
<b>Р.О.</b>	2	9
<b>Д.Д</b>	7	8
<b>Сте</b>	8	3
<b>К.Б</b>	8	3
<b>К.Ю.</b>	1	7
<b>САБ</b>	1	10
<b>Аф</b>	5	9
<b>Т.С.</b>	7	4
<b>Мур.</b>	9	7
<b>Ахм</b>	8	5

Также нами было получено 170 рисунков -пиктограмм.

*Таблица 3. Соотношение продуктов творчества по методике Пиктограмма у участников тренинга.*

стиль-ПНЗ	полностью реалистичные	полностью стандартные	Стандартные изображения по темам слов в пиктограмме									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Высокий ур	34	5	2									3
средний	16	17	2	2	1	1	1	2	1	2	1	4
низкий	10	21	2	1	2	1	1	3	2	1	3	4
	60	43										

### ОБСУЖДЕНИЕ.

Анализ рисунков по реалистичности и стандартности изображения группы разделены по высокой средней и низкой степени полнезависимости (. Среди них мы проанализировали 2 вида изображений всего их было 103 рисунков 60 реалистичных и 43 не попадающих под это описание. Стандартные по описаниям попадают в часто распространенные и не распознанные другими участниками, а зачастую и самими испытуемыми.

Таким образом, мы видим, что среди полезависимых явно прослеживается тенденция делать стандартные изображения, поскольку они не совсем понимают это явление, тогда как полнезависимых характерна – обратная тенденция. В основном мы имеем реалистические изображения. Когда же участники угадывали и поясняли смысл, что изображено на рисунках других, большинство работ полнезависимых респондентов было названо верно. В работах же полезависимых испытуемых были обнаружены существенные неточности в названиях и описаниях.

Наша общая гипотеза о существенных различиях в продуктах творчества у представителей когнитивного стиля полнезависимости-полнезависимости подтверждается.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Мы пришли к выводу, что различия в реалистичности или стандартности изображений связаны напрямую со степенью полнезависимости, поскольку по определению обладатели данной тенденции показывают способность выделять в поле искомые элементы более детально, а значит более явно представляют образ цели, не ориентируясь на помехи и типично ожидаемые образцы. В то время как полезависимые больше ориентируются на типичный, стандартно ожидаемый образ, выделяющий меньше деталей, поскольку их внимание больше подвержено воздействию поля, внешних стандартов, то их образы в пиктограмме имели тенденцию к общепринятым и менее детальным характеристикам.

Психологические защиты, как тенденция исказить информацию и склонность к стереотипным действиям также оказалась выше у полезависимых участников.

По предварительным данным и креативные свойства беглость и гибкость проявилась у полнезависимых несколько выше. Учитывалось скорость, количество и разнообразие ответов.

Часть нашего исследования, которая представлена в статье ставит вопросы для дальнейшего исследования. Среди которых условия для развития креативности как способа самовыражения у полезависимых испытуемых; о влиянии полезависимости на проявление не только креативности но и реализации других когнитивных стилей.

В продолжении исследования мы предполагаем более подробно исследовать такие содержательные данные образа мира как образ Я, продукты творчества, влияние полнезависимости и защит это на некоторые другие когнитивные стили.

#### *Список использованной литературы:*

1. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2002.
2. A Witkin H.A., Lewis H.B., Hertzman M. et al. *Personality through Perception*. N.Y., 1954.
3. Алексапольский Алексей Андреевич *Взаимосвязь когнитивного стиля «Полезависимость-полнезависимость» с механизмами психологической защиты и стратегиями совладания // Вромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kognitivnogo-stilya-polezavisimost-polenezavisimost-s-mehanizmami-psihologicheskoy-zaschity-i-strategiyami-sovladaniya> (дата обращения: 09.12.2022).*
4. <https://textarchive.ru/c-1938619-pall.html> Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Патяева Курт Левин: в поисках нового психологического мышления
5. <https://castalia.ru/blogs/translations/geri-siman-individuatsiya-i-tonkoe-telo-glava-5-individuatsiya>
6. Guilford J.P., Hoepfner R. *The analysis of intelilence*. – N.Y., 1971.
7. <https://ru.wikipedia.org/Креативность>
8. Е.П. Ильин *Психология творчества, креативности, одаренности* М.2012

9. Бызова Валентина Михайловна, Перикова Екатерина Игоревна Влияние полезависимости-полenezависимости на процесс преодоления неопределенных визуальных стимулов // Вестн. Том. гос. ун-та. 2015. №396. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-polezavisimosti-polenezavisimosti-na-protsess-preodoleniya-neopredelennyh-vizualnyh-stimulov> (дата обращения: 09.12.2022).

References:

1. Kholodnaya M. A. *Psychology of intelligence: paradoxes of research*. 2<sup>nd</sup> ed., revised. And additional – St. Petersburg: Peter, 2002.
2. A Witkin N.A., Lewis N.V., Hertzman M. et al. *Personality through Perception*. N.Y., 1954.
3. Aleksapolsky Alexey Andreevich *Interrelation of the cognitive style “Field dependence-field independence” with psychological defense mechanisms and coping strategies* // Vrom State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2007. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kognitivnogo-stilya-polezavisimost-polenezavisimost-s-mehanizmami-psihologicheskoy-zaschity-i-strategiyami-sovladaniya> (date of access: 12/09/2022).
4. <https://textarchive.ru/c-1938619-pall.html> D. A. Leontiev, E. Yu. Patyaeva Kurt Lewin: in search of new psychological thinking
5. <https://castalia.ru/blogs/translations/geri-siman-individuatsiya-i-tonkoe-telo-glava-5-individuatsiya>
6. Guilford J.P., Hoepfner R. *The analysis of intelligence*. –N.Y., 1971.
7. <https://ru.wikipedia.org/Creativity>
8. E. P. Ilyin *Psychology of creativity, creativity, giftedness* M. 2012
9. Byzova Valentina Mikhailovna, Perikova Ekaterina Igorevna *The influence of field dependence-field independence on the process of overcoming uncertain visual stimuli* // Vestn. Volume. State un-ta. 2015. No. 396. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-polezavisimosti-polenezavisimosti-na-protsess-preodoleniya-neopredelennyh-vizualnyh-stimulov> (access date: 12/09/2022).

**МРНТИ: 15.81.21**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.004

П.Б.Сейітқазы,<sup>1</sup> Н.У. Кулдашева\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,  
Қазақстан Республикасы, Астана  
[nadezhda.22.77@mail.ru](mailto:nadezhda.22.77@mail.ru)

**«ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ»  
ҰҒЫМЫНЫҢ МӘНІ МЕН МАЗМҰНЫ**

*Аңдатпа*

Қазіргі қоғамда болып жатқан саяси және экономикалық өзгерістер халықтың әртүрлі санаттарындағы психоэмоционалды шиеленіс деңгейінің артуына ықпал етеді. Мазасыздық, өз өміріне қанағаттанбау, ертеңгі күнге деген сенімсіздік, ашуланшақтық, депрессиялық көңіл-күй, болашағы үшін қорқыныш сияқты денсаулыққа қолайсыз психикалық жағдайлар көптеп орын алуда. Осыған байланысты ғылымға жүктейтін қазіргі қоғамның сұранысы тұлғаның және жалпы қоғамдағы адамдардың психологиялық денсаулық мәселесі болып табылады.

Жоғары оқу орнының студенттері еліміздің еңбек және интеллектуалды әлеуетінің маңызды резерві болып табылады және олардың денсаулығын сақтау – мемлекеттің негізгі

стратегиялық міндетіне жатады. Студент жастардың денсаулығын нығайту арқылы біз-адамның өзінің тәндік және психологиялық саулығына белсенді қамқорлығы мен жауапкершілігін арттыра аламыз. Жоғары оқу орындарында оқу кезінде көптеген студенттердің денсаулық жағдайы айтарлықтай төмендейді, оған оқу жүктемесінің көптігі, тұрмыстық жүктемелер, қозғалыс режимінің жеткіліксіздігі, яғни, ең алдымен, өз күштерін ұтымды пайдалана алмау, жағымсыз эмоциялардан арыла алмау, стресстік жағдайлар өз әсерін тигізеді. Сондықтан қазіргі кезеңде болашақ педагогикалық мамандықты меңгеру кезеңіндегі студенттің жеке басын зерттеу және психологиялық денсаулығын дамыту қажеттілігі туындап отыр. Мақалада психологиялық денсаулық мәселесінің ғылыми және психологиялық-педагогикалық мәселе ретінде зерттеудің әртүрлі ғылыми тәсілдері мен бағыттарына талдау жасалды. Салыстырмалы тарихи әдіс негізінде мақалада ғасырлар бойы жүргізілген әртүрлі елдердің ғалымдарының зерттеулері келтіріліп, осы мәселені зерттеудің тарихи сипаттамасы, ғылыми категория ретінде «психологиялық денсаулық» ұғымы анықталып, тұжырымдама берілді. Психологиялық денсаулықтың мәнін білу тек жоғары оқу орнының білім беру ортасы үшін ғана емес, болашақ педагогтар мен білім беру ұйымдарының мамандары бұл білімді өздеріне, оқушыларға және олардың ата-аналарына қатысты екенін ескеруі керек. Мақаланың мақсаты – психологиялық денсаулық ұғымының мазмұнын түсіндіру болып табылады.

**Түйін сөздер:** сөздер: денсаулық, психологиялық денсаулық, психикалық денсаулық, әлеуметтік денсаулық, жекелік, тұлға, психологиялық даму.

Сейітқазы П.Б., <sup>1</sup> Кулдашева Н.У. <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Республика Казахстан. Астана<sup>1,2</sup>

nadezhda.22.77@mail.ru

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ»

### Аннотация

Политические и экономические изменения, происходящие в современном обществе, способствуют повышению уровня психоэмоционального напряжения в различных категориях населения. В изобилии возникают неблагоприятные для здоровья психические состояния, такие как тревога, неудовлетворенность собственной жизнью, недоверие к завтрашнему дню, раздражительность, депрессивное настроение, страх за будущее. В связи с этим спрос современного общества, возлагаемый на науку, является проблемой психологического здоровья личности и людей в обществе в целом. Студенты вуза являются важным резервом трудового и интеллектуального потенциала страны и охрану их здоровья – основной стратегической задачей государства. Укрепляя здоровье студенческой молодежи, мы можем повысить активную заботу и ответственность человека за свое физическое и психологическое благополучие. Во время обучения в вузах значительно снижается состояние здоровья многих студентов, чему способствуют обилие учебной нагрузки, бытовые нагрузки, недостаточный двигательный режим, то есть, прежде всего, невозможность рационально использовать свои силы, избавиться от негативных эмоций, стрессовые ситуации. На современном этапе возникает необходимость изучения личности и развития психологического здоровья студента на этапе освоения будущей педагогической профессии. В статье проведен анализ различных научных подходов и направлений исследования проблемы психологического здоровья как научной и психолого-педагогической проблемы. На основе сравнительно-исторического метода в статье приводятся исследования ученых разных стран, проводимые на протяжении веков, дается историческая характеристика изучения данной



проблемы, определяется понятие «психологическое здоровье» как научная категория и дается понятие. Необходимо учитывать, что знание сущности психологического здоровья не только для образовательной среды вуза, но и для будущих педагогов и специалистов образовательных организаций это знание касается самих себя, учащихся и их родителей. Целью статьи является разъяснение содержания понятия психологическое здоровье.

**Ключевые слова:** здоровье, психологическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, индивидуальность, личность, психологическое развитие.

*P.B. Seiitkazy<sup>1</sup>, N.U. Kuldasheva\*<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup>L.N.Gumilyov Eurasian National University,*  
*Republic of Kazakhstan<sup>1,2</sup>*  
*nadezhda.22.77@mail.ru*

## THE ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT OF "PSYCHOLOGICAL HEALTH"

### *Annotation*

Political and economic changes taking place in modern society contribute to an increase in the level of psycho-emotional tension in various categories of the population. Mental conditions unfavorable to health occur in abundance, such as anxiety, dissatisfaction with one's own life, distrust of tomorrow, irritability, depressive mood, fear for the future. In this regard, the demand of modern society, imposed on science, is a problem of psychological health of the individual and people in society as a whole. University students are an important reserve of the labor and intellectual potential of the country and the protection of their health is the main strategic task of the state. By strengthening the health of students, we can increase the active care and responsibility of a person for their physical and psychological well-being. While studying at universities, the health status of many students is significantly reduced, which is facilitated by an abundance of academic load, household loads, insufficient motor mode, that is, first of all, the inability to rationally use their strength, get rid of negative emotions, stressful situations.

At the present stage, there is a need to study the personality and development of the student's psychological health at the stage of mastering the future teaching profession. The article analyzes various scientific approaches and research directions of the problem of psychological health as a scientific and psychological-pedagogical problem. Based on the comparative-historical method, the article presents the research of scientists from different countries conducted over the centuries, gives a historical characteristic of the study of this problem, defines the concept of "psychological health" as a scientific category and gives the concept. It should be borne in mind that knowledge of the essence of psychological health is not only for the educational environment of the university, but also for future teachers and specialists of educational organizations, this knowledge concerns themselves, students and their parents. The purpose of the article is to clarify the content of the concept of psychological health.

**Keywords:** health, psychological health, mental health, social health, individuality, personality, psychological development.

### КІРІСПЕ

Тұлғаның психологиялық денсаулығының қалыпты жағдайын үйлестіру-қазіргі кезеңдегі өзекті әлеуметтік-психологиялық мәселелердің бірі. Адамдардың психологиялық денсаулығы әлеуметтік тұрақтылықтың, қоғамда болып жатқан үрдістердің болжамды болуының ажырамас шарты болып табылады. Сонымен қатар, қазіргі әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-экономикалық жағдай өмірдің шиеленісуінің өсуімен, оның қарқынымен, үнемі өсіп келе жатқан ақпарат ағынымен, тұлғааралық қарым-қатынастың күшеюімен

сипатталады, бұл адамның психологиялық денсаулық мәселесін әлеуметтік психологиядағы басымдықтардың бірі екенін айқындайды[1].

Денсаулық әрқашан адамның өзінің жеке байлығы болып есептеледі. Дені сау адам күнделікті әлеуметтік қарым-қатынаста, еңбекте, өмірде және оқуда басқалармен жақсы қарым-қатынас жасай алады және әртүрлі өмірлік жағдайларды жақсы басқара алады[2].

Психологиялық денсаулықты зерттеудің өзектілігі, ең алдымен, денсаулық феноменінің анықтаушы мәні – адамның өмірі болып табылуында. «Денсаулық» ұғымы күрделі көп мағыналылығымен сипатталады. Адам денсаулығының құрамдас бөлігі психологиялық тиімділіктің негізі – кәсіби әрекеттің және жалпы әл-ауқатының қолайлылығы. Студенттік кезең адамның қалыптасуындағы маңызды кезең, сонымен қатар, бірқатар себептерге байланысты адам өміріндегі қиын кезеңде болып табылады. Қазіргі өмірдің эмоционалды шиелінісі – әртүрлі аурулардың пайда болуының негізгі факторларының біріне айналу. ХХІ ғасырдың басында Дүниежүзілік Денсаулық Сақтау Ұйымының мәліметі бойынша (ДДҰ) алдыңғы он жылдықпен салыстырғанда жүйке – психикалық бұзылулар 4 есе жиі кездесетінін анықтады және солардың ішінде студент жастарда көптеп байқалады.

### МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Авторлар зерттеу тақырыбының теориялық және әдіснамалық негізінде психологиялық денсаулық анықтамасына және оны дамытуға арналған отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері мен зерттеулерінің әдіснамасын, тұжырымдарын басшылыққа ала отырып, тақырып аясындағы ғылыми әдебиеттерге талдау жасады. Салыстыру, жалпылау әдістері арқылы психологиялық мектептердің тұғырларындағы психологиялық денсаулық ұғымын айқындады.

Психологиялық денсаулық ұғымына анықтама бермес бұрын жалпы денсаулық ұғымына анықтама берген дұрыс деп ойлаймыз. Денсаулық кез-келген тірі ағзаның барлық мүшелерінің толыққанды өз қызметін атқара білуі, ауру белгісінің болмауы болып табылады.

Денсаулық пен дені сау адам туралы идеялар әр дәуірде әр түрлі мағынада қалыптасты. «Денсаулық» ұғымын қарастырған кезде осы құбылысты анықтауға тарихи қалыптасқан және заманауи тәсілдерді талдау қажет деп ойлаймыз.

Психологиялық әдебиеттерде денсаулықтың келесі бағыттары сипатталған: дискурсивті, эволюционистік, әлеуметтік-бағдарланған, нормоцентрлік, аксиологиялық, феноменологиялық, жүйелілік, акмеологиялық. Аталған бағыттардың пайда болуы тарих барысында әлеуметтік ойдың, ғылымның дамуымен байланысты. Денсаулық туралы идеялардың эволюциясында үш негізгі кезеңді атап өтуге болады: ежелгі дәуір, ХІХ ғасырдың басы, ХХ ғасыр. Осы кезеңдерде психологиялық денсаулық туралы көзқарастар ғылыми дүниетанымның дамуына белсенді дамып келе жатқан ғылымдар: философия, жаратылыстану пәндерінің әсер еткендігіне байланысты дамыды.

О.С. Васильева, Ф.Р. Филатовтың көзқарасы бойынша тарихи кезеңдерде ғылымда қалыптасқан денсаулықтың үш негізгі эталонын белгілеуге болады: олар ежелгі, бейімделу, антропоцентрилік[3].

### Кесте1-Психологиялық денсаулық бойынша ғылыми ойдың даму кезеңдері

№	Кезеңдер	Негізгі сипаттама	Денсаулық сипаттамасына байланысты бағыттар
1	Ежелгі дәуір	Бұл кезең философия шеңберіндегі ғылымның дамуымен байланысты	Холистикалық
2	ХІХ ғасырдың басы	Бұл кезең жаратылыстану, әсіресе биология, физиология пәндерінің дамуымен байланысты	Эволюционистік Нормоцентрлік Әлеуметтік-бағытталған Кросс-мәдени

3	XX ғасыр	Басты назар адам және оның тұтастығы	Феноменологиялық Аксиологиялық Жүйелілік Дискурсивті Акмеологиялық
---	----------	--------------------------------------	--

Бірінші кезең тарихтағы антикалық кезеңмен байланысты. Ежелгі дәуір кезеңінде Грецияда адамдар сау дене мен рухқа табынған. Біздің дәуірімізге дейінгі V ғасырдың басында Алькмеон денсаулықты қарама-қарсы бағытталған күштердің үйлесімділігі немесе тепе-теңдігі ретінде қарастырды. Ал, Платон «денсаулық пропорционалдылықпен аныталады», «қарама-қайшылықтардың келісімін» талап етеді және ақыл-ой мен дененің пропорционалды қатынасында көрінеді, – деп тұжырымдады.

Ежелгі философиядағы жан мен дененің тұтастығы туралы идеялар- денсаулықты анықтауға біртұтас көзқарастың негізі болып табылады. Біртұтас көзқарас- холизмнің жалпы философиялық идеясына негізделген адам болмысының ажырамас тұтастығы. Бұл бағыт шеңберінде денсаулық – жеке тұлғаның дамуын адам өмірінің іргелі қайшылықтарын немесе интрапсихикалық полярлықтарды біріктіруді болжайтын оның қалыптасу үрдісінде алынған тұтастық ретінде анықтады (Г.Олпорт, Э.Эриксон).

Кейінгі кезеңдерде философиядағы денсаулық туралы ілімнің дамуы жаңа уақыт кезеңінде жалғасын тапты. Психикалық денсаулық интеллектуалды өзін-өзі бақылау арқылы анықталды, оның негізгі үйлесімділігі тұтас даму болып табылды. Р.Декарт жан денсаулығын шындықты білу қабілеті арқылы сипаттайды. Философия ілімі аясында денсаулықтың әлеуметтік-мәдени детерминанттарын зерттеуге арналған еңбектер де кездеседі.

А.А. Печеркина өз зерттеулерінде денсаулықты денелік (соматикалық) мағынада ғана емес, ішкі жан-жүйесі(психикалық) мағынасында да қарастыруға болатынын дәлелдеді [4].

Екінші кезең XIX ғасырдың басымен байланысты болып келеді. Бұл кезең жаратылыстану пәндерінің, әсіресе биология мен физиологияның белсенді дамуымен ерекшеленеді. Жаратылыстану ғылымдарының зерттеушілерінің назары адамның қоршаған ортамен өзара әрекеттесу үдерісі болып табылды. Осы кезеңде «денсаулық» ұғымы адамның сыртқы ортаға бейімделу үдерісі арқылы анықталды. О.О. Васильева, Ф.Р. Филатов дені сау тұлғаның бейімделу моделінің қалыптасуы мен дамуы осы кезеңмен байланысты деп тұжырымдады. Осы кезден бастап ғылымда денсаулықты анықтайтын эволюциялық, нормоцентрлік, әлеуметтік-бағдарланған, кросс-мәдени бағыттар пайда болды.

Эволюциялық бағыт бойынша денсаулық адамзаттың қоршаған ортаға бейімделуінің негізгі мәселесі ретінде қарастырылды (К.Лоренц, В.И.Вернадский, В.П. Казначеев, Е.А. Спиркин және т.б.).

К.Лоренц, В.И. Вернадский, В.П. Казначеев рухани өмірдің әртүрлі аспектілерін популяция ауқымында зерттеді және жеке адам емес, адамзат өмірдің органикалық бірлігінен бөлінбейтін дамып келе жатқан түр – деген тұжырымдама жасады [5].

Әлеуметтік-бағдарланған және кросс – мәдени бағыттар бірін-бірі толықтырып отырды. Әлеуметтік бағдарланған бағыттың өкілдері өркениеттің – адамның денсаулығы мен толыққанды дамуына әсер ету сипатын анықтады. Кросс-мәдени бағыт өкілдері денсаулықты әртүрлі мәдени-тарихи жағдайлар аясында, белгілі бір этникалық топтар шеңберінде сипаттайтын мәдени бірегейлікте қарастырды (П.Бергер, Т.Лукман, П.Д. Тищенко, З.Фрейд, С. Хорни, Э.Фромм) .

Антропоцентристік бағытындағы ғалымдар К.Ясперс пен Б.С. Братус «денсаулық адамның соматикалық күйінің қалыпты көрсеткіштерімен үйлесімді қабылдаудың, ойлаудың, эмоционалды жауап берудің және мінез-құлықтың орташа нормаларының жиынтығы» деп анықтады. Осылайша, денсаулық пен норма бір-біріне жақын ұғым ретінде қарастырылды.

Біз жоғарыда атап өткен бағыттардың көзқарастарын талдай отырып, психологиялық денсаулықты зерттеу барысында нормоцентрлік бағыт өкілдерінің пікірлеріне толық қосыламыз.

Психологиялық денсаулық критерийлері ішкі және сыртқы даму үдерістерінің сандық-сапалық сипаттамасын көрсетуі қажет деп ойлаймыз. Жеке тұлғаның құрылымында әртүрлі жас кезеңдерінде өзгерістер болғандықтан, бұл үрдістер норма критерийлерінің иерархиясында көрінуі керек деп тұжырымдаймыз.

Денсаулық туралы идеяларды дамытудың үшінші кезеңі гуманистік психологияның пайда болуына байланысты дамыды. Өткен ғасырдың екінші жартысындағы денсаулық туралы зерттеулер Э.Фромм, Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл сияқты ғалымдардың есімдерімен байланысты. Бұл кезеңде денсаулықтың психологиялық концепцияларының алғашқы тұжырымдамалары пайда болды және денсаулықты анықтаудың феноменологиялық, аксиологиялық, кешенді бағыттары қалыптасты.

Феноменологиялық бағыт өкілдері адамның субъективті тәжірибесін бірінші орынға қойды. Бұл бағыттың өкілдері денсаулықты және ауру мәселелерін ерекше, қайталанбайтын болмыс ретінде қарастырды (К.Ясперс, И.Ялом, В.Дильтей, Л.Бинсвангер, Р.Лэнг).

Аксиологиялық бағыт өкілдері денсаулықты адамның әмбебап құндылығы ретінде қарады және ол адами құндылықтар иерархиясында белгілі бір орын алады деп сипаттады.

Дискурсивті (диспозитивті) бағыт философияда ғылыми таным саласы ретінде дамыды. Бұл денсаулық туралы кез-келген идеяны әлеуметтік шындықты құрудың немесе тұжырымдаудың өзіндік ішкі логикасы бар дискурстың өнімі ретінде қарастыруға болады деп анықтады. (В.М. Розин, М.Фуко).

Акмеологиялық бағыт бойынша адам табиғаттың жоғары мүмкіндіктерін жаңартудың негізгі және қажетті шарты болып табылады. Кейін пайда болған бұл бағыт өкілдері өз зерттеулерін: рухани өзін-өзі анықтаудың шыңына жеткен жеке тұлғаларды, сондай-ақ адамдардың тұтас қауымдастықтарын, жеке тұлғаның акмеге жетуінің әлеуметтік жағдайлары мен акменің мәдени кодтарын зерттеуге арнады.

### **НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУ**

Психология ғылымында тұлғаның психологиялық денсаулығын қарастыру даму құбылыстарын зерттеуге негіз болатын жеке тұлғаның белгілі бір теориясымен байланысты болып келеді. Л.Хьелл және Д.Зиглер «психологиялық денсаулықты бағалау критерийлері кез-келген тұлға теориясының негізгі мәселесі болып табылады», – деп пайымдады.

Психоанализ бағытындағы Фрейдтің пікірінше, жеке тұлғаның дамуының қозғаушы күші либидо, бірақ ол белгілі бір жыныстық қатынас ретінде емес, жұмақтың бір бөлігі түрінде болып, адамда өзгеріп отыратын дерексіз жалпылама күш белсенділіктің әртүрлі формалары сипатында көрінеді. Психоанализдің мақсаты-ығыстырылып шығарылған бұрын қол жетімді емес бейсаналы ойларды ығыстыру, егер адам бейсаналылықтан босатылса Эго тыйым салулар өмірдің барлық салаларында адамның қажеттіліктерін қанағаттандырудың жаңа деңгейін белгілейді. Ғылымда беделді психоанализ бағыты адам жан дүниесін психикалық наука, патология, ауытқу, тұлғаишілік қақтығыс тұрғысынан зерттеп қарастырды, адамдағы невроз, жүйке күйзелістері, басқа да ауытқуларға іс-тәжірибеде тиімді жүзеге асатын теориялық сипаттамалар бергенмен, денсаулық мәселесі қозғалмады. Тұлғалық үйлесімділік, психикалық саулық мәселелері көтерілсе де философиялық, медициналық ұстанымдардан аса алмады деп ойлаймыз.

К.Юнгтың аналитикалық психологиясы саналы және бейсаналық процестерді теңестіру және олардың арасындағы динамикалық өзара әрекеттесуді жақсарту бағытында зерттеулер жүргізді. Шығыстың ежелгі ойшылдарына тиесілі бұл ой алдағы уақытта да барлық психотерапиялық бағыттарда да қарастырылды. Жекелік жол –«рухани саяхат ішкі дауыстың күшін саналы түрде шығаратын адам», – деп сипатталды. Психикалық ауытқулар, невроздар «жаза» ретінде өмірдің мәнін табудан және оны жүзеге асырудан болатын психикалық

ауытқулар ретінде қарастырылды. К.Юнг «невроз – бұл өз өмірінің мағынасын таппаған жанның азабы», – деп тұжырымдаған.

Жекелік психологияның негізін қалаушы А.Адлер дені сау адамды әлеуметтік жүйе шеңберіндегі интегративтік тұтастық түрінде қарады. Тұтастық А. Адлердің пікірінше, жеке өмір стилінің бірлігі, әлеуметтік қызығушылық және мақсатқа бағытталған мінез-құлық. Оның ойынша, әрбір адам мақсаткер, ортаны игеруге артықшылықты мақсат етеді. А.Адлер бойынша әлеуметтік қызығушылықтың айқындығы индивидумның психикалық денсаулығын бағалау критерийі ретінде қарастырылды. Психикалық денсаулық басқа адамдармен қарым-қатынас жасауды және қоғамның дамуына үлес қосуға даярлықты талап етеді деп сипаттады [5].

Г.Олпорт психикалық денсаулығы қалыпты немесе жетілген тұлғаның мінез-құлықтары функционалды автономды болады және саналы үрдістермен мотивацияланған деп көрсетеді.

Г.Олпорт психологиялық дені сау адамның алты сипаты болады деп қарастырды, олар:

- өзіндік «Мен» аясы кең, әлеуметтік қатынастарға белсенді араласады;
- жылы, жақын, әлеуметтік қатынастарға қабілетті;
- эмоционалды тәуелсіз және өзін қабылдайтын;
- шынайы жағдайды қабылдайтын;
- талпыныстар деңгейі жоғары, өзін-өзі тануға және әзілге қабілетті;
- өмірлік құндылықтары қалыптасқан, өмірлік философиясы бар.

К.Роджерс адамның «мені» оны жағымсыз сезімдерден, мазасыздықтан қорғай алмайтын болса, психикалық саулығы бұзылады деп пайымдады. Психикалық денсаулығы қалыпты адам өзін және өзінің басқалармен қатынасын шынайы қабылдауға талпынады, сезімдерге ашық олардан ауытқуларды көру мүмкін емес деген.

Гештальт терапияның негізін қалаушы Ф.Перлс өсу үдерісін өзін-өзі тану аймақтарын кеңейту мүмкіндіктері арқылы қарастырды. Психологиялық денсаулық және адамның есеюі – ол тіректен ортаға және ортаны реттеуден өзіне және өзін-өзі реттеуге ауысу қабілеті. Ф.Перлз өз зерттеулерінде дені сау кемелденген тұлға бұл – өзін-өзі реттейтін тәуелсіз тіршілік иесі деп сипаттаған.

Гуманистік психотерапияның мақсаты-тұлғаның өсуі үшін арнайы жағдай жасау болып табылады. Конгруентті болу, яғни адам қандай болып көрінгісі келу емес, өзімен-өзі болу- бұл жан саулығының негізгі белгісі. Адамның адамилығы үш шартпен анықталады: «өзін және өзгені жағымды бағалау арқылы қабылдау», «эмпатиялық қабылдау» және «конгруентті өзін көрсету». Гуманистік психотерапияның өкілдері әрбір адамда «негізгі қанағаттандырылмаған қажеттіліктер және өзін-өзі жетілдіруге деген қажеттілік болады», – деп тұжырымдады.

А.Маслоудың гуманистік бағыты психологияны қосымша ойлар мен болжамдар жиынтығымен толықтырды. Ол өзін-өзі жүзеге асыруды өзінің таланты мен қабілеттерін, мүмкіндіктерін толықтай қолдану деп айқындады. Невротикалық азап, психологиялық бейімделе алмаушылық – бұл, біріншіден, «жетіспеушілік аурулары», яғни, іргелі қажеттілік- ердің қанағаттандырылмауы. А.Маслоу психологиялық өсуді «жоғары» қажеттіліктердің жүйелі түрде қанағаттандырылуы деп қарастырды. Жоғары қажеттіліктер мен мақсаттарға ұмтылу психологиялық денсаулықты көрсетеді. Тұлға жекелік қажеттіліктерді қалай орындай алса (физиологиялық қажеттіліктер, қорғаныс қажеттілігі, сүйіспеншілік пен сыйластық қажеттілігі) солай өзін-өзі өзектендіруге деген энергиясын босату оңайырақ болады[6]. Өзектендіру немесе психологиялық өсу тұлғаның жоғары мақсаттарға ұмтылысы болып табылады. Ол оның шынайылық пен бақыт, әділдікті іздеудегі өнімі ретінде қарастырылады. Жаман әдеттер, психологиялық қорғаныс механизмдері тұлғаның өсуіне кедергі келтіреді, оның икемділігі мен ашықтығын төмендетеді.

Осылайша, гуманистік психология адам еркін түрде өзінің қалыпты жаратылысы мен дамуына жауапты, сондықтан оның әрекеттері мен оның нәтижелерін қадағалап отырады деп пайымдады.

Аталған теориялық мектептердің тұлға және оның психологиялық денсаулығы жөнінде берген сипаттамалары мен анықтамаларын талдай келе, жеке тұлға – ойлау қабілеті жоғары, эмоционалды жауап беретін, және өзінше әрекет жасай алатын, ұйымдастырылған жиынтық ретінде қарастырылғанына көз жеткіздік.

Тұлға теорияларының зерттеулеріндегі психологиялық денсаулық жөніндегі анықтамаларын талдай келе біз төмендегідей денсаулық критерийлерін топтастырдық.

*Кесте 2-Әртүрлі психологиялық мектептердегі психологиялық денсаулық критерийлері*

Тұлға теориялары	Автор	Психологиялық денсаулық белгілері
Бихевиоризм	Б.Скиннер	Адамның мінез-құлық реакцияларының қоршаған сыртқы шындықтың талаптарына сәйкестігі
	А.Бандура	Өзінің тиімділігін бағалай білу, әрекетті таңдай білу, кедергілерді жеңу үшін қолданылатын жағдайларды анықтау
Психоанализ	З.Фрейд	Саналылық пен бейсаналылық арасындағы қарама-қайшылықты жою, ұғыну.
Аналитикалық психология	К.Г. Юнг	Даралау, сананың өсуі, сана мен бейсаналықтың бірлігі
Жекелік психология	А.Адлер	Әлеуметтік жүйедегі тұтастық
Гуманистік психология	А.Маслоу, К.Роджерс	Оңтайлы психологиялық бейімделу, психологиялық жетілу, тәжірибелілік, жоғары қажеттілікке ұмтылу, шынайылық
Денеге бағытталған психология	В.Райх	Ашық, еркін адам, қанағаттану сезімін сезіне алған адам
Гештальт-терапия	Ф. Перлз	Саналылық, тәуелсіздік, өз ішінде, өзі мен қоршаған орта арасында тепе-теңдік құру
Антропологиялық бағыт	А.В. Шувалов, Л.Б. Соколовская	Субъективті шындықты дамыту
Интегративті бағыт	О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов	Өзін-өзі реттеу, әлеуметтік бейімделу және өзін-өзі жүзеге асыру үрдістерінің құрылымдық үйлесімділігі

Жоғарыда атап өткен теориялар өкілдері өз алдына зерттеулер жүргізіп жаңа бағыттардың пайда болуына ықпал етті:

- психологиядағы психодинамикалық бағыт (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер);
- феноменологиялық бағыт (К.Роджерс);
- гуманитарлық бағыт (А.Маслоу);
- әлеуметтік қауымдастық және мәдениет бағытындағы эгопсихология (Э.Фромм, К.Хорни, Э.Эриксон);
- қажеттілік-құндылық және медициналық-психологиялық тәсілдер (А.Маслоу, Э.Фромм);
- экзистенциальды-аналитикалық бағыт (В.Франкл);
- әлеуметтік-мәдени бағыт (К.Хорни);
- эпигенетикалық бағыт (Э.Эриксон);
- деңгейлік бағыт (Б.С. Братусь)[6];

Тек ХХ ғасырдың екінші жартысында психологияда гуманистік және трансперсоналды бағыттағы Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, С.Гроф және т.б. ғалымдардың еңбектерінде адам тұлғасының толыққанды дамуының негіздерін зерттеу басталды. Оның нәтижесінде

адам денсаулығының әлеуметтік-мәдени және психологиялық аспектілерін зерттейтін жаңа ғылыми бағыт – денсаулық психологиясы пайда болды. Сондықтан бүгінгі ХХІ ғасыр ғылымында тұлға теориялары Б.С. Братусь, В.Я.Дорфман, Е.Р. Калитевская, Ю.М. Орлов, Д.А. Леонтьев сынды ғалымдардың еңбектерінде психикалық және психологиялық саулық тұрғысынан дамып келеді [8].

Психология ғылымына мінез-құлқ теориясын енгізген В.М. Бехтерев адам өз мінез-құлқын және әрекетін біртұтас білім болып табылатын жекелік психологиялық ерекшелігіне байланысты бақылай алады және басқарады деп анықтады. В.М. Бехтерев денсаулықты күрделі үш деңгейлі қызмет бағытында қарастырды: биологиялық, психологиялық және әлеуметтік. Ол денсаулықтың осы үш деңгейінің байланысын көп жылдар бойы зерттеді және ол қазіргі уақытта да маңызын жойған жоқ [7].

Ресей психиатриясының негізін қалаушы С.С. Корсаков дені сау адамның салауатты әлауқатының үйлесімді болуы оның физиологиялық және психологиялық жағынан қалыптатылығын көрсетеді деп тұжырымдады. Мұндай үйлесімділік денсаулықтың жағдайын анықтайды. Психологиялық денсаулықтың қалыптасуына әсер етуші факторлар:

- тұқым қуалаушылық фактор;
- дүниеге келу жағдайының факторы;
- ананың бала көтеру кезеңіндегі денсаулық жағдайы;
- баланың даму факторы;
- баланы тәрбиелеу факторы;
- жыныстық даму кезіндегі алдын-алудың ауытқушылығы [8].

Ресейдің жоғары педагогикалық білімінің теориясы мен практикасында ұзақ уақыт бойына психологиялық денсаулықты зерттеудің алғышарттары қалыптасты:

- психологиялық денсаулықтың ғылыми категория ретінде анықталуы;
- психологиялық денсаулық категориясының пайда болу тарихы;
- студенттерді кәсіби даярлау үдерісінде психологиялық денсаулық проблемасының нәтижелі даму жағдайының анықталуы [8,57].

В.Э. Пахальян және Р.М. Хусаинова психологиялық денсаулықты «ішкі субъективті әлауқатының жағдайы», – деген анықтама берді[9,35].

И.М. Щербакова психологиялық денсаулықты жан саулығымен байланыстырады. Оның айтуынша рухани жан дүниесі бай адам өзіне және өзінің денсаулығына саналы түрде қарайды [11].

Сондай-ақ, Н.Н. Колотий, М.С. Мышкина даму нормасын анықтау арқылы психологиялық денсаулық мәселесін қарастырды[5,19]. Сонымен бірге Н.Н. Колотий психологиялық денсаулық – ол әр жастық кезеңдегі адамның психологиялық даму «көрсеткішінің» сапасы деп анықтады. Ол психологиялық дамудың сапасын тұлғаның жекелік-психологиялық құрылымының ерекшелігі, әлеуеттегі қарым-қатынасы, өзіндік даму мен өзін-өзі реттеуде көрінетін «тұлғаның психологиялық әлауқатының деңгейі сондай-ақ оның жекелік даму ерекшеліктері» түрінде қарастырды [5,68].

Т.В. Башкирева психологиялық денсаулықты адамның қоршаған ортаға бейімделуімен байланысты деп пайымдады. Ол тұлға мен орта арасындағы үйлесімді қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді деп айқындады. О.В. Завгородняя адамның ішкі және сыртқы шындықпен байланыс жағдайы, оның өмірде және тәжірибеде өзін-өзі көрсетуге қол жеткізуі де психологиялық денсаулықты қамтамасыз етеді деп есептеді.

Е.Р. Калитиевская психологиялық денсаулықты адамның «дербес субъект» ретінде қарастырып оны қоршаған ортаның өзгеру жағдайына өзіндік өмірін белсенді өзгерте алу жағдайы деп сипаттады.

А.С. Оксанич психологиялық денсаулық мәселесін зерттей отырып, әлеуметтік психологиялық тренингті медициналық колледж студенттерінің психологиялық денсаулығын дамыту құралы ретінде қолданды. Ол өз еңбектерінде құндылықтар мен қажеттіліктерді

ұғыну негізінде, әлеуметтік белсенділікті дамытып, белсенді өзін-өзі жетілдіру бағытында психологиялық жаттығуларды қолдануды ұсынды. А.С. Оксанич диссертациялық жұмысында студенттердің психологиялық денсаулығын сақтауға және оны қолдауға мүмкіндік беретін психологиялық-педагогикалық жағдайлар қарастырды. Олар: а) психологиялық қызмет ұйымдастыратын студенттердің психологиялық дамуын қамтамасыз ету; ә) ЖОО-ның білім беру ортасын психологиялық сүйемелдеу; б) студенттердің психологиялық денсаулығын сақтаудың және сүйемелдеудің эксперименталдық бағдарламасын енгізу [10].

А.С. Оксаничтің еңбектерін талдау жасай отырып, қазіргі уақытта да жоғары оқу орындарында студенттердің интеллектуальдық аймағына және танымдық үрдістеріне көңіл бөлінеді де, ал экзистенциональды, эмоционалды және өзіндік дамуын қалыптастыратын шаралар аз ұйымдастырылады деп айта аламыз. Осыған байланысты студенттерде өзіне деген сенімсіздік, өзін-өзі бағалауының қалыпсыздығы, өзіндік көзқарасының болмауы, әртүрлі жағдайларда өзіндік позициясын көрсете алмауы байқалады. Соның ішінде студенттердің жеке тұлғалық аймағында өзін-өзі реттеу, яғни өзінің эмоциясын және танымдық жағдайын әлсіз басқару кездеседі.

Психологиялық денсаулық мәселесі қазіргі кезеңде терең мағынада зерттелуде. И.В. Дубровина психологиялық денсаулық ұғымын, денсаулық психологиясымен салыстыра отырып зерттеді. Психологиялық денсаулыққа жоғары психикалық функциялар, үрдістер мен механизмдер ғана емес, адамның тұлғалық және жекелік дамуы да қарастырылатынын анықтады [11].

И.В. Дубровина «психикалық денсаулық» пен «психологиялық денсаулық» ұғымдарының ара жігін ажыратуға тырысты. Егер «психикалық денсаулық» ұғымы ең алдымен психикалық процестер мен механизмдердің қалыптылығы туралы болса, «психологиялық денсаулық» ол адамның жоғарғы тұлғалық көріністерімен тығыз байланысты екенін анықтады. Осылайша, И.В. Дубровина ғылымға «психологиялық денсаулық» ұғымын енгізді.

Ғалымның ойынша психологиялық денсаулықты зерттеуде оның психологиялық аспектілерін ескеру қажет. Ол тұлғалық сипаттың құрылымы болып табылатын стресске төзімділік, әлеуметтік бейімделу, өзін-өзі жүзеге асыру арқылы адамның жекелігі болып табылады. И.В. Дубровина психологиялық дені сау адам – «өмірге қызығушылық білдіретін, еркін түрде өз ойын жеткізе білетін, ғылыми және практикалық әрекеттің бір түрімен айналысатын, белсенді, өзбетті, тәуекелге қабілетті, өзіне сенімді және өзгені құрметтейтін, өз мақсатына жетуге ұмтылатын, өзінің жекелігін ұғынатын әртүрлі өмірлік аймақтар мен қызметтің түрлерінде шығармашылық көрсете білетін тұлға» – деген анықтама ұсынды. Сонымен қатар психологиялық денсаулықты ауыр психикалық құбылыстардың болмауымен сипатталатын және қоршаған шындықтың жағдайына сәйкес мінез-құлық пен іс-әрекетті реттеуді қамтамасыз ететін психикалық әл-ауқат күйі ретінде де қарастырды [10].

И.В. Дубровина «жекелік» психологиялық денсаулықтың маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырды. Ғалым «психикалық денсаулықтың бұзылуы жас және жеке мүмкіндіктер уақытылы іске асырылмаған кезде пайда болады» деп атап өтті. Жекелік ұғымы әртүрлі ғылым саласында бірдей қарастырылмайды. Философия мен педагогикада жекелік әрбір адамның ерекшелігі ретінде қарастырылады. Сондықтан да «тұлға» және «жекелік» бір-біріне ұқсас ұғым болып табылады. Осы бағытта зерттеген ғалымдар Г.М. Гак, Л.А. Зеленов, М.С. Каган, И.С. Кон, Д.Г. Лоуренс, Н.К. Михайловский, И.И. Резвицкий, В.П. Тугаринов, Ю.Хабермас және т.б.

Б.Г. Ананьев, О.С. Гребенюк, В.С. Мерлин, В.В. Печенков, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов және т.б. «жекелік» ұғымын ол адамның ерекшелігі ретінде қарастырды. «Жекелік» көп компонентті құрылымды екендігін білдіреді және жеті психикалық аймақты біріктіреді: «интеллектуальды, мотивациялық, ерікті, эмоциональды, заттық-тәжірибелік, экзис-тенциальды, өзін-өзі реттеуші».



Б.Г. Ананьев, О.С. Гребенюк, В.С. Мерлин өз зерттеулерінде денсаулықтың үш түрлі құрылымын анықтады:

- физикалық денсаулық (жетілу, денелік өзін-өзі реттеу, физиологиялық үрдістердің үйлесімділігі, қоршаған ортаға барынша бейімділік);
- психологиялық денсаулық (адамның өмірлік стратегиясы, жағдайды адамның басқара алуы);
- әлеуметтік денсаулық (еңбексүйгіштіктің өлшемі, әлеуметтік белсенділік, әлемге белсенді әрекеттік қарым-қатынас).

О.В.Хухлаева тұлғаның өзінің өмірлік міндеттерін атқаруда алғышарты болып табылатын, жеке адам мен қоғам сұраныстарының арасындағы үйлесімділікті қамтамасыз ететін психологиялық денсаулық адамның психикалық қасиеттерінің динамикалық жиынтығын құрайды деп анықтады.

Отандық ғалымдардың еңбектерінде де психологиялық денсаулықты қалыптастыру, дамыту мәселелері біршама зерттеліп, тақырып аясында теориялық-әдіснамалық негіздері айқындалып, түрлі әдістемелер ұсынылған. Отандық ғалым, Қ.Н. Нығыметова «Балалардың психикалық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы» тақырыбындағы диссертациялық жұмысында психикалық денсаулық мәселелерінің негізін теориялық тұрғыдан анықтады. Өз зерттеулерінде жалпы денсаулық мәселесін, оның ішінде психикалық денсаулық мәселесін талдап, психикалық денсаулықтың үш деңгейлі құрылымын айқындады. Олар тұлғалық-мәндік немесе тұлғалық денсаулық, даралық немесе жеке-даралық психологиялық денсаулық; психо-физиологиялық денсаулық [12].

А.Р. Ерментаева өзінің «Жоғары мектеп психологиясы» деген оқу құралында-жоғары мектептегі оқу әрекеті және оқыту психологиясы болашақ мамандардың оқу танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекетінің психологиялық негіздерін; оқу әрекетінің жетілу ерекшеліктерін, кәсіби білім беру жағдайында танымдық даму мәселесін; оқыту заңдылықтарын; студенттің шығармашылық әлеуеті мен субъектілік қасиеттерінің дамуындағы оқытушының рөлін зерттеді. Жоғары мектептегі оқыту психологиясы оқулығы арқылы студенттердің психологиялық денсаулығын қамтамасыз ете отырып, білімін, икемділіктерін, дағдыларын, жетілдіруге бағытталған оқыту және оқу теориялары, олардың формалары мен әдіс-тәсілдерін ғылымға енгізді. Денсаулық психологиясының субъективті аспектілерін ескере отырып, қазақ ғалымы А.Р. Ерментаева өз еңбектерінде денсаулықты сақтау және нығайту үшін өз өмірін жасаушы, өзгертуші және түрлендіруші болуы керектігін сипаттайды.

Сондықтан өз өмірін жасаушы және өзінің өмірлік іс-әрекетін басқару болып табылатын бастамашылдығы, біртұтастықтығы, бірлігі, дербестігі оның жоғары тұлға ретінде көрсететінін анықтады. А.Р. Ерментаева өз зерттеулерінде субъективтілікті адамның басқаларға құндылық қатынас тұрғысынан қарастырды. Субъектілік қатынас ұғымы арқылы, мағыналы белгілерге ие болатынын түсіндірді. А.Р. Ерментаеваның пікірінше, ғылыми әдіснама принциптеріне сүйене отырып, адамның субъект ретінде дамуы денсаулықты арттыру және нығайту тұрғысынан жүзеге асады деп пайымдайды [13].

Н.Д. Унарбекова «Тұлғаның психологиялық денсаулығы» деген еңбегінде психологиялық денсаулық феноменінің ғылыми және әлеуметтік тұғырларын талдады. Өзінің зерттеулері арқылы психологиялық денсаулық концепциясын айқындады. Сонымен қатар бастауыш мектеп жасындағы баланың психологиялық денсаулығын-тренинг топтық және индивидуалды-коррекциялық жұмыстар арқылы дамытуға болатынын дәлелдеді [14]

Г.Б. Ниетбаева «Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы» тақырыбындағы педагогика және психология, философия докторы (PhD) ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертациялық жұмысында студенттердің психологиялық денсаулығы ЖОО білім беру жағдайларында дамитын және құрамында келесі компоненттерді біріктіретін: интегральды-тұлғалық қасиеттер компоненті, рефлексиялық компонент, құндылық-мағыналық және рухани-адамгершілік компонент, эмоционалды компонент екенін

анықтады. Студенттік шақта психологиялық денсаулықтың дамуына әсер етуші ішкі факторлар: өзіннің маңыздану ресурсы, бейімділік ресурсы, рухани-адамгершілік ресурсы болатынын айқындады [15].

Осылайша ғылыми еңбектердегі отандық және шетел ғалымдарының анықтамаларын талдай келе, психологиялық денсаулық ұғымы төмендегідей тұжырымдалады:

- 
- толық түрде денелік, психикалық, рухани, және әлеуметтік әл-ауқат жағдайы;
- ауру белгілерінің болмауы;
- әлеуметтік міндеттерді толыққанды орындай алуы;
- қоршаған ортадағы адам ағзасының қалыпты жұмыс істеуі;
- үнемі өзгеріп отыратын жағдайларға бейімделу қабілеті;

Зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми еңбектерге талдау жасай отырып психологиялық денсаулық – бұл тұлғаның денелік, психологиялық және әлеуметтік жағынан саулығы, яғни, психикалық функцияларды сәтті орындауы, өнімді қызмет атқаруы, қоршаған ортамен жағымды қарым-қатынас орната білуі және жаңа жағдайға тез бейімделіп, өзін-өзі реттей білуі деген анықтама береміз.

### **ҚОРЫТЫНДЫ**

Ғылыми әдебиеттерде «психикалық денсаулық» және «психологиялық денсаулық» түсініктері қатар қолданылады. Психикалық денсаулық-медициналық категория болса, психологиялық денсаулық-практикалық психологиялық қызметтің негізгі категориясы болып табылады. Психикалық денсаулықтың бұзылуы жүйке-психикалық жағынан науқастардың пайда болуымен анықталады. Психологиялық денсаулықтың бұзылуы адамның әлеуметтік бейімделуіне теріс әсер ететін эмоционалды тұрақсыздықпен, яғни мазасыздықтың өсуімен, өзіннің жеке басына негативті қатынастың қалыптасуымен, өзіндік баға деңгейінің төмендеуімен, тұрақсыздығымен адекватты болмауымен байланысты. Қазіргі кезеңде психологтардың алдында жеке адамның ішкі резервтерін белсендіретін, күшейтетін әдістер мен механизмдерді, психологиялық денсаулықты сақтауға және қамтамасыз етуге көмектесетін амалдарды іздестіру міндеті тұр. Болашақ педагогтардың қазіргі білім беру стандартында арнайы кәсіби құзіреттіліктер игеру талап етіледі. Осыған орай жоғары оқу орнының оқытушыларының қызметіне де жоғары талаптар қойылады. Жоғары оқу орнының оқытушысы тек педагогикалық үрдісті басқарып қана қоймай, болашақ педагогтарға қажетті құзіреттіліктерді дамыта білуі қажет.

Зерттеу тақырыбымызға байланысты дереккөздерін талдау арқылы біз студенттердің психологиялық денсаулығын дамыту жолдарына қатысты көрсеткіштерді ұсынамыз:

- өзін және айналасындағыларды қабылдау;
- толыққанды тұлғааралық қабылдау;
- кәсібін дұрыс таңдағанына сенімділік;
- өз қалаулары мен құндылықтарын және өмірдің мәнін түсіну.
- өзін-өзі өзектендіру және өзін-өзі реттеу.

Қорытындылай келе, психологиялық денсаулық ұғымын әлі де жан-жақты қарастырып, оны дамыту жолдарын іздестіру қажет деп ойлаймыз. Біздің елімізде әлі де болса студенттердің психологиялық денсаулығына және жекелік ерекшеліктеріне қажетті көңіл бөлінбей отыр. Студенттердің жекелігін соның ішінде өзін-өзі реттеуін қалыптастыру негізінде психологиялық денсаулығын сақтау және нығайту басты міндеттердің біріне айналу қажет деп ойлаймыз. Болашақ педагогтардың психологиялық денсаулығын дер кезінде зерттеп оны дамыту арқылы біз болашақта кәсіби және тұлғалық жағынан жетілген маман дайындаймыз де айта аламыз.

*Пайдаланылган әдебиеттер тізімі:*

1. Никифиров, Г.С. Психология здоровья. –СПБ.: Речь,2022.– С. 256.
2. Xia, X. Research on Mental Health Education Model of College Students under the Background of Internet //Journal of Healthcare Engineering.– Access mode: <https://doi.org/10.1155/2022/9979891>
3. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития Московского психолого-социального института. – Воронеж: ИзНПО «МОДЭК», –2006. –469 с.
4. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. – Книга -1, СПб, 2006. –31-35 с.
5. Адлер, А. Индивидуальная психология. – СПб.: Питер, 2017. – 472 с.
6. Братусь, Б.С. Христианская психология как научное направление: к истории вопроса. – М.: //Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3 (19).
7. Иванова, М.Б. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности: дис. канд. психол. наук 19.00.01. – Кемерово. –2010. – С. 242.
8. Корсаков, С.С. Общая психопатология. – Изд. 3, дополн. М.: Лаборатория знаний, 2003. – С. 465.
9. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст [Текст]. – СПб.: Питер. –2006. – С. 240.
10. Оксанич, С.И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психологического здоровья студентов медицинского колледжа: дис. канд. психол. наук / 19.00.01. – Самара. –2007. – С. 221.
11. Шерьязданова, Х.Т., Абеуова, И.А., Ныгметова, К.Н. Психопедагогика здоровья: Учебное пособие. – Алматы: ТОО «Типография Комплекс», 2006. –280 б.
12. Ныгметова, Қ.Н. Балалардың психикалық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы: психол.ғыл.канд. дисс: 19.00.07. – Алматы. – 2009. –200 б.
13. Ерментбаева, А.Р. Жогары мектеп психологиясы: Оқулық. – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2012. – 492 б.
14. Унарбекова, Н.Д. Тұлғаның психологиялық денсаулығы: Монография. – Өскемен, 2012. –176 б.
15. Ниетбаева, Г.Б. Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы: 6D010300 – Педагогика және психология док. PhD дис. – Алматы, –2014. –210 б.

*References:*

1. Nikifirov, G.S. Psixologiya zdrov'ya [Psychology of health]. –SPB.: Rech',2022. – 256 p.
2. Xia, X. Research on Mental Health Education Model of College Students under the Background of Internet [Electronic resource] //Journal of Healthcare Engineering – Access mode: <https://doi.org/10.1155/2022/9979891>
3. Derkach, A.A. Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti:soderzhanie, zakonomernosti, mexanizmy razvitiya Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta [Acmeological culture of personality:content, patterns, mechanisms of development of the Moscow Psychological and Social Institute]. – Voronezh: IzNPO «MODJeK», 2006. –469 p.
4. Anan'ev, V.A. Osnovy psixologii zdorov'ya [Fundamentals of health psychology]. – Book -1, SPB.: 2006. – P.31-35
5. Adler, A. Individual'naya psixologiya [Individual psychology]. –SPb.: Piter, 2017. – 472 p.
6. Bratus, B.S. Xristianskaya psixologiya kak nauchnoe napravlenie: k istorii voprosa [Christian psychology as a scientific direction: to the history of the issue]. – М.: //National Journal of Psychology.– 2015. – № 3 (19).
7. Ivanova, M.B. Strukturnye, funkcional'nye i dinamicheskie xarakteristiki psixologicheskogo zdorov'ya lichnosti: dis.kand.psihol.nauk 19.00.01[Structural, functional and dynamic

characteristics of psychological health of the individual: diss. ... cand. psychological sciences 19.00.01]. – Kemerovo, 2010. – 242 p.

8. Korsakov, S.S. *Obshhaja psihopatologija [General psychopathology]*. – Izd. 3, dopoln. M.: Knowledge Lab, 2003– 465 p.

9. Paxal'yan, V.E'. *Razvitie i psixologicheskoe zdorov'e. Doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast [Development and psychological health. Preschool and school age]*. – SPb.: Piter, 2006. – 240 p.

10. Oksanich, S.I. *Psixologo-pedagogicheskie usloviya soxraneniya i podderzhaniya psixologicheskogo zdorov'ya studentov medicinskogo kolledzha: dis.kand.psihol.nauk 19.00.01 [Psychological and pedagogical conditions for preserving and maintaining the psychological health of medical college students: diss. ... cand. psychological sciences 19.00.01]*. – Samara, 2007. – 221 p.

11. Sher'yazdanova, X.T., Abeuova, I.A., Nygmetova, K.N. *Psixopedagogika zdovor'ya: Uchebnoe posobie [Psychopedagogy of Health: Textbook]*. – Almaty: TOO «Tipografiya Kompleks», 2006. – 280 p.

12. Nygymetova, K.N. *Balalardyn psixikalyk densaulygyna e'kologiyalyk ortanyn ykpalы: psixol.gyl.kand. diss 19.00.07 [The influence of the environmental environment on the mental health of children: diss. ... cand. psychological sciences 19.00.07]*. – Almaty, 2009. – 200 p.

13. Ermentaeva, A.R. *Zhogary mektep psixologiyasy: okulyk [High school psychology: textbook]*. – Almaty: ZhShS RPBK «Dauir», 2012. – 492 p.

14. Unarbekova, N.D. *Tulganyн psixologiyalyk densaulygy: monografiya [Psychological health of the individual: monograph]*. – Oskemen, 2012. – 176 p.

15. Nietbaeva, G.B. *Kazirgi kezendegi studentterdin psixologiyalyk densaulygynyn damuy: 6D010300 – Pedagogika zhane psixologiya mamandygy bojynsha filosofiya doktory (PhD) darezhesin aluga arналган dissertaciya [The development of psychological health of students at the present stage: dissertation for the degree of doctor of philosophy (PhD) in the specialty 6D010300 – Pedagogy and psychology]*. – Almaty, 2014. – 210 p.

**МРНТИ 15.81.70**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.005

Сатиева Ш.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>«Семей қаласының Шәкәрім атындағы университеті» КЕАҚ, Семей, Қазақстан  
Satieva66@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-1657-6026>

## ҚАЗІРГІ СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ ҚАЖЕТТІЛІГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

*Андатпа*

Мақалада студенттік жастардың әлеуметтік-психологиялық бейімделу процесіне ықпал ететін өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі актуализациялауға және өзін-өзі жүзеге асыруға бағытталған студенттермен және оқытушылармен (психопрофилактикалық және психогигиеналық, диагностикалық, кеңес, дамытушылық және түзету әдістері) ЖОО психологиялық қызметінің жеке және топтық жұмысының неғұрлым тиімді нысандары мен әдістерін таңдауға және жасауға ерекше назар аудару керектігі және ғылыми тұрғыдан ары қарай зерттеудің қажеттілігін көрсетілген. Қазіргі студент жастардың әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің ерекшеліктері мен проблемаларын анықтау, сондай-ақ психологиялық сүйемелдеу қажеттіліктерінің болуы мен ерекшелігі зерттелініп, қажет екендігі дәлелденді.

**Түйін сөздер:** бейімделу, қажеттілік, резерв, диагностика, психологиялық қызмет, психологиялық сүйемелдеу, коммуникация.

Сатиева Ш.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Университет имени Шакарима, г. Семей

## ПРОБЛЕМЫ НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

### *Аннотация*

Особое внимание в статье уделяется выбору и разработке наиболее эффективных форм и методов индивидуальной и групповой работы психологической службы вуза со студентами и преподавателями (психопрофилактические и психогигиенические, диагностические, консультационные, развивающие и коррекционные методы), направленных на саморазвитие, самоактуализацию и самореализацию, способствующих процессу социально-психологической адаптации студенческой молодежи показано, что необходимо переводить и проводить дальнейшие исследования с научной точки зрения. Исследованы и доказаны необходимость выявления особенностей и проблем социально-психологической адаптации современной студенческой молодежи, а также наличия и специфики потребностей психологического сопровождения.

**Ключевые слова:** адаптация, потребность, резерв, диагностика, психологическая служба, психологическое сопровождение, коммуникация.

Satieva Sh.S.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Shakarim University of Semey

## PROBLEMS OF THE NEED FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF MODERN STUDENT YOUTH

### *Abstract*

The article indicates the need for further research from a scientific point of view and the need to select and create the most effective forms and methods of individual and group work of the psychological service of the University with students and teachers (psychoprophylactic and psychohygienic, diagnostic, consulting, developmental and corrective methods) aimed at self-development, self-actualization and self-realization, which contribute to the process of socio-psychological adaptation of student youth. It is proved that it is necessary to identify the features and problems of socio-psychological adaptation of modern student youth, as well as the presence and specificity of the needs for psychological support.

**Keywords:** adaptation, need, Reserve, diagnostics, psychological service, psychological support, communication.

### **КІРІСПЕ**

Жаңа жағдайларда және жаңа білім беру деңгейінде бейімделу процесін сүйемелдеу: бейімделуге ықпал ететін немесе кедергі келтіретін білім алушылардың жағдайларын, оның ішінде жеке ерекшеліктерін айқындауды, табысты бейімделуге ықпал ететін қасиеттерді қалыптастыру және дамыту жөніндегі жұмысты; қоршаған ортаның бейімделу сипаттамаларын жобалау, сараптау және мониторингтеуді білдіреді. Білім беру ұйымындағы дезадаптация факторы бойынша «тәуекел тобын» айқындау, осы топпен профилактикалық жұмыс, оның ішінде жаңа мәдени-білім беру жағдайларында бейімделу бойынша білім алушылармен жұмыс кезек күттірмес мәселелердің бірі. Студенттерді жоғары оқу орындарында оқытуға және олардың әлеуметтік-психологиялық бейімделуіне көптеген факторлар әсер етеді: материалдық жағдайы; денсаулық жағдайы; жасы; отбасылық жағдайы; жоғары оқу орнына дейінгі дайындық деңгейі; өз қызметін өзін-өзі ұйымдастыру, жоспарлау және бақылау дағдыларын меңгеру (ең алдымен оқу); жоғары оқу орындарын таңдау мотивтері;

жоғары оқу орындарының ерекшелігі туралы түсініктердің барабарлығы; оқыту нысаны (күндізгі, кешкі, сырттай, қашықтықтан және т. б.); оқу ақысының болуы және оның көлемі; жоғары оқу орындарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері; жоғары оқу орындарының материалдық базасы; оқытушылардың біліктілік деңгейі; университеттердің беделі және соңында студенттердің жеке психологиялық ерекшеліктері.

Білім берудің жаңа деңгейіне көшуді психологиялық сүйемелдеу – бұл жаңа білім деңгейіне көшуге дайындықты қалыптастыру, дайындық компоненттерінің қалыптасуын анықтау, жаңа білім деңгейіне көшудің оңтайлы жағдайларын қамтамасыз ету үшін білім беру процесінің басқа қатысушыларымен бірлескен жұмыс.

Студенттерге білікті психологиялық және әлеуметтік көмек көрсету жүйесін құру идеясы көптеген отандық және шетелдік авторлардың еңбектерінде байқалады. Жоғары білім беру жүйесінде психологиялық қызметті құрудың жалпы тәсілдері А.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинский, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, Н.И. Повякель, А.Я. Чебыкин, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко және т. б. еңбектерінде тұжырымдалған [1].

Гуманизм принципі психологтың студенттермен жұмысының формалары мен әдістерінің психологиялық басымдылығына (пропорционалдылығына), оның жеке психологиялық ерекшеліктеріне назар аударады. Басқаша айтқанда-психолог студенттермен жұмыс жасаудың табиғатына сәйкес келетін формалары мен әдістерін қолдануы керек. Сонымен қатар, бұл жұмыс әдістері студенттердің даму әлеуетіне сәйкес келуі керек, оның жеке басын көтеріп, одан әрі өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жетілдіруге ынталандыруы керек. Даралау немесе жеке көзқарас принципі, практикалық психология әр адамның жеке тұлға ретінде ғана емес, сонымен қатар бірқатар зерттеушілер атап өткендей, дәл осы категорияны Б.Г. Ананьев, Л.М. Собчик, В.С. Мерлин түсінудегі даралыққа негізделуі керек деп атайды [2].

Осы тәсілдерді салыстыра отырып, олардың әрқайсысының психолог үшін өзіндік артықшылықтары мен өзіндік құндылығы бар екенін атап өткен жөн. Сонымен қатар, біріншісі дәстүрлі болып табылады және белгілі бір оқу орнында психологиялық қызметті құру және орналастыру шарттарына сәйкес келеді.

«Шәкәрім атындағы университеті» КеАҚ психологиялық қызмет орталығы негізгі мақсаты ЖОО-ның білім беру процесін ұйымдастыру үшін әлеуметтік-психологиялық жағдай жасау, студенттер мен қызметкерлердің психологиялық қорғалуын қамтамасыз ету, олардың психологиялық денсаулығын қолдау және нығайту болып табылады. Студенттік жастағы дамудың әлеуметтік жағдайы ерекше: студенттердің физикалық, психофизиологиялық, интеллектуалдық мүмкіндіктерінің өсуімен, тұлғаның бүкіл құрылымының дамуы мен күрделенуімен осы жас кезеңінің міндеттері күрделі және оларды шешу жеке тұлғаның одан әрі дамуын да, оның өмір жолын да анықтайды. Жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған оқу құралынан алынған анықтамаға сәйкес [3]:

«Әлеуметтік коммуникация» белгілі бір әлеуметтік ортада және осы қоғамда қабылданған рәміздер арқылы көп салалы және көп арналы ақпаратты беру процесі деп түсініледі.

Л.Г. Подоляк атап өткендей, студенттік жастық «Мен» – тұлғаның өзегі ретіндегі тұжырымдаманың қалыптасуының өте маңызды кезеңі. «Мен» – болашақ маманның тұжырымдамасы – студенттің жеке тұлға және оқу-кәсіби қызмет субъектісі ретінде өзін-өзі танудың күрделі, динамикалық жүйесі, оған мыналар кіреді:

1. Студенттің белгілі бір әлеуметтік-рөлдік позицияны және өзіне қатысты нұсқауларды бекіту арқылы өзін-өзі қабылдаудың бірегейлігін ашатын «Мен».

2. Кәсіби қасиеттер мен жеке қасиеттердің өзін-өзі бағалауымен, өзін-өзі қабылдау және өзін-өзі бағалау деңгейімен анықталатын өзіне деген эмоционалды-құндылық қатынасы.

3.Өзін-өзі таныстыру ретіндегі мінез-құлық компоненті-өзін-өзі бейнелеу мен тәуелсіздіктен туындайтын белгілі бір әрекеттер (ішкі және практикалық) [4].

Осыған орай, психологиялық қызмет орталығы көптеген зерттеулер жұмысын жүргізді.

## **1. МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР**

2. Бітіруші түлектер арасында кадр резервіне енгізу үшін «Көшбасшылық қасиеттердің қалыптасуын бағалау және тұлғаның өмірлік құндылықтарын анықтауға» арналған сауалнама жүргізді. Сауалнама мақсаты: адамның көшбасшы болу қабілетін бағалауға арналған.

Бұл әдістеде субъект екі блоктан тұратын сұрақтарға жауап береді. Осы сұрақтарға берген жауаптары негізінде көшбасшыға қажетті жеке психологиялық қасиеттердің бар-жоғы туралы қорытынды жасалады. Университет бойынша кадрлық резервке тіркелген студент саны 129 болып табылады. Университет бойынша жалпы сауалнамаға 57 студент қатысты.

### 3. НӘТИЖЕЛЕР ТАЛҚЫЛАУ

4. Сауалнама барысында студенттердің көшбасшылықтың табиғаты мен мәнін, сондай-ақ олардың көшбасшылық потенциалдарын дамытуға деген ұмтылысын жақсы түсінуге мүмкіндік беретін нақты, жеке және әлеуметтік құбылыстарды одан әрі тануға деген жоғары қызығушылығын көрсетті.

5. Студенттер өздерінің даму деңгейлері мен ресурстарын анықтап, даму траекториясын белгілеуге мүмкіншілік алды (Сур.1).

6. Сол студенттердің ішінен 72 респонденті сауалнама сұрақтарына жауап бермеді. Жалпы университет студенттерінің сауалнамаға қатысуы 45 % құрады.

7.



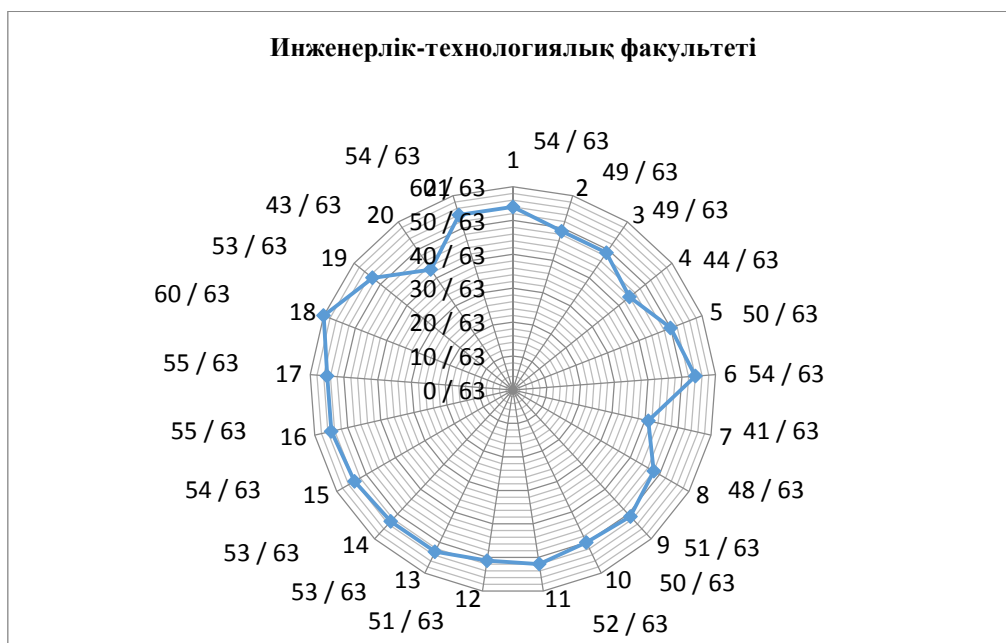
«Сурет 1 Көшбасшылық қасиеттердің қалыптасуын бағалау және тұлғаның өмірлік құндылықтарын анықтауға» арналған сауалнама нәтижесі»

Гуманитарлық-экономикалық факультеті-32 респонденттің 22 студенті қатысты (10 қатыспады); сауалнамаға қатысуы 69% құрады.



«Сурет 2 гуманитарлық-экономика факультеті студенттерінің нәтижесі»

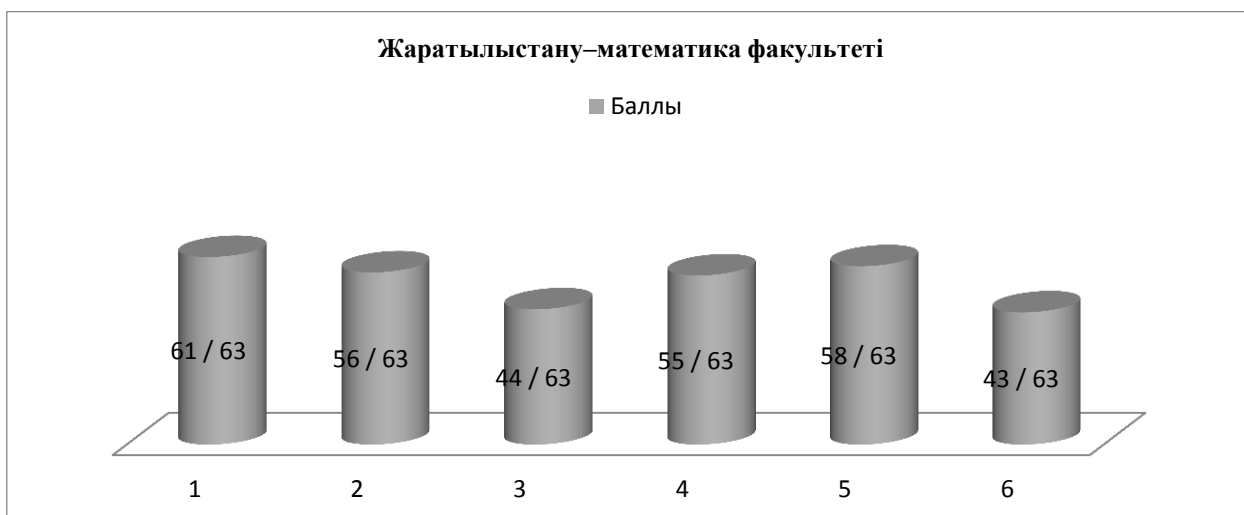
Инженерлік-технологиялық факультеті-60 респонденттің 21 (39 қатыспады); сауалнамаға қатысу 35 % құрады.



«Сурет 3 инженерлік-технологиялық факультеті студенттерінің нәтижесі»

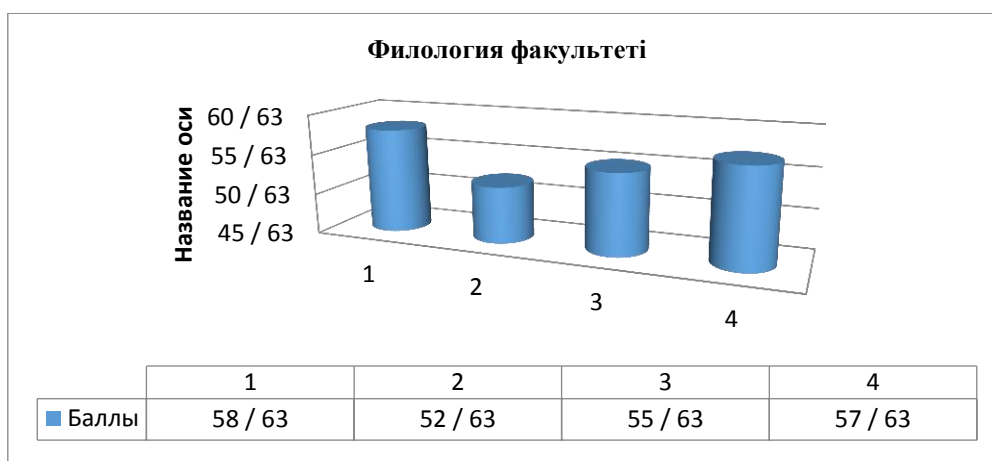
Жаратылыстану-математика факультеті – 15 респонденттің 6 студенті (9 қатыспады); сауалнамаға қатысу 40 % құрады.





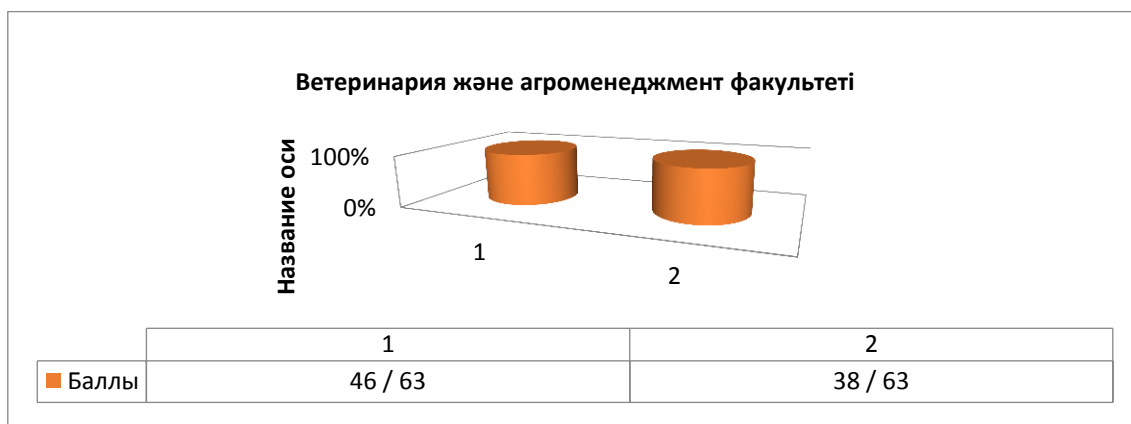
«Сурет 4 инженерлік-технологиялық факультеті студенттерінің нәтижесі»

Филология факультеті-6 студенттің 4 студенті қатысты (2 қатыспады); сауалнамаға қатысу 67 % құрады.



«Сурет 5 филология факультеті студенттерінің нәтижесі»

Ветеринария және агроменеджмент факультеті: 16 студенттің 2-і қатысты (14 қатыспады); сауалнамаға қатысу 12,5 % құрады.



*«Сурет 6 ветеринария және агроменеджмент факультеті студенттерінің нәтижесі»*

8. Сауалнама барысында студенттердің көшбасшылықтың табиғаты мен мәнін, сондай-ақ олардың көшбасшылық потенциалдарын дамытуға деген ұмтылысын жақсы түсінуге мүмкіндік беретін нақты, жеке және әлеуметтік құбылыстарды одан әрі тануға деген жоғары қызығушылығын көрсетті.

9. Студенттер өздерінің даму деңгейлері мен ресурстарын анықтап, даму траекториясын белгілеуге мүмкіншілік алды.

10. Аталған барлық іс-шаралардан басқа студенттердің мінез-құлқын бақылау, курстас-тарымен, куратормен және ПОҚ-мен әңгімелесу болып табылады. Ұнатулар мен эмоционалды байланыстарға негізделген топтағы тұлғааралық қатынастардың құрылымын анықтау үшін социометриялық зерттеу топ жетекшілерін көрсетті және анықтады. Талдау жұмысы жүргізілгеннен кейін оқытушыларға ұсыныстар берілді.

### **11. ҚОРЫТЫНДЫ**

12. Осылайша, студенттің жеке басының қалыптасуы мен дамуына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуге бағытталған ЖОО-ның психологиялық қызметінің қызметі келесі жағдайларда тиімді болатындығы анықталды:

13. ЖОО-ның психологиялық қызметі ЖОО-дағы білім беру-тәрбие процесінің ажырамас бөлігі ретінде қарастырылуы тиіс; оқу орнының оқу-тәрбие ортасының негізгі субъектілерімен психологиялық қызметті интеграциялау және үйлестіру қамтамасыз етіледі; студенттің жеке басының қалыптасуы мен дамуын психологиялық-педагогикалық қолдаудың тұтас моделі әзірленетін болады; білім беру процесінің әртүрлі кезеңдерінде студенттің жеке басының қалыптасуы мен дамуына ықпал ететін жоғары оқу орындарының психологиялық қызметтің психологиялық-педагогикалық шарттары анықталды [5].

Студенттердің көшбасшылық іс-әрекетін ұйымдастыру бойынша ақпараттық және психологиялық көмек оқу процесінің сапасын арттыруға да, студенттердің жоғары оқу орындарындағы оқу жағдайларына әлеуметтік-психологиялық бейімделуіне де ықпал етеді деген қорытынды жасауға болады.

Респонденттердің көпшілігінің кәсіби психологиялық көмек алу қажеттілігі туралы хабардар болуын және психологиялық қызметті құру кезінде оларға осындай көмек көрсетілетініне белгілі бір сенімділіктің болуын атап өтуге болады.

Қазіргі қоғамының трансформациясы жағдайында жаңа өмірлік стратегияларды қалыптастыру, құзыреттілік, әлеуметтік мінез-құлықтың икемділігі мен ұтқырлығын күшейту мәселелері ерекше маңызға ие. Адамның өмірлік әлеуеті неғұрлым күшті болса, оған дағдарыстық жағдайларды жеңу, сындарлы-трансформациялық позицияны игеру оңайырақ болады. Мұның бәрі, сөзсіз, қоғамның зияткерлік деңгейіне, оны білім, кәсібилік, көп-

жақтылық, коммуникабельділік арқылы жетілдіруге жаңа талаптар қояды. ЖОО-ның психологиялық қызметі жоғарыда аталған міндеттерді шешуге, сондай-ақ студенттік ортадағы жағымсыз әлеуметтік құбылыстарды еңсеруге және алдын алуға ықпал ететін болады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Яценко Т.Е. Социально-личностные компетенции педагогов в области обеспечения психологической безопасности образовательной среды: практ. рук. для студентов пед. и психол. специальностей / Т.Е. Яценко. – Барановичи :РИО БарГУ, 2014. –95с.
2. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. Серия: Мэтры мировой психологии. Издательство: Речь, 2018.
3. Кидирбаева К., Сатиева Ш., Куанышбаев Ж., Иракова А., Асанова Г., Поваляшко Г., Дуйсенбекова Ж. Формирование навыков социальной коммуникации у студентов медицинского факультета в системе профессионального образования. Опыт Республики Казахстан Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2023; – Том – 22., – №. – 2S (2023 <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2023-3616> EDN: IXKTJJ
4. Подольяк Л.Г., Юрченко В.И. Психология высшей школы: Учебное пособие. 2-е изд. – К.: Каравела, 2008. - 352 с.
5. Сборник нормативно-правовых документов универ. Шакарима / – 2023. – с.7-9.

*References:*

1. Iatsenko T.E. Sotsialno-lichnostnye kompetentsu pedagogov v oblasti obespechenia psihologicheskoi bezopasnosti obrazovatelnoi sredy: prakt. rýk. dlia stýdentov ped. i psihol. spetsialnostei / T. E. Iatsenko. – Baranovichí :RIO BarGÝ, 2014. –95s.
2. Sobchik L. N. Psihologua individýalnosti: Teorua i praktika psihodiagnostiki. Serua: Metry mirovoi psihologii. Izdatelstvo: Rech, 2018.
3. Kidirbaeva K., Satieva Sh., Kýanyshbaev J., Irakova A., Asanova G., Povaluashko G., Dýisenbekova J. Formirovanie navykov sotsialnoi kommýnikatsi u stýdentov meditsinskogo fakýlteta v sisteme professionalnogo obrazovanua. Opyt Respýblikı Kazahstan Kardiovaskýliarnaia terapua i profilaktika. 2023; Tom 22, № 2S (2023 <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2023-3616> EDN: IXKTJJ
4. Podoliak L.G., Ýrchenko V.I. Psihologua vysshei shkoly: Ýchebnoe posobie. 2-e izd. – K.: Karavela, 2008. – 352 s.
5. Sbornik normativno-pravovyh dokýmentov ýniversiteta Shakarima / –2023. – S. 7-9.

**МРНТИ:15.21.41**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.006

А.А. Касымжанова<sup>1</sup>, Қ.О. Ахан<sup>1</sup>

<sup>1</sup>«Тұран» университеті,  
Алматы, Қазақстан

## **ПОЗИТИВТІ ЖӘНЕ НЕГАТИВТІ АФФЕКТТІҢ БАҚЫТҚА ӘСЕР ЕТУІН ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ**

### *Аңдатпа*

Мақалада Позитивті және негативті аффект шкаласын қазақ тіліне бейімдеу және осы әдістеме арқылы анықталған эмоциялар жиілігінің бақыт деңгейіне әсер ету ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеудің нәтижелері қамтылған. Зерттеу барысында таңдау тобының қалыпты үлестірім заңдылығына сәйкес екендігі тексерілді және осы нәтижеге қарай

көрсеткіштерді талдауда параметрлік әдістер қолданылды. Watson, Clark және Tellegen ұсынған Позитивті және негативті аффект шкаласы қазақ тіліне аударылып, әдістеме ұлт пен тіл ерекшелігіне бейімделді. Жалпы және жеке тармақтар бойынша альфа-Кронбах коэффициенті 0,8-ден жоғары болып, оның сенімділігі статистикалық тұрғыдан дәлелденді. Позитивті және негативті аффект пен Оксфорд бақыт сауалнамасы арқылы алынған көрсеткіш арасындағы өзара байланысты зерттеуде Пирсон бойынша корреляциялық талдау жүргізіліп, позитивті аффекттің бақытпен тура байланысы, негативті аффекттің бақытпен кері байланысы анықталды. Бір факторлы дисперсиялық талдау барысында позитивті және негативті эмоциялар жиілігінің бақытқа әсер ететіні, ал регрессиялық талдау арқылы бақыттың 27,7% жағдайда позитивті аффектке, ал 15,2% жағдайда негативті аффектке тәуелді екендігі анықталды. Зерттеу нәтижесін позитивті психология бағытында жүрген зерттеушілер мен психологтар қазақ тілді тұлғалармен жұмыс жасауда қолдана алады.

**Түйін сөздер:** позитивті аффект, негативті аффект, альфа-Кронбах, бақыт.

Касымжанова А.А., <sup>1</sup>Ахан. К.О. <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Университет «Туран», Алматы, Қазақстан

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЗИТИВНОГО И НЕГАТИВНОГО АФФЕКТА НА СЧАСТЬЯ

### Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью адаптации Шкалы позитивного и негативного аффекта на казахском языке и выявления влияния частоты эмоций, определяемый по данной методике на уровень счастья. В процессе исследования было проверено, что выборка соответствует нормальному закону распределения, и на основании этого результата при анализе показателей использовались параметрические методы. Шкала положительного и отрицательного аффекта, предложенная Watson, Clark и Tellegen, была переведена на казахский язык и адаптирована к особенностям нации и языка. Коэффициент альфа Кронбаха для общих и отдельных элементов был выше 0,8, и его достоверность была доказана статистически. Для определения взаимосвязи положительного и отрицательного аффекта с показателем, полученным по Оксфордскому опроснику счастья, был проведен корреляционный анализ Пирсона и выявлена положительная связь между позитивным аффектом и счастьем и отрицательная связь между негативным аффектом и счастьем. В ходе однофакторного дисперсионного анализа установлено, что частота позитивных и негативных эмоций влияет на счастье, а путем регрессионного анализа определено, что счастье зависит от положительного аффекта в 27,7% случаев, а от отрицательного аффекта в 15,2% случаев. Исследователи и психологи, работающие в направлении позитивной психологии могут использовать результаты исследования в своей работе с казахоязычными людьми.

**Ключевые слова:** позитивный аффект, негативный аффект, альфа-Кронбаха, счастье.

A.Kassymzhanova<sup>1</sup>, K. Akhan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Turan University, Almaty, Kazakhstan

## AN EMPIRICAL STUDY OF THE INFLUENCES OF POSITIVE AND NEGATIVE AFFECT ON HAPPINESS

### Abstract

The article presents the results of an empirical study conducted with the aim of adapting the Positive and Negative Affect Schedule into Kazakh and identifying the influence of the frequency

of emotions, determined by this method, on the level of happiness. During the study, it was verified that the sample corresponds to the normal distribution law, and based on this result, parametric methods were used in the analysis of indicators. The Positive and Negative Affect Schedule proposed by Watson, Clark and Tellegen was translated into Kazakh and adapted to the characteristics of the nation and language. Cronbach's alpha for total and individual elements was above 0.8 and was statistically valid. Pearson's correlation analysis was carried out to determine the relationship between positive and negative affect and the index obtained from the Oxford Happiness Questionnaire. We found a positive relationship between positive affect and happiness and a negative relationship between negative affect and happiness. In the course of one-way analysis of variance, it was found that the frequency of positive and negative emotions influences happiness and it was determined that happiness depends on positive affect in 27.7% of cases, and on negative affect in 15.2% of cases by regression analysis. The researchers and psychologists working in the direction of positive psychology can use the results of the study in their work with Kazakh-speaking people.

**Keywords:** positive affect, negative affect, Alpha-Cronbach, happiness.

## КІРІСПЕ

Ежелден бақыттың эвдомониялық және гедонистік тұрғыда түсініктері болғанымен, позитивті психология ғылым саласы ретінде дами бастаған уақыттан бақыт бір жақты өлшеммен анықталатынын байқауға болады. Яғни, бақыт өмірге қанағаттанушылықтан, позитивті аффекттің болуы мен негативті аффекттің болмауынан тұратын гедонистік құрылым деп қарастырылады. Шамамен соңғы отыз жылда аталған құрылымға байланысты зерттеулер саны да көбейіп келеді. Көптеген мемлекеттерде жүргізілген зерттеулерде өмірге қанағаттанушылық, позитивті және негативті аффект бақытқа әсер ететіні анықталғанымен, Қазақстандық респонденттермен бұл бағытта эмпирикалық зерттеу жүргізілмеген. Сондықтан аталған құрамдас бөліктердің бақытқа әсер етуін зерттеудің қажеттілігі туындап отыр. Зерттеуіміз барысында тек екі факторды, яғни позитивті және негативті аффектті қарастырамыз.

“Аффект” термині адамның бастан кешіретін сезімдерін, эмоцияларын, көңіл-күйлерін сипаттайды және екіге бөлінеді: позитивті аффект және негативті аффект [1; 2]. Позитивті аффект тұлғадағы ынтаның, белсенділіктің және қырағылықтың белгілі бір деңгейін білдіреді. Позитивті аффекттің жоғары болуы көп күш-қуат, зейінді толықтай шоғырландыра алу және өзіне жағымды әрекетті жасау күйі ретінде, ал оның төмен болуы қайғы және әлсіздік күйі ретінде сипатталады. Керісінше, негативті аффект – ашу, жек көру, жиіркеніш, кінә, қорқыныш, беймазалық сияқты жағымсыз көңіл-күйден тұратын субъективті күйзелістің жалпы өлшемі. Ал, бұл көрсеткіштің төмен болуы сабырлылық пен тыныштық күйін білдіреді [1; 2].

Аффекттерді өлшеу 1969 жылы Bradburn-нің арнайы әдістемені ұсынуынан қолға алына бастады [3]. 1983 жылы McAdams пен Constantian [4]; Warr, Barter және Brownbridge [5]; 1984 жылы Diener мен Emmons [6]; 1985 жылы Stone, Hedges, Neale және Satin [7]; 1988 жылы Watson, Clark және Tellegen (PANAS: Positive and Negative Affect Schedule) [2]; 2010 жылы Diener, Wirtz, Tov, Kim Prieto, Choi, Oishi және Biswas-Diener [8] позитивті және негативті аффект шкалаларын ұсынды. Аталған әдістемелердің ішінде сенімділік деңгейі жоғары және дүние жүзі бойынша (соның ішінде АҚШ, Испания, Австралия, Ұлыбритания, Қытай мемлекеттерінде) жиі қолданылатын әдістеме – Позитивті және негативті аффект шкаласы [9]. Сондықтан зерттеуімізге осы өлшеу құралын тандап алдық.

Позитивті және негативті аффект шкаласы 20 тармақтан, 5 балдық шкаладан тұрады. Әдістеме авторлары оның ішкі сенімділігін дәлелдеу үшін сауалнаманы студенттерге, қызметкерлерге, психиатриялық стационарда жүргізіп, респонденттердің сол сәттегі, сол күнгі, өткен бірнеше күндегі, өткен бірнеше аптадағы және сол жылғы эмоцияларының

жиілігі сұралды. Нәтижесінде, барлық жағдайда альфа-Кронбах коэффициенті 0,8-ден жоғары екендігі анықталған. Сонымен қатар, әдістеме жаңа болғандықтан, оның сыртты валидтілігін анықтауда авторлар позитивті және негативті аффект көрсеткіші мен Хопкинс симптомдар чеклисті (Hopkins Symptom Checklist), Бектің депрессия сауалнамасы (Beck Depression Inventory), Мазасыздану күйінің шкаласы (State-Trait Anxiety Inventory; State Anxiety Scale) арасында корреляциялық талдау жүргізген. Нәтижесінде аталған шкалалардың негативті аффектпен тура байланысы, ал позитивті аффектпен кері байланысы анықталған [2].

Ішкі және сыртқы сенімділігі дәлелденген әдістеме испан, итальян, үнді, араб, кәріс және т.б. тілдерге аударылып, сол елдің ерекшелігіне қарай бейімделген [10; 11]. Сонымен қатар, түрлі мәдениет өкілдері арасындағы позитивті және негативті аффект шкалалары салыстырылған. Өйткені, ұжымдық және жеке мәдениет өкілдерінің эмоцияларға байланысты айтарлықтай айырмашылықтары бар. Мысалы, ұжымдық мәдениет өкілдері үшін топтағы гармония маңызды. Сондықтан, олар эмоциялары мен сезімдерін ашық көрсете бермейді және көбінше көңіл-күйлері тұрақты болады. Аталған жағдайға байланысты 2019 жылы Сингапур және АҚШ тұрғындарына Позитивті және негативті аффект шкаласы жүргізілген. Нәтижесінде бұл әдістеме екі түрлі мәдениет өкілдері үшін өзгермелі екендігі анықталған [12]. Яғни, жауап беруге ұсынылған тармақтардың мағынасы екі топ үшін екі түрлі. Сонымен қатар, 2020 жылы американдық және араб респонденттерінің Позитивті және негативті аффект шкаласы бойынша көрсеткіштері салыстырылып, жоғарыдағы зерттеуге ұқсас нәтижеге қол жеткізген [10].

Позитивті және негативті аффект шкаласының қолданысын кеңейтуде оның балаларға арналған нұсқасы да ұсынылды [13]. Алайда, кей зерттеулерде бұл әдістеме бойынша қарама-қарсы нәтижелер алынды. Сондықтан аустралиялық зерттеуде 7-12 жас аралығында ұл балаларға әдістеменің негізгі нұсқасы жүргізді (альфа-Кронбах 0,8-ден жоғары). Нәтижесінде Watson et al. зерттеуіне ұқсас көрсеткіштерге қол жеткізді. Яғни, барлық жас кезеңі бойынша позитивті аффект деңгейі негативті аффекттен әлдеқайда жоғары [14].

Ал, Аргентинада Позитивті және негативті аффект шкаласы студенттерге, әр түрлі жастағы ересектерге және спортсмендерге онлайн және оффлайн, онымен қоса 5 және 7 балдық бағалау шкаласымен жүргізілген. Нәтижесінде онлайн жүргізу мен 5 балдық шкаланың тиімді екендігі анықталған [15].

Сонымен қатар, Кореяда да колледж студенттеріне өз тілдеріне бейімделген әдістеме жүргізіліп, позитивті аффект пен негативті аффекттің бір-біріне тәуелсіз екені анықталған [11]. Яғни, негативті эмоциялар жиілігінің азаюы позитивті эмоциялар жиілігінің азаюына әсер етпейді.

Жоғарыда берілген ақпараттарға сүйене отырып, позитивті және негативті аффектті өлшеудің әлемдік құралын қазақ тіліне бейімдеудің және бақыттың құрамдас бөлігі ретінде зерттеудің қажеттілігі туындап тұрғанын айта аламыз.

#### **МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ**

*Зерттеудің мақсаты:* Позитивті және негативті аффект шкаласын қазақ тіліне бейімдеу және эмоциялар жиілігінің бақытқа әсер етуін зерттеу.

*Зерттеудің болжамдары:* 1) Позитивті және негативті аффект шкаласының қазақ тіліне аударылған нұсқасының сенімділік деңгейі жоғары болады; 2) Позитивті және негативті эмоциялар жиілігі бақыт деңгейіне әсер етеді.

*Қатысушылар:* Позитивті және негативті аффект шкаласын қазақ тіліне бейімдеу және эмоциялар жиілігін бақытқа әсер етуін эмпирикалық зерттеуге 16-70 жас аралығындағы Қазақстанның түрлі аймағынан жалпы саны 417 қазақ тілді тұлғалар қатысты.

*Өлшемдер:* Эмпирикалық зерттеуді жүргізу барысында Позитивті және негативті аффект шкаласы (The Positive and Negative Affect Schedule; Watson D., Clark L.A., Tellegen A.; 1988) [2] және Оксфордтық бақыт сауалнамасы (The Oxford Happiness Questionnaire; Hills, P. and Argyle, M.; 2002) [16] қолданылды.

**Позитивті және негативті аффект шкаласы** позитивті және негативті эмоциялардың жиілігін өлшейтін әдістеме ретінде алғаш рет 1988 жылы қолданысқа енгізілді. Аталған өлшеу құралы 20 тармақтан, 5 балдық өлшемнен және 2 шкаладан тұрады. Респонденттерге әр тармақта жазылған эмоцияның қаншалықты жиі басынан өткергенін мынадай балдармен жауап беру ұсынылады:

- 1 балл – өте аз немесе жоқ;
- 2 балл – аздап;
- 3 балл – орташа;
- 4 балл – біраз;
- 5 балл – өте көп.

Әдістеменің өңделуі барысында барлық тармақтар 2 шкалаға бөлінеді:

Позитивті аффект 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 және 19 тармақтарды қамтиды. Қосындысы 10 мен 50 балл аралығында болуы мүмкін, жоғары балл позитивті эмоциялар жиілігінің жоғарылығын білдіреді.

Негативті аффект 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18 және 20 тармақтардың қосындысынан тұрады. Нәтижесі 10 мен 50 аралығында болуы мүмкін және мұнда да жоғары балл негативті эмоциялар жиілігінің жоғарылығын көрсетеді [2].

**Оксфордтық бақыт сауалнамасы** 1989 жылы қолданысқа ұсынылып, 2002 жылы 6 балдық Likert-шкаламен жаңартылды. Соңғы нұсқасы 2022 жылы қазақ тілі мен ұлт ерекшелігіне бейімделіп, сенімділік деңгейінің жоғары екендігі дәлелденген ( $\alpha$ -Кронбах = 0,872) [16].

**Жүргізілу барысы:** Позитивті және негативті аффект шкаласы және Оксфордтық бақыт сауалнамасының қазақ тіліне аударылған нұсқалары 16-70 жас аралығында Қазақстанның түрлі аймақтарының 417 тұрғынына қашықтықтан жүргізілді. Респонденттерге алынған ақпараттың жалпы нәтижесі зерттеу жұмысына қолданылатыны және жеке мәліметтердің құпиялығы сақталаны туралы алдын ала хабарланды.

### **ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ**

Эмпирикалық зерттеу барысында алынған мәліметтерді талдауда SPSS бағдарламасы қолданылды. Өлшеу құралдарымен алынған көрсеткіштерді зерттеу 5 кезеңнен тұрды. *Бірінші кезеңде* талдау әдістері таңдау тобының ерекшелігіне қарай дұрыс қолданылуы үшін шкалалардың сипаттамалы статистикасы арқылы қалыпты үлестірім заңдылығына сәйкестігі тексерілді.

*1-кесте – Әдістемелер арқылы алынған нәтижелердің сипаттамалы статистикасы*

Сипаттамалы статистика							Эксцесс
	N	Ең кіші мән	Ең үлкен мән	Орта мән	Станд. ауытқу	Асимметрия	
Позитивті аффект	417	10	50	30,6	9,7	-,069	-,700
Негативті аффект	417	10	50	21,7	8,8	,906	,416
Бақыт	417	1,9	5,8	4,3	0,76	-,236	-,578
Валидті N (тұтас)	417						

1-кестеде берілген асимметрия және эксцесс мәндерінен таңдау тобының қалыпты үлестірім заңдылығына сай екендігі және осыған байланысты зерттеу мәліметтерін талдауда параметрлік әдістердің қолданылатыны анықталды.

*Екінші кезеңінде* Позитивті және негативті аффект шкаласының қазақ тілді нұсқасының сенімділік статистикасы жүргізілді.

2-кесте – Позитивті және негативті аффект шкаласының жалпы сенімділік статистикасы

Сенімділік статистикасы		
Альфа Кронбах	Стандартталған тармақтарға негізделген Альфа Кронбах	Тармақтар саны
,831	,831	20

2-кестеде берілген ақпараттан Позитивті және негативті аффект шкаласының қазақ тіліне аударылған нұсқасы бойынша  $\alpha$ -Кронбах көрсеткіші 0,831-ге тең екенін көре аламыз. Бұл әдістеменің сенімділік деңгейінің жоғары екендігін және қолданысқа жарамдылығын білдіреді.

3-кесте – Позитивті және негативті аффект шкаласының тармақтары бойынша сенімділік статистикасы

Тармақтың жалпы балға қатынасының статистикасы					
Позитивті және негативті аффект шкаласының тармақтары	Тармақты алып тастағандағы шкаланың орта мәні	Тармақты алып тастағандағы шкаланың дисперсиясы	Тармақтың жалпы балмен корреляциясы	Көп деңгейлі корреляция коэффициентінің квадраты	Тармақты алып тастағандағы альфа-Кронбах коэффициенті
1. Қызығушылықпен	49,2446	135,810	,397	,492	,824
2. Күйінген	50,2326	137,443	,330	,523	,828
3. Қуанышты	48,8129	137,643	,357	,559	,826
4. Ренжулі	50,0432	137,224	,357	,519	,826
5. Күш-жігерлі	49,4005	134,669	,446	,610	,822
6. Кінәлі	50,4580	138,215	,330	,504	,828
7. Қорыққан	50,4556	138,239	,318	,472	,828
8. Жақтырмаған	50,3837	140,256	,272	,431	,830
9. Ынталы	49,3046	132,746	,529	,627	,818
10. Өзіне сенімді	49,0576	135,776	,379	,603	,825
11. Ашуланшақ	49,7818	136,762	,333	,473	,828
12. Қырағы	49,7290	133,371	,473	,423	,821
13. Ұялған	50,2830	137,564	,379	,283	,825
14. Шабыттанған	49,2998	131,398	,507	,622	,819
15. Күйгелек	50,1703	135,175	,405	,487	,824
16. Батыл	49,4125	131,781	,527	,649	,818
17. Ықыласты	49,4101	131,406	,537	,686	,818
18. Беймаз	50,1103	136,209	,372	,496	,826
19. Сергек	49,5755	134,163	,455	,514	,822
20. Үрейлі \ мазасыз	50,2158	135,838	,371	,485	,826

3-кестеден Позитивті және негативті аффект шкаласының әр тармағы бойынша  $\alpha$ -Кронбах көрсеткіші 0,8-ден жоғары екенін көре аламыз. Яғни, әдістеменің жалпылама сенімділігімен қатар, тармақтардың өзара үйлесімділігі де жоғары деңгейде деп айтуға болады. Демек, бұл психодиагностикалық құралды алдағы уақытта қазақ тілді Қазақстан тұрғындарының позитивті және негативті эмоцияларының жиілігін өлшеуде қолдануға болады.

Зерттеудің үшінші кезеңінде бақыт деңгейінің позитивті және негативті аффектпен өзара байланысын анықтау үшін корреляциялық талдау (Пирсон бойынша) жүргізілді.



4-кесте. Позитивті және негативті аффект пен бақыт арасындағы өзара байланысты корреляциялық талдау

Корреляциялар		
		Бақыт
Позитивті аффект	Пирсон корреляциясы	,527**
Негативті аффект	Пирсон корреляциясы	-,389**

\*\* Корреляция 0.01 деңгейінде мәнді (2 жақты).

Корреляциялық талдау нәтижесінде бақыттың позитивті аффектпен тікелей оң байланысы, ал негативті аффектпен тікелей кері байланысы анықталды (4-кесте). Яғни, позитивті эмоциялар жиілеген сайын бақыт деңгейі жоғарылайды және негативті эмоциялардың қарқындылығы күшейген сайын бақыт деңгейі төмендейді немесе керісінше болуы мүмкін. Бұл адамның қуану, қызығу, батылдық сияқты жағымды күйлерді бастан жиі өткізген сайын өзін бақытты сезінетінін немесе ашулану, күйіну, мазасыздану сияқты жағымсыз күйлердің жиіленуінен өзін бақытсыз сезінуін білдіреді. Алайда, адамның бақытты немесе бақытсыз күйі де аталған позитивті және негативті эмоциялардың жиілеуіне немесе сиреуіне әсер етуі мүмкін.

Сондықтан, бұл көрсеткіштер ары қарай нақтылануы үшін *төртінші кезеңде* Бонферрони апостериорлық критерийі (post hoc test) қолданыла отырып, бір факторлы дисперсиялық талдау жүргізілді. Өйткені, позитивті эмоциялардың ғана жиілігінің артуы немесе негативті эмоциялардың қарқындылығымен қатар көбеюі қаншалықты әсер ететінін айта алмаймыз. Сондықтан мұндай жағдайда тек корреляциялық талдаудың негізінде ғана қорытынды шығару қателік болуы мүмкін.

5-кесте. Позитивті және негативті эмоциялар жиілігінің бақытқа әсер етуін дисперсиялық талдау

Бір факторлы дисперсиялық талдау					
Бақыт					
	Квадраттар жиынтығы	Еркіндік дәрежесі	Орташа квадрат	F	Мәнділік
Топ арасында	59,040	3	19,680	45,332	,000
Топ ішінде	179,296	413	,434		
Барлығы	238,336	416			

5-кестеде берілген ақпараттан мәнділіктің 0,05-тен төмен екендігін және бұл аталған дисперсиялық талдаудың сенімділігін дәлелдейді. Демек, Бонферрони критерийі арқылы көпреттік салыстыруды қолдана аламыз. Мұнда Позитивті және негативті аффект шкаласы екі өлшемнен тұрғанымен, алынған нәтижелер төмендегідей төртке бөлініп топтастырылды:

- 1) Жоғары позитивті аффект, төмен негативті аффект;
- 2) Төмен позитивті аффект, жоғары негативті аффект;
- 3) Жоғары позитивті аффект, жоғары негативті аффект;
- 4) Төмен позитивті аффект, төмен негативті аффект.

6-кесте. Эмоциялар жиілігінің бақытқа әсер етудегі ерекшеліктерін көптік салыстыру

Көптік салыстыру						
Тәуелді айнымалы: бақыт						
Бонферрони						
(I) Позитивті жә-	J) Позитивті және не-	Орта	Станд.	Мәнді-	95% сенімді интервал	

не негативті аффект шкаласы	гативті аффект шкаласы	мәндердің айырмашылығы (I-J)	кателік	лік	Төменгі шекара	Жоғарғы шекара
1. Жоғары позитивті, төмен негативті аффект	2.Төмен позитивті, жоғары негативті аффект	1,05543*	,11003	,000	,7637	1,3471
	3.Жоғары позитивті және негативті аффект	,57400*	,08831	,000	,3399	,8081
	4.Төмен позитивті және негативті аффект	,64960*	,08509	,000	,4240	,8752
2. Төмен позитивті, жоғары негативті аффект	1.Жоғары позитивті, төмен негативті аффект	-1,05543*	,11003	,000	-1,3471	-,7637
	3.Жоғары позитивті және негативті аффект	-,48143*	,12603	,001	-,8155	-,1473
	1.Төмен позитивті және негативті аффект	-,40583*	,12380	,007	-,7340	-,0776
3. Жоғары позитивті және негативті аффект	1.Жоғары позитивті, төмен негативті аффект	-,57400*	,08831	,000	-,8081	-,3399
	2.Төмен позитивті, жоғары негативті аффект	,48143*	,12603	,001	,1473	,8155
	4.Төмен позитивті және негативті аффект	,07560	,10497	1,000	-,2027	,3539
4. Төмен позитивті және негативті аффект	1.Жоғары позитивті, төмен негативті аффект	-,64960*	,08509	,000	-,8752	-,4240
	2.Төмен позитивті, жоғары негативті аффект	,40583*	,12380	,007	,0776	,7340
	3.Жоғары позитивті және негативті аффект	-,07560	,10497	1,000	-,3539	,2027

\*. Орта мәндердің айырмашылығы 0.05 деңгейінде мәнді.

Дисперсиялық талдау нәтижесінде бақыттың ең жоғары деңгейі позитивті эмоциялар жиілігі артып, негативті эмоцияларының қарқындылығы азайған өлшемге тән болса, бақыттың ең төменгі деңгейі позитивті эмоциялардың сиреп, негативті эмоциялардың басым болатын өлшемге сәйкес келеді. Ал, екі аффект түрінің де бірдей жоғары немесе төмен болуынан бақыт деңгейінде айырмашылық байқалмайды. Тек бұл көрсеткіш жоғары позитивті, төмен негативті аффект жағдайындағы бақыт деңгейінен төмен, ал төмен позитивті, жоғары негативті аффект жағдайындағы бақыт деңгейінен жоғары болады. Яғни, біздің позитивті эмоцияларды жиі бастан кешіруіміз бақыт деңгейін жоғарылатады. Егер бір уақыт аралығында позитивті әрі негативті эмоциялар бірдей жиіленіп немесе бірдей сиреп кетсе, бақыт орташа деңгейде қалады. Ал, тек қана негативті эмоциялардың жиіленуі ең төменгі бақыт деңгейіне әкелуі мүмкін. Демек, адам бойында қуану, қызығу, батылдық сияқты жағымды күйлер жиіленген сайын және қорқыныш, мазасыздық сияқты жағымсыз күйлер сиреген сайын адам өзін бақытты сезіне түседі немесе керісінше сипаттама орын алады. Яғни, жағымды эмоциялардың сиреуі және жағымсыз эмоциялардың жиіленуі адамды өзін бақытсыз сезінуге әкеледі. Кейбір адамдар қуану, қызығумен қатар қорқыныш, мазасыздық сияқты күйлерді жиі басынан кешіреді. Ал, кейбір адамдар осы сезімдерді төмен деңгейде сезінеді. Осы екі топтағы адамдардың бақыт күйінің басынан кешіруде айырмашылық болмайтындығы анықталды. Алынған нәтижелер бойынша сандық көрсеткіш адамның күйінің сапасын толық сипаттамайды. Сондықтан біз бақыт деңгейінің орташа көрсеткішін нақтылау үшін негативті және позитивті аффектілер деңгейіне ерекше назар аударуымыз қажет.

Позитивті психологияның алғашқы зерттеушілерінің бірі Argyle тұжырымына сәйкес, бақыт өмірге қанағаттанушылықтан, позитивті эмоциялардың бар болуынан және негативті эмоциялардың болмауынан тұрады. Жоғарыда берілген талдаулардан позитивті және негативті аффектінің бақытқа әсер ететінін анықтадық. Яғни, біздің алған нәтижеміз Argyle теориясымен сәйкес болды деп айта аламыз. Алайда, бақыт құрылымында басқа да

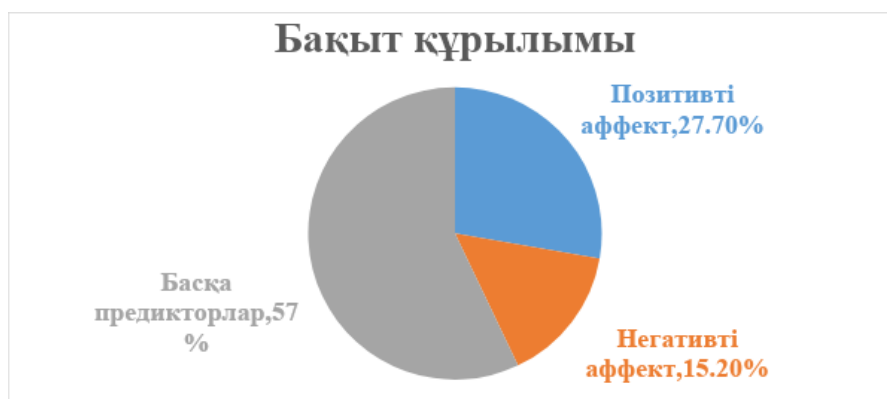
факторлардың бар екендігін де ескеруіміз керек. Сондықтан позитивті және негативті аффект бақыт деңгейінің өзгеруіне қаншалықты үлес қосатынын анықтау үшін регрессиялық талдау жүргізудің қажеттілігі туындады.

7-кесте - Позитивті және негативті аффекттің бақытқа әсер етуін регрессиялық талдау

Модельге арналған мәлімет <sup>b</sup>					
Модель	R	R-квадрат	Түзетілген R-квадрат	Бағалаудың станд. қателігі	Дурбин-Уотсон
Позитивті аффект	,527 <sup>a</sup>	,277	,276	,64420	1,993
Негативті аффект	,389 <sup>a</sup>	,152	,150	,69804	1,823
a. Предикторлар: (конст) Позитивті аффект, негативті аффект					
b. Тәуелді айнымалы: бақыт					

Регрессиялық талдау нәтижесінде алынған мәліметтер бізге ең қажеттісі – R-квадрат – көптік детерминация коэффициенті – позитивті аффект бойынша 0,277-ге, ал негативті аффект бойынша 0,152-ге тең. Бұл көрсеткіш позитивті эмоциялар жиілігінің 27,7%, ал негативті эмоциялар жиілігінің 15,2% жағдайда бақытқа әсер ететінін білдіреді. Яғни бақытты сезінуіміздің шамамен 43%-ы эмоцияларымыздың жиілігіне тәуелді. Қалған 57%-ына бақыттың басқа предикторлары жатады.

1-сурет – Позитивті және негативті аффект негізінде бақыт құрылымы



Бұл жұмысымызды Argyle зерттеуінің қазақ тілді аудиториядағы жартылай репликациясы деп атауға болады. Жоғарыда көрсетілгендей, Argyle бойынша бақыт құрылымы позитивті және негативті аффекттен, өмірге қанағаттанушылықтан тұрады. Argyle ұсынған теориясын бақыттың әр құрамдас бөлігін өлшеу арқылы жүргізілген зерттеумен дәлелдеді. Біздің зерттеуімізде де берілген предикторлардың екеуін қолданып, бастапқы модельге сәйкес нәтижеге қол жеткіздік. Яғни, жағымды және жағымсыз күйлерді бастан өткізуіміздің жиілігі біздің өзімізді бақытты сезінуімізге әсер етеді. Егер осы бақыт моделіне сүйенер болсақ, қалған предиктор үлесі өмірге қанағаттанушылықпен байланысты болуы мүмкін. Дегенмен, бақыттың басқа да теориялары мен модельдері бар екенін ескеруіміз қажет. Сондықтан алдағы уақытта бақыттың әр теориясына сәйкес предикторларын өлшей отырып, бақытты сипаттайтын жалпы моделді анықтаудың қажеттілігі туындауда.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Сонымен, эмпирикалық зерттеуіміз барысында мынадай нәтижелерге қол жеткіздік:

- Позитивті және негативті аффект шкаласы қолданылған зерттеулерге талдау жасалынды және қазіргі уақытта да әдістеменің өзекті екендігі дәлелденді;

- Позитивті және негативті аффект шкаласы қазақ тіліне аударылып, жалпы және жеке тармақтардың альфа-Кронбах коэффициенті арқылы оның сенімділік статистикасы жоғары екені дәлелденді ( $\alpha = 0,831$ ).

- Корреляциялық талдау нәтижесінде бақыт пен позитивті аффекттің арасында тура байланыс, бақыт пен негативті аффекттің арасында кері байланыс бар екендігі анықталды.

- Дисперсиялық талдаудың нәтижесінде позитивті эмоциялардың жиіленуі мен негативті эмоциялардың сиреуі бақыттың жоғары деңгейіне; керісінше позитивті эмоциялардың сиреуі мен негативті эмоциялардың жиіленуі бақыттың төменгі деңгейіне әкелетіні анықталды. Ал, екі аффект көрсеткіші бірдей жоғары не төмен болғанда, бақыт деңгейінде айырмашылық байқалған жоқ.

- Регрессиялық талдаудың нәтижесінде позитивті аффект 27,7%, ал негативті аффект 15,2% жағдайда бақытқа әсер ететіні анықталды. Демек, бақытты сезінуіміздің 43%-ы біздің сезімдерімізге, эмоцияларымыз мен көңіл-күйімізге байланысты.

Қорытындылай келе, жоғарыдағы берілген нәтижелерді ескере отырып, зерттеуіміздің болжамы толықтай расталды деп айта аламыз. Бұл зерттеу нәтижесін позитивті психология бағытындағы зерттеушілер мен психологтар қазақ тілді тұлғалармен жұмыс жасау барысында қолдана алады. Сонымен қатар, болашақта позитивті және негативті аффекттен басқа бақыттың предикторларын анықтайтын өлшем құралдарын қазақ тіліне бейімдеп, зерттеу жүргізу ұсынылады.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1) Watson, D., Clark, L.A., & Carey, G. *Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders // Journal of Abnormal Psychology.* – 1988. – №97(3). – S. 346–353. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.346>.

2) Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // Journal of Personality and Social Psychology.* – 1988. – №54(6). – S. 1063–1070. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>.

3) Bradburn, N. M. *The structure of psychological well-being.* – Chicago: Aldine, 1969.

4) McAdams, D. P., & Constantian, C. A. *Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis // Journal of Personality and Social Psychology.* – 1983. – №45. – S. 851-861.

5) Warr, P., Barter, J., & Brownbridge, G. *On the independence of positive and negative affect // Journal of Personality and Social Psychology.* – 1983. – №44. – S. 644-651.

6) Diener, E., & Emmons, R.A. *The independence of positive and negative affect // Journal of Personality and Social Psychology.* – 1984. – №47. – S. 1105-1117.

7) Stone, A.A., Hedges, S.M., Neale, J. M., & Satin, M.S. *Prospective and cross-sectional mood reports offer no evidence of a "Blue Monday" phenomenon // Journal of Personality and Social Psychology.* – 1985. – №49. – S. 129-134.

8) Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. *New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings // Social Indicators Research.* – 2010. – №97. – S. 143–156. URL: <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

9) Scopus.com // Analyze search results URL: <https://is.gd/xPYsPK>

10) Davis, R.C., Arce, M.A., Tobin, K.E., Palumbo, I. M., Chmielewski, M., Megreya, A.M., & Latzman, R.D. *Testing measurement invariance of the positive and negative affect schedule (PANAS) in American and Arab university students // International Journal of Mental Health and Addiction.* – 2020. – Advance online publication. URL: <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00411-z>

11) Park, H.; Lee, J.-M.; Koo, S.; Chung, S.-Y.; Lee, S.; Cho, Y.I. *A PANAS Structure Analysis: On the Validity of a Bifactor Model in Korean College Students // Sustainability.* – 2022. – №14, 16456. URL: <https://doi.org/10.3390/su142416456>

12) LEE, Sean Teck Hao, HARTANTO, Andree, YONG, Jose C., KOH, Brandon, & LEUNG, Angela K. Y. Examining the cross-cultural validity of the positive affect and negative affect schedule between an Asian (Singaporean) sample and a Western (American) sample // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2020. – №23(1). – S. 109-116. URL: <https://doi.org/10.1111/ajsp.12390>

13) Laurent, J., Catanzaro, S.J., Joiner, T.E., Rudolph, K.D., Potter, K.I., Lambert, S., Osborne, L., Gathright, T.A. A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation // *Psychological Assessment*. – 1999. – №11. – S. 326–338. URL: [doi:10.1037/1040-3590.11.3.326](https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326)

14) Heubeck BG, Boulter E. PANAS Models of Positive and Negative Affectivity for Adolescent Boys // *Psychol Rep*. – 2021. – №124(1). – S. 240-247. URL: [doi: 10.1177/0033294120905512](https://doi.org/10.1177/0033294120905512).

15) Caicedo Cavagnis, Estefanía & Michelini, Yanina & Belaus, Anabel & Mola, Débora & Godoy, Juan & Reyna, Cecilia. Further considerations regarding PANAS: Contributions from four studies with different Argentinean samples. // *Suma Psicológica*. – 2018. – №25.

16) Касымжанова А.А., Ахан К.О. Оксфордтық бақыт сауалнамасының қазақ тіліне аударылуы және бейімделуі. *Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy*. 2022;(1):15-25. <https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/article/view/14/4>

#### References:

1. Watson, D., Clark, L.A., & Carey, G. (1988a). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 346–353. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.346>. (in English).

2. Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988b). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>. (in English).

3. Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine. (in English).

4. McAdams D.P., & Constantian C.A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 851-861. (in English).

5. Warr P., Barter J., & Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 644-651. (in English).

6. Diener E., & Emmons R.A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117. (in English).

7. Stone A.A., Hedges S.M., Neale J.M., & Satin M.S. (1985). Prospective and cross-sectional mood reports offer no evidence of a "Blue Monday" phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 129-134. (in English).

8. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi D.-W., Oishi S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y> (in English).

9. Scopus.com \ Analyze search results <https://is.gd/xPYsPK> (in English).

10. Davis, R.C., Arce, M.A., Tobin, K.E., Palumbo, I.M., Chmielewski, M., Megreya, A.M., & Latzman, R.D. (2020). Testing measurement invariance of the positive and negative affect schedule (PANAS) in american and arab university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00411-z> (in English).

11. Park, H.; Lee, J.-M.; Koo, S.; Chung, S.-Y.; Lee, S.; Cho, Y.I. A PANAS Structure Analysis: On the Validity of a Bifactor Model in Korean College Students. *Sustainability* 2022, 14, 16456. <https://doi.org/10.3390/su142416456> (in English).

12. LEE, Sean Teck Hao, HARTANTO, Andree, YONG, Jose C., KOH, Brandon, & LEUNG, Angela K. Y..(2020). Examining the cross-cultural validity of the positive affect and negative affect

*schedule between an Asian (Singaporean) sample and a Western (American) sample. Asian Journal of Social Psychology, 23(1), 109-116. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12390> (in English).*

13. Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T.E., Rudolph, K.D., Potter, K.I., Lambert, S., Osborne, L., Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*, 326–338. doi:10.1037/1040-3590.11.3.326 (in English).

14. Heubeck BG, Boulter E. PANAS Models of Positive and Negative Affectivity for Adolescent Boys. *Psychol Rep. 2021 Feb;124(1):240-247. doi: 10.1177/0033294120905512. Epub 2020 Feb 13. PMID: 32052698. (in English).*

15. Caicedo Cavagnis, Estefanía & Micheline, Yanina & Belaus, Anabel & Mola, Débora & Godoy, Juan & Reyna, Cecilia. (2018). Further considerations regarding PANAS: Contributions from four studies with different Argentinean samples. *Suma Psicológica. 25. 10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.5. (in English).*

16. Kasymjanova A.A., Ahan Q.O. Oksfordtyq baqyt saualnamasynyñ qazaq tiline audaryluy jäne beıımdelıı // *Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. – 2022. – №1. – S. 15-25. URL: <https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/article/view/14/4> (in Kazakh).*

**IRSTI: 15.81.70**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.007

A.K. Murzatayeva,<sup>1</sup> \*B.A. Matayev,<sup>1</sup> B.E. Kildibekova,<sup>1</sup> K.O. Kaziyev<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan,  
(Pavlodar, Kazakhstan)*

<sup>2</sup>*Kh. Dosmukhamedov Atyrau University,  
(Atyrau, Kazakhstan)*

## **FORMING SKILLS OF FAMILY VALUES RECOGNITION ON THE BASIS OF SYMBOLIZATION AS AN EFFECTIVE MECHANISM TO REDUCE RISKS OF SUICIDE AMONG CHILDREN**

### *Abstract*

The article considers potential application of psychological practices of symbolic image formation in the development of family values skills to minimize negative experience of child-parent relationships as one of the factors of suicidal tendencies.

To achieve this goal it is required to solve a number of tasks, including: consideration of various points of view on the problem of research to substantiate the relationship between child-parent relations and emotional state of the child, which is directly related to potential threats of commitment to suicidality; analysis of experimental work results with further development and testing of recommendations on minimizing the negative impact of negative family experience on the formation of a child's personality, decreasing the level of anxiety with subsequent elaboration of family values through symbolic images.

The results of the study made it possible to identify the indicators of exploring family values that have become the purpose of psychological trainings and. Thus, the importance of psychological and pedagogical support for families where children with an increased level of anxiety are brought up was determined, on the basis of this study. In turn, all the mentioned above, puts them at risk for suicide.

**Keywords.** family values, symbolization, social norms, behavior correction, suicidality of children, anxiety level, psychological practices.

А.К. Мурзатаева<sup>1</sup>, Б.А. Матаев<sup>1</sup>, Б.Е. Кильдибекова<sup>1</sup>, К.О. Казиев<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті (Павлодар, Қазақстан)  
<sup>2</sup>Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті (Атырау, Қазақстан)

## БАЛАЛАРДЫҢ СУИЦИДКЕ БЕЙІМДІЛІК ДЕНГЕЙІН ТӨМЕНДЕТУДІҢ ТИІМДІ МЕХАНИЗМІ РЕТІНДЕ СИМВОЛИЗАЦИЯ НЕГІЗІНДЕ ОТБАСЫЛЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ТАҢУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

### Аңдатпа

Мақалада суицидтік мінез-құлыққа бейімділік факторларының бірі ретінде балалар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынастың жағымсыз тәжірибесін азайту үшін отбасылық құндылықтар дағдыларын пысықтау кезінде символдық бейнелерді қалыптастыруда психологиялық тренингтер мен тәжірибелерді қолданудың әлеуетті мүмкіндіктері қарастырылған.

Белгіленген мақсатқа жету бірқатар міндеттерді шешуді талап етті, соның ішінде: суицидтік мінез-құлықты ұстанудың ықтимал қауіптерімен тікелей байланысты баланың ата-аналық қарым-қатынасы мен эмоционалды жағдайы арасындағы байланысты негіздеу үшін зерттеу мәселесі бойынша әртүрлі пікірлерді қарастыру; баланың жеке басын қалыптастыруға теріс отбасылық тәжірибенің теріс әсерін азайту, символдық бейнелер арқылы отбасылық құндылықтарды одан әрі пысықтай отырып, мазасыздық деңгейін алып тастау бағдарламасын одан әрі әзірлеу және сынақтан өткізу арқылы зерттеу нәтижелеріне талдау және интерпретация жүргізу.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері психологиялық тренингтер мен практикаларға бағытталған отбасылық құндылықтарды пысықтау бойынша көрсеткіштерді анықтауға мүмкіндік берді. Осылайша, осы зерттеу негізінде мазасыздық деңгейі жоғары балалар тәрбиеленетін отбасыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың маңыздылығы анықталды, бұл оларды өз-өзіне қол жұмсау қаупі бар топқа жатқызады.

**Түйінді сөздер.** отбасылық құндылықтар, символизм, суицидтік мінез-құлықтың алдын алу, мазасыздық деңгейі, психологиялық тренингтер мен тәжірибелер.

Мурзатаева А.К.<sup>1</sup>, Матаев Б.А.<sup>1</sup>, Кильдибекова Б.Е., Казиев К.О.<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан,  
(Павлодар, Казахстан)  
<sup>2</sup>Атырауский университет имени Х.Досмұхамедова,  
(Атырау, Казахстан)

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРИЗНАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА ОСНОВЕ СИМВОЛИЗАЦИИ В КАЧЕСТВЕ ЭФФЕКТИВНОГО МЕХАНИЗМА СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ДЕТЕЙ К СУИЦИДУ

### Аннотация

В статье рассмотрены потенциальные возможности применения психологических тренингов и практик в формировании символических образов при проработке навыков семейных ценностей для минимизации негативного опыта детско-родительских отношений как одного из факторов предрасположенности к суицидальному поведению.

Достижение обозначенной цели потребовало решения ряда задач, в числе которых: рассмотрение различных мнений по проблеме исследования для обоснования связи между детско-родительскими отношениями и эмоциональным состоянием ребенка, которое напрямую связано с потенциальными угрозами приверженности суицидального поведения; проведение анализа и интерпретации результатов исследования с дальнейшей разработкой и апробацией программы по минимизации отрицательного влияния негативного семейного

опыта на формирование личности ребенка, снятие уровня тревожности с последующей проработкой семейных ценностей через символические образы.

Результаты проведенного исследования позволили выявить показатели по проработке семейных ценностей, на которые были направлены занятия психологических тренингов и практиках. Таким образом, на основании данного исследования была определена значимость психолого-педагогической поддержки семей, в которых воспитываются дети с повышенным уровнем тревожности, что относит их к группе риска по приверженности к суициду.

**Ключевые слова.** семейные ценности, символизация, профилактика суицидального поведения, уровень тревожности, психологические тренинги и практики.

## **INTRODUCTION**

The process of psychological and pedagogical support of the family in order to minimize the negative impact of family relations through the elaboration of family values is defined as the subject area of the study. In our research, we take the process of establishing a personality according to the concept of the ontogenesis by L.S. Vygotskiy which defines the development of personality as the result of a complex interaction of genetic predisposition and environmental influence. Genetic factors determine some aspects of personality, such as temperament and propensities to certain behavioral patterns. However, the environment, including interaction with other people, social norms and values, education and experience, also have a significant impact on personality formation.

The pathogenesis of personality development assumes that personality is a dynamic and changeable concept that continues to develop throughout a person's life. It takes into account both biological and social factors, allowing to explain the diversity of individual differences in personality. This concept emphasizes the interaction between heredity and the environment as a key factor in the formation and evolution of personality.

Continuing the research of personality development, it seems important to further develop one of the urgent problems of modern society – the problem of suicidal behavior of children. It is well known that modern society can be characterized as stressful. A person is affected by many negative factors that he has to cope with every day. Someone succeeds in this, and someone cannot successfully cope with the adverse influence of the environment to a sufficient extent.

The study of developing personality is one of the up-to date issues of a modern society, especially if we take into consideration interrelation of personality development and the problem of children's suicidal behavior.

## **MATERIALS AND METHODS**

It is well known that modern society can be characterized as stressful one. The personality is influenced by many negative factors that he has to cope with every day. Some people succeed in this, but others cannot successfully cope with the adverse influences of the environment.

An important problem in personality development is the emergence of a state of deadaptation as a reaction to a traumatic situation. According to O.P. Vorsina, a maladaptive state can take various forms. "For some people, in a psychologically traumatic situation, feelings of hopelessness and melancholy are predominant, for some people it is confusion and anxiety, for the others it is anger and despair. As the traumatic situation does not find a solution, the state of mental maladaptation continues to intensify and grow. At the height of painful experiences, an individual develops suicidal thoughts, which are passive in the beginning, then they become active in nature, a person begins to actively consider the possibility of suicide as a way of getting rid of unbearable experiences, a way out of the current psychotraumatic situation" [1].

Experts say that personality is a complex concept that includes many characteristics, such as behavior, thinking, emotions and other aspects. Depending on family relationships and other factors, different personality types can be formed. At the same time, "studying the personality of a



child is a key step in ensuring its harmonious development. Every child is unique, and only by understanding his individual traits can we create the conditions for him to reveal his talents and achieve success" [2]. I. Kon also spoke about the influence of an adult on the processes of forming a child's personality, who noted that "we cannot change a child's personality, but we can change the environment so that it meets his individual needs and allows him to reach his potential" [3].

L. Pervin writes about the importance of the development of the child's personality, he characterizes the personality as "something more than just his intellect. These are complex traits that include emotional, social and creative aspects. The study of these aspects helps us to understand the child as a whole being and help him grow and develop" [4].

Researchers emphasize the need to study and understand the child's personality in order to create a favorable environment for their development and help them reach their potential. Along with this, the analysis of scientific papers on the problem of studying the personality of a child allowed us to identify several important reasons for the need to determine them. Among them, a special place is occupied by the development of social skills:

When teachers and parents understand how each child interacts with other people, they can help children develop communication, cooperation and conflict management skills. This will help children learn to interact effectively with others and develop positive relationships with their peers. It is also important to identify problems earlier. This will help identify potential problems that a child may encounter at school. For example, if a child tends to anxiety or social isolation, this can be noticed and paid attention at an earlier stage, which will allow appropriate measures to be taken for support and assistance.

Active research is being conducted in Kazakhstani pedagogy, which emphasizes the importance of studying the child's personality. At the same time, scientists, teachers, teacher trainers, psychologists and specialists in the field of child development define different aspects.

Researchers agree on the need to consider cultural and social aspects. It is necessary to develop the child's personality considering his cultural and social environment. This helps to create adaptive and effective training and education programs that consider the characteristics and values of Kazakh culture and society.

D. Leontiyev notes the importance of individualization: "The study of a child's personality helps to identify his individual needs, abilities and characteristics. This makes it possible to adapt the educational process and provide support that meets the needs of each child" [5].

N.S. Akhtayeva writes about the importance of understanding psychological aspects, in particular, the researcher determines that "from year to year, a child, becoming more and more socialized, learns an increasing number of social requirements and norms" [6]. The study of the child's personality allows us to better understand his psychological state, emotional needs and developmental features. This helps to create an emotionally favorable environment and suitable methods of education and training. Researchers in Kazakhstan adhere to the principle of "updating the educational and methodological approach in school education" [7]. At the same time, the personality of the student remains important, who acts as the subject of all processes taking place at school. Along with this, there is an active development of the direction of studying the "Self-concept" [8]. In this context, the issue of revising the training future teachers in the conditions of constant transformation of the processes of cooperation between students and teachers becomes relevant [9].

In general, Kazakhstani scientists emphasize the importance of studying a child's personality in the context of his personality, psychological development, cultural aspects and development of his potential. This allows you to create a suitable educational environment and help a child.

In the field of psychology and pedagogy, one can name various scientific schools that have been and are engaged in the development of children's personality. We can mention some of them: Jean Piaget, Swiss psychologist, known for his research on child development and stages of cognitive development; Eric Erickson, American psychoanalyst who studied the social and

emotional development of personality in various age periods, including childhood and adolescence; Lev Vygotskiy, Russian psychologist and educator, known for his research on child development and the concept of the intermediate zone of development; Uri Bronfenbrenner, American psychologist who had worked in the field of child development and ecological systems theory.

A set of scientifically based methods was used to conduct this study. Among them: observation in order to study family interactions, interviews with parents and children to obtain information about upbringing and family relationships, questionnaires to obtain statistical data on family life, mathematical and statistical methods to study issues of suicidal disposition.

## RESULTS

To confirm the hypothesis of the study about the possibility of correctional work with children at risk in terms of anxiety, level of security and social adaptation, experiments were organized with subsequent interpretation and analysis of the data obtained.

### The first stage. Experimental study of the nature of the relationship between parents and children.

The experimental study was conducted on the basis of a secondary school of the Pavlodar region.

The selection of respondents was carried out based on the results of a questionnaire developed for the teacher – class teacher of the 2nd grade (24 students, 24 mothers).

The first questionnaire: a questionnaire of 10 questions to determine the level of anxiety of children (Figure 1).

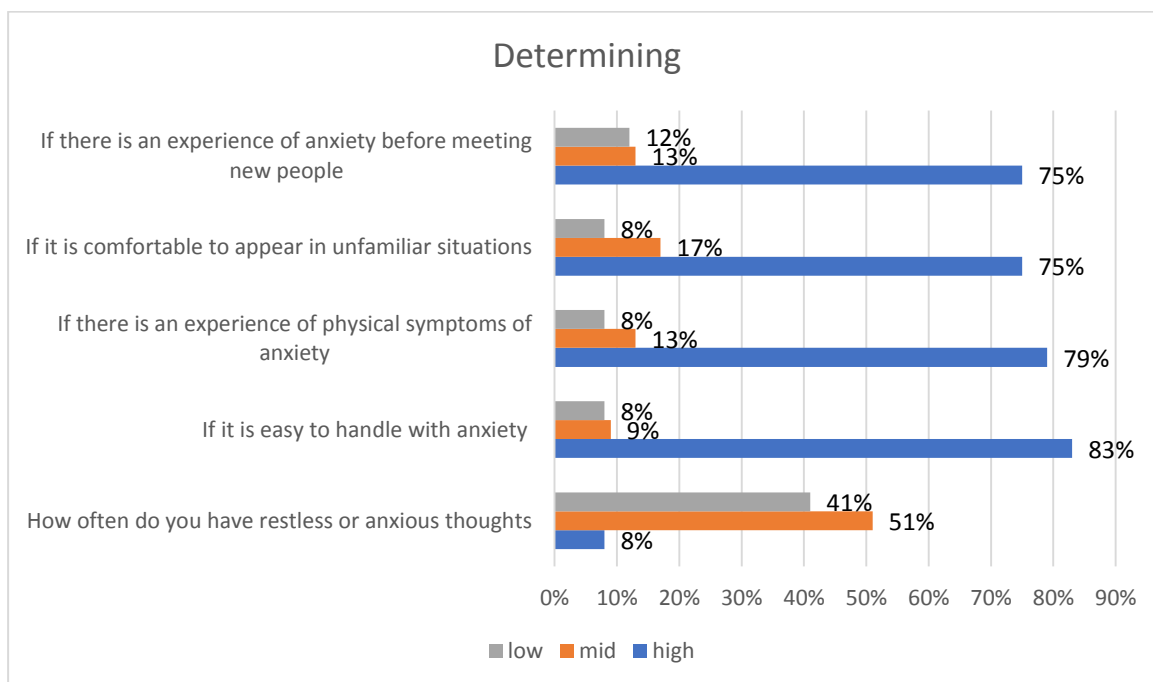


Figure 1 - Data on determining the level of anxiety

According to the results of the first survey, respondents who have a high level of anxiety were selected.

The second questionnaire: a questionnaire of 10 questions to determine the level of child security (Table 1).

Table 1- The level of feeling security in the family (24 students)

Total	high	average	low
Family takes care of them	66%	9%	25%
They ask for help family members	66%	16%	18%
They participate in discussing problems with family	16%	58%	26%
It is important for adults to listen to them	16%	58%	26%
They express their emotions to relatives	16%	58%	26%
<b>TOTAL</b>	<b>36%</b>	<b>39.8%</b>	<b>24.2%</b>

According to the results of the second survey, respondents with a low level of security were selected.

The third questionnaire: a questionnaire of 10 questions to determine the level of representation of family values in the child's mind (Figure 2).

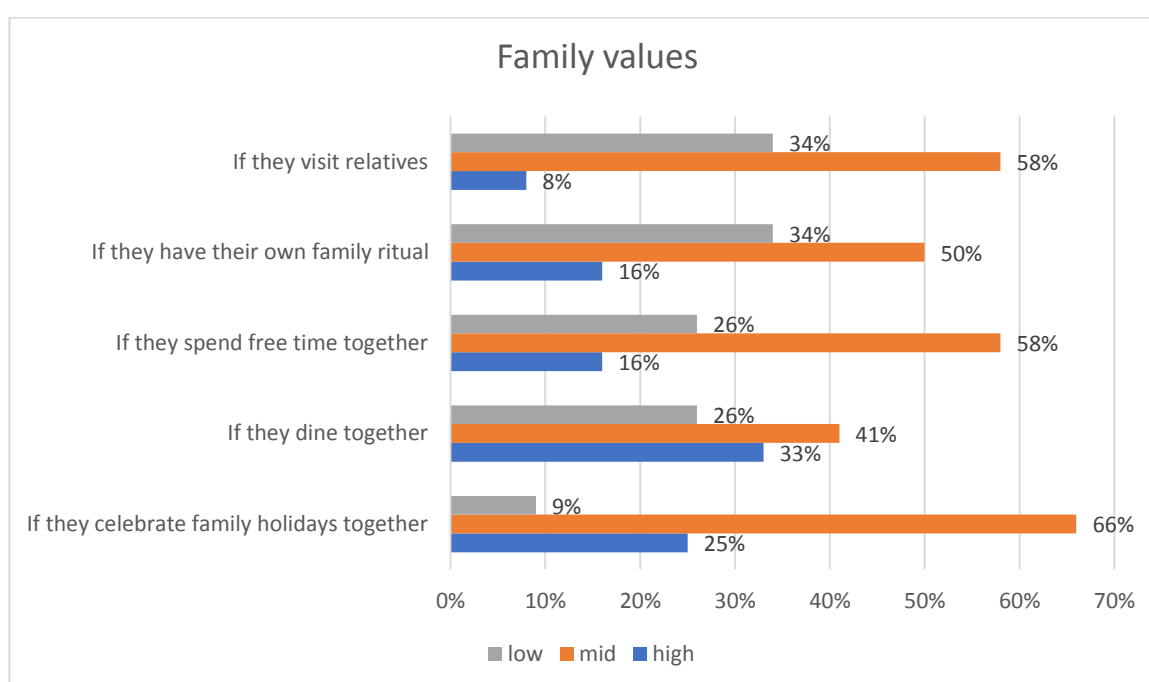


Figure 2 - Children's assessment of the level of family traditions and their observance in families

According to the results of the third survey, respondents with a low indicator of the presence of family traditions were selected.

The fourth questionnaire: a questionnaire of 10 questions to assess the level of social adaptation of the child the teacher answered (Table 2).

Table 2 - Teacher's assessment of the level of social adaptation of students

Total	high	average	low
A child plays with others at recess	58%	25%	17%
He is able to make new friends easily	41%	50%	9%
He doesn't overreact to the friends' critics	16%	58%	26%
He helps others with desire	16%	41%	43%
He likes to work in a group	16%	58%	26%
He always responds positively to the teacher's criticism	30%	46%	24%
<b>TOTAL</b>	<b>58%</b>	<b>25%</b>	<b>17%</b>

According to the results of the fourth survey, respondents with a low level of social adaptation according to the assessment of the teacher – class teacher were selected.

Thus, 3 families out of 24 were selected, that showed low indicators for all types of questionnaires.

The candidates of the respondents were agreed with the teacher, who showed interest in determining the possible reasons for the low indicators of the respondents.

Based on the proven methods of identifying the problems of the child's personality development, it was decided to choose a specific technique – the use of the "Questionnaire of child-parent emotional interaction" (the author is YeE.I. Zakharova).

This questionnaire contains 66 statements and is aimed at identifying the severity of emotional interaction between mother and child, combined into three blocks.

1. Sensitivity block:

- the ability to perceive the condition of the child (statements 1, 12, 23, 45, 34, 56);
- understanding the causes of the condition (2, 13, 24, 35, 46, 57);
- the ability to empathize (3, 14, 25, 36, 47, 58).

2. Emotional Acceptance Unit:

- feelings that arise in the mother in interaction with the child (4, 15, 26, 37, 48, 59);
- unconditional acceptance (5, 16, 27, 38, 49, 60);
- attitude towards yourself as a parent (6, 17, 28, 39, 50, 61);
- the prevailing emotional background of interaction (7, 18, 29, 40, 51, 62).

3. The block of behavioral manifestations of emotional interaction:

- the desire for physical contact (8, 19, 30, 41, 52, 63);
- providing emotional support (9, 20, 31, 42, 53, 64);
- orientation to the child's condition when building interaction (10, 21, 32, 43, 54, 65);
- the ability to influence the condition of the child (11, 22, 33, 44, 55, 66).

The "Instruction" was presented:

"Dear parents!

Evaluate the validity of the following statements using a five-point scale:

- 5 – absolutely true;
- 4 – most likely it is;
- 3 – true in some cases;
- 2 – not quite right;
- 1 – absolutely wrong."

*The order and sequence of data processing*

To obtain standard scores, which are convenient to evaluate the selected characteristics, it is proposed to combine the indicators related to each of them and convert them according to the formula:

$$((a+a+a+a+a) - (c+c+c+c))/2$$

where, a – evaluations of positive statements; c – evaluations of negative statements.

Thus, evaluations of positive statements are added and evaluations of negative ones are subtracted. As a result of these calculations, it is possible to measure the severity of each characteristic in the range from 0 to 5 points.

The results of data processing for the three families included in the study group are presented in Table 3.

*Table 3 – Assessment of the nature of relationships in the family by the Questionnaire of child-parent emotional interaction method*

Family No	block of behavioral manifestations of emotional interaction	Block of sensitivity	Block of emotional acceptance
Family 1	-3.2	2.65	3.65

<b>Family 2</b>	1.0	3.55	-4.3
<b>Family 3</b>	0.25	-4.3	1.45

It should be noted that this article presents only part of the work on determining the relationship between child-parent relations and the problems of child personality development. Therefore, observations and conclusions on the elaboration of family values will be presented.

Based on the results of the assessment of the nature of relationships in the three test families, a work plan for psychological and pedagogical support was developed using the Questionnaire of child-parent emotional interaction methodology. This plan included activities, the implementation of which was carried out throughout the academic year. Within the framework of this study, it seems necessary to focus on the following pedagogical practices – trainings, psychological activities that have been developed and tested with children and parents of three families:

1. Training for the formation of family values;
2. Training "My child is a personality";
3. Training on the formation of teamwork skills;
4. Family reflection session "Working out the perception of family values with parents";
5. Family reflection session "Working out the values that parents want to pass on to their children";
6. Family reflective session "Study of family activities".

## DISCUSSION

The idea of the importance to create a family symbol, a family emblem runs through all the trainings.

The significance of the symbolic system in the development of personality is recognized in almost all fields of scientific knowledge (philosophy, psychology, linguistics, sociology, etc.).

As the researchers note, "the stability of signs and symbols of culture is due to the fact that, being passed down from generation to generation, they are built on the basis of certain analogues (line, color, shape, etc.). The law of analogies is the basis of symbolism. On the basis of it, each thing exists on its own level in such a way that all things are interconnected and connected into a single, universal and harmonious system, which is, under its many guises, a reflection of its own fundamental unity. One of the results of this is the area of distribution of the meaning contained in each symbol: any thing can be considered not only as an illustration of metaphysical principles, but also higher levels of reality" [10].

Symbols and emblems can be valuable for fixing positive images in the child's mind. This is due to the fact that they can be used to solve the following tasks of personal development:

1. They can be used to identify and accept certain values in the child's mind. For example, symbolic images, such as flags, emblems of organizations, or characters from books and cartoons, may be associated with certain values, such as kindness, justice, diligence, etc. These symbols help the child to learn and assimilate these values, as well as to introduce them into his personality and behavior.

2. They can be used to enhance positive images in the child's mind. For example, positive characters from books or cartoons, which are symbols of kindness, wisdom or courage, can inspire a child and stimulate his desire to develop these qualities. Regular use of symbols and emblems associated with positive images can help to consolidate these images and values in the child's mind.

3. They can help children form their identity and self-awareness. Children can use symbols that reflect their interests, passions, or belonging to certain groups or communities. For example, symbols of sports teams, music groups or social movements can help children express and define their individuality and belonging.

4. They can be used to support positive behavior and decision-making in children. For example, the creation of a symbolic reward system, where a child receives symbols or emblems for achieving

certain goals or displaying desired qualities, can stimulate him to positive actions and making the right decisions.

It is important to remember that symbols and emblems should be clear, understandable and appropriate for the age of the child. They should be supported and examples of positive behavior, and should also be introduced into regular practices and communication with the child for the most effective consolidation of positive images in his mind.

For each family, it was suggested to create their own family emblem.

At the same time, the attention of parents and children was drawn to the fact that the symbol is an image that represents the family and its identity. You can use various elements, such as symbolic signs, colors, animals, plants or other recognizable symbols that have a special meaning for the family.

In our opinion, the importance of a family emblem for a child is important, since its creation and adoption contributes to the following:

1. The family emblem helps the child to feel belonging to his family. It creates a sense of identity and connection with previous generations. The child can see the emblem on various objects, documents or clothes, which helps him to understand that he is part of a certain family with its own history and traditions.

2. The family emblem can embody the values and symbols that the family values and adheres to. It can be a carrier of special meanings that the family wants to pass on to their child. For example, an emblem can symbolize strength, wisdom, love or other important aspects of family values.

3. The family emblem connects the child with his ancestors and the family heritage. It can be a symbol of the history, traditions and achievements of the family. A child can feel pride and respect for their ancestors by seeing an emblem that represents their life and heritage.

At the same time, there is a process of forming a common code system for family members, which is associated with the family emblem.

Family members can agree to use the emblem on various items and materials, such as stamp seals, cards, family jewelry or clothing. This helps to create a common code and family recognition.

To motivate parents to participate in the development of the family emblem, a conversation was held, during which the importance of the symbolic system in the development of personality was discussed.

In particular, it was noted that symbols play an important role in the development of imaginative thinking in children. Imaginative thinking is the ability to represent and perceive information not only in a logical and abstract form, but also in the form of concrete images, symbols and signs. Here are a few ways in which symbols influence the development of imaginative thinking in children.

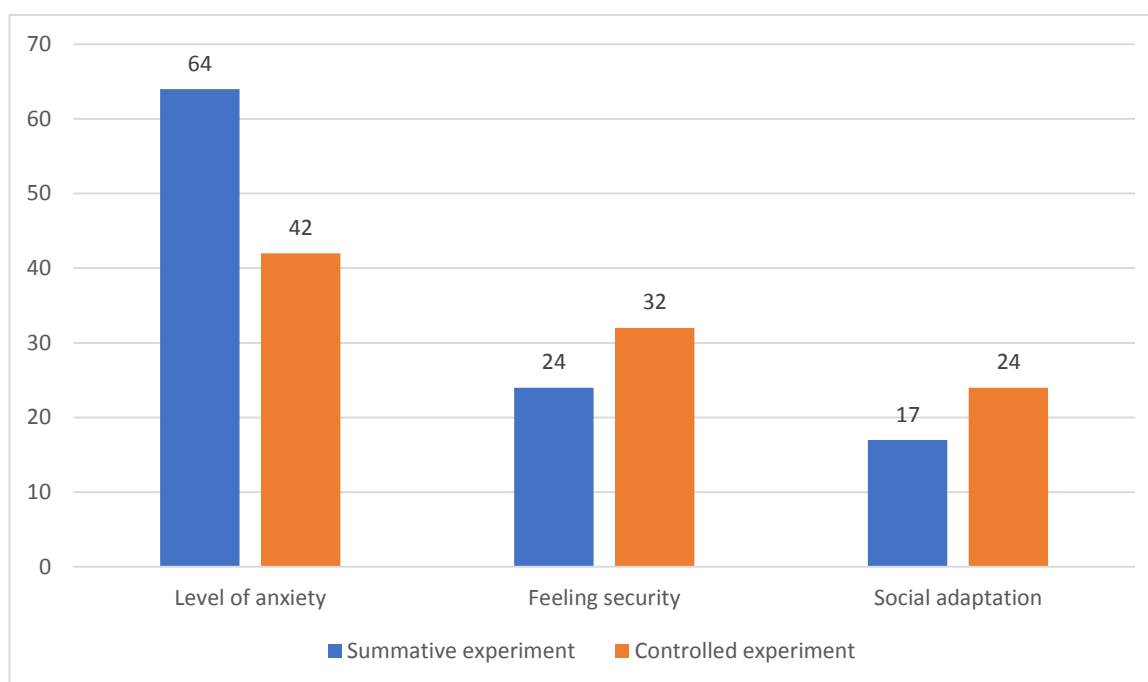
1. Representation and associations. Symbols can help children form connections and associations between various objects, concepts and ideas. For example, children can use symbols such as drawings or toys to represent different roles, situations, or ideas. This allows them to develop their ability to see and perceive the world in a figurative form.

2. Creative thinking. Symbols contribute to the development of creative thinking in children. They can use symbolic materials such as paints, pencils, cubes or constructors to create new images, combine them and find non-standard solutions. Symbols help children develop their imagination, experiment with different ideas and find alternative ways to solve problems.

3. Language development. Symbols, especially words, are the basis of language development in children. Gradually, children learn to associate words with specific objects, actions and concepts. This helps them not only to name and describe the world, but also to form their ideas about the surrounding reality. Language and symbols influence the development of vocabulary, grammatical skills and the ability to abstract thinking.

4. Role-playing games and simulations. Symbols are used in role-playing games and simulations that promote the development of social and emotional skills in children. During the game, children can use symbols to represent different roles, situations and relationships. They can try different behaviors, learn to understand and simulate other people's emotions, and develop their cooperation and communication skills.

At the end of the trainings and after conducting psychological reflective practices, a second questionnaire was conducted. After interpretation and processing of the data, positive dynamics was revealed (Figure 3).



*Figure 3 – Dynamics of family values survey indicators*

A comparative analysis of the data of the ascertaining and control sections allows us to conclude that as a result of the experimental work carried out on the correction of child-parent relations, positive changes are observed in all specified aspects.

## CONCLUSION

Different opinions on the research problem are considered and the connection between child-parent relations and the emotional state of the child is substantiated. The analysis of the results of the ascertaining experiment made it possible to develop a program and recommendations for minimizing the negative impact of negative family experience on the formation of a child's personality through symbolic images of family values, in particular, to remove the level of anxiety, security, social adaptation, etc. The results of the control experiment showed that the developed program developed, which included a number of psychological trainings and practices, gave positive dynamics.

The results of experimental work make it possible to use them in the prevention of suicide among children by creating conditions for the formation of family values. The study proved the hypothesis that the elaboration of family values through the formation of symbolized representations leads to a decrease in the level of anxiety, an increase in the level of feeling of security, an increase in the level of social adaptation. Thus, on the basis of this study, the importance of psychological and pedagogical support for families in which children are brought up with an increased level of anxiety, a low level of feeling of security, a low level of social adaptation was once again determined, which puts them at risk for suicide.

*List of used literature:*

1. Ворсина О.П. Суицидальное поведение несовершеннолетних. «Группы смерти» в социальных сетях: Методические рекомендации / О.П. Ворсина, А.М. Бычкова – Иркутск, 2018. – С. 52.
2. Джемс У. Психология: пер. с англ. / под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – С. 368.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с
4. Первин Л.А. Психология личности: теория и исследования / пер. с англ. М.С. Жамкочьян. – М.: Аспект Пресс, 2000. – С.606.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – С. 486.
6. Ахтаева Н.С. Психологические особенности чувства сорадования младших школьников. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. Том 44, №1, 2023 <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/308>
7. Khamzina S.S. Fashioning of students' research competence through technology of project activities / S.S. Khamzina, A.M. Utilova, T.Z. Shakenova, G.A. Suleimenova, E.Y. Sarsembayeva, G.M. Bobizoda // *Journal of Intellectual Disability. – Diagnosis and Treatment.* – 2020. – Т. 8. – No 3. – P. 307 – 311. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->
8. Matayev B. The Self- concept of students: Scientific bases and features of research / B.Matayev, K.Shalgynbayeva, B.Sarsenbayeva, K.Karas, O.Kolyukh // *Cypriot Journal of Educational Sciences.* – 2021. – 16(6). – P. 3184–3195. DOI:10.18844/cjes.v16i6.6532
9. Murzatayeva Altynai. The use of dual training technology in the formation of professional competencies of teachers / A.Murzatayeva, E.Sarsembayeva, A.Makhadiyeva, I.Aspanova, D.Muchkin // *World Journal on Educational Technology: Current Issues.* – 2022. – Т.14. – No 4. – P. 1120 – 1132. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->
10. Соцкая Е.П. Ребенок в мире знаков и символов / Е.П. Соцкая // *Наука і освіта: наук.-практ. журнал.* – 2005. – № 7-8. – С. 212-215.

*References:*

1. Vorsina O.P. suicidal behavior of minors. "Groups of death" in social networks: methodological recommendations / O.P. Vorsina – a.m. Bychkova-Ilkutsk, 2018. - 52 p.
2. James W. Psychology: trans. from English / edited by L.A. Petrovskaya. – Moscow: Pedagogika publ., 1991, 368 P.
3. Kon I.S. Psychology of young age: problems of personality formation. – Moscow: Prosveshchenie publ., 1979, 175 P.
4. Pervin L.A. psychology of Personality = Personality: theory and research / trans. M.S. Zhamkochyan. Moscow: Aspect Press Publ., 2000. – P. 606.
5. Leontiyev D. A. psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow: smysl publ., 1999, 486 P.
6. Akhtayeva N. S. Psychological features of feelings of joy among younger schoolchildren // *Vestnik Kaznu. Series of psychology and sociology [S.l.] v. 44, n. 1, feb. 2013.* <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/308>.
7. Khamzina S.S. Fashioning of students' research competence through technology of project activities // *Journal of Intellectual Disability. – Diagnosis and Treatment.* – 2020. – Vol. 8. – No 3. – P. 307 – 311. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->
8. Matayev B. The Self- concept of students: Scientific bases and features of research // *Cypriot Journal of Educational Sciences.* – 2021. – 16(6). – P. 3184–3195. DOI:10.18844/cjes.v16i6.6532
9. Murzatayeva Altynai. The use of dual training technology in the formation of professional competencies of teachers // *World Journal on Educational Technology: Current Issues.* – 2022. – Vol. 14. – No 4. – P. 1120 – 1132. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0->
10. Sotskaya E. P. The Child in the world of signs and symbols / E.P. Sotskaya // *Nauka i obrazovanie: Scientific practical magazine.* 2005, № 7-8, pp. 212-215.



Исабекова А.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный университет им. Аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ФАКТОРЫ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

### Аннотация

Все большее распространение в практике работы с семьями детей с ограниченными возможностями приобретает семейно-ориентированный подход. Однако, есть различные проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, начиная от недостаточной финансовой поддержки семей, дискриминацией со стороны общества до психологического напряжения и стресса. Каждый ребенок индивидуален, поэтому и ситуация с каждой семьей уникальна. А это в свою очередь подразумевает индивидуализированный подход со стороны специалистов, с учетом анализа имеющихся ресурсов и необходимых потребностей.

В статье рассмотрены барьеры, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающих детей с ограниченными возможностями и факторы, влияющие на качество компетентности и благополучия ребенка.

Учитывая различные факторы, семьи при поддержке социальных работников и других специалистов могут определить свои ресурсы и потребности с тем, чтобы в рамках индивидуального плана работы каждой семьи с ребенком выработать свои собственные эффективные стратегии реабилитации. Совместные усилия социальных работников, а также членов семьи помогают лучше адаптироваться ребенку к окружающей среде, достичь по возможности высокого качества жизни, проживать полноценную жизнь участника общества наравне со всеми. А взаимосвязь между специалистами и родителями должна основываться на совместном принятии решения, в осуществлении поддержки, коммуникации, предоставлении информации, анализе и использовании ресурсов.

**Ключевые слова:** семейно-ориентированный подход, семейная поддержка, стратегии реабилитации, семьи детей с ограниченными возможностями, система убеждений

А.С. Исабекова<sup>1</sup>

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

## БЕЙІМДЕЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ: ЕРЕКШЕ ҚАЗЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕЙТІН ОТБАСЫЛАРДЫ ҚОЛДАУ ФАКТОРЛАРЫ

### Аңдатпа

Мүмкіндігі шектеулі балалардың отбасыларымен жұмыс тәжірибесінде отбасылық бағдарланған тәсіл кеңінен таралуда. Дегенмен, мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасылардың алдында тұрған әртүрлі мәселелер бар, олар отбасыларға қаржылық қолдаудың жеткіліксіздігінен, қоғам тарапынан кемсітушіліктен психологиялық күйзеліс пен күйзеліске дейін. Әр бала әр түрлі, сондықтан әр отбасының жағдайы ерекше. Бұл өз

кезегінде қолда бар ресурстар мен қажетті қажеттіліктерді талдауды ескере отырып, мамандардың жеке көзқарасын білдіреді.

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелейтін отбасылар кездесетін кедергілер және баланың құзыреттілігі мен әл-ауқатының сапасына әсер ететін факторлар қарастырылады.

Әр түрлі факторларды ескере отырып, отбасылар әлеуметтік қызметкерлер мен басқа мамандардың қолдауымен әр отбасының баламен жеке жұмыс жоспары аясында өздерінің тиімді оңалту стратегияларын әзірлеу үшін өздерінің ресурстары мен қажеттіліктерін анықтай алады. Әлеуметтік қызметкерлердің, сондай-ақ отбасы мүшелерінің бірлескен күш-жігері баланың қоршаған ортаға жақсы бейімделуіне, мүмкіндігінше жоғары өмір сапасына қол жеткізуге, қоғам қатысушысының толыққанды өмірін барлығымен бірге өткізуге көмектеседі. Ал мамандар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынас бірлесіп шешім қабылдауға, қолдауды, коммуникацияны жүзеге асыруға, ақпарат беруге, ресурстарды талдауға және пайдалануға негізделуі керек.

**Түйін сөздер:** отбасылық-бағдарланған тәсіл, отбасылық қолдау, оңалту стратегиялары, мүмкіндігі шектеулі балалардың отбасылары, сенім жүйесі

A.S. Isabekova <sup>1</sup>

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

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTIVE SOCIAL WORK: FACTORS OF SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

### *Abstract*

A family-oriented approach is becoming increasingly widespread in the practice of social work with families of children with disabilities. However, there are various problems faced by families raising children with disabilities, ranging from insufficient financial support for families, discrimination from society to psychological stress and stress. Each child is different, therefore, the situation with each family is unique. And this, in turn, implies an individualized approach on the part of specialists, taking into account the analysis of available resources and necessary needs.

The article examines the barriers faced by families raising children with disabilities and factors affecting the quality of competence and well-being of the child.

Taking into account various factors, families, with the support of social workers and other specialists, can determine their own resources and needs in order to develop their own effective rehabilitation strategies within the framework of an individual work plan for each family with a child. The joint efforts of social workers, as well as family members, help the child to adapt better to the environment, achieve the highest possible quality of life, and live a full life as a member of society on an equal basis with everyone. And the relationship between specialists and parents should be based on joint decision-making, support, communication, provision of information, analysis and use of resources.

**Keywords:** family-oriented approach, family support, rehabilitation strategies, families of children with disabilities, belief system

### **ВВЕДЕНИЕ**

Социально-бытовая адаптация детей с ограниченными возможностями является одним из направлением социальной работы в рамках инклюзивного развития, а соблюдение их прав является важным аспектом устойчивого развития. Детей с особыми потребностями отличает ограниченные возможности по состоянию здоровья, в связи с чем они сталкиваются с

определенными трудностями и им необходимо создание особых условий. В этом плане работа с семьями детей с ограниченными возможностями, их социальная поддержка является актуальным направлением социальной политики. Подход, ориентированный на семью берет свое начало в 60-х годах прошлого столетия, в 70-х годах начали практиковать раннее вмешательство, а позже это подразумевало расширение прав и возможностей семьи, с учетом принципов, определяющих услуги детям с особыми потребностями и соответствующий медицинский уход. В последние годы, подход, ориентированный на семью, в том числе раннее вмешательство подразумевает набор практик и стратегий, которые подтверждены различными исследованиями и применяются также для обучения персонала. Позднее практика раннего вмешательства стала базироваться на трех ключевых аспектах: упор на сильные стороны семьи, выбор семьи и контроль используемых ресурсов, а также развитие сотрудничества родителей со специалистами. Поддержка семей может осуществляться разными способами, в том числе оказание психологической поддержки, создание соответствующих условий для социально-бытовой адаптации и условий для трудоустройства таких родителей, консультативная и другая помощь в процессе воспитания и обучения детей.

Выделяют две модели помощи детям с ограниченными возможностями. В некоторых странах, например, в Дании, практикуется скандинавский подход, известный своей ориентацией на семью, где предлагаются комплексные семейные услуги. Она предполагает модель поддержки семьи, где очень высокий уровень социальной защиты для граждан и доступность социальных услуг. Такой подход отличается от «модели защиты детей», где в первую очередь обозначается роль государства по спасению ребенка, ставя во главу угла специалистов-работников, так как благополучие ребенка важно для будущего его развития. Таким образом, выделяют модель, где внимание сфокусировано на самом ребенке и направлено на работу, связанную с выявлением семей с детьми, для которых может грозить опасность, связанная, например, с жестоким обращением. А также модель, где фокус внимания направлен на семью или модель раннего вмешательства, которая предполагает поддержку и сопровождение семьи с особыми детьми.

Дети с особыми потребностями сталкиваются со многими трудностями, а в некоторых странах наблюдается недостаточность ресурсов для обеспечения базовых потребностей, отсутствие должного медицинского ухода и медицинской помощи [1].

Сопровождение семей детей с ограниченными возможностями является важным, так как развитие ребенка зависит от того, в какой степени и какой форме родители участвуют в его формировании, развитии, прививании воспитательных установок, ценностей, и связано с их воздействием, включая психологический климат и благополучие семьи, а также окружающую его среду на ранних этапах. Помощь и поддержка оказываемая членами семьи ребенку с особыми потребностями требует значительных эмоциональных и физических сил в целях формирования соответствующего психологического климата, душевного равновесия и формирования базовых навыков и потребностей. Поэтому члены семьи проявляя необходимые действия, а также коррекционные воздействия, осуществляемые в домашних условиях, стараются создавать благоприятные условия для максимально полноценного развития ребенка.

В общем виде семейно-ориентированный подход предполагает оказание индивидуальных услуг семье, которые помогут укрепить семью и поможет членам семьи найти оптимальные решения в сложившихся обстоятельствах, обеспечивая безопасный и наиболее лучший уход за детьми в их семьях. Такая работа специалистов с семьями может включать:

1. Активное сотрудничество семьи со специалистами;
2. Оценка индивидуальных потребностей ребенка, имеющихся ресурсов каждой семьи;
3. Использование доступных ресурсов;
4. Контроль и оказание социальных услуг для поддержки семей, а также помощь в преодолении кризисной ситуации и адаптации.

В Казахстане семейно-ориентированная работа с семьями детей с ограниченными возможностями является важной частью проводимой социальной работы. Эта работа осуществляется в развитии психологической и педагогической поддержки, инклюзивного образования, разработки индивидуального планирования и ресурсного укрепления, обмена опытом, посредством организации мероприятий и форумов.

В Казахстане также наблюдается положительная динамика роста числа детей -инвалидов. Тенденция к увеличению также требует и создание соответствующих условий и обеспечение равных прав и возможностей. На законодательном уровне в Казахстане социальная поддержка населения регулируется Социальным Кодексом РК, а также реализуется Национальный план по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью до 2025 года. Помимо этого также действуют другие программы, содействующие созданию инклюзивного общества.

### **МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Постоянная работа с семьей может мотивировать ее к сплоченности, ощущению единой команды с тем, чтобы члены семьи опираясь на поддержку специалистов смогли сами прийти к решению ситуации.

Имеются различные теоретические и практические труды ученых, посвященных работе семейно-центрированной поддержке семей. Однако недостаточно исследований, рассматривающие как отдельные аспекты практики социальной работы осуществляются во взаимодействии с семьями детей с ограниченными возможностями, как их проблемы рассматриваются в социальном контексте и какие факторы могут оказать положительное влияние. И хотя социальная система и социальная политика демонстрируют целостный подход как к семье и ребенку, тем не менее в последние годы наблюдается тенденция, когда внимание фокусируется на ребенке и его благополучии в совокупности с ответственностью и заботой родителей.

Целью исследования является выделение факторов поддержки семей в рамках модели семейно-центрированной социальной работы с детьми с ограниченными возможностями.

Теоретико-методологической основой данной работы послужили работы ученых по социальной педагогике, по направлению коррекционной педагогики, материалы различных конференций, рассматривающей аспекты оказания поддержки семьям. В работе использовались методы анализа литературы, методы сравнения, наблюдения и обобщения материалов.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ**

Существование семейно-ориентированного подхода работы специалистов –работников с семьями детей с ограниченными возможностями уже предполагает недостаточность влияния, оказываемого на ребёнка, необходимость широкого вовлечения семьи в процесс адаптации и реабилитации ребенка, в том числе на ранних этапах. Считается, что данный подход более эффективен, так как учитывает влияние окружающей среды, влияние семьи и самого ребенка.

Авторы King S. и другие [2] дают следующее определение: «Семейно-ориентированный подход состоит из набора ценностей, установок и подходов к оказанию услуг детям с особыми потребностями и их семьям. Данный подход признает, что каждая семья уникальна и они являются экспертами в потребностях и способностях своего ребенка. Семья сотрудничает со специалистами для принятия наилучшего и эффективного решения в пользу своего ребенка, учитывая сильные стороны и потребности всех членов семьи».

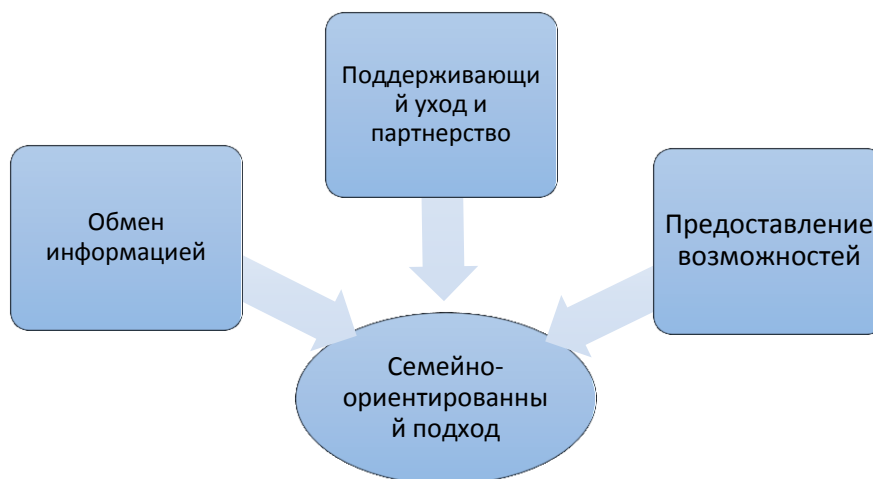


Рисунок 1 – Аспекты семейно-ориентированного подхода

Каждый ребенок, который находится на сопровождении семьи имеет индивидуальную программу, учитывающая его особенности и включает потребности и запросы семьи. Чаще всего встречаемый от родителей запрос заключается в приобретении навыков правильного взаимодействия с таким ребенком, как помочь научиться ему чему-то новому, как адаптироваться в окружающей среде, то есть формирование базовых навыков, включающее самообслуживание, навыки речи, игры и социального контакта.

Дети с ограниченными возможностями здоровья очень уязвимая социальная категория и каждая группа имеет свои специфические особенности и потребности. При этом ограниченные возможности здоровья могут быть врожденные, приобретенные и социальные. Врожденные причины чаще всего связаны с наследственностью или генетикой, а также неблагоприятными факторами, воздействовавшими во время беременности на плод. Приобретенные причины связаны с заболеваниями или повреждениями органов у человека. А к социальным причинам относятся неблагоприятные условия жизни и развития, к которым можно отнести столкновение с насилием, дискриминацию и т.д.

Семьи, в которых рождаются дети с ограниченными возможностями сталкиваются с другими трудностями, нежели обычные семьи. По мнению Левченко И.Ю. [3]. отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим миром в таких семьях искажаются. Эти трудности связаны с эмоциональной нагрузкой, психологическими особенностями больного ребенка, стрессом. Родители чувствуют себя беспомощно и такие изменения в семьях проявляются на психологическом, социальном и соматическом уровнях.

Психологический уровень выражается как степень и выраженность расстройства, характеризующая ту или иную заболеваемость у ребенка, так и в психологическом состоянии самих родителей, и по реакции социума, реагирующего в отношении таких семей.

Следует отметить особую роль матери в семейно-центрированном подходе, так как само рождение особого ребенка, затем его воспитание и обучение является длительно действующим фактором, поэтому сама личность матери тоже может психологически меняться [4].

В Израиле авторы [5] рассмотрели программы, ориентированные именно на отцов в семьях детей с ограниченными возможностями. Они отмечают, что такие программы имеют психологический, семейный и социальный положительный эффект. Такой подход позволил им морально восстановиться, наблюдалось более продуктивное общение, что привело к укреплению семейных отношений.

Социальный уровень обусловлен тем, что семья становится ограниченной в контактах и старается мало общаться, вследствие особенностей состояния и развития ребенка и также появления таких установок, как стыд и страх. Это негативно сказывается на отношениях

между супругами, и нередко случаи, когда такие ситуации являются причинами развода родителей. Взаимоотношения родителей также влияют и на отношения между родителями супругов, когда сложно принимаются особенности ребенка для неподготовленных членов семей. Однако, в семьях, где есть другие здоровые дети наблюдается более благоприятные возможности для нормализации психологического состояния родителей.

Для матерей в вынужденных обстоятельствах приходится оставлять работу или менять ее, что в определенной степени ставит ее в зависимость от мужа, семьи и меняет ее социальный статус. Но есть и тенденции, когда матерям приходится переобучаться, получать специальные навыки для развития и поддержания своего ребенка.

Соматический уровень предполагает, что психологическая нагрузка и стресс могут вызвать заболевания у его матери, что может привести к возникновению психосоматических заболеваний.

Так, Астахова Л.Б. [6] отмечает, что грамотная проведенная работа с родителями семей, взятых специалистами посредством сопровождения под патронаж, включающая очный и дистанционный формат, формирует коммуникативное поведение у взрослых, а также активную позицию способствующую абилитации и социализации ребенка с отклонениями в развитии. Также у самих родителей отмечается появление уверенности в своих силах, они становятся поддержкой для своего ребенка, появляется более позитивный взгляд на ситуацию через включение в коррекционно-развивающий процесс.

Исследования женщин, у которых есть дети с умственным отставанием в развитии показали, что способность женщин приспосабливаться к вынужденным обстоятельствам, а также принятое решение заботится о себе играют ключевую роль в достижении того состояния, при котором они могут поддерживать и вести нормальную семейную жизнь. Помимо этого, эмоциональная составляющая чувства собственного достоинства, осознание своих сильных сторон, способность быть организованным, принятие своего ребенка – инвалида, поддержка родных и близких, работа в команде и использование ресурсов также повлияли на их взгляды и адаптацию к жизненным ситуациям. Авторы обращают внимание на то, что данные аспекты помогут в формировании сильных сторон и развитии ключевых навыков, для того чтобы восстановить контроль и адаптироваться к нормальной жизни. [7].

Жизнестойкость и устойчивость семей детей с ограниченными возможностями связаны со многими факторами. При этом, чем больше единения и социальной поддержки, использование навыков /способностей преодоления стрессовых ситуаций, тем выше удовлетворенность в семье. И противоположная ситуация, если наблюдается отсутствие поддержки, увеличение возраста родителей, высокие показатели стресса тем ниже удовлетворенность функционирования семьи [8].

В своем исследовании Scorgie K., Wilgosh I. и другие [9] определяют четыре группы переменных, которые помогают преодолению трудностей в семьях. Первая группа – это семейные переменные, связанные с выносливостью, сплоченностью составом и обязанностями, выполняемые в семье. Вторая группа включает родительские переменные, такие как качество и материнский локус контроля. Третья группа включает детские переменные, рассматривающие возраст, пол ребенка, степень инвалидности и т.д. Четвертая группа включает внешние переменные, которые рассматривают социальную поддержку, вопросы социализации, сотрудничество со специалистами и т.д.

Данные факторы должны быть основой и учтены в работе социального работника. Несмотря на то, что подход ориентированный на семью очень медленно внедряется авторами в качестве основного фактора, способствующего более широкому распространению семейно-ориентированного подхода выделяют необходимость эффективного совмещения ряда факторов, которые формируют потребности и соответствуют целям этих семей.

Подход, ориентированный на семью, основывается на сильных сторонах семьи и тех ресурсах, которые она имеет, включает тесное сотрудничество между семьей и специалистами или работником. Данный подход имеет несколько компонентов, для включения его в практику социальной работы с семьями детей с ограниченными возможностями. Следует понимать, что несмотря на повтор некоторых компонентов в группах, систему следует

рассматривать в рамках каждого отдельного случая или семьи, в виду ее уникальности и исходя из потребностей своих сильных сторон и имеющихся ресурсов.

Авторы Frasher M. и другие [10] выявили, что дети, растущие в бедности, имеют больше трудностей в своем развитии. Кроме того, к факторам риска также относят возраст, пол и тип инвалидности.

Процесс адаптации каждой семьи к ребенку –инвалиду долговременный процесс, и он может длиться в рамках всего цикла развития семьи. А жизненный цикл семьи включает в себя несколько этапов - раннее детство (от рождения до 5 лет), школьный период (от 6 до 12 лет), подростковый возраст (от 13 до 21 года), взрослая жизнь (21 год и старше).

В тоже время, представляя события и действия либо реакцию семьи, связанную с особым ребенком, авторы Grant G. и другие [11] выделили модель мышления, основанную на семейных конструкциях. Данная модель включает в себя: опору на прошлое, признание необходимости, принятие ситуации, преодоление ситуации, достижение конца и новое начало, которое уже является основой для поддержки семей специалистами.

Семейно-ориентированный подход, опираясь на сильные стороны должен помочь родителям определить потребности и имеющиеся ресурсы в каждом конкретном случае, что поможет выработать стратегии, необходимые для воспитания ребенка с ограниченными возможностями. Многие семьи сталкиваются со стрессом, вызванный как присутствием самого факта инвалидности ребенка, так степенью тяжести и общим состоянием. Для улучшения качества жизни ребенка, семье, осуществляющий уход, необходимо меняться, то есть перестраивать свой режим, работать совместно с социальными, медицинскими и образовательными специалистами. Но важнее всего перестраиваться на такой семейный уход и виды поддержки, которые будут выполнять члены семьи в целях наилучшего ухода в каждом конкретном случае. Социальному работнику важно понимать индивидуальность каждого этапа и жизненный цикл семьи в каждом конкретном случае, для того, чтобы поддержать родителей в процессе переходного периода, или тех этапов, которые могут произойти в их жизни, связанные с развитием и воспитанием их ребенка.

Ранние вмешательства и семейно-центрированная работа хорошо влияет на ребенка и семью, показывая положительные результаты. Так как дети получают реабилитационные и медицинские процедуры гораздо чаще чем другие дети, то семьи должны участвовать в оценке таких программ, реализуемых в рамках такого подхода [12]. Оценка предполагает, что путем сбора информации и применения определенной программы родители определяют ее ценность для своего ребенка, эффективность и соответствие потребностям и приоритету ребенка.

Наличие братьев и сестер является также важным элементом в семейно-ориентированном подходе, так как часто для особого ребенка они являются первым окружением. Поэтому в рамках подхода, ориентированного на семью важно с ними обсудить сильные стороны, а также факторы стресса в целях формирования правильных семейных стратегий и вмешательств, так как братья и сестры также являются участниками данного процесса и могут проживать свой жизненный опыт, связанный с присутствием в семье ребенка – инвалида.

Группа авторов [13] также указывают, что программы раннего вмешательства ориентированные на семью положительно влияют на ребенка и соответственно улучшая положение лиц, осуществляющих уход могут привести к улучшению качества оказываемой поддержки и ухода детям с ограниченными возможностями

Социальный аспект семейно-ориентированного подхода заключается в раскрытии новых методов реализации ресурсов отдельно взятой семьи в совокупности с предоставляемыми услугами, гибкой системой на дому, где ребенок, находясь не в специализированном учреждении, а дома и в кругу семьи получит более должный уход и заботу, а родители могут быть относительно независимыми и проживать нормальную жизнь.

Многие семьи сталкиваются с различными барьерами. Так, например, авторы выделили барьеры, с которыми сталкиваются сельские семьи детей с ограниченными возможностями. Эти барьеры можно выделить на уровне семьи, в том числе низкий уровень жизни,

ограниченность финансовых ресурсов, психическое состояние лиц, осуществляющих уход за ребенком, дискриминация ребенка в семье. Барьеры на уровне школы, когда наблюдается дискриминация со стороны сверстников, внешнего окружения, недостаток ограниченных ресурсов, сексуальные домогательства и насилие в школах. И также это могут быть барьеры на уровне сообщества, такие как стигматизация как детей, так и их семей, а также отсутствие и/или недостаточность инфраструктуры, отсутствие доступа к услугам образования, здравоохранения. На уровне государства может наблюдаться недостаточно эффективная реализация различных социальных программ, в некоторых странах это может быть их отсутствие. В связи с этим может быть также ограниченный доступ к информации о имеющихся ресурсах.

Учитывая, что семьи, ухаживающие за своим ребенком часто бывают ограничены в социальном общении, это также справедливо в большей степени когда речь идет о матерях детей. Поэтому такие семьи имеют меньшие возможности поддержки. Семьи, получавшие значительную поддержку, испытывали более высокий уровень благополучия, что говорит о важности социальной поддержки семей, в том числе матерей. Следует использовать различные стратегии в рамках подхода, ориентированного на семью, с вовлечением всех членов семьи, предоставления необходимой консультации и информации [14].

### **ОБСУЖДЕНИЕ**

Рассматривая семьи как равноправного участника процесса адаптации и развития ребенка, обмен опытом и знаниями может привести к более эффективному взаимодействию, которое может привести к улучшению ухода за ребенком.

В зависимости от благополучия и типа семьи выделяют и применяемые стратегии. Так, благополучные семьи имеют более высокий реабилитационный потенциал и нацелены на оптимально сфокусированных стратегиях, подразумевающих не только лечение и реабилитацию, но и социализацию и развитие ребенка. В то время как асоциальные или неблагополучные семьи используют стратегии невмешательства или стратегии, ориентированные на лечении ребенка [15].

Семейные мероприятия, различные торжества и события являются частью семейной повседневной обычной жизни. К примеру, в Швеции в соответствии с законом о поддержке и предоставлении услуг лицам с ограниченными возможностями дети могут быть обеспечены персональными помощниками или персональными ассистентами. Этими ассистентами могут быть и члены семей на оплачиваемой основе, но могут быть и другие люди. Чаще всего нанятые лица впоследствии долгого сотрудничества становятся близки данной семье и поэтому нет конкретных ограничений по количеству часов работы, в основном фокус ставится на индивидуальные потребности человека. В последующем такие работники чаще всего становятся частью социальной сети того круга, в котором растет ребенок. В Швеции, в семьях детей с глубокими интеллектуальными и умственными нарушениями участие детей в семейных мероприятиях, различных событиях является сложной задачей, поэтому личные помощники и члены семьи несут определенную ответственность для того чтобы подготовить и создать соответствующую обстановку для участия. Дети нуждаются в особой поддержке из-за имеющихся функциональных трудностей, и авторы показали, что есть некоторые способы вовлечения и облегчения их участия.

Авторы [16] показывают, что дети с тяжелыми физическими нарушениями в зависимости от окружающей среды, особенностей и при поддержке родителей могут успешно участвовать во внешкольной деятельности.

Положительное влияние семейно-ориентированного подхода отразилось и на умениях и навыках родителей в уходе за детьми в отделении реанимации и интенсивной терапии.

Родители и личные помощники использовали различные стратегии для того, чтобы создавать возможности, регулировать поведение ребенка для привлечения к участию в различных мероприятиях. Организация и подготовка таких мероприятий требует понимание и знание эмоций и желаний ребенка. Стратегии и способы, предполагали, что мероприятия должны стать доступными и приемлемыми. Доступность подразумевает возможность



участия в мероприятии, создание соответствующих условий и как следствие это приводит к частоте участия в мероприятиях ребенка. Приемлемость обозначает, что мероприятия должны быть интересными, веселыми и это говорит об интенсивности вовлечения ребенка в деятельность. Способы, связанные с мотивированием ребенка, предполагают знание его личных интересов, потребностей, для того чтобы мотивация помогла и способствовала проявлению интереса, выявления у ребенка чувства сопричастности к событию. Хотя здесь проявляется индивидуальное внимание, очень важно для ребенка чувствовать, что они являются «частью семьи, частью общества, появляется ощущение нужности.

Когда в семье есть ребенок с ограниченными возможностями возникает необходимость, чтобы семья стала более устойчивой эффективной структурой. Это связано с тем, что для ребенка потребность в семье, а также эмоциональная и другие виды поддержки становятся очень важны. Ключевым в таком подходе является фокусировка на потребности всей семьи, предоставление гибкого более отзывчивого обслуживания, акцент на сильных сторонах и принятии решений.

Само по себе различные социальные подходы и вмешательства недостаточно, однако некоторые стратегии, способствующие укреплению поддержки семей, могут принести значительную пользу, улучшив функционирование семьи и повысить родительскую компетентность.

Разработанная авторами типология групп поддержки включает четыре группы. Первая группа подразумевает общую поддержку, включающая в себя различные подвиды, в том числе информационную, юридическую, финансовую, образовательную помощь и поддержку в принятии решений. Помимо этого психо-социальную поддержку, причем следует отметить что этот вид больше всего способствует адаптации ребенка, помощь в обычной повседневной жизнедеятельности, которая предполагает поддержку и выполнение ежедневных задач, акцентируя внимание на уходе и заботе за ребенком с ограниченными возможностями (это может быть помощь по дому, стирка, присмотр за младшими и т.д). Спортивные, общественные, досуговые мероприятия, предполагая поддержку семей как индивидуальная помощь ребенку. И последнее, развитие транспортной инфраструктуры, то есть содействие в получении адаптированного транспорта.

Вторая группа включает временное отвлечение или отдых, который может быть периодической или разовой услугой, предоставляемые семьям, чтобы они имели возможность отвлечься, преодолеть усталость, восстановиться с новыми силами. Здесь можно выделить два подвида – помощь с присмотром за самим ребенком, а второй вид поддержки, ориентированный на развитие ребенка.

Третья группа – это присмотр за детьми, предполагающий что за ребенком –инвалидом в случае занятости родителя могут присмотреть, заботясь о его безопасности, с тем чтобы были удовлетворены базовые потребности.

Четвертая группа включает экстренную поддержку в случае внезапных, незапланированных ситуаций. Здесь можно выделить следующие подвиды поддержки – временный прием и размещение ребенка в течение небольшого периода времени в целях нормализации ситуации и разрешения кризиса, экстренная финансовая поддержка, осуществляемая прямо или косвенно. Так, например, в Швейцарии такой вид поддержки могут предоставлять из собственного фонда, и может быть реализована на покупку оборудования и т.д.

Данная типология охватывает основные виды поддержки, реализуемые в Канаде и европейских странах, но следует понимать, что возможно некоторые из них могут быть недоступны в других странах. Тем не менее такие классификации могут помочь в выборе инструмента и оценки социальными работниками способа поддержки с целью вмешательства на основе семейно-ориентированного подхода. И имея такой размах инструментов родители могут выбрать подходящие им инструменты и определиться с эффективной стратегией.

В целях наилучшего выбора стратегии и подбора необходимого комплекса услуг, нужно знать конкретную социальную проблему, необходимые потребности, ресурсы и основные фазы развития семьи (рисунок 2). Работа социальных работников с семьями детей с ограниченными возможностями предполагает качественный анализ и оценку характеристик

ребенка и семьи, учет всех факторов при составлении индивидуального реабилитационного плана работы [17]. Это дает семьям чувство уверенности, в отношении повышения компетентности детей в выполнении ими базовых функций самообслуживания.

Взаимоотношения, рассматриваемые внутри семейного контекста предполагает зависимость физических, социальных, эмоциональных факторов внутри семьи. И как следствие изменения одних влечет изменения других факторов.

Рисунок 2 – Модель разработки и реализации социального сопровождения семей детей с ограниченными возможностями



Важно осуществлять такой целостный подход, учитывающий следующие аспекты. Во-первых, дети и их родители, члены семьи в различной степени подвергаются стигмации, дискриминации в обществе и испытывают определенную психологическую нагрузку. Во-вторых, не только родители, но и братья и сестры могут также осуществлять обязанности по уходу за членом семьи с ограниченными возможностями на протяжении всего периода. В-третьих, проблемы стигматизации извне не может быть решена без решения проблем внутри семьи, так как члены семьи также могут считать ребенка тяжёлым бременем. Поэтому различные программы для уменьшения такого психологического давления, а также взаимодействие со специалистами поможет в поддержке членов семей, повысить самоэффективность и их знания, осуществляющих уход.

Хотя улучшения в развитии и состоянии ребенка является главным результатом, важно при разработке индивидуальных программ развития учитывать аспекты, повышающие компетентность семьи и эффективность долгосрочной поддержки ухода.

Кроме того, родителями при оценке качества программ учитываются предоставление и обмен информацией специалистами, умение обучать и навыки межличностного общения.

На макроуровне взаимодействие между семьей и социальными работниками предполагает решение социальных, экономических и других вопросов относительно того, что может считаться наилучшим уходом для ребенка и как распределяются выполняемые обязанности между семьей, социальным работником, государством и детьми. И так как роль семьи в данном контексте очень важна, учитывая индивидуальность каждого случая, семейно-ориентированный подход социальной работы должны послужить рычагом для изменений концепций ухода в ситуациях работы с детьми с ограниченными возможностями.

Социальные подходы, рассматривающие семьи детей с ограниченными возможностями показывают, что семьи сталкиваются с эмоциональной стрессовой нагрузкой, социальными барьерами, а родители, чаще всего матери, сталкиваются с определенной дискриминацией. Как отмечалось выше, матери действительно берут основную роль по уходу за ребенком. Должная финансовая поддержка повысит экономическую стабильность и устойчивость семьи. В этом отношении экономическое развитие, и эффективное проведение социальной политики все также является одним из инструментов улучшения положения и поддержки детей и их семей

Таким образом, работа между социальными работниками и семьями очень важна, включая различных специалистов для слаженной и скоординированной работы. Эта работа может быть осуществлена по направлению как к самому ребенку (медицинская интервенция и др), по отношению к родителям (консультирование, группы самопомощи), и в целом семье. При этом ключевой работник должен смотреть, чтобы все процедуры и мероприятия сочетались между собой и семьи имели доступ к соответствующим услугам и необходимой информации.

## **ВЫВОДЫ**

Семейно-ориентированный подход уже изначально предполагает уникальность каждой семьи и наилучшее воздействие и развитие ребенка с ограниченными возможностями будет в благоприятном семейном контексте.

Учитывая трудности возникают и соответствующие потребности. Так, можно выделить две наиболее нужные потребности на уровне семьи – это финансовая поддержка семей и необходимость участия социальных работников, психологов в виде психо-социальной поддержки, услуг консультирования, различных программ для информирования и оказания каких либо процедур поддержки и помощи семьям.

На уровне сообщества наибольшей потребностью является создание инклюзивного общества, посредством реализации и обеспечения качества программ социальной защиты для таких семей, устранения всех форм дискриминации, повышения грамотности и осведомленности. Определяя социальные услуги необходимо увеличивать доступность к информации о таких услугах и социальных пособиях. Реализация целевых программ также может послужить решением в улучшении качества жизни и развития детей с ограниченными возможностями, а также семей, осуществляющих уход за особыми детьми.

Выявленные барьеры, с которыми сталкиваются стороны в процессе осуществления ухода за ребенком и факторы поддержки, позволяют определить ресурсный потенциал и стратегии реабилитации семей, но также следует учитывать множество внутренних и внешних факторов, влияющих на семью.

В соответствии с принципом семейно-ориентированного подхода о своевременном доступе к услугам следует развивать программы ранней интервенции с целью мониторинга развития ребенка. Раннее вмешательство имеет свои нюансы, однако услуги также должны предоставлять в контексте каждой семьи.

Необходимо апробировать и развивать новые подходы и различные практики в работе с семьями. Содействовать родительскому просвещению, обучению родителей специальным техникам и приемам.

На микроуровне предоставление соответствующего ухода должно заключаться в том, чтобы социальные работники умели выбирать необходимые средства, правильные стратегии и способы для удовлетворения и оценки соответствующего ухода. Учитывая, что практическая работа в современных условиях требует результативности социальный работник должен не только обладать соответствующими навыками и квалификацией, знать правовые основы практики социальной работы, но и иметь навыки применения ключевых психосоциальных теорий и подходов в процессе практической работы.

Учитывая внешние факторы на предоставление ухода, заботы детям с ограниченными возможностями зависит от социальных, экономических и политических процессов в стране, от распределения обязанностей, так как они создают нормативы того, как должны выглядеть взаимоотношения между родителями, специалистами, детьми и государством.

*Список использованной литературы:*

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
2. King S. et al. *Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature //Seminars in pediatric neurology.* – WB Saunders, 2004. – Т. 11. – №. 1. – С. 78-86.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие.* – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Вишнеvский В.А. *Динамика депрессивного невроза: автореф. дис. канд. мед. наук / В. А. Вишнеvский.* – М., 1987. — 28 с.
5. Gur A., Hindi T. N. *Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities //Research in Developmental Disabilities.* – 2022. – Т. 124. – С. 104199.
6. Астахова Л.Б. *Реализация семейно центрированного подхода в процессе логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и их родителей // Педагогическое образование в России.* 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-semeyno-tsentrirrovannogo-podhoda-v-protsessе-logopedicheskogo-soprovozhdeniya-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-i-ih> (дата обращения: 10.08.2023).
7. Gardner J., Harmon T. *Exploring resilience from a parent's perspective: A qualitative study of six resilient mothers of children with an intellectual disability //Australian Social Work.* – 2002. – Т. 55. – №. 1. – С. 60-68.
8. Failla S., Jones L.C. *Families of children with developmental disabilities: An examination of family hardiness //Research in Nursing & Health.* – 1991. – Т. 14. – №. 1. – С. 41-50.
9. Scorgie K., Wilgosh L., McDonald L. *Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature //Developmental disabilities bulletin.* – 1998.
10. Frasher M.K. *Promoting the development of young children with disabilities //Risk and resilience in childhood: An ecological perspective.* – 2000. – С. 244-264.
11. Grant G., Nolan M., Keady J. *Supporting families over the life course: Mapping temporality //Journal of Intellectual Disability Research.* – 2003. – Т. 47. – №. 4- 5. – С. 342-351.
12. Moreau K.A., Cousins J.B. *Making program evaluation activities family-centered: a qualitative study //Disability and rehabilitation.* – 2014. – Т. 36. – №. 11. – С. 948-958.
13. Muthukaruppan S.S. et al. *Impact of a family-centred early intervention programme in South India on caregivers of children with developmental delays //Disability and Rehabilitation.* – 2022. – Т. 44. – №. 11. – С. 2410-2419.

14. Skok A., Harvey D., Reddihough D. *Perceived stress, perceived social support, and wellbeing among mothers of school aged children with cerebral palsy* // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. – 2006. – Т. 31. – №. 1. – С. 53-57. doi:10.1080/13668250600561929

15. Балашова Л.М. Анализ стратегий, используемых в реабилитационном процессе семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2007. №43-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-strategiy-ispolzuemyh-v-reabilitatsionnom-protse-ssse-semyami-vospityvayuschimi-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostryami> (дата обращения: 28.08.2023)

16. Neah T. et al. *Successful participation: The lived experience among children with disabilities* // *Canadian Journal of Occupational Therapy*. – 2006. – Т. 73. – №. 4\_suppl. – С. 1-10. doi:10.2182/cjot.06.10

17. Социальное сопровождение семей с детьми / Информационно-методический сборник. – М.: ИДПО ДТСЗН. – 2015., 242 с. ISBN 978-5-4213-0068-7

#### References:

1. *Konvenciya o pravah invalidov. Prinyata rezolyuciej 61/106 General'noj Assamblei ot 13 dekabrya 2006 goda* URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)

2. King S. et al. *Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature* // *Seminars in pediatric neurology*. – WB Saunders, 2004. – Т. 11. – №. 1. – S. 78-86.

3. Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. *Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchej rebenka s otkloneniyami v razvitii : metod. posobie*. – М.: Prosveshchenie, 2008. – 239 s.

4. Vishnevskij V. A. *Dinamika depressivnogo nevroza: avtoref. dis. kand. med. nauk* / V.A. Vishnevskij. – М., 1987. – 28 s.

5. Gur A., Hindi T. N. *Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities* // *Research in Developmental Disabilities*. – 2022. – Т. 124. – S. 104199.

6. Astahova L.B. *Realizaciya semejno-centrirovannogo podhoda v processe logopedicheskogo soprovozhdeniya detej rannego i doshkol'nogo vozrasta i ih roditelej* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-semeyno-tsentririvanogo-podhoda-v-protse-ssse-logopedicheskogo-soprovozhdeniya-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-i-ih> (data obrashcheniya: 10.08.2023).

7. Gardner J., Harmon T. *Exploring resilience from a parent's perspective: A qualitative study of six resilient mothers of children with an intellectual disability* // *Australian Social Work*. – 2002. – Т. 55. – №. 1. – S. 60-68.

8. Failla S., Jones L.C. *Families of children with developmental disabilities: An examination of family hardness* // *Research in Nursing & Health*. – 1991. – Т. 14. – №. 1. – S. 41-50.

9. Scorgie K., Wilgosh L., McDonald L. *Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature* // *Developmental disabilities bulletin*. – 1998.

10. Frasher M. K. *Promoting the development of young children with disabilities* // *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. – 2000. – С. 244-264.

11. Grant G., Nolan M., Keady J. *Supporting families over the life course: Mapping temporality* // *Journal of Intellectual Disability Research*. – 2003. – Т. 47. – №. 45. – S. 342-351.

12. Moreau K. A., Cousins J. B. *Making program evaluation activities family-centered: a qualitative study* // *Disability and rehabilitation*. – 2014. – Т. 36. – №. 11. – S. 948-958.

13. Muthukaruppan S. S. et al. *Impact of a family-centred early intervention programme in South India on caregivers of children with developmental delays* // *Disability and Rehabilitation*. – 2022. – Т. 44. – №. 11. – S. 2410-2419.

14. Skok A., Harvey D., Reddihough D. *Perceived stress, perceived social support, and wellbeing among mothers of school aged children with cerebral palsy* // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. – 2006. – Т. 31. – №. 1. – С. 53-57. doi:10.1080/13668250600561929

15. Balashova L.M. *Analiz strategij, ispol'zuemyh v reabilitacionnom processe sem'yami, vospityvayushchimi detej s ogranichennymi vozmozhnostyami* // *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2007. №43-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-strategiy-ispolzuemyh-v-reabilitacionnom-protsesse-semyami-vospityvayuschimi-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (data obrashcheniya: 28.08.2023)

16. Heah T. et al. *Successful participation: The lived experience among children with disabilities* // *Canadian Journal of Occupational Therapy*. – 2006. – Т. 73. – №. 4\_suppl. – С. 1-10. doi:10.2182/cjot.06.10

17. *Social'noe soprovozhdenie semej s det'mi / Informacionno-metodicheskij sbornik*. – М.: IDPO DTSZN. – 2015., 242 s. ISBN 978-5-4213-0068-7

**IRSTI 15.41.21**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.009

A.O. Duisenbayeva <sup>1\*</sup>, L.O. Baimoldina <sup>1\*</sup>, N.A. Kudusheva <sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Kazakh National University named after Al-Farabi  
(Almaty, Kazakhstan)*

<sup>2</sup> *Kazakh National Pedagogical University named after Abai,  
Kazakhstan, Almaty*

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SELF-BODY IMAGE IN THE MIDDLE-AGED WOMEN AS FACTORS OF INTERPERSONAL INTERACTION**

### *Abstract*

Throughout a woman's life, her Self-body image can significantly impact her psychological well-being. The self-perception of a woman's body undergoes various changes as she experiences different life stages. Middle age, in particular, can bring about unique psychological features concerning body image for women. This article delves into the psychological aspects of self-body image experienced by middle-aged women and explores their impact on interpersonal interaction.

As a result, we identified such psychological features of Bodily self of women at the middle age as worries about the physical changes in their body, burden of being a mother and a wife, emotional and professional burnout, influence of societal and cultural norms. Moreover, the middle-aged females experience a critical period in personal development that is reflected in the changes of their system of values, relationships and preferences, as well as in wishing to change life and work conditions. These midlife challenges affect the psychological well-being and health of ladies, along with the perception of Self-identity, including the Bodily Self.

Besides, by the authors, was conducted a survey to identify the tendencies of the Self-body image of modern middle-aged women from the perspective of dressing and investigate the interconnection between Self-body perception and building interpersonal relationships. According to the findings, the majority of modern ladies does not pay heed towards fashion trends, and in general, have a lack of time and energy for shopping. Most females at middle age have a sedentary lifestyle, and, hence, do not have much motivation for going out and experimenting with new, fashionable looks.

**Keywords:** Self-body image, Bodily self, Self-concept, middle-aged women, psychological features, midlife crisis, life conditions, changes, interpersonal interaction.

А.О. Дуйсенбаева <sup>\*1</sup>, Л.О. Баймолдина <sup>\*1</sup>, Н.А. Кудушева <sup>\*2</sup>

<sup>1</sup> Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

(Алматы қ., Қазақстан)

<sup>2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

(Алматы қ., Қазақстан)

## ОРТА ЖАСТАҒЫ ӘЙЕЛ АДАМДАРДЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ ДЕНЕЛІК-МЕН ИМИДЖІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Әйелдің бүкіл өмірінде оның денесінің бейнесі психологиялық әл-ауқатына айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Әйел денесінің өзін-өзі қабылдауы әртүрлі өмірлік кезеңдерден өткен сайын әртүрлі өзгерістерге ұшырайды. Орта жас, атап айтқанда, әйелдердің дене имиджіне қатысты ерекше психологиялық ерекшеліктерге әкелуі мүмкін. Бұл мақалада орта жастағы әйелдер кездесетін физикалық өзін-өзі бейнелеудің психологиялық аспектілері қарастырылады, және олардың тұлғааралық қарым-қатынасқа әсері зерттеледі.

Нәтижесінде біз орта жастағы әйелдердің денесіндегі физикалық өзгерістерге алаңдаушылық, ана мен әйел болу ауыртпалығы, эмоционалдық және кәсіби күйіп қалу, әлеуметтік және мәдени нормалардың әсері сияқты психологиялық ерекшеліктерін анықтадық. Сонымен қатар, орта жастағы әйелдер жеке дамудың маңызды кезеңін бастан кешіреді, бұл олардың құндылықтар, қатынастар мен артықшылықтар жүйесіндегі өзгерістерден, сондай-ақ өмір сүру және еңбек жағдайларын өзгерту ниетінен көрінеді. Бұл орта жастағы проблемалар әйелдердің психологиялық әл-ауқаты мен денсаулығына, сондай-ақ өздерінің жеке басын, соның ішінде дене болмысын қабылдауға әсер етеді.

Сонымен қатар, авторлар киім тұрғысынан қазіргі орта жастағы әйелдердің өз денесі туралы идеясының тенденцияларын анықтау және өз денесін қабылдау мен тұлғааралық қатынастарды құру арасындағы байланысты зерттеу мақсатында сауалнама жүргізді. Алынған нәтижелерге сәйкес, қазіргі заманғы ханымдардың көпшілігі сән трендтеріне назар аудармайды және жалпы сатып алуға уақыт пен күш жетіспейді. Көптеген орта жастағы әйелдер отырықшы өмір салтын ұстанады, сондықтан олар көшеге шығуға және жаңа, сәнді бейнелермен тәжірибе жасауға ынталы емес.

**Кілттік сөздер:** дене имиджі, денелік «Мен», Мен-тұжырымдама, орта жастағы әйелдер, психологиялық ерекшеліктер, орта жастағы дағдарыс, өмір сүру жағдайлары, өзгерістер, тұлғааралық қарым-қатынас.

А.О. Дуйсенбаева <sup>\*1</sup>, Л.О. Баймолдина <sup>\*1</sup>, Н.А. Кудушева <sup>\*2</sup>

<sup>1</sup> Казахский национальный университет имени аль-Фараби

(г. Алматы, Казахстан)

<sup>2</sup> Казахский национальный педагогический университет имени Абая

(г. Алматы, Казахстан)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИМИДЖА ТЕЛЕСНОГО-Я У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

### Аннотация

На протяжении всей жизни женщины образ ее Телесного Я может существенно влиять на ее психологическое благополучие. Самовосприятие женского тела претерпевает различные изменения по мере того, как она проходит различные жизненные этапы. Средний возраст, в

частности, может привести к появлению уникальных психологических особенностей, касающихся телесного имиджа у женщин. В этой статье рассматриваются психологические аспекты образа Физического Я, с которыми сталкиваются женщины среднего возраста, и исследуется их влияние на межличностное взаимодействие.

В результате мы выявили такие психологические особенности телесного "Я" женщин среднего возраста, как беспокойство по поводу физических изменений в их теле, бремя быть матерью и женой, эмоциональное и профессиональное выгорание, влияние социальных и культурных норм. Более того, женщины среднего возраста переживают критический период в личностном развитии, который отражается в изменениях их системы ценностей, отношений и предпочтений, а также в желании изменить условия жизни и труда. Эти проблемы среднего возраста влияют на психологическое благополучие и здоровье женщин, а также на восприятие собственной идентичности, включая телесное "Я".

Кроме того, авторами был проведен опрос с целью выявления тенденций в представлении о собственном теле современных женщин среднего возраста с точки зрения одежды и исследования взаимосвязи между восприятием собственного тела и построением межличностных отношений. Согласно полученным результатам, большинство современных дам не обращают внимания на модные тенденции, и в целом у них не хватает времени и энергии на шоппинг. Многие женщины среднего возраста ведут малоподвижный образ жизни, и, следовательно, у них нет особой мотивации выходить на улицу и экспериментировать с новыми, модными образами.

**Ключевые слова:** имидж Телесного Я, телесное «Я», Я-концепция, женщины среднего возраста, психологические особенности, кризис среднего возраста, условия жизни, изменения, межличностное взаимодействие.

## INTRODUCTION

*Relevance of the study.* In modern society, the problem of body image in terms of Self-concept has become a reason for concern of multitudes of people, especially among the representatives of the female gender. The high standards of beauty and requirements to the dress-code lead to an increase in requirements to the ideal body image, including the appearance and the attire, as well as the demeanor of a person. The attitude of the personality towards own body, the feelings and thoughts related to one's own physique and looks, as well as the way a person manages his body, - all these are psychological factors that influence the bodily Self.

Nowadays, people pay attention to how others represent and conduct themselves. It is especially frequent in collectives and informal groups. Whether the individual is self-confident and has a healthy self-esteem can be seen in the way he or she walks, talks and acts. Regarding the women of middle age, they may be concerned about their image in the professional environment and in the family circle. The features of their bodily self may have a big impact on the process and results of interpersonal interaction.

It is natural for women to wish to receive aesthetical pleasure when looking in the mirror and to note positive attitude from the surrounding people. If there are no problems with it, the dame will have a positive Self-body image. Contrastingly, in case she is not satisfied with own body and does not take care of it, the woman will form a negative perception of bodily self. Moreover, it can lead to failures in interpersonal communication and building favourable interrelationships. It is often unclear how to eliminate psychological barriers in interaction with the current state of one's body and perception of it.

The problem of Self-body concept and formation of positive image from the psychological perspective has been investigated for decades, but its connection to the personal experiences of making contacts and developing interpersonal relationships is not studied well. Furthermore, the world has considerably changed, compared to the previous century, and life conditions of women



are quite different. Therefore, we deem it significant to consider this issue in the context of interaction between personalities.

Thus, the purpose of the study is to analyse the psychological features of women's self-body image as factors of interpersonal interaction and to conduct a survey to obtain relevant information about the interconnection between the Self-body image in terms of clothing and the experience of interpersonal interaction.

### **LITERATURE REVIEW.**

The notion and structure of the Self-concept were proposed by an American scholar W. James, who viewed The self as an object of cognition, rather than a subject. He divided The Self-construct into four parts: the spiritual self, the material self, the social self, and the bodily self. Each person has their own individual image or ideas about themselves based on these aspects. According to the Self-concept a person creates connections and relationships with others and with themselves. It is different from self-awareness since it involves the evaluative component along with the cognitive and behavioral ones [1].

Focusing on the bodily self, it is significant to understand what it implies. Bodily Self is a concept that has been defined in a variety of ways by different scholars. Some psychologists consider the bodily self as the physical body, while others have defined it as the mind-body connection. From the perspective of other psychological schools, the Self-body concept is the way in which we experience our bodies in relation to the world around us. To put simple, the Bodily Self refers to the set of knowledge and beliefs about one's own physical body, mental and emotional accepting or rejecting its characteristics, as well as the person's conscious and unconscious patterns of behavior.

If we apply Rogers' definition of the Self-concept to its constituent part – the Corporeal Self, we may interpret it as a person's perception and understanding of one's own body, based on the experience of the past, the ongoing processes and upcoming expectations. C. Rogers argued that, for the most part, a person's behavior is consistent with his Self-concept [2]. It proves that the Self-body image, in combination with other parts of Self-identity, plays a crucial role in making contacts and building interpersonal relationships since it is a motivator and, to some extent, a condition of successful interaction.

C. Jung, a psychologist and psychoanalyst from Switzerland, believed that the body-Self is like a blueprint in our minds that combines our physical body, our senses, and our instincts to make up who we are as a person. This means understanding our own body, how we interact with the world around us, and taking care of the body's basic needs [3]. From the viewpoint of E. Fromm, a German-American scientist, the bodily self is a part of the personality that has to do with its physical senses. It helps us understand the space around, feel positive or negative sensations, and experience physical needs and pleasure [4].

One of the most influential definitions of the bodily self is given by the philosopher Maurice Merleau-Ponty. It is applicable in different fields, including psychology, sociology, and anthropology. In psychology, Merleau-Ponty's work has been used to understand the relationship between the body and the mind. He argued that the bodily self is not simply a physical object that we can observe from the outside, but rather an integral part of our living experience in the world. According to him, the "lived body" is a mediator of our consciousness, not just an embodiment of flesh and bones. He believes that perception is when our body connects and interacts with the world. Thus, the body we live in is what enables us to perceive and transform things, and is the most important aspect of our consciousness.

M. Nussbaum, a famous philosopher highlights the significance of the corporeal Self. The corporeal Self is a way of understanding ourselves that includes both our physical body and our emotions and thoughts. It shows that we are limited as physical beings because we can only feel,

have emotions, and think through our bodies [5]. Hence, the bodily Self encompasses all three aspects of the Self-concept, with the addition of the emotional feelings about one's own body.

I.Cohn asks if a person can really understand and judge themselves well. This connects to the issue of how the main functions of self-consciousness, namely regulating and organizing, and protecting one's ego work together. To make good choices, people need to know about their surroundings and understand themselves. On the other hand, the Ego-protective function mainly focuses on keeping a positive self-image and self-esteem, even if it means distorting information. Based on this, the same person can have both accurate and inaccurate opinions about themselves.

Proceeding to an outward expression of the Bodily Self – the Body image, its essence and features should be considered. If the Self-body concept encompasses how an individual sees their body's size, shape, aesthetics, and functionality, body image refers to how surrounding people perceive an individual, their impression and attitude based on the observable characteristics of a person. They include the physical appearance, manners of speech and behavior, non-verbal cues, habits, style, and accuracy or, vice versa, untidiness.

Actually, our body naturally shows others what is going on with us, without our realisation. Either we feel alright and confident - standing up straight, walking smoothly, and holding our head high, or we are closed in ourselves and afraid of something - hunching our back, taking small, delicate steps, and lowering our head. As such, body language gives a lot of information about a person, more than he or she intends to reveal.

A major influence on the body image of a person has the type of physique. V.P. Petlenko identifies 5 constitutional types (variants of the norm): hyposthenic (asthenic), normosthenic, hypersthenic, graceful (small and delicate), and athletic type [6].

In anatomy, three main types of body proportions are distinguished:

- 1) brachymorphic, which is characterized by a wide trunk and short limbs;
- 2) mesomorphic, average indicators of limb lengths and shoulder widths;
- 3) dolichomorphic, characterized by inverse ratios (narrow trunk and long limbs) [7].

Taking into account the features of one's own constitution, an individual may choose suitable attire and style, highlighting their advantages and hiding figure flaws. People usually firstly notice the appearance and dressing of a person, then his or her manners, mimics and gestures, and lastly, after interacting awhile, personality qualities and human values.

## **RESEARCH MATERIALS AND METHODS.**

In order to achieve the aim of the study the following methods were applied:

- the theoretical analysis of literature on the issue;
- the survey among middle-aged women for evaluating their self-body image in the regards of clothing and its impact on interpersonal interaction. 50 survey participants were given 30 questions of single-choice and 5-scale types.

## **RESULTS AND DISCUSSION.**

*Theoretical Study.* Before analysing the self-body image, let us consider more closely the nuances of the period of middle maturity for females. According to the psychosocial stages of personal development by E.Erikson, an individual at the age of 26-64 chooses between productivity and stagnation [8]. Productivity is possible when a person cares about the younger members of a family and does best to provide conditions for their well-being and overall development. Stagnation, in turn, happens when a person does not have motivation or strong will to accomplish work and other duties at a proper level.

Becoming a mother implies the growth of responsibility and obligations. Some women choose to be a housewife, while others continue their career and have to combine work and family. At this period, young mothers may feel a lot of stress and pressure because they do not have limitless energy and time for taking care of their children, keeping close relationships with their husband and

relatives, doing house chores and completing professional tasks. Such hardships in life may cause a decrease in the level of psychological well-being of the woman, leaving noticeable traces on her body and mental state.

In such cases, ladies of middle age may lose motivation to self-development and self-care. The lack of free time and regular tiredness negatively affect the psychological and physical health. For sure, it depends on the individual: whether she is able to cope with difficulties or not, and whether she is optimistic and stress-resistant enough. If the condition of a mother after giving birth is weakened, or initially is not good, it will be reflected in other aspects of her health. In addition, a woman's body, especially belly, changes after being pregnant, either gaining or losing weight and fat. It causes discomforts to ladies and worsens their self-body image.

The majority of middle-aged women work somewhere and have professional responsibilities. They also may continue education at postgraduate level, simultaneously fulfilling a role of an employee and a learner. Each role implies certain behavior and form of speech, as well as stylistic patterns to be followed. Different social groups which a female has to interact with presumes self-presentation, communication and cooperation. Sometimes she may hear unpleasant remarks from colleagues and administration. Provided that a woman has positive perception of Self-identity, including bodily self, she will solve problems effectively during interaction, with no harm to own psychological state and self-esteem.

With the passage of time, people get older, sager and more experienced, they tend to change their systems of values, principles and preferences, in general, their characters alter too. These phenomena occur in the middle age (30-50 years old), considered a transitional period of mental development. The midlife crisis in women is manifested by the reassessment of social roles, priorities, achievements, and rethinking of family relationships. It may last from 6 months to 2-3 years. The main indications include disappointment with the current circumstances (job, way of life, spouse, or kids), the crave for alter and the rise of new leisure activities, emotional precariousness, feeling easily upset and irritated [9].

Statistically, women are more exposed to professional and emotional burnout, which usually happens when they become discouraged because of the inability to balance family and work, and feel exhausted from constant pressure and overload. In the professional environment women often have to outperform men to get acknowledgement. Even when working in an office, women are often given caregiving tasks, such as preparing a room for the conference, booking tickets, or calling colleagues to make sure they are ready for an event [10].

To sum up, we can distinguish the following psychological challenges that middle-aged women encounter:

- 1) a hard choice between one's family and career;
- 2) the heavy burden of motherhood and being a wife;
- 3) two ways of personal development: productivity and stagnation;
- 4) psychophysiological and physical health problems;
- 5) worsening of the skin state and changes in the exterior (aging);
- 6) high societal standards that lead to the development of insecurities and comparison;
- 7) dissatisfaction with life and work conditions;
- 8) changing one's worldview, values, and priorities;
- 9) lassitude because of conflicts and arguments with family members;
- 10) emotional and professional burnout because of intellectual and physical overload;
- 11) worries about others and lack of energy for self-care;
- 12) a high level of irritability and stress;
- 13) problems with time and resource management;
- 14) comparison to other people (the youth, peers, attractive and successful women)
- 15) difficulty of accepting and loving oneself, especially after being criticized;

Now, let us consider these psychological factors in terms of the Self-body image of middle-aged ladies. It is worth to note that not all of determinants are negative: women at middle age develop increased psychological resilience, which can positively influence their self-body image []. As they age, women often gain a deeper understanding of their bodies, accepting that perfection is unattainable and embracing self-acceptance. This acceptance can lead to greater body satisfaction and improved overall well-being.

Thus, it can be inferred that their Self-body image is shaped by various factors, such as:

- ❖ societal influences (beauty standards, fashion, trends, gender and age stereotypes, requirements to this or that social role, social norms);
- ❖ cultural ideals (beliefs and perceptions, attitudes to women, values, cultural stereotypes, traditions, etiquette);
- ❖ personal experiences (previous age stages, creating a family, motherhood, career, education, hobbies, - life experience, in general),
- ❖ experience of interaction (with relatives, friends, colleagues, acquaintances and unfamiliar people);
- ❖ individual characteristics (the appearance and the physique, physical and psycho-physiological health, personal traits, abilities and skills);
- ❖ type of activity or occupation (position, dress-code, labour conditions, intellectual or physical work, interests, leisure activities);
- ❖ midlife crisis (changes in personality, reassessment of values, priorities, relationships)
- ❖ the amount of time and motivation for self-care and self-development;
- ❖ opinions and attitudes of close people and people from social environment;
- ❖ psychological resilience and stress-resistance (adequate attitude to critique and Ego-protectiveness);
- ❖ lifestyle (healthy or pernicious habits, physical exercises, sleep patterns, diet);
- ❖ level of self-esteem (confidence, insecurities) and self-awareness (understanding own body).

The listed factors, that encourage or discourage, and, in general, affect the process of interpersonal interaction, are presented in Figure 1.



Figure 1. Factors of Self-body image of middle-aged women

## EMPIRICAL STUDY.

Analysing the data obtained from the survey “The Self-body image of middle-aged women, in terms of style and clothing, as factors of interpersonal interaction, we noted the following tendencies:

- a) less attention to trends in fashion and attire;
- b) a lack of time to buy beautiful and stylish clothes;
- c) a lack of energy to take care of the clothes and closet;
- d) a relative indifference to other people’s opinions, except close ones;
- e) tough acceptance of criticism from the social environment;
- f) a lack of internal motivation to go out and, respectively, wear an expensive attire;
- g) a lack of explicit motivation to wear new, fashionable clothes;
- h) focus on accomplishing professional tasks, not paying attention to the appearance;
- i) feeling no need to wear beautiful clothes at home, in the family circle;
- j) insufficient knowledge about strategies of choosing appropriate clothing;
- k) presence of complexes regarding one’s figure and low level of self-esteem;
- l) preferences of casual (at home) and official (at work) styles;
- m) avoiding participation in events which imply a long preparation of presentable appearance;
- n) unconscious comparison of own appearance and style with those of others;
- o) contradictory or negative thoughts about one’s sense of style.

The comparative analysis of some survey questions is provided below, in Figure 2.

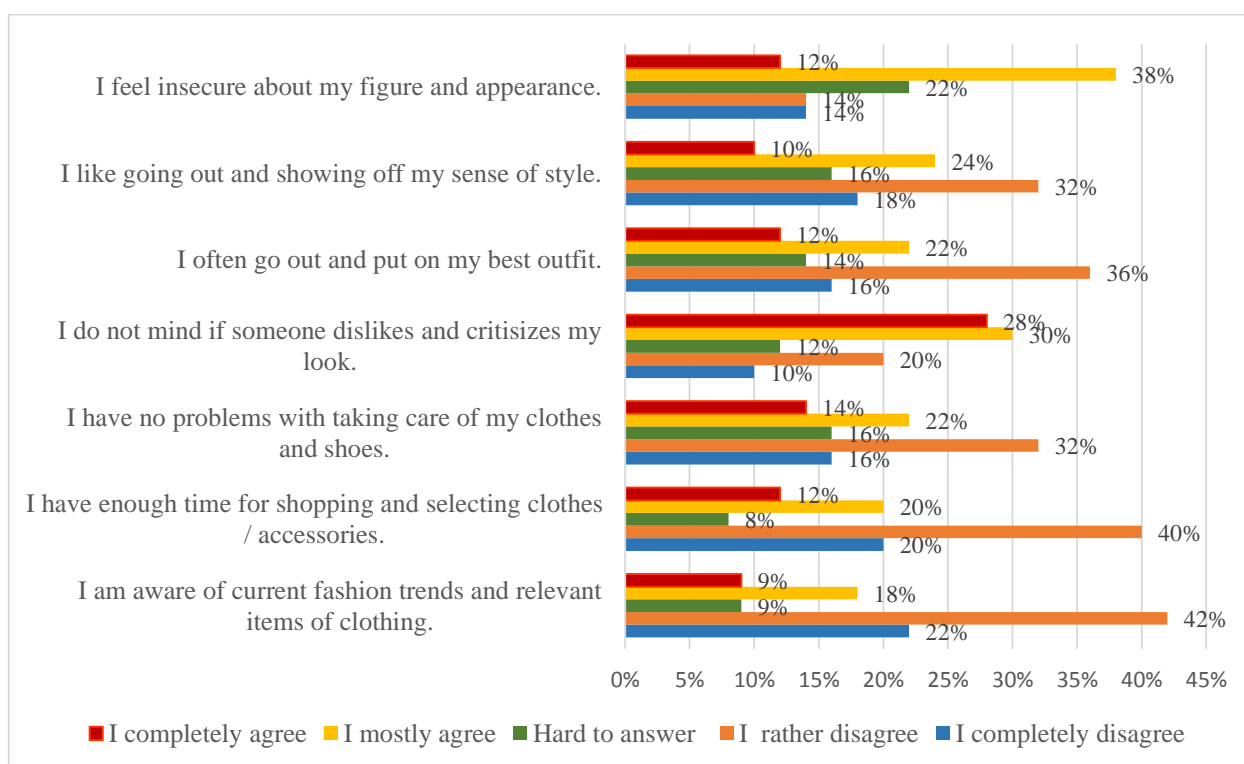


Figure 2. Analysis of the responses on seven Likert-scale questions

According to the data analysis in Figure 2, a half of the females at middle age feel insecure about their figure and appearance. 11 persons hesitated to answer the question. 28% of the surveyed ladies admitted having insecurities concerning their looks and physique.

Regarding the awareness of fashion trends and stylish articles of clothing, most middle-aged women gave negative responses. 27% of the survey participants keep up with fashion, 9% of them are well-informed about fashionable and stylish garment.

Proceeding to the statement about the sufficiency of time for shopping, more than a half of the respondents disagreed with it, which means that they do not have enough time for purchasing new clothes and accessories. 32% of middle-aged females find time for shopping.

As for the problem of washing and ironing clothes and taking care of shoes, 48% of the survey participants find it difficult and tiresome. 8 individuals neither agree, nor disagree with the statement. 36% of the ladies are fine with clothing care.

Considering the females' attitude towards judging looks and words of other people about their attire, women of middle maturity mostly ignore them. But still, 15 persons care about the opinions and remarks of social environment regarding their style and look.

The results of the survey show that 34% of middle-aged women frequently go out, putting on their beautiful clothes. However, 18 out of 50 people usually stay at home and do not hang out. 16% of the ladies do not leave their houses unnecessarily.

Moreover, only 5 surveyed individuals like socialising and are confident in their taste in clothes. 24% of the females mostly agree with the claim "I like going out and showing off my sense of style." Half of the middle-aged women prefer to relax at home, with no need to search for fashionable articles of clothing.

## CONCLUSION.

Thus, the psychological aspects of self-body image are complex and evolve throughout a woman's life. Middle-aged women face unique challenges concerning body perception as they navigate physical changes, societal expectations, household and professional hardships, and life transitions. Considering the midlife crisis which women encounter with, its successful walkthrough may facilitate their personal development and better acceptance of themselves with all strengths and weaknesses.

Acknowledging and understanding these psychological features, along with challenging societal beauty standards can help women develop self-compassion and find acceptance in their bodies, ultimately fostering favourable self-body image and psychological well-being. Encouraging realistic expectations, promoting positive social support, and engaging in self-care practices can contribute to a healthier and more positive self-body image for middle-aged women.

Negative self-perception, in turn, can contribute to the challenges middle-aged women face in their interpersonal interactions. As they compare themselves with younger counterparts or perceived social norms, they may develop a negative view of their abilities, attractiveness, or overall worth. This negative self-perception can hinder their ability to engage confidently in conversations, establish new relationships, or maintain existing ones. It can lead to avoidance behavior, isolating them from potential social support networks.

However, it is important to note that not all middle-aged women experience negative psychological features of bodily self. Positive psychological features, such as body acceptance and high self-esteem, can also shape their interpersonal interactions positively. Women who have developed a positive body image and self-perception are generally more confident and comfortable in their own skin. This confidence can enhance their ability to assertively communicate, establish boundaries, and develop deeper connections with others.

### *List of used literature:*

1. Woźniak M. (2018) "I" and "Me": The Self in the Context of Consciousness. *Front Psychol. Sep 4;9:1656. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01656. PMID: 30233474; PMCID: PMC6131638.*
2. İsmail, N. & Tekke, M.. (2018). *Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. Journal of Educational, Health and Community Psychology. 4. 2088-3129.*

3. Alcaro A., Carta S., Panksepp J. (2017). *The Affective Core of the Self: A Neuro-Archetypical Perspective on the Foundations of Human (and Animal) Subjectivity* // *Frontiers in Psychology*, Vol. 8 URL=<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01424> DOI=10.3389/fpsyg.2017.01424
4. Fromm E. (2016) *Man for Himself: an Inquiry into the Psychology of Ethics*. Open Road Media.
5. Nussbaum, M.C. (2011) *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
6. Кон, Игорь Семенович. В поисках себя. Личность и ее самосознание. — Политиздат, 1984. — С. 336.
7. Костромина С.Н. (2017). Психологический диагноз: классификация и типология. // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения*, (2-1), 203-218.
8. Orenstein GA, Lewis L. (2022) *Eriksons Stages of Psychosocial Development*. [Updated 2022 Nov 7]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
9. Бохан Т.Г., Скрипачева Е.Н. (2019) Особенности самореализации женщин, переживающих кризис среднего возраста // *Вестник ТГПУ.. №6 (134)*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samorealizatsii-zhenschin-perezhivayuschih-krizis-srednego-vozhra> (дата подачи заявки: 11.10.2023).
10. Peplińska A., Rostowska T. (2013) *Quality of Life and Relations Between Work and Family*. *Acta Neuropsychologica*; 11 (1) 77-92.

References:

1. Woźniak M. (2018) "I" and "Me": The Self in the Context of Consciousness. *Front Psychol*. Sep 4;9:1656. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01656. PMID: 30233474; PMCID: PMC6131638.
2. İsmail, N. & Tekke, M.. (2018). *Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality*. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 4. 2088-3129.
3. Alcaro A., Carta S., Panksepp J. (2017). *The Affective Core of the Self: A Neuro-Archetypical Perspective on the Foundations of Human (and Animal) Subjectivity* // *Frontiers in Psychology*, Vol. 8 URL=<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01424> DOI= 10.3389/fpsyg.2017.01424
4. Fromm E. (2016) *Man for Himself: an Inquiry into the Psychology of Ethics*. Open Road Media.
5. Nussbaum, M.C. (2011) *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
6. Cohn, Igor Semenovich. *In search of yourself. Personality and its self-awareness (in Russian)*. — Politizdat, 1984. — p. 336.
7. Kostromina S.N. (2017). *Psychological diagnosis: classification and typology (in Russian)*. *Bulletin of St. Petersburg University. International Relations*, (2-1), 203-218.
8. Orenstein GA, Lewis L. (2022) *Eriksons Stages of Psychosocial Development*. [Updated 2022 Nov 7]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
9. Bohan T.G., Skripacheva E.N. (2019) *Features of self-realization of women experiencing a midlife crisis* // *Bulletin of TSPU.. №6 (134)*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samorealizatsii-zhenschin-perezhivayuschih-krizis-srednego-vozhra> (date of application: 11.10.2023).
10. Peplińska A., Rostowska T. (2013) *Quality of Life and Relations Between Work and Family*. *Acta Neuropsychologica*; 11 (1) 77-92.

Утешева З.<sup>1</sup>, Тапалова О.,<sup>2</sup> Ахметова М.К.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет,  
Уральск, Казахстан

<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая,  
Алматы, Казахстан

<sup>3</sup>Академия Кайнар

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОГРАММ

### Аннотация

В статье представлены результаты исследования влияния художественных программ на психологическое и эмоциональное обучение школьников. Цель исследования в определении связи между художественным и эмоциональным развитием школьников с учетом половых и возрастных различий. Художественные программы являются комплексным изучением музыкальных произведений, художественной импровизации, лепка и рисование. Методы исследования: тест на распознавание эмоций (Emotion Recognition Task (ERT)). Задания в тесте направлены на измерение способности идентифицировать шесть основных эмоций (печаль, счастье, страх, гнев, отвращение или удивление) по выражению лица в зависимости от степени их проявления. Данная методика является и когнитивным тестом, так как задания теста направлены на эмоциональное и социальное познание. Результаты исследования позволили установить основные закономерности влияния художественного образования на психологическое и эмоциональное обучение и развитие школьников. Полученные результаты свидетельствуют о наличии прямой положительной корреляции между увеличением эмоциональных знаний и улучшением психоэмоционального состояния в результате использования художественного обучения. Практическое значение данного исследования заключается в потенциале предотвращения поведенческих и аффективных проблем, основанных на знаниях связи с эмоциями, социальной адаптацией и депрессивными настроениями у школьников.

**Keywords:** эмоциональное познание, социальное обучение, школьники, художественные программы, когнитивные функции.

Utesheva Z.<sup>1</sup>, Tapalova O.<sup>2</sup>, Akhmetova M.K.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>West Kazakhstan Innovation and Technological University, Uralsk, Kazakhstan

<sup>2</sup>Abai University, Almaty, Kazakhstan

<sup>3</sup>Kainar Academy

## PSYCHOLOGICAL AND EMOTIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN THROUGH ARTS PROGRAMS

### Abstract

The article presents the results of a study of the influence of art programs on the psychological and emotional learning of schoolchildren. The purpose of the study is to determine the connection between the artistic and emotional development of schoolchildren, taking into account gender and age differences. Art programs are a comprehensive study of music, artistic improvisation, sculpting and drawing. Research methods: emotion recognition test (ERT). The test items measure the ability to identify six basic emotions (sadness, happiness, fear, anger, disgust or surprise) from facial



expressions, depending on the degree of their expression. This technique is also a cognitive test, since the test tasks are aimed at emotional and social cognition. The results of the study made it possible to establish the main patterns of the influence of art education on the psychological and emotional learning and development of schoolchildren. The results obtained indicate the presence of a direct positive correlation between an increase in emotional knowledge and an improvement in psycho-emotional state as a result of the use of artistic training. The practical significance of this study lies in the potential for the prevention of behavioral and affective problems based on knowledge of the relationship with emotions, social adaptation and depressive moods in schoolchildren.

**Keywords:** emotional cognition, social learning, schoolchildren, art programs, cognitive functions.

З.Өтешева<sup>1</sup>, О.Тапалова<sup>2</sup>, М.К. Ахметова<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Орал, Қазақстан

<sup>2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

<sup>3</sup>Қайнар академиясы

## ӨНЕР БАҒДАРЛАМАЛАРЫ АРҚЫЛЫ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ

### Аннотация

Мақалада көркемдік бағдарламалардың мектеп оқушыларының психологиялық және эмоционалды оқуына әсерін зерттеу нәтижелері берілген. Зерттеудің мақсаты – жыныс және жас ерекшеліктерін ескере отырып, мектеп оқушыларының көркемдік және эмоционалды дамуы арасындағы байланысты анықтау. Көркемдік бағдарламалар музыканы, көркемдік импровизацияны, мүсіндеуді және сурет салуды жан-жақты зерттеу болып табылады. Зерттеу әдістері: эмоцияны тану тесті (ERT). Тест тапсырмалары мимикадан алты негізгі эмоцияны (қайғы, қуаныш, қорқыныш, ашу, жиіркеніш немесе таңданыс) олардың көріну дәрежесіне қарай анықтау қабілетін өлшейді. Бұл әдіс те когнитивті тест болып табылады, өйткені тест тапсырмалары эмоционалды және әлеуметтік танымға бағытталған. Зерттеу нәтижелері көркемдік білім берудің мектеп оқушыларының психологиялық және эмоционалды оқуы мен дамуына әсер етуінің негізгі заңдылықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Алынған нәтижелер көркемдік жаттығуларды қолдану нәтижесінде эмоционалды білімнің жоғарылауы мен психоэмоционалды жағдайдың жақсаруы арасында тікелей оң корреляцияның бар екендігін көрсетеді. Бұл зерттеудің практикалық маңыздылығы мектеп оқушыларының эмоцияларымен, әлеуметтік бейімделуімен және депрессиялық көңіл-күймен қарым-қатынасын білу негізінде мінез-құлық және аффективті проблемалардың алдын алу әлеуетінде жатыр.

**Түйін сөздер:** эмоционалды таным, әлеуметтік оқыту, мектеп оқушылары, көркемдік бағдарламалар, когнитивтік функциялар.

**Основные положения** Проведенное нами аналитическое исследование позволило вывести ряд положений:

– в настоящее время в ведущих странах применяются и внедряются в образовательные школьные программы специализированные практики психологического и эмоционального обучения

– для повышения эффективности трансляции социальных навыков используются специализированные программы эмоционального и психологического обучения, опирающиеся на поведенческий опыт.

– исследование распознавания эмоций могут быть использованы при оценке и профилактике задержек психосоциального развития и аффективных расстройств у школьников.

### **ВВЕДЕНИЕ.**

Многочисленные исследования школьников, посвященные их готовности к академической успешности, акцентирует внимание на том, что ключевым фактором этих достижений являются навыки эмоциональной регуляции и самоконтроля [1, 2]. Наука об эмоциях в исследованиях представляется средством трансляции необходимых социальных навыков школьников [3].

Большинство технологически и экономически развитых стран мира используют специальные методики для социального и эмоционального образования и воспитания в школе [4]. Для проведения занятий преимущественно привлекаются специально обученные социальные работники и профессиональные психологи. Также популярным вариантом реализации эмоционального обучения является использование консультационных компаний и профессиональных лицензированных психологов, работающих в данной сфере [5]. Практически все подобные программы предполагают использование арт-терапии или взаимодействия школьников с разными видами искусства в качестве важного компонента социального и эмоционального обучения [6].

В многочисленных исследованиях утверждается, что применение обучения художественному искусству улучшает психоэмоциональный климат обучения в школе, позволяет справляться с психологическими травмами и устраняет антисоциальные формы поведения [7]. Школьники, обучаясь художественным искусствам демонстрируют лучшее понимание своих сильных сторон, у них повышается самосознание, улучшаются навыки саморегуляции и психологической устойчивости, повышаются вербальные, когнитивные и пространственные навыки мышления [8]. Социальный опрос 2005 г. среди американцев показал, что 93% из них считают обучение различным видам художественного искусства необходимым для организации обучения, а 83% ответили, что образование в сфере художественного искусства способствует улучшению коммуникации с другими людьми, со взрослыми и со своими одноклассниками [9].

Курсы социального и эмоционального обучения могут иметь форму как обязательного обучения в рамках утвержденной образовательной школьной программы, так и для дополнительного образования. Однако, также есть исследования, в которых анализируются подобные курсы с отрицательной точкой зрения, где дети не совсем понимают и им не нравятся такие курсы, ведь они не хотят личного вторжения в их жизнь, а хотят играть [10].

Важнейшей частью школьного обучения художественным искусствам и есть игра, которую многие исследователи изучают как самостоятельный феномен. В процессе обучения танцам, музыке, театральному искусству, лепке и рисованию тоже возникает воображаемый элемент игры, как особенного психологического состояния. Это состояние характеризуется уникальным воздействием на биохимию мозга и способствует формированию исполнительных когнитивных функций мозга, и это активизируют нейронные структуры, связанные с обучением [11].

Именно, в связи с этим многие исследователи призывают педагогов отвлечься от традиционной парадигмы школьного обучения как прежде всего запоминания и реализовать парадигму обучения через игру. Именно в форме игры формируются как базовые, так и вторичные навыки не только у всех млекопитающих, но даже у беспозвоночных и других классов животных [12]. Также ряд исследователей отмечают, что после прекращения практики использования арт-программ или арт-терапии в школе релевантно снижались показатели хороших оценок и другие показатели академической успеваемости.

По мнению группы исследователей, использование игры, как формы обучения и жизнедеятельности снижает уровень токсического стресса, ведущего к психоэмоциональным и поведенческим нарушениям, и также уменьшается психосоматические расстройства. Важный аспект, который подмечают педиатры и психологи – это начало обучения и образования, когда необходимо сбалансировать переход от преимущественно игры к обу-

чению и запоминанию. И здесь игровое обучение повышает академические результаты и способствует формированию траектории жизненного курса на длительное время [13].

Курсы социально-эмоционального обучения в школе имеют определенные интенции. При разнообразии методик и способов обучения, эти интенции остаются достаточно стабильными для большинства образовательных программ: улучшение психологического здоровья; повышение эмпатии; улучшение навыков взаимодействия в группе; улучшение жизненных результатов в школе и в социальной жизни в более широком контексте. В результате обучения ребенок будет способен в большей степени справляться с проблемами и конфликтами, выражать и понимать чувства; понимать себя и доверять себе.

Для контроля над психоэмоциональным состоянием детей и уровнем эмоциональных когний используются специализированные тесты [14, 15]. Эти тесты также проверяются на разных этнических и социальных средах и получили широкую поддержку как практиков, так и исследователей. Они основаны на разделении эмоциональных знаний и социально-эмоциональных стадий развития на четко определяемые компоненты, которые поддаются относительно изолированному измерению и последующей коррекции.

Применение художественного образования в подготовке школьников является малоизученным исследованием, тогда как исследование и раскрытие закономерностей воздействия художественного образования на эмоциональное и социальное познание и формирование личности школьника является актуальной проблемой. Научная новизна настоящего исследования заключается в поиске эффективных количественных методов определения таких указанных закономерностей.

#### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.**

В исследовании приняли участие 150 школьников 7 – 10 лет, 90 девочек и 60 мальчиков. В ходе исследования все школьники были разделены на равные группы: экспериментальную (45 девочек и 30 мальчиков) и контрольную (45 девочек и 30 мальчиков). Экспериментальная группа принимала участие в занятиях по художественной программе: импровизация, прослушивание и обсуждение музыкальных произведений, рисованию и лепке. В контрольной группе занятия по экспериментальной художественной программе не проводились. Были соблюдены все этические нормы: педагоги, родители и школьники были согласны на эксперимент. Личные данные участников эксперимента не собирались, не сохранялись и не использовались во время исследования.

Экспериментальное исследование проводилось в течение 3-х месяцев. Перед началом исследования было проведено констатирующее тестирование по методике: Тест на распознавание эмоций (Emotion Recognition Task (ERT)) и анкетирование по опросникам по возрасту и стадиям: социально-эмоциональные (Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASQ:SE)). По окончании эксперимента было проведено контрольное тестирование и анкетирование по указанным методикам. ERT является тестом, направленным на определение эмоциональных познаний школьников. ERT проводился в форме предъявления школьникам фотоизображений человеческих лиц со стандартными выражениями эмоций; ребенок должен был правильно распознать содержание эмоции – тест распознавания; впоследствии увидев снова такое же выражение, но на фотографии другого человека, правильно назвать и объяснить выражение – тест обозначения (labelling); опознать эмоцию в определенной ситуации или сделать адекватное предположение о том, какие именно эмоции переживает человек в этой ситуации. Школьникам экспериментальной группы предлагались по 10 вариантов каждого типа подтестов, адекватная реакция на каждый из них засчитывалась как балл. В исследовании мы использовали средний показатель распознавания в группе по каждому из подтестов в процентах (Таблица 5).

Анкета ASQ:SE заполнялась родителями, и характеризовалась как тест эмоционального и социального поведения школьника. Тест содержит комплекс вопросов, ориентированных на распознавание поведенческих проблем для разных возрастов. В исследовании были использованы наборы вопросов для детей 7 и 10 лет соответственно. Каждый набор содержит по 33 вопроса, каждый из которых характеризует определенный аспект поведения ребенка; три варианта ответа «никогда» – 0 баллов; «иногда» – 5 «баллов»; «всегда» – 10

баллов и есть возможность акцентировать данный пункт, как требующий внимания, что дает дополнительных 5 баллов к ответу. Чем больше баллов набирает тест, тем более высокий риск задержек в эмоциональном и социальном и психическом развитии школьника он демонстрирует. В исследовании использовались средние значения для контрольной и экспериментальной группы. Исследования по подгруппам проводились только внутри экспериментальной группы, поскольку исследовалось проявление возможного релевантного признака – изменения эмоциональных и социальных поведенческих реакций – в той группе, к которой применялось арт-обучение. Обработка статистических данных исследования проводилась при помощи статистического программного пакета SPSS Statistic 20; визуализации данных проводилась при помощи Microsoft Excel 2019.

Для экспериментальной и контрольной группы по анкете ASQ:SE и по ERT тестам проводилось исследование среднеквадратичного отклонения в выборке, а также t-тест Стьюдента для результатов контрольного пост-теста; в качестве генерального среднего использовалась средний балл по данной группе на пре-тесте. Таким образом, проверялась гипотеза о том, что использование программ художественного обучения влияют или не влияют на психоэмоциональное состояние и социальное поведение школьников. Также проводилось исследование корреляции между результатами пре-теста и пост-теста для всей исследовательской выборки, для установления существования значимой зависимости между изменениями в результатах тестов школьников. Исследование устанавливает только наличие строгой корреляции по полученным результатам, но не дает им количественную оценку, в частности, оценку объективного качества воздействия на психоэмоциональное состояние школьников.

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

На Рисунке 1 представлены результаты анкетирования ASQ:SE в графическом представлении, в Таблице 1 – в цифровом представлении. Результаты начальных пре-тестов экспериментальной и контрольной группы не отличаются и их различия находятся в пределах статистической ошибки (214,87 и 208,16). Аналогично, результаты контрольного пост-теста контрольной группы также не много отличаются от результатов пре-тестов (216,18). При этом результат пост-теста экспериментальной группы оказывается заметно ниже (162,16), так что даже визуально очевидно, что этот результат выходит далеко за пределы погрешности (среднеквадратичного отклонения в выборке). Вероятность случайности данного показателя, согласно t-тесту Стьюдента ниже допустимого предела ( $p$ -value = 0,031 для экспериментальной группы и 0,044 для контрольной группы). Таким образом, следует признать, что использование художественных программ обучения искусствам для школьников позитивно влияет на развитие психоэмоционального и социального поведения.

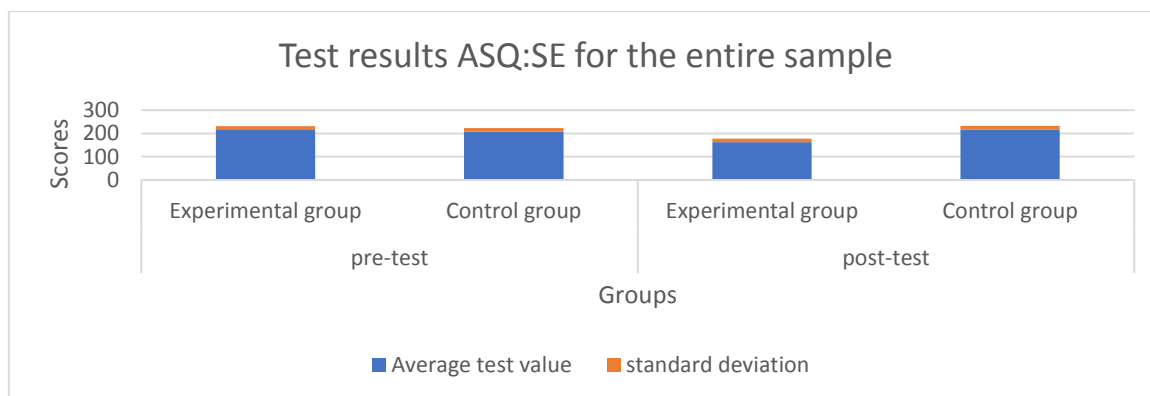


Рисунок 1. Результаты анкетирования ASQ:SE для всей исследовательской выборки.

В таблице 1 представлены результаты исследования корреляции между данными начального пре-теста и контрольного пост-теста для каждой из групп. Для экспери-менталь-

ной группы коэффициент корреляции достигает 0,886, для контрольной несколько ниже – 0,6782. Можно утверждать, что корреляция изменений в экспериментальной группе сильная, в контрольной – средняя. Корреляция в обоих случаях имеет линейный и прямой характер. Уменьшение показателя результата теста указывает на снижения рисков задержки развития детей в этой группы и существует прямая и сильная корреляция данного результат с использованием обучения искусствам

*Таблица 1 - Результаты статистической оценки анкетирования ASQ:SE для всей исследовательской выборки*

Показатели	Начальный pre-test		Контрольный post-test	
	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Средние значения	214,87	208,16	162,16	216,18
Среднеквадратичное отклонение	16,92	15,41	15,12	16,22
Р - значение	-	-	0,031	0,044
Корреляция Пирсона	-	-	0,886	0,6782

Аналогичные статистические исследования были проведены для отдельных подгрупп в исследовательской выборке. В Таблице 2 представлены полученные результаты изменения результатов анкетирования ASQ:SE по гендерному признаку. Наблюдаемый результат соответствует результату для всей исследовательской выборки в целом и не демонстрирует каких-то особенностей. Значение (р) для обеих групп (0,049 для мальчиков и 0,043 для девочек) указывает на статистическую значимость зафиксированных изменений в обеих группах. Также существует достаточно сильная корреляция результатов пре-тестов и пост-тестов в обеих группах. Но для мальчиков корреляция более сильная (0,7352), чем для девочек (0,668). С чем связано это явление является вопросом для дальнейших исследований.

*Таблица 2 - Результаты статистической оценки теста ASQ:SE по гендерным признакам*

Показатели	Начальный pre-test		Контрольный post-test	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Средние значения	204,38	218,16	172,11	162,31
Среднеквадратичное отклонение	13,98	16,39	14,92	14,11
Р - значение			0,049	0,043
Корреляция Пирсона			0,7352	0,668

В таблице 3 представлены полученные результаты анкетирования по возрастному признаку. Выделялись две возрастные группы – от 7-8 лет и от 9-10 лет. Результаты теста в целом повторяют результаты теста для всей исследовательской выборки, но значение р-value несколько уже – 0,029 для 7-8-летних и 0,031 – для 9-10-летних респондентов. Корреляция пре-тестов и пост-тестов заметно сильнее (0,872 и 0,8691, соответственно). Независимо от возраста улучшение социальных и эмоциональных навыков и состояния для детей и 7 и 8 лет является статистически значимым и коррелирует с применением художественных программ арт-обучения.

Таблица 3 - Результаты статистической оценки теста ASQ:SE по возрастным признакам

Показатели	Начальный pre-test		Контрольный post-test	
	7-8 лет	9-10	7-8 лет	9-10 лет
Средние значения	226,18	237,02	172,44	161,44
Среднеквадратичное отклонение	15,77	17,51	15,28	17,32
P - значение			0,028	0,032
Корреляция Пирсона			0,873	0,8692

Как следует из Таблицы 3, в которой представлены полученные результаты демонстрируют сильную и прямую линейную корреляцию между результатами тестов.

Таблица 4 - Результаты статистической оценки теста эмоционального соответствия (ERT) для всей исследовательской выборки

Показатели	Начальный pre-test		Контрольный post-test	
	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Распознавание	23,17%	21,89%	45,87%	31,18%
Маркировка	24,19%	23,11%	43,89%	28,19%
Понимание	25,08%	29,17%	39,85%	29,86%

В Таблице 4 представлены в общем виде в процентном выражении результаты проведения методики ERT. Полученные результаты указывают на то, что в экспериментальной и контрольной группах результативность школьников во всех основных навыках эмоциональных познаний повысилась. Однако, повышение в экспериментальной группе оказывается весьма значительным, и превышает в среднем 65% на протяжении 3-х месяцев.

Следует отметить, что полученные экспериментальные данные по тесту ERT, соответствовали результатам анкетирования по тесту ASQ:SE с высокой точностью. Уровень корреляции пре-теста и пост-теста для экспериментальной группы для всей выборки школьников достигает 0,8115, тогда как для контрольной группы равен 0,287. В подгруппах экспериментальной группы, выделенных по признакам пола, возраста и вида опеки (как выше в случае с тестом ASQ:SE) уровень корреляции пре-тестов и пост-тестов колеблется от 0,718 до 0,8402, указывая на достаточно точную корреляцию.

Таким образом, следует признать, что рост эмоциональных познаний в экспериментальной группе имеют прямую корреляцию с использованием художественных программ по арт-обучению, тогда как рост результатов контрольной группы с результатами пре-теста не коррелирует. Этот рост можно объяснить естественными результатами взросления и эмоционального и интеллектуального становления школьников на протяжении экспериментального исследования.

Обсуждая полученные результаты исследования следует отметить, что они не перекликаются напрямую с работами других авторов, но получают дополнительное подтверждение в ряде исследований. Так, использование возможностей арт-терапии и программ художественного обучения в школе широко распространено в мире. Но при этом очень мало исследований, посвященных непосредственному анализу эффективности или закономерностям, связи параметров такого обучения и его результатов в психоэмоциональном развитии школьников других возрастов.

Реализация непосредственно механизмов социально-эмоционального образования видится многим исследователям через призму применения элементов психологического обучения, встроенных в обычную учебную школьную программу подготовки средней школы. Если действительно это обучение в большинстве случаев реализуется как специаль-

ные занятия в рамках обычного школьного распорядка или как внеклассные дополнительные занятия, то исследователи предлагают множество вариантов использования уроков иностранного и родного языка, математики и естественнонаучного цикла в качестве базы для наработки эмоциональных навыков и социального взаимодействия. Часто для этого используются идеи и методы коллаборативного обучения и решения проблем реального мира и живой практики в рамках методологии STEM. Результаты практических исследований показывают отличные результаты такого подхода, но он чаще реализуется для средней школы, в меньшей степени для младшей школы.

Исследователи неоднократно использовали практику художественного обучения для повышения навыков эмоционального интеллекта, социально-эмоционального обучения и совершенствования отдельных практических элементов этих навыков. При этом чаще всего исследователи концентрируются на отдельных видах искусства, например, креативном использовании воздействия танца, живописи, музыкальной культуры или театрального перформанса. Также редко разделяются воздействия на аудиторию разного возраста. Чаще всего на практике проверялись методы социально-эмоционального обучения при помощи художественного обучения учеников средней школы или даже студентов, и крайне редко – младшей школы. Ряд исследователей посвятили большую работу соотношения стандартов национальных программ художественного обучения с теми, которые используются в школах для социально-эмоционального обучения. Авторы подчеркивали как значимость такой подготовки для формирования профессиональной базы для будущих деятелей искусств, так и ее важность для формирования навыков преодоления стресса и самовыражения.

Социально-эмоциональная подготовка также рассматривается через призму медиаграмотности. Это тесно связано с цифровым окружением современного школьника и его постоянным взаимодействием с медиа в той или иной форме. Зрелость в отношениях с источниками информации и эмоционального влияния является одним из залогов ментального здоровья и способности к принятию самостоятельных решений. Осуществление обучению медиаграмотности является частью информационной гигиены, которой ребенка необходимо обучать даже раньше младшего школьного возраста. Качество социального и эмоционального обучения снижается, если оно не учитывает воздействие информационного пространства, навязывающего мотивации, выбор и способ восприятия действительности.

В нашем исследовании использовалось только воздействие художественного образования на школьников. Эффективность и способы воздействия специализированных программ, результаты их применения достаточно хорошо изучены, в отличие от воздействия арт-терапии и художественного образования. Специализированные программы, как правило, способствуют формированию необходимых навыков и психологического состояния. Однако, в большинстве случаев перед этими программами ставится задача создания ситуации готовности к академической эффективности будущего обучающегося, и только во вторую очередь, его будущая общесоциальная эффективность и гибкость поведения. Наше исследование убедительно демонстрирует на уровне количественного исследования, что художественное обучение прямо влияет на повышение как эмоциональных знаний, то есть знаний о себе и других людях, но и на социальное и эмоциональное обучение школьников. Перспективным направлением дальнейших исследований является разобраться в степени и сравнительной эффективности воздействия собственно специализированных, особенно, в области дополнительного образования образовательных программ и встроенного в учебный процесс занятия или художественное образование эмоционально-социального обучения.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Полученные экспериментальные результаты дают возможность установить взаимосвязь между художественным и эмоциональным развитием школьников. Художественное образование положительно воздействует на повышение уровня и качества психоэмоционального состояния и социальной адаптации по половым и возрастным признакам.

Художественное развитие школьников предполагало изучение художественной импровизации, музыкальных произведений, лепки и рисования. Эмоциональное познания школьников определялось по методике Тест на распознавание эмоций (Emotion Recognition Task (ERT)). Социально-эмоциональное состояние школьников определялось путем анкетирования с помощью серии тестов Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional.

В результате экспериментального исследования установлены основные закономерности влияния художественного образования на социальное и эмоциональное образование и развитие школьников. Выявлено наличие прямой положительной корреляции между повышением эмоциональных познаний и снижением рисков социальной дезадаптации и возникновения аффективных расстройств в результате использования художественного образования.

*Список использованной литературы:*

1. Мюллер Э., Нейплс Л.Х. и др. Использование интегрированных художественных программ для облегчения социального и эмоционального обучения школьников с социальными когнитивными проблемами. // *Раннее развитие и уход за детьми*. – 2018. – PP. 31-42.

2. Хоффманн Дж.Д., Брэккетт М.А. и др. Обучение регулированию эмоций в школах: перевод исследований на практику с помощью подхода RULER к социальному и эмоциональному обучению. // *Эмоция* – 2020. – 20(1) – PP. 105 – 121.

3. Нолл М. Поддержка социального и эмоционального обучения в классе EFL/ESL: как новая наука о развитии ребенка может способствовать теории и практике овладения вторым языком. // *Журнал обучения английскому языку*. – 2020. – 10(1) – PP. 5 - 10.

4. Бернард М.Э., Элиас М., Белл П., Феррито Дж., Лангионе К. Социальное и эмоциональное обучение: роль школьных психологов в Австралии. // *Справочник австралийской школьной психологии* – 2017. – С. 503-519.

5. Гонсалес-Долгинко Б. Отчет о состоянии арт-терапевтов в государственных школах: занятость и законодательные реалии. *Арт-терапия*. – 2018 – 35(1). PP. 19-24.

6. Блюитт К., Фуллер-Гышкевич М., Нолан А., Бергмейер Х., Викари Д., Скутерис Х. Социальное и эмоциональное обучение, связанное с универсальными вмешательствами на основе учебных программ в центрах дошкольного образования и ухода: систематический обзор и метаанализ. / *Сеть JAMA*. – 2018. 1(8). – e185727–e185727

7. Эдди М., Блатт-Гросс К., Эдгар С. Н. Реализация социально-эмоционального обучения на местном уровне в художественном образовании: движение сердца через искусство. // *Обзор художественного образования*. – 2020. – PP. 1-12.

8. Ахмед И., Хамза А. Б. Влияние социально-эмоционального подхода к обучению на социально-эмоциональную компетентность студентов. // *Международный учебный журнал* – 2020 – 13(4).

9. Кремер А. Влияние искусства на социальное и эмоциональное обучение – 2020. (Докторская диссертация, Международный университет Alliant).

10. Медин Э., Ютенгрэн Г. Взгляды детей на школьную программу социального и эмоционального обучения. // *Дети и школы*. – 2020. – 42(2). – PP. 121-130.

11. Иммордино-Янг М.Х., Кроне К.Р. Воспитывающая природа: как развитие мозга по своей сути является социальным и эмоциональным, и что это означает для образования. *Педагогический психолог*. – 2019. – 54(3). – PP. 185-204.

12. Йогман М., Гарнер А., Хатчинсон Дж. Комитет по психосоциальным аспектам здоровья детей и семьи. Сила игры: педиатрическая роль в улучшении развития маленьких детей. *Педиатрия*. – 2018. – 142(3). – PP. 17 - 25.

13. Гарнер П. В., Габитова Н. Инновации в естественнонаучном образовании: внедрение социально-эмоциональных принципов в раннее обучение STEM. *Культурология научного образования*, – 2018. – 13(4). – PP. 889-903

14. Сквайрс Дж., Брикер Д., Твомбли Э. Анкеты по возрасту и стадиям: Социально-эмоциональные. Балтимор: Брукс – 2002г. – 135 р.

15. Бянь Х., Се Х., Сквайрс Дж., Чен С.Ю. Адаптация социально-эмоционального опросника, заполненного родителями, в Китае: Анкеты по возрасту и стадиям: Социально-эмоциональные. *Журнал психического здоровья младенцев*. – 2017. – 38(2). – PP. 258-266.



References:

1. Müller E., Naples, L.H. Using integrated arts programming to facilitate social and emotional learning in young children with social cognition challenges. // *Early Child Development and Care*. – 2018. – PP. 31-42.
2. Hoffmann J.D., Brackett M.A. Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. // *Emotion* – 2020. – 20(1) – PP. 105 – 121.
3. Nall M. Supporting Social and Emotional Learning in the EFL/ESL Classroom: How the New Science of Child Development Can Inform Second Language Acquisition Theory and Practice. // *Journal of English Learner Education*. – 2020. – 10(1) – PP. 5 - 10.
4. Bernard M. E., Elias M., Bell P., Ferrito J., Langione, K. Social and Emotional Learning: Role of School Psychologists in Australia. // *In Handbook of Australian School Psychology* – 2017. – PP. 503-519. – Springer, Cham
5. Gonzalez-Dolginko B. Status report on art therapists in public schools: Employment and legislative realities. *Art Therapy*. – 2018 – 35(1). PP. 19-24.
6. Blewitt C., Fuller-Tyszkiewicz M., Nolan A., Bergmeier H., Vicary D., Skouteris H. Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*. – 2018. 1(8). – e185727–e185727
7. Eddy M., Blatt-Gross C., Edgar S. N. Local-level implementation of Social Emotional Learning in arts education: moving the heart through the arts. // *Arts Education Policy Review*. – 2020. – PP. 1-12.
8. Ahmed I., Hamzah A. B. Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. // *International Journal of Instruction*, 13(4).
9. Kremer A. *The Impact of Art on Social and Emotional Learning* – 2020. (Doctoral dissertation, Alliant International University).
10. Medin E., Jutengren G. Children's Perspectives on a School-Based Social and Emotional Learning Program. // *Children & Schools*. – 2020. – 42(2). – PP. 121-130.
11. Immordino-Yang M. H., Krone C. R. Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*. – 2019. – 54(3). – PP. 185-204.
12. Yogman M., Garner A., Hutchinson J. Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*. – 2018. – 142(3). – PP. 17 – 25.
13. Garner P. W., Gabitova N. Innovations in science education: infusing social emotional principles into early STEM learning. *Cultural Studies of Science Education*, – 2018. – 13(4). – PP. 889-903
14. Squires J., Bricker D., Twombly E. *Ages and stages questionnaires: Social-emotional*. Baltimore: Brookes – 2002. – 135 p.
15. Bian X., Xie H., Squires J., Chen C. Y. Adapting a parent- completed, socioemotional questionnaire in China: The ages & stages questionnaires: Social- emotional. *Infant Mental Health Journal*. – 2017. – 38(2). – PP. 258-266.

*A.T. Bekmurat*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Kazakh National Pedagogical University named after Abai,  
Almaty, Kazakhstan  
e-mail: bek.aidos@bk.ru*

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF USING THE TECHNIQUE OF N.V. SEREBRYAKOVA, L.S. SOLOMOKHOVA IN DETERMINING THE LEXICAL AND SEMANTIC SIDE OF THE SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISM**

*Abstract*

Understanding the meaning of words makes it possible to understand the picture of the world. Language is a person's ability to communicate facts, objects and actions through words. Linking the same concept with the corresponding word, i.e., determining the meaning of the word, is possible thanks to semantic processing. An important issue in cognitive science is the study of how the meanings of words are represented and classified in the human cognitive system. And the most important sign of children with autism in society is a speech disorder. The vast majority of them have varying degrees of language impairment. The lexical and semantic aspects of speech are particularly important. Semantics is the study of the content of a word that comes to consciousness and is pronounced. The lexical and semantic side of the speech of children with autism depends on the severity of the autism and the cognitive abilities of the child. For this reason, it is important to diagnose the lexico-semantics of a child with autism in the work of correction and integration into the environment. One of such diagnostic methods is the method of N.V. Serebryakov, L.S. Solomokhov, which determines the volume and quality of passive and active vocabulary. And the article describes an attempt to analyze the effectiveness of this technique using the experience of scientific research.

**Keywords:** autism spectrum disorder, speech disorder, lexico-semantic, diagnostics

*A.T. Бекмұрат*<sup>1</sup>

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

**АУТИЗМІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІНІҢ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИКАЛЫҚ ЖАҒЫН АНЫҚТАУДА Н.В. СЕРЕБРЯКОВА, Л.С. СОЛОМОХОВАНЫҢ ӘДІСТЕМЕСІН ҚОЛДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Аңдатпа*

Сөздердің мағынасын түсіну арқылы әлемнің бейнесін ұғыну мүмкіндігі туады. Сөйлесу – бұл адамның фактілерді, объектілерді және іс-әрекеттерді сөз арқылы жетгізу қабілеті. Сол тұжырымдаманы тиісті сөзбен байланыстыру, яғни сөздің мағынасын анықтау семантикалық өңдеудің арқасында мүмкін болады. Когнитивтік ғылымдағы маңызды мәселе сөздердің мағыналарын адамның танымдық жүйесінде қалай ұсынылатындығы және жіктелуін зерттеу. Ал қоғамдағы аутизмі бар балалардың ең басты белгісі – сөйлеу тілінің бұзылысы. Олардың басым көпшілігінде сөйлеу бұзылысының әртүрлі деңгейінде көрінеді. Әсіресе, сөйлеу тілінің қалыптасуында лексико-семантика жағы маңызды болып табылады. Өйткені, семантика – санаға келген және айтылған сөздің мазмұнын зерттейді. Аутизмі бар балалардың сөйлеу тілінің лексико-семантика жағы аутизмнің ауырлығына және баланың танымдық қабілетіне байланысты. Осы себепті, түзету және ортаға кіріктіру жұмысында

аутизмді бар баланың лексико-семантикасын диагностикалау маңызды. Сондай диагностикалау әдістемелерінің бірі – Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломохованың пассивті және белсенді сөздік қордың көлемі мен сапасын анықтау әдісі. Бұл әдістеменің тиімділігін ғылыми зерттеу тәжірбиесі арқылы талдау жасау әрекеті жасалынды.

**Түйін сөздер:** аутизм спектрінің бұзылысы, сөйлеудің бұзылысы, лексико-семантика, диагностика

Бекмурат А.Т.<sup>1</sup>

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

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ Н. В. СЕРЕБРЯКОВОЙ, Л. С. СОЛОМОХОВОЙ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

### Аннотация

Понимая значение слов, появляется возможность осмыслить картину мира. Речь – это способность человека передавать факты, объекты и действия через слова. Связывание того же понятия с соответствующим словом, то есть определение значения слова, возможно благодаря семантической обработке. Важным вопросом в когнитивной науке является изучение того, как значения слов представлены и классифицируются в когнитивной системе человека. А самый главный признак детей с аутизмом в обществе – нарушение речи. У подавляющего большинства из них наблюдается различный уровень речевого расстройства. Особенно важным в формировании речи является лексико-семантическая сторона. Ведь семантика – это изучение содержания слова, которое приходит в сознание и произносится. Лексико-семантическая сторона речи детей с аутизмом зависит от тяжести аутизма и когнитивных способностей ребенка. По этой причине в работе по коррекции и интеграции в среду важно диагностировать лексико-семантику ребенка с аутизмом. Одним из таких методов диагностики является метод Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломохова, определения объема и качества пассивного и активного словарного запаса. И в статье описано принята попытка проанализировать эффективность этой методики с помощью опыта научного исследования.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, нарушение речи, лексико-семантика, диагностика

### INTRODUCTION.

Semantics is a branch of linguistics that studies the meaning of words (lexical semantics) and determines the linguistic context of words and the meaning of their use by the speaker (grammatical semantics). In addition, words have different meanings depending on their use in social contexts and the speaker's intentions [1]. In order to name an object, which is an automatic process for any typically developing speaker, the speaker must be able to find the appropriate word in his or her personal dictionary. Difficulties in this process may make it difficult to name things, especially "paraphrase", where there is difficulty in understanding and determining the meaning of words. In the case of semantic paraphrases, a word is replaced by another word of the same semantic category (for example, "table" instead of "chair").

There are two ways of naming things. The first is when the word is associated with the meaning (e.g., "What is that?", "That chair"). This means that the child first grasps the meaning (the object itself, a fact or an action) and then memorizes it by associating it with a given name. In this case we say that the child "knows a new word" or we can say that a link has been made between the word and the concept. For example, if a child has an unpleasant experience with a dog (if the dog is

scared or barks), the child feels fear and uses this feeling only in connection with a specific word, or pronounces the same word in general for the breed of animal. On the other hand, the word "dog" is associated with positive qualities by a child who has had a good experience with another dog (playing with a dog). In this activity, the child associates the word with semantic features that are considered from the point of view of the meaning of the word. In this way, the child creates a semantic network that is based on an empirical knowledge of the world. Second, not based on experience, that is, through general knowledge that gives children the connection between a word and its meaning (e.g., "the ocean is a huge reservoir").

How typically developing children understand the meaning of words has been explored by Espinosa et al. (2018), Fisher et al. (2014) and other researchers [2]. From a similar psycholinguistic perspective, children with autism spectrum disorders also understand the meaning of words, as formulated by Arunachalam et al. (2016), Eigsti et al. (2016), Veronica (2021) and many other researchers. [3].

At the neuropsychological level, DiStefano and colleagues (2019); Ribeiro and colleagues (2013); McCleery and colleagues (2010); Mendez and colleagues (2009) have developed neuroimages to identify differences in semantic neuronal movement in the brain between children with and without autism spectrum disorder. Depending on the task presented during the experiment, the results showed different differences: Ribeiro et al. (2013) and McCleery et al. (2010) gave different answers to questions posed to children with and without autism spectrum disorders. This is an indication that their lexical-semantic side is at a different level [4]. Mendez et al., (2009) and DiStefano et al., (2019) showed that the semantic process of children with autism is similar to that of children with normal brain formation. However, we should not forget that children with autism spectrum disorder «are characterized by a slow speed of information processing and limited integration of the thinking process». [5]

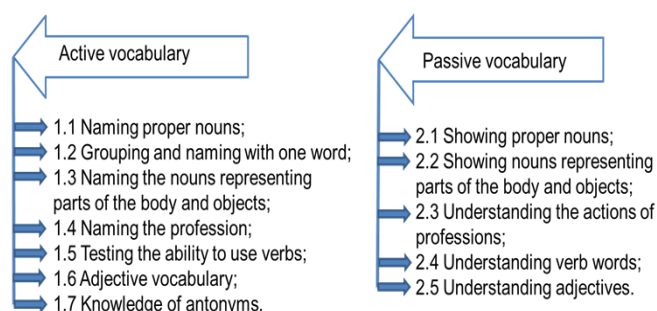
For children with autism spectrum disorder, it is relevant to examine the semantic process at the psycholinguistic level. This is done by giving the same or different responses to a given task. Eigsti et al. (2011) concluded that children with autism experience difficulties in social communication that are associated with the linguistic comprehension of the words in their surroundings. Arunachalam et al. (2018), discussing word lexical development in children with autism, stated that "information perception is related to the child's linguistic and cognitive abilities"[6].

## **METHODS.**

The lexico-semantic side of the language of children with autism can be assessed by means of tests of the child's expressive and receptive vocabulary. In order to determine the receptive vocabulary, the child hears the word and finds the picture that corresponds to it. For the expressive vocabulary test, the child is shown a picture and has to name the word whose meaning is the same as the picture. These two methods - picture matching and picture naming - are the most commonly used methods for the assessment of lexical semantics.

Research on lexical and semantic language skills in children with autism is conflicting. For example, Begeer et al., 2013; Bowler et al., 2009; Cantiani et al., 2016; Dunn et al., 1999; Ellawadi et al., 2017; Fiebelkorn et al., 2013; Groen et al., 2010; Kamio et al., 2007; Knaus et al., 2008; Speirs et al., 2011; Walenski et al., 2008 and some researchers say that the lexical-semantic side of children with autism is intact, while Alhazo et al, 2018; Battaglia, 2012; Boser et al., 2002; Hartley & Allen, 2013, 2014; Henderson et al., 2011; Lo et al., 2013; McCleery et al., 2010; Naigles et al., 2013; Norbury et al., 2010; Ropar & Peebles, 2007; Singh & Harrow, 2014; Whitehouse et al., 2007 and others have found changes compared to typical children [7].

To understand the inconsistencies of these reviews and to understand the lexical and semantic abilities of children with autism, we used the method of determining the volume and quality of passive and active vocabulary by N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova (Figure 1).



*Figure 1 Sections of the Methodologies for Determining the Volume and Quality of Passive and Active Vocabulary of N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova*

For each section a child was given 2 points if he/she answered satisfactorily; 1 point if he/she answered with the help of the teacher or if he/she is delayed for a long time; 0 points if he/she did not answer at all.

Each participant may score a maximum of 160 points. The high level is 160 - 108 points, the medium level is 108-54 points and the low level is 54-0 points.

In terms of active vocabulary:

1.1 Can score a maximum of 30 points for "naming proper nouns". Must name 15 things;

1.2 Can score a maximum of 18 points for "grouping and naming with one word". Must name a group of things with one word. Nine words in total;

1.3 Can score a maximum of 8 points for "naming the nouns representing parts of the body and objects". Must name parts of four objects;

1.4 Can score a maximum of 6 points for "naming the profession". Must name three professions;

1.5 Can score a maximum of 8 points for "testing the ability to use verbs". Must answer four questions using verbs;

1.6 Can score a maximum of 18 points for the "adjective vocabulary". Must name nine different colors and shapes;

1.7 Can score a maximum of 10 points for the "knowledge of antonyms". Must name five pairs of antonyms.

In terms of passive vocabulary:

2.1 Can score a maximum of 30 points for "showing proper nouns". Must show 15 things. Must be asked questions as "Where is a doll, bear, table, etc.?"

2.2 Can score a maximum of 8 points for "showing nouns representing parts of the body and objects". Must show parts of 4 objects;

2.3 Can score a maximum of 6 points for "understanding the actions of professions". Must show 3 different professions;

2.4 Can score a maximum of 10 points for "understanding verb words". Must understand and show 5 verbs. Must be asked questions as "Who moved?" "Who hit?" "Who ran?" and so on.";

2.5 Can score a maximum of 8 points for "understanding adjectives". Must show 4 different adjectives [8]

The autistic center "Asyl Miras" became the base of research experimental work. The number of participants is 30 children with autism spectrum disorders, including 30 boys and 5 girls. The age ranges from 4 years 1 month to 6 years 11 months (Table 1).

*Table 1 Age of children with autism who participated in the experiment*

Age range	Actual age presented by year, month (number of children of the same age)	Average age presented by year, month	Total number
4-5 years old	4, 2(3); 4, 4(3); 4, 5(2); 4, 6; 4, 8 (2); 4, 10	4, 4	12
5-6 years old	5, 2(2); 5, 8(3); 5, 9; 5, 11 (2)	5, 3	8
6-7 years old	6, 3(4); 6, 4; 6, 7(2); 6, 8; 6, 10; 6, 11	6, 3	10
<b>Total</b>			<b>30</b>

In determining the lexico-semantic side of the speech of children with autism, we used the methodology of N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova.

### **RESULTS.**

According to the methodology of N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova to identify the semantic and lexical aspect of the spoken language of preschool aged children with ASD, we have the following findings (Table 2)

*Table 2: Result indicator of the N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova's technique on determining the semantic and lexical aspect of spoken language of preschool aged children with ASD*

Levels	Scores	Total number	Number of children with ASD aged 4 to 5	Number of children with ASD aged 5 to 6	Number of children with ASD aged 6 to 7
High	Between 160 – 108	8	1	2	5
Medium	Between 107 – 54	11	2	5	4
Low	Between 53 – 0	11	9	1	1
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>10</b>

### **DISCUSSION.**

Let's analyze the results of the methodology of N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova, developed to identify the lexical-semantic side of the speech of children with ASD.

*Differentiation of the result of the methodology of N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova, developed to identify the lexical-semantic side of the speech of children with ASD at the age of 4-5 years:*

At the age of 4-5 years, only 1 child with autism spectrum disorder was able to score a maximum score of 160. The diagnosis of that child is a mild degree of autism. He could understand orders and tasks. Academic skills (counting to 1-100, letters, color, figures) are suitable for their age. The vocabulary is about 300. Can group things and say in one word. Speaks, indicating the details of the object. Knowing the general properties of a substance, antonyms know words. By being interested in the environment, he understands the name and main functions of the professions. He uses verbs when composing sentences. When he behaves unpleasantly (not completing the task, getting up), he fulfills the task by saying: "now we will do this task, and then we will rest". That is meaning that his lexical-semantic side of speech is developed.

Children with ASD who have scored an average score will be able to pronounce their favorite food (apple, banana) and everyday words (car, phone, toys) from nouns to build relationships with the environment. If a child has pets (dog, cat) in his house, they will immediately recognize them

and pronounce the names of the pets. However, they must be accurate. If the color and type are different, it gets stuck thinking. Can show and tell the objects that are in the house every day (chair, table). As for the clothes, they do not know the names, as their parents dress them. But the hand can point and distinguish. Although they know things individually, they cannot say them in groups. And only one of the objects and particles of the body can tell. Only the human body can say 2-3 parts when it comes. When it comes to the profession, they do not know them. And when using verb words, they use the words "drink", "sit", and often the words "nyam-nyam" (eat food), "top-top" (run), "hop-hop" (clap). Taking a phone or toy or to go to the toilet is indicated with a gesture. From adjectives, one can better distinguish and pronounce the color "blue" and "green", while from figures one can better pronounce "round" and "square". Passive vocabulary is more or less good.

There are also those who score 0 (5) at the low level. As an unpleasant behavior, he beats himself, cries. And one is in a program of the lowest level, although there is no unpleasant behavior. He has weak fine and gross motor skills in the child. He has lack of muscle tone and sensors. The adaptation to the new location is good. He explains what he needs by showing it manually.

Those at this level remain spontaneous words. In between, there are also in children with echolalia. Although they repeat the words, however they do not understand them. By crying and whimpering, they take things interesting from adults. Sometimes they go and take it away. Although they are interested in things, because they do not know the information on their use, so after a while his interest passes to another. Some use it correctly by knowing what it is, especially, a phone.

In general, the lexical-semantic side of the speech of children with autism spectrum disorders in the range of 4-5 is in the process of formation. The semantic side of words is fully formed after the name of things and the circle of use have been taught for a long time. The ability of children to use the game on the phone, to know that some objects are food, was formed thanks to long-term use and was able to distinguish the semantic side of words.

*Differentiation of the result of the methodology of N. V. Serebryakova, L. S. Solomokhova, developed to identify the lexical-semantic side of the speech of children with ASB at the age of 5-6 years:*

At the age of 5-6 years, 2 children were able to score at the top level (126, 128). 6/8 indicated the upper exponent from naming specific nouns. And the 5/8 is at a low level in general terms. This means that at the age of 5-6 years, children, although they know things in person, cannot tell them in groups. The words that can be said in groups are food names (vegetables, fruits), objects that we use in eating food (spoons, glasses), everyday objects (cars, clothes) and toys and sweets. It is able to distinguish between objects and parts of the body, understand and say that they are part of a particular object (car, chair, clothing). However, despite knowing the properties of things, they do not know antonyms. All but two in the profession are of the same degree. Can distinguish and pronounce adjectives well. Even if the use of verb words is low, seeing a certain action (a child crying, running, tapping), the two can distinguish well.

At a low level, even if only one is 5 years and 11 months old. He repeated the words, but did not understand them, and said them indistinctly. Has vocalization, but still has poor articulation. There is no negative action in character. Teaching speech skills requires a lot of work.

The lexical-semantic side of speech can be formed by long-term work on the interpretation of words, such as 5-6 years old and 4-5 years old.

*Differentiation of the result of the methodology of N. V. Serebryakova, L. S. Solomokhova, developed to identify the lexical-semantic side of the speech of children with ASB aged 6-7 years:*

Children with autism between the ages of 6-7 were able to score a maximum score of 9/10 among 6-year-olds. Only one received the lowest score. This child has no syllables, no vocalizations. Only for the purpose of showing negative behavior – there is shouting.

Children with maximum scores use nouns appropriately. Short sentences can be used correctly in the construction process. Two children are cunning, sometimes playing with the teacher, and deliberately pronounce nouns, replacing them with other words.

From the "naming of generalizing concept" received a score of 0 out of 5/10. Although there are those who know nouns well in between, they do not know how to pronounce in groups. They do not know how to say. Also, do not use plural in their vocabulary. However, those who have scored an average, even if they know how to group, can only group the names of objects that they use every day (spoons, toys, etc.) and things which they see (sweets, fruits, vegetables, apples, etc.). The children with the highest scores were able to group things that they do not see in everyday life, such as clothes, televisions, telephones.

Five children can tell by pointing to objects and parts of the body. They can say "teeth" because they brush their teeth. Both of them know that the stomach is a part of the body. After all, their stomach ached and they were in the hospital. And the name of profession has low levels in terms of names. Know adjectives well. Only 3 children can make sentences using verb words.

Children of this age have relatively the same level of speech with children of another age on the lexico-semantic side.

Based on the results of the methodology carried out by Serebryakova N.V., Solomokhova L. S. to identify the lexico-semantic side of the speech of children with ASD, the following conclusions can be drawn: the lexico-semantic side of the speech of children with autism of preschool age is violated. After all, most of the participants were below their age level. A clear definition of the abilities of a child with autism through the sections of the methodology allowed. Therefore, this technique helped to give a correct, clear indicator in determining the lexical and semantic side of the speech of children with autism. However, it is obvious that there are other methods of effectiveness in determining the lexical and semantic side of speech.

### **CONCLUSION.**

Autism spectrum disorder is a complex and severe child development disorder. The main symptoms include lack of social interaction, presence in one's own world, in some cases psychopathy, lack of verbal and nonverbal communication. In addition, we can note the ability to repeat the same thing, eat food, have a self-destructive routine, echolalia, etc. However, while these symptoms are present in some children with autism, some do not.

The most important symptom of autism is a speech disorder. Children with autism have different characteristics in their ability to speak. In the vast majority of them, it manifests itself at different levels of speech disorder. And a completely preserved, without any disorders, state of speech is found very little. Of the children with autism, about 25-30% communicate with people in a minimal verbal form, using individual words and stable phrases to communicate. Even with the early start of correctional work, there are significant disturbances in the expressive speech of children with autism.

The integration of these children into the environment and the creation of corrective work should be preceded by a comprehensive, full-blooded definition of the lexico-semantic side of speech. Because by being able to understand and use the word correctly, the child's cognitive abilities increase and correctional work becomes more effective.

### *List of used literature:*

1. *Vogindroukas I., Papageorgiou V., Vostanis P. Pattern of Semantic Errors in Autism: a brief research report // Autism – 2003. – Vol 7(2) – p. 195*
2. *Fisher A., Godwin K., Matlen B., Unger L. Development of category-based induction and semantic knowledge // Child Development. – 2014. – 86 (1). – p. 48-62. <https://doi.org/10.1111/cdev.12277>*
3. *Veronica M.C. Semantic processing in children with autism spectrum disorder // International Journal of Developmental and Educational Psychology – 2021. – № 1(2) – p. 166*



4. Ribeiro T.C., Ribeiro C.A., Valasek L., Minati P.S. Boggio Altered semantic integration in autism beyond language // *Neuroreport*. – 2013. – №24 (8) – p. 414-418. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e328361315e>
5. DiStefano C., Senturk D., Jeste S.S. ERP evidence of semantic processing in children with ASD // *Developmental Cognitive Neuroscience* – 2019. – №36. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100640>
6. Arunachalam S., Luyster, R.J. Lexical Development in Young Children With Autism Spectrum Disorder (ASD): How ASD May Affect Intake From the Input // *Journal of speech, language, and hearing research*. – 2018. – №61-11, p. 2659-2672 [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-RSAUT-18-0024](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0024)
7. Nufar S., Laurice T. Lexical Semantic Knowledge of Children with ASD – a Review Study // *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* – 2023. – №10, p. 130 <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00272-9>
8. Акинина Н.И. Основные направления логопедической работы по развитию словарного запаса у детей с ранним аутизмом: 44.03.03 – Белград, 2017 – С. 60.

#### References:

1. Vogindroukas I., Papageorgiou V., Vostanis P. Pattern of Semantic Errors in Autism: a brief research report // *Autism* – 2003. – Vol 7(2) – p. 195
2. Fisher A., Godwin K., Matlen B., Unger L. Development of category-based induction and semantic knowledge // *Child Development*. – 2014. – 86 (1). – p. 48-62. <https://doi.org/10.1111/cdev.12277>
3. Veronica M.C. Semantic processing in children with autism spectrum disorder // *International Journal of Developmental and Educational Psychology* – 2021. – № 1(2) – p. 166
4. Ribeiro T.C., Ribeiro C.A., Valasek L., Minati P.S. Boggio Altered semantic integration in autism beyond language // *Neuroreport*. – 2013. – №24 (8) – p. 414-418. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e328361315e>
5. DiStefano C., Senturk D., Jeste, S.S. ERP evidence of semantic processing in children with ASD // *Developmental Cognitive Neuroscience* – 2019. – №36. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100640>
6. Arunachalam S., Luyster, R.J. Lexical Development in Young Children With Autism Spectrum Disorder (ASD): How ASD May Affect Intake From the Input // *Journal of speech, language, and hearing research*. – 2018. – №61-11, p. 2659-2672 [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-RSAUT-18-0024](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0024)
7. Nufar S., Laurice T. Lexical Semantic Knowledge of Children with ASD – a Review Stud // *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* – 2023. – №10, p. 130 <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00272-9>
8. Akinshina N.I. The main directions of speech therapy work on the development of vocabulary in children with early autism: 44.03.03 – Belgorod, 2017 – p. 60

**МРНТИ: 15.21.51**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.012

М.П. Оспанбаева <sup>1\*</sup>, Г.Ү. Оралымбетова <sup>1</sup>, С.Ш. Алимбекова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, ҚР, Тараз қ.

<sup>2</sup> Қ.А. Ясауи ат. Халықаралық қазақ-түрік университеті, ҚР, Түркістан қ.

## НӘТИЖЕГЕ БАҒДАРЛАНҒАН ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СТРАТЕГИЯЛАРЫ

### Андатпа

Мақалада нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісі психологиялық қатынас теориясы аясында қарастырылады. Қосымша білім беру үрдісін негізгі оқу іс-әрекетіне жанама ықпал ететін, қосалқы қызмет ретінде қабылдау, оның нәтижеге бағдарлану қуатын әлсіретеді. Қалыптасқан тенденцияны қайта қарау және қосымша білім беру үрдісіне қатынасты өзгерту – жүйе қолданушыларын қанаттандырып, олардың шығармашылық әлеуетін дамыту негізі.

Балаларды қосымша біліммен қамтамасыз ету өзектілігі олардың бос уақыттарын ұйымдастыру маңызы және тиімді әлеуметтену факторы сынды міндеттермен шартталады. Мұндай қатынасты

баланың қызығушылығына негізделген шығармашылық іс-әрекетпен алмастырған жағдайда, қосымша білім беру нәтижелілігі артады.

Қосымша білім берудің психологиялық стратегиясы ретінде, нәтижеге бағдарлану міндетіне қатынасты өзгерту ұсынылды. Педагог балада нақты дағдының қалыптасуына немесе жемісті әрекет өніміне жету құлшынысына қарағанда, орындау-жасау үрдісіндегі оқушы жағдайына ден қоюды басымдық ретінде жоспарлауы тиіс. Жаңа міндеттерді жүзеге асыру барысында және үйрену-жаттығу үрдісінде баланы қызықтыру, іс-әрекетке жұмылдыру, шабыт, рахат күйіне түсіру арқылы, шығармашылық кеңістіктің орнығуына күш жұмсауы шарт.

Нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру психодидактикалық стратегияларына дифференциация және инклюзия қағидаларын ұстану қарастырылды. Оқушылардың қызығушылық және қабілет ерекшеліктерінің негізінде, қосымша білім берудің жеке траекторияларын құру нәтижелілігі зерттелді. Эксперимент Жамбыл облысы және Тараз қаласының қосымша білім беру ұйымдарында жүргізілді. Зерттеу қорытындысы педагог-психологтардың облыстық семинары-кеңесінде баяндалды. Берілген мәселеге білім беру саласындағы өкілетті органдар мен жалпы жұртшылықтың назарын аудару арқылы, стереотипке айналған бірқатар шарттарды өзгертудің оңтайлы жолдары ұсынылды.

**Түйінді сөздер:** қосымша білім беру, нәтижеге бағдарлану, қатынасты өзгерту, шығармашылық әлеует, психологиялық қолдау, ынталандыру, стратегия.

*Оспанбаева М.П., <sup>1\*</sup> Оралымбетова Г.У., <sup>1</sup> Алимбекова С.Ш. <sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати,  
РК, г. Тараз*

*<sup>2</sup> Международный казахско-турецкий университет им. Х.Яссави,  
РК, г. Туркистан*

*\*Omachabbat@mail.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РЕЗУЛЬТАТО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### *Аннотация*

В данной статье процесс результативного дополнительного образования рассматривается в рамках теории психологической относительности. Принятие дополнительного образования в качестве вспомогательной деятельности к основному образованию, ослабляет его результативный потенциал. Изменение отношения к дополнительному образованию и пересмотр сложившейся тенденции – есть основа развития творческой результативности учащихся данной сферы.

Актуальность обеспечения детей дополнительным образованием, обусловлена такими задачами, как значимость организации досуга и фактором эффективной социализации. Если данную обусловленность заменить творческой деятельностью, ориентированной на интерес ребенка, то эффективность дополнительного образования повысится в разы.

В рамках настоящего исследования была предложена гипотеза о трансформации отношения к результативной задаче дополнительного образования. В качестве приоритета рекомендуется держать фокус на состоянии учащегося, в процессе созидания, а не на определении продуктивности и измерения действия. Необходимо прилагать усилия для создания творческого пространства; и задача педагога состоит в том, чтобы способствовать проявлению творческих составляющих, таких как вдохновение, интерес, вовлеченность, удовлетворение и т.д.

В качестве психодидактических стратегии результативного дополнительного образования, рекомендованы соблюдения принципов дифференциации и инклюзивности, что в конечном счете приводят к созданию индивидуальных траекторий дополнительного образования, с учетом интересов и способностей учащихся. Эксперимент проводился в организациях дополнительного образования Жамбылской области и города Тараз. Результаты исследования были представлены на областном семинаре-совещании педагогов-психологов, где были предложены оптимальные пути трансформации ряда условий, ставших стереотипами.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, результативное обучение, трансформация, творчество, потенциал, психологическое сопровождение, мотивирование, стратегия.

*M.P. Ospanbayeva<sup>1\*</sup>, G.U. Oralymbetova<sup>1</sup>, S.Sh. Alimbekova<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> M.H. Dulati Taraz State University,  
Republic of Kazakhstan, Taraz*

*<sup>2</sup> International Kazakh-Turkish University named after H.Yasavi,  
Turkestan, \*Omachabhat@mail.ru*

## **PSYCHOLOGICAL STRATEGIES FOR RESULTS-ORIENTED ADDITIONAL EDUCATION**

### *Abstract*

The result-oriented process of additional education is considered within the framework of the theory of psychological relations in the article. Accepting the process of additional education as a secondary activity that indirectly affects the main educational activity, weakens its ability to focus on results. Revising the established trend and changing the attitude to the process of additional education is the basis for satisfying system users and developing their creative potential.

The relevance of providing children with additional education is determined by such tasks as the importance of organizing their free time and the factor of effective socialization. If this relationship is replaced by the creative activity based on the child's interest, then the effectiveness of additional education will increase.

It was proposed to change the attitude towards the task of being oriented to the result as a psychological strategy of additional education. The teacher should plan as a priority to respond to the situation of the learner in the process of performing and creating, rather than forming a specific skill in the child or the desire to achieve a fruitful action product. During the implementation of new tasks and in the process of learning and training, it is necessary to make efforts to establish a creative space by engaging the child, mobilizing in activities, inspiring and bringing to a state of pleasure.

Compliance with the principles of differentiation and inclusiveness was taken into account in result-oriented psychodidactic strategies of additional education. The effectiveness of creating individual trajectories of additional education, taking into account the learners' specific interests and abilities have been studied. The experiment was conducted in additional educational organizations of Zhambyl region and Taraz city. The research results were presented at the regional seminar-council of pedagogues-psychologists. Optimum ways to change a number of conditions that have become stereotypes have been proposed by drawing the attention of the authorized bodies in the field of education and the general public to this problem.

**Keywords:** additional education, result orientation, attitude change, creative potential, psychological support, encouragement, strategy

### **КІРІСПЕ**

Әлеуметтік дағдыларды меңгеру құндылығы жоғары қазіргі заманда, ата-аналар үшін, нақты нәтижелер мен мақсаттарға жетуге бағдарланған қосымша білім беру үрдісінің маңызы зор. Өйткені ол, баланың күнделікті өмірінде қолданатын дағдылар мен болашағына қажетті іскерліктерді нақты бағдарлама негізінде, кезең-кезеңімен, жүйелі түрде үйренуге бағытталады. Тиісті нәтижеге жету үшін, қосымша білім беру үрдісі, нақты мақсаттар шеңберінде ұйымдастырылған сабақтарды – балалардың жоспарлы іс-әрекеттерін қамтиды.

Жаһандық өзгерістер мен сала тұтынушыларының сұраныстарына сәйкес, қосымша білім беру бағдарламалары жүйелі түрде толықтырылып, жаңартылып отырады. Әйтсе де білікті мамандардың жетіспеушілігі, саланы қаржылық қамтамасыз ету мәселелері, үйлестіру жұмыстарының құрылымдалмауы сынды ұйымдастырушы жағдайлар қосымша білім беру сапасына айтарлықтай әсер етеді. Қолданыстағы бағдарламалардың тиімсіздігі оқушылардың үйірме жұмыстарына қызықпауынан және танымдық сұраныстары мен рухани-шығармашылық қажеттіліктерінің қанағаттандырылмауынан көрінеді. Соңғы 10 жылдағы зерттеу мәліметтері қосымша білім беру үрдісінің психологиялық жағдайларының бірнеше қырларын ашты:

– баланың тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасып, дамуы және әлеуметтену үрдісіне ықпалы туралы О.С. Батурина, Н.С. Белобородова, С.В. Пихтовников, В.А. Иванюшина, Д.А. Александров зерттеулері [1-3];

– икемділіктер мен дағдылардың ерекшеліктері және оқу жетістіктерін дамытудың психологиялық шарттары мен мәселелері туралы К.В. Павленко, К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, Е.В. Сивак, Н.А. Жирова, Ю.В. Малова, П.В. Зуев, С.Я. Трусова еңбектері [4-6];

– бала әлеуетін арттыру үрдісіндегі педагог және қосымша білімнің рөлі мен мәселелері туралы Ю.В. Лебедева, О.И. Герасимова, А.А. Зверева, О.С. Батурина, С.В. Пихтовников, О.Ф. Ковшикова, Е.С. Булат зерттеулері [7-10].

Бүгінгі таңда қазақстандық қоғам алдында және ең бастысы – қосымша білім беру ұйымдарының алдында тұрған үлкен міндеттердің бірі, өз ата-аналарына қарағанда жаңа жағдайда өмір сүруге қабілетті, ел мүддесіне қызмет ететін, мәселелерді оңтайлы шешуге дайын жаңа заман адамдарын қалыптастыру. Ол үшін жас өскіндердің көзқарастарын басқаға емес, ең бірінші орында өздеріне аударудың психологиялық маңызын негіздеу өзекті. Қосымша білім беру жүйесінің нәтижеге бағдарланған моделін әзірлеу және іске асыру үрдісіндегі ең бастысы – оны тұлғаны дамытуға бағыттау; мәселен, оқушы назарын өзі таңдаған саласы бойынша үлгі тұтарлық ғаламдық ауқымдағы тұлғаларға бағдарлай отырып, өз болмысымен және жетістіктерімен сәйкестендіру. Жаңа есейіп келе жатқан жас адамның жеке қасиеттерінің мазмұнында ұтқырлық, бастамашылдық, шығармашылық, іскерлік қарым-қатынас, ойлаудың икемділігі сынды заманауи әлеуметтік қабілеттердің болуы құптарлық. Сондықтан, нәтижеге бағдарланған қосымша білім беруді ұйымдастыруда құзыреттілік қатынасты дамытуға қарағанда, құндылықтық қатынасты ұстану дұрыстығы болжанады: адами қатынас және өзара қолдау; жанашырлық; кісі жетістігін тани білу, мойындау және қабылдау; жасампаздық; таңдау еркіндігі; дәстүрлер сабақтастығы сынды құндылықтарды жүзеге асыруды көздеген психологиялық-педагогикалық стратегияларға басымдық беру.

Жоғарыда берілген зерттеулерге шолу барысында, нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісінің, тәрбиеленушілердің шығармашылық әлеуетін арттыруға, өзара қарым-қатынас дағдыларын жақсартуға, өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі реттеу мүмкіндіктерін жетілдіруге оң ықпал ететіні анықталды. Дегенмен, оның барынша нәтижелі болуы үшін, қосымша білім беру үрдісін психологиялық қатынас теориясы негізінде құру тиімділігі жорамалданады. Мұндай болжам жасауға В.Л. Хайкин, Р.Р. Гасанова зерттеулері негіз болды [11-12].

Өйткені, қосымша білім беру жүйесіндегі тұлғаға бағдарлану концепциясының алғы-шарты қатынас мәселесі болып табылады. Демек, педагогтың тәрбиеленушінің психологиялық жағдайын назарда ұстап, оны қызықтыру, іс-әрекетке жұмылдыру, шабыт, рахат күйіне түсіруді басымдық ретінде жоспарлауы – балаға қатынасы. Осылайша шығармашылық ахуалды арттыруға негізделген жайлы орта, қауіпсіз кеңістік қалыптастыруға күш жұмсау арқылы, қосымша білім беру нәтижелілігі артатыны болжанады.

Психологиялық қатынасты жақсарту аясында қалыптасқан жайлылық оқушылардың психикалық процесстерін жандандырады. Ал, танымдық қабілеттер мен қосымша білім берудің адамның ересектік кезеңіне әсері туралы Уильям С. Кремен, Асад Бек, Джереми А. Элман, Даниэль Э. Густавсон, Чандра А. Рейнольдс, Син М. Ту, Марк Э. Сандерсон-Чимино, Мэттью Паниззон, Ээро Вуоксимаа, Розмари Туми, Кристин Феннема-Нотестайн, Дональд Дж. Хаглер, Дж. Бин Фанг, Андерс М. Дейл, Майкл Дж. Леонс, Кэрол Э. Франц зерттеулерінде үздік дәлелдемелер келтірілген [13].

Қосымша білім беру үрдісіндегі психологиялық мәселелерді ажырату арқылы, оларды еңсеру стратегияларын анықтап, нәтижеге бағдарлану әлеуетін арттыру мүмкіндігі жоғарылайды. Сондықтан, жоғарыда аталған зерттеулердегі психологиялық мәселелер қатары

ұсынылады: шамадан тыс жүктеме нәтижесінде психоэмоциялық күйзеліс туындау қатері; басқаның жетістігімен салыстыру арқылы, өз нәтижесіне қанағаттанбаудан туындайтын «толымсыздық кешені»; қосымша білімді жеке уақытты шектеу және әлеуметтік оқшаулау ретінде, жаңсақ қабылдау салдарынан пайда болатын агрессиялар; ата-аналар мен педагогтардың жоғары талаптары мен үміттері түрткі болатын психологиялық қысым; тек нәтижені бағалауға ұмтылу әсерінен болатын, табыстың бұрмаланған көрінісінен туындайтын қанағаттанбау және бақытсыздық сезімдері; демалыссыз жаттығу негізінде, шаршап-болдыруға әкеп соғатын күйзеліс немесе «күй». Аталған психологиялық мәселелерді қосымша білім беру үрдісіндегі міндетті немесе шартты келеңсіздіктер ретінде қабылдамаған жөн. Баланың жақындары тарапынан қолдау көрсетіліп, қосымша білім жүктемесі мен өмірінің басқа жақтары арасында тепе-теңдік орнатылған жағдайда және оң психологиялық қатынас аясында оларды реттеу мүмкіндігі туындайтыны сөзсіз.

### **ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ**

Қосымша білім беру ұйымдарында нәтижеге бағдарланған оқытудың психологиялық стратегияларын зерттеу үрдісінде келесі тәжірибелік және жалпығылыми әдістер қолданылды: сабақ барысында бақылау, сабақтан тыс уақытта сұхбаттасу, сыналушылардың жемісті іс-әрекет нәтижелерін талдау, зерттеу барысында алынған деректерді өңдеу, эмпирикалық ақпараттарды салыстыру, зерттеу нәтижелерін қорытындылау.

Зерттеуге қосымша білім беру ұйымдарының тәрбиеленушілері, педагогтары, психологтары және ата-аналар қатысты. Зерттеу жұмыстары Жамбыл облысы әкімдігі білім басқармасының «Мектеп олимпиадаларын және мектептен тыс іс-шараларды өткізетін облыстық орталығы» коммуналды-мемлекеттік мекемесінде (КММ) 2023-жылдың екінші жартысында басталып, 2 тоқсан бойы жүргізілді. Анықтау экспериментінің қорытындысы Жамбыл облысының қосымша білім беру ұйымдары педагогтарының тамыз конференциясында баяндалды; ал қалыптастыру экспериментінің нәтижесі және зерттеу бойынша жалпы қорытынды қараша айында, қосымша білім беру педагог-психологтарына арналған «Нәтижеге бағытталған психологиялық қызмет моделі – ұйымдастырылуы және тиімді әдіс-тәсілдері» тақырыбындағы облыстық семинарда талқыланды.

Қосымша білім беру субъектілерін іс-әрекет барысында бақылау кезеңінде үрдістің нәтижеге бағдарлануының аса маңызды көрсеткіші әрі бірден-бір құрамдас компоненті *бағалау* екені анықталды. Зерттеу базасында бағалау іс-әрекетіне педагог та, оқушы да белсенді қатыса отырып, негізгі сараптауды рефлексия, кері байланыс және критериалды бағалау процедуралары арқылы жүзеге асыратыны белгілі болды. Қол еңбегі, спорт, музыка, бейнелеу өнері және робототехника үйірмелерінде критериалды бағалауға басымдық берілсе, танымдық дамуға негізделген мәнерлеп оқу, шешендік өнер, логика сабақтарында рефлексия мен кері байланыс қатарласа жүретіні байқалды. Бұл – үйірме оқушыларының нәтижеге бағдарлануының тиімді көрсеткіші ретінде анықтала отырып, үйрену және үйрету сапасын жоғарылататын жеке білім беру траекторияларын құру кезінде де өте өзекті бағалау екені анықталды. Осы тұста айтулы физик А.Эйнштейннің «Біз бәріміз – данышпанбыз; ал, егер балықты ағашқа өрмелеу қабілетімен бағаласақ, ол өзін өмір бойы ақымақ санап өмір сүреді» тәмсілінің маңызы зор екені расталды [14].

Сыналушыларды сабақ барысында бақылау және қосымша білім беру субъектілерімен сабақтан тыс уақытта сұхбаттасу кезінде, нәтижеге бағдарлану үрдісі дифференциация мен инклюзия қағидаларын ұстану қажет ететінін көрсетті [15].

Педагогикалық психологияның дидактикалық стратегиялары болып табылатын саралап үйрету технологиясы мен сыналушының даралық даму ерекшеліктеріне негізделі отырып, құрылатын жеке білім беру траекториялары, нәтижеге бағдарлану үрдісінде, педагогтар басшылыққа алатын бірден-бір тәсіл екені белгілі болды. Зерттеу жоспарын құру үшін, осы тәсілдерді қолдану кезінде қандай критерийлерге сүйену маңызды болатыны қосымша білім беру ұйымының педагогтары мен психологтары арасында талқыланды. Нәтижеге бағдар-

лануды өнімділікпен сәйкестендіру, көп жағдайда оқушы ресурсын тиімді пайдалануға кереғар келетіні – мәселен, көрсеткіш қуалау баланы қажытып, денсаулық және көңіл-күй ахуалына кері әсер ететін жағдайларға әкеп соғатыны анық. Ал, мәселеге екінші қырынан қарап, яғни қосымша білім беру үрдісінің нәтижесі ретінде сыналушы жағдайына – оның психологиялық ахуалына басымдық беру, ұзақ мерзімді жетістікке жетелейтін табыс стратегиясы екені тұжырымдалды. Мұндай дилеммаға қосымша білім беру үрдісі тұтынушыларының заңды өкілдері – ата-аналардың қатынасын анықтау үшін, олармен сұхбаттасып, сауалнама жүргізілді. Дәл осындай сауалнама үйірмелердің педагогтары арасына да таратылды.

Нәтижеге бағдарлану үрдісінің психологиялық стратегиясы ретінде құндылық бағдарды айқындау маңызы тұжырымдалып, оның мазмұны қосымша білім беру субъектілерін құрметтеу, қолдау, қызықтыру болып белгіленді. Ал, жеке білім беру траекториясын құру критерийлері сыналушылардың қызығушылығы мен қабілет ерекшеліктерін негізге алуы тиістігі айқындалды.

Зерттеу болжамына сәйкес, эксперимент алаңында нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісіне қатынасты өзгерту міндеттері қарастырылып, талданды. Педагогтардың оқушы жетістіктеріне ұмтылысы мәселені тар мағынада зерделеу салдары екені дәлелді мысалдармен негізделіп, табыс стратегиясы ретінде балалардың рухани еркіндігі мен шығармашылық бірегейлігін тану концепциясы ұсынылды. Ол үшін қосымша білім беру ұйымында жайлы ахуалды қамтамасыз ететін, шығармашылық кеңістікті орнату қажеттігі міндеттелді. Бұл мекеменің материалды-техникалық базасын инновациялық жабдықтаудан бастап, ұстаздардың кәсіби біліктілігі мен педагогикалық шеберлігін қамтамасыз ету, оқыту-үйретудің тиімді әдіс-тәсілдерін қолдану сынды жалпы әкімшілік-шаруашылық іс-шаралардан өзге, қосымша білім беру үрдісіне нақты психологиялық стратегияларды интеграциялауды талап етеді:

- сыналушыларда үйірме бағытына сәйкес, жаңа дағдылардың қалыптасуы үшін, балама тәсілдерді ұсына отырып, жобалық зерттеу әдістерін баланың жеке қызығушылығы аясында таңдауды қамтамасыз ету;
- жемісті әрекет өнімін жасау үшін, сабақтағы іс-әрекет жоспарын оқушы құлшынысын ескере отырып, құру;
- оқушыларды орындау-көшіру-қайталауға қарағанда, жасау-әзірлеу-дайындау үрдісіне ынталандыру;
- нәтижеден бала жағдайын жоғары бағалау үшін, үнемі оның тыныс алуын бақылау, зейінінің бағытын назарда ұстау және орта ахуалына ден қою;
- жаңа міндеттерді жүзеге асыру барысында, баланы қызықтыруды басымдық ретінде жоспарлау;
- жаттығу үрдісінде, оқушыны іс-әрекетке жұмылдыруды шабыттандыру арқылы жүзеге асыруды әдетке айналдыру;
- оқушылардың өздері орындаған іс-әрекеттерінен шығармашылық ләззат алу, рахаттану және жолдасы жасаған өнімге сүйсіну күйіне баулу.

Балаларды қосымша біліммен қамтамасыз ету өзектілігі олардың бос уақыттарын ұйымдастыру маңызы және тиімді әлеуметтену факторы сынды міндеттермен шартталады; ал нәтижеге бағдарлану – бала қызығушылығына негізделген шығармашылық қатынас арқылы қамтамасыз етіледі.

### **НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛДАУ**

Нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісінің психологиялық стратегияларын зерттеу үшін, ата-аналармен жүргізілген сұхбат барысында, олардың екі мәселеге қатынасы анықталды: қосымша білім беру нәтижесі және одан күтілетін әсер. Осы ретте ұсынылған алғашқы сауал – «Балаңыздың қосымша білім беру ұйымындағы сабақтарының нәтижесі болып табылатын жағдайлардың бірін таңдаңыз». Жауап нұсқасы ретінде төрт балама

берілді: «Балам мектепте оқытпайтын, бірақ өмір сүру үшін маңызды білімдер мен дағдыларды меңгереді»; «Балам өзінің талантын танытып, қабілеттерін дамытады»; «Балам болашақтағы кәсіби қызметі үшін маңызды дағдыларды игереді»; «Балам мектепке қажетті білімдерін тереңдетіп, жетілдіреді». Сауалнамаға қатысқан 30 ата-ананың 6-ы (20 %) 1-жауап нұсқасын, 7-і (23 %) 2-жауапты, 8-і (27 %) 3-жауапты, 9-ы (30 %) 4-жауап баламасын көрсетті.

Қосымша білім беру ұйымдары субъектілерінің ата-аналарына қойылған екінші сауал: «Бала қосымша білім беру ұйымынан не алуы керек деп ойлайсыз?». Алдын-ала әзірленген 4 жауап баламасы бойынша алынған нәтижелер: «Ләззат, қуаныш, жақсы әсер және тамаша естеліктер» – 6 (20 %), «Құрдастарымен араласу және үлкендермен байланыс» – 8 (27 %), «Денсаулығын нығайту және тәндік дамуын жақсарту» – 7 (23 %), «Жекелеген оқу пәндері бойынша қосымша, тереңдетілген дайындық» – 9 (30 %).

Сұхбат нәтижелерін салыстыра талдау барысында, жауаптардың өзара сәйкестігі анықталды. Мәселен, 2 сауалдың да 1-жауаптары мен 4-жауаптары бірдей нәтиже көрсетті; ал алғашқы сауал мен соңғы сауалдың екінші және үшінші жауаптарының көрсеткіштері алмасып келді. Бұдан шығатын қорытынды – қосымша білім беру үрдісіне деген ата-аналардың қалыптасқан, тұрақты көзқарастарының болуы. Демек, ата-аналардың басым көпшілігі, қосымша білім беру ұйымының нәтижелілігін мектепке қажетті білімдерді тереңдетумен және одан күтілетін әсерді оқу пәндері бойынша терең дайындықпен байланыстырады. Бұдан кейінгі басымдық – кәсіби қызмет үшін маңызды дағдыларды игеру мен айналасымен араласу іскерлігіне берілген. Ал, ең төменгі орында – өмір сүру үшін маңызды дағдыларды меңгеру мен қуанышты күй, жақсы әсерлер бағаланған.

Ата-аналардың пікірлері мен үйірме жеткшілерінің көзқарастарының қаншалықты өзара сәйкестіктерін анықтау мақсатында, келесі сауалнама педагогтардың арасында жүргізілді. Зерттеуге 24 педагог қатысты. Оларға қосымша білім беру ұйымының нәтижелілігін арттыратын міндеттер маңызын ретіне қарай белгілеу ұсынылды: «Білім беру қызметтері нарығында мектеп оқушыларының бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету»; «Әр түрлі пәндік салаларда терең білім мен дағдыларды алу үшін жағдай жасау»; «Кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыру үшін жағдай жасау»; «Еркін дамуы үшін қажетті жеке қасиеттер мен қабілеттерді жетілдіру». Жауап баламаларының аса маңыздысын бірінші орында, ең маңызды емесін соңғы орында белгілеуге нұсқау берілді. Эксперимент базасындағы педагогтар қосымша білім беру нәтижелілігін арттыратын міндеттер басымдығын келесі ретпен бағалады:

1) білім беру қызметтері нарығында мектеп оқушыларының бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету – 7 (29 %);

2) әр түрлі пәндік салаларда терең білім-дағды алу үшін жағдай жасау – 6 (25 %);

3) кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыру үшін жағдай жасау – 6 (25 %);

4) еркін дамуға қажетті жеке қасиеттер мен қабілеттерді жетілдіру – 5 (21 %).

Сыналушылар үшін нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру ұйымдарының маңызын анықтауда ата-аналар мен педагогтардың көзқарастары бір жерден шықты. Екі тарап та көрсеткіштерді маңызды деп тауып, нәтижелілікті арттыру мәнін оқушылардың мектептегі үлгерімін жақсартумен және болашақтағы кәсіби бағдарларымен байланыстырды.

Сұхбаттасу қорытындысынан зерттеу концепциясына сәйкес нәтиже ала алмағандықтан, эксперименттік жоспарды жүзеге асыру үшін, қосымша білім беру ұйымының педагогтары мен психологтарына зерттеу бағдары ұсынылып, 2 тоқсан бойы арнайы нұсқаулықпен жұмыс жасау тапсырылды. Нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісінде жетістікке жетуге қандай психологиялық стратегиялар көмектесетінін анықтау сынақтарын өткізу үшін, оқушылардың жүйке жүйесін тыныштандыру, шығармашылық өнімділікті арттыру және ой-сананы кеңейтуге бағытталған психологиялық стратегияларды қолдану ұсынылды. Экс-

перименттік жоспарға сәйкес, берілген психологиялық стратегияларды үздіксіз, күнделікті қолдану барысынан күтілетін болжалды нәтижелер:

✓ оқу үрдісіне оң әсер етеді – балалардың оқу материалдарын жақсы меңгеруіне және уақытты тиімді пайдалануларына көмектеседі;

✓ мәселелерді оңтайлы шешуге дағдыланады – оқушылар қиындықтарды жеңіл еңсереді және қолайлы шешімдер табады;

✓ өзара қарым-қатынас жақсарады – сыналушылар басқаларды жақсы түсінетін және сыйлайтын болады.

Экспериментті жүзеге асыру үшін, қосымша білім беру үрдісіндегі заманауи психологиялық стратегияларды апробациялау ұсынылды. Қосымша білім беру субъектілерінің ой-саналарын кеңейту үшін, педагогтарға оңтайлы трансформациялау құралы ретінде геймификацияны қолдану, яғни сабақтарға ойын арқылы дамыту тәсілдерін енгізу міндеттелді. Психологтарға балалардың шығармашылық еркіндігін дамытып, жасампаздық пен шабыт, рухани ләззат сезімдерін өрістетуге құралы ретінде психотерапияның оңтайлы түрлерін (арт-терапия, ойын терапиясы, психодрама, би терапиясы, т.б.) үздіксіз жүргізіп отыру тапсырылды. Үйірме жетекшілеріне сабақтарды тренинг форматында өткізуге басымдық беру және сабақ арасында тыныс алу жаттығулары мен медитация элементерін пайдалануға бағыт-бағдар берілді.

Мұндағы міндет – нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісіне қалыптасқан қатынасты, А.К. Брудновтың келесі пікіріне сәйкес өзгерту: «Қосымша білім беру саласы мектептегідей болмауы керек; қандай керемет мектеп болса да, әр бала оның шекарасынан шыққысы келеді; ал әр баланың толық білім алуы үшін, міндетті түрде таңдау еркіндігімен, мектеп пәндерінен басқа, кең көлемді эстетикалық және дене тәрбиесі қажет» [15].

Үш ай үздіксіз тәжірибе негізінде, нәтижеге бағдарлану үрдісіне қосымша білім беру ұйымы субъектілерінің көзқарастары өзгерді. Оны зерттеудің келесі кезеңі – бақылау эксперименті нәтижелерінің деректерімен негіздейік. Ата-аналарға «Соңғы уақытта, Сіздің ойыңызша, қосымша білім беру ұйымында қандай өзгерістер болды?» сауалына 4 жауап баламасының бірін таңдау ұсынылды: «мұғалімдердің кәсіби деңгейі артты»; «дарынды балаларды дамыту үшін жағдайлар жасалды»; «өмірлік қиын жағдайға тап болған балаларға ерекше жағдайлар жасалды»; «оқушылардың өз жетістіктерін көрсету мүмкіндіктері артты». Сауалнамаға қатысқан 29 ата-ананың 7-і (24 %) 1-жауап нұсқасын, 5-і (17 %) 2-жауапты, 6-ы (21 %) 3-жауапты, 11-і (38 %) 4-жауап баламасын көрсетті.

Дәл осы сауалды педагогтарға қойғанда, алынған нәтиже: 24 педагогтың 8-і (33%) 1-жауапты, 5-і (21%) 2-жауапты, 5-і (21%) 3-жауапты, 6-ы (25%) 4-жауапты таңдады.

Сонымен, эксперименттен кейінгі сауалнама нәтижесін талдау барысында анықталғаны: мұғалімдердің кәсіби деңгейінің артқанын ата-аналардың 24%, педагогтардың 33 % (орташа есеппен 28,5%); дарынды балаларды дамыту үшін жағдайлар жасалғанын ата-аналардың 17 %, педагогтардың 21 % (орта есеппен 19%); өмірлік қиын жағдайға тап болған балаларға жағдайлар жасалғанын ата-аналардың 21%, педагогтардың 21 % (орташа есеппен 21%); оқушылардың өз жетістіктерін көрсету мүмкіндіктері артқанын ата-аналардың 38 %, педагогтардың 25 % (орташа есеппен 31,5%) көрсеткен.

Анықтау эксперименті мен бақылау экспериментінің қорытындыларын салыстыру барысында, қосымша білім берудің психологиялық стратегиясы ретінде, нәтижеге бағдарлану міндетіне қатынасты өзгерту оң нәтиже беретіні анықталды: құзыреттілікті дамытуға қарағанда, құндылықтық қатынасты ұстану нәтижелілігі артты.

### **ҚОРЫТЫНДЫ.**

Қосымша білім беру үрдісінің нәтижеге бағдарлануы жоғары көрсеткішке бағытталған тиімді үрдіс болып табылады. Дегенмен, нәтижеге бағдарлану, барлық жағдайда дерлік, көрсеткіштермен анықталып, өлшенетін болады. Бұл – қосымша білім беру субъектілерінің



әрдайым көрсеткіш қуалап, мезі болуына әкеп соғады. Оның ақыры педагогтар үшін «кәсіби күю» синдромын туғызса, оқушылар үшін шектен тыс жүктеме салдары негізгі оқу іс-әрекетіне салқынын тигізуі әбден ықтимал. Сондықтан, зерттеу болжамы нәтижеге бағдарлану үрдісіне қатынасты өзгерту тетігін ұсынуды қарастырды; нәтижелілік ретінде іс-әрекет салдарын емес, үрдісті тану жоспарланды.

Эксперимент жоспары қосымша білім беру ұйымдарындағы оқу үрдісін ұйымдастыруда психологиялық стратегияларға негізделуді ұсынды. Ол үшін педагогтар мен психологтарға әдістемелік көмектер көрсетіліп, нақты тапсырмалар берілді: оқушылардың жүйке жүйесін тыныштандыру арқылы, ой-саналарын кеңейтіп, шығармашылық еркіндіктерін дамыту. Осы ретте қосымша білім беру үрдісінде геймификацияны кеңінен қолдану және психотерапия, ребефинг, медитация элементерін пайдалану міндеттелді.

Тәжірибелік-зерттеу жұмыстары 2 тоқсан бойы жүргізілді; эксперимент базасындағы үш ай үздіксіз тәжірибе негізінде, нәтижеге бағдарлану үрдісіне қатынас өзгерді. Қосымша білім беру ұйымы субъектілерінің оқушы жетістігін «тап қазір және осы жердегі» міндеттермен өлшеу түпкілікті жеңіс сыйламайтынына көздері жетті. Тұрақты әрі ұзақ мерзімді нәтижеге, жайлы шығармашылық кеңістіктегі оқушының үйлесімді психологиялық ахуалы арқылы қол жеткізу мүмкіндігі расталды. Мұндай жағдайды орнықтыру психологиялық стратегияларды әрдайым және үзбей қолдану нәтижесі болып табылатыны анықталды.

Қосымша білім беру үрдісін психологиялық сүйемелдеу – педагогтың әркез баланың қасынан табылуы, тыңдауы, көмектесуі, қолдауы, жігерлендіруі, жұбатуы, талпынысын қуаттауы, шабытын шыңдап-қанаттандыруы негізінде жүзеге асырылады. Осындай ынталандырулар нәтижесі баланың оқуға деген құлшынысын арттырып, болашағы үшін білім маңызын терең ұғынуға әкеледі; алдына қойған мақсаттарға ұмтылып, кездескен қиындықтарды өз бетінше еңсере алатындай дербестіктерін қалыптастырады; ақыл-ой еркіндігін дамытып, тәуелсіз көзқарас иесі ретінде, рухани кемелдену жолын тандауына ықпал етеді.

Нәтижеге бағдарланған қосымша білім беру үрдісінде психологиялық стратегияларды қолдану тиімділігін зерттеу нәтижесі оқушылардың үлгерімдерінің жақсарғанын, еңбек өнімділіктері артып, тәртіптерінің оңалғанын көрсетті. Бұл – білім беру үрдісін ұйымдастыру барысында саралап оқыту, даралық ерекшеліктерге негізделе, үйрету және инклюзия қағидаларын ұстанумен байланысты. Оқушыны дамытудың жеке білім беру траекториясын қалыптастырумен байланысты осы жағдай құзыреттілік сипатта емес, құндылық бағдарға негізделе құрылғанда, тиімділігі жоғары болатыны анық.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Батурина О.С., Белобородова Н.С., Пихтовников С.В. *Стратегия развития основного и дополнительного образования как одно из условий преодоления барьеров социализации личности // Образование: традиции и инновации стратегии. 2013. – № 3(9). – С. 40 – 48.*

2. Иванюшина В.А., Александров Д.А. *Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. – №3. – С. 174 – 196.*

3. Голованов В.П. *К вопросу о стратегии и тактике современного дополнительного образования детей: через призму тридцатилетнего юбилея // Про ДОД. Информационно-методический журнал. 2022. – №1(37). – С.5 – 14.*

4. Павленко К.В., Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Сивак Е.В. *Дополнительное образование школьников. Вопросы образования // 2019. – №2 – С. 241 – 258.*

5. Жирова Н.А., Малова Ю.В. *Возможность достижения метапредметных и личностных образовательных результатов в процессе обучения по дополнительным программам // Про ДОД. 2017. – №5(11). – С. 23 – 38.*

6. Зув П.В., Трусова С.Я. *Объективная оценка результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ учащимися как средство повышения качества образования в организациях дополнительного образования // Педагогическое образование в России. 2015. – №9. – С. 118 – 124.*

7. Лебедева Ю.В. Некоторые аспекты влияния дополнительного профессионального образования на повышение потенциала личности человека // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2016. – Т. 6, – № 3. – С. 428 – 434.

8. Герасимова О.И., Зверева А.А. Свобода дополнительного образования – стезя к профессиональному самоопределению // *Дополнительное образование детей: ресурсы развития. Материалы VI Межрегиональной заочной научно-практической конференции*. – Екатеринбург: ГАНУ СО «Дворец молодёжи», 2019. С. 38 – 41.

9. Батурина О.С., Пихтовников С.В. Стратегические задачи дополнительного образования в преодолении барьеров социализации личности у педагогов. Материалы II Международной научно-практической конференции «Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы» – М.: Научные технологии, 2013. – С. 138 – 141.

10. Ковшикова О.Ф., Булат Е.Ф. Социальная и творческая активность педагогов по воспитанию патриотизма у детей, реализуемая в сотрудничестве образовательной организации и семьей обучающихся. В кн.: С.В. Кривых, А.Д. Абашина *Воспитание и социализация в современной социокультурной среде // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции*. СПб.: Изд. РГПУ им. Герцена, 2019. – С. 598 – 601.

11. Хайкин В.Л. Психологическая работа в дополнительном образовании // *Вестник практической психологии образования*. 2014. № 2 (39). С. 16 – 21.

12. Гасанова Р.Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2020. – Т. 10, – № 4. – С. 4262 – 4270.

13. William S. Kremena, Asad Beck, Jeremy A. Elman, Daniel E. Gustavson, Chandra A. Reynolds, Xin M. Tu, Mark E. Sanderson-Cimino, Matthew S. Panizzon, Eero Vuoksima, Rosemary Toomey, Christine Fennema-Notestine, Donald J. Hagler Jr., Bin Fang, Anders M. Dale, Michael J. Lyons and Carol E. Franz. *Influence of young adult cognitive ability and additional education on later-life cognition // PNAS*, 2019. Vol. 116, № 6. Pp. 2021 – 2026.

14. Оспанбаева М.П. *Инклюзивті білім беру мазмұны және әдістемесі (2-басыл.)*. – А.: Дарын басп., 2023. – 246 б.

15. Ковшикова О.Ф., Абашина А.Д. Организационно-психологические особенности индивидуального сопровождения ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – СПб.: Изд. РГПУ им. Герцена, 2021. Выпуск 4. – С. 290 – 297.

#### References:

1. Baturina O.S., Beloborodova N.S., Pihovnikov S.V. Strategy for the development of basic and additional education as one of the conditions for overcoming barriers to personal socialization // *Education: traditions and innovations strategies*. 2013. – № 3(9). – Pp. 40-48.

2. Ivanyushina V.A., Alexandrov D.A. Socialization through non-formal education: extracurricular activities of Russian schoolchildren // *Questions of education*. 2014. – No.3. – pp. 174-196.

3. Golovanov V.P. On the issue of strategy and tactics of modern additional education for children: through the prism of the thirtieth anniversary // *About the DOD. Information and methodological journal*. 2022. – №1(37). – Pp.5-14.

4. Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Bochaver A.A., Sivak E.V. Additional education of schoolchildren. *Questions of education // 2019. – №2 – Pp. 241-258.*

5. Zhironova N.A., Malova Yu.V. The possibility of achieving meta-subject and personal educational results in the learning process according to additional programs // *About the DOD*. 2017. – №5(11). – Pp. 23-38.

6. Zuev P.V., Trusova S.Ya. Objective assessment of the results of mastering additional general education programs by students as a means of improving the quality of education in additional education organizations // *Pedagogical education in Russia*. 2015. – №9. – Pp. 118 – 124.

7. Lebedeva Yu.V. Some aspects of the influence of additional vocational education on increasing the potential of a person's personality // *Vocational education in the modern world*. 2016. Vol. 6, №3. Pp. 428-434.

8. Gerasimova O.I., Zvereva A.A. Freedom of additional education – the path to professional self-determination // *Additional education for children: development resources. Materials of the VI Interregional correspondence scientific and practical conference*. – Yekaterinburg: «Youth Palace», 2019. Pp. 38-41.

9. Baturina O.S., Pihtovnikov S.V. *Strategic objectives of additional education in overcoming barriers to personal socialization among teachers. Materials of the II International scientific and practical conference "Labor psychology and professional development of a teacher: current state, problems and prospects" – Moscow: Scientific technologies, 2013. – Pp. 138 – 141.*

10. Kovshikova, O.F., Bulat, E. S. (2019) *Sotsialnaya i tvorcheskaya aktivnost pedagogov po vospitaniyu patriotizma u detey. realizuyemaya v sotrudnichestve obrazovatelnoy organizatsii i semey obuchayu-shchikhsya [Social and creative activity of teachers on education of patriotism in children, implemented in cooperation of educational organizations and families of students]. In: S.V. Krivykh, A.D. Abashina (eds.), Vospitaniye i sotsializatsiya v sovremennoy sotsiokulturnoy srede. Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoy konferentsii [Education and socialization in the modern socio-cultural environment. Collection of articles of the International scientific and practical conference]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., Pp. 598–601.*

11. Khaykin V.L. *Psychological work in additional education // Bulletin of practical psychology of education. 2014. №2 (39). Pp. 16-21.*

12. Hasanova R.R. *Methodological problems of studying personal trajectories of education in pedagogical psychology // Vocational education in the modern world. 2020. Vol. 10, №4. Pp. 4262 – 4270.*

13. William S. Kremena, Asad Beck, Jeremy A. Elman, Daniel E. Gustavson, Chandra A. Reynolds, Xin M. Tu, Mark E. Sanderson-Cimino, Matthew S. Panizzon, Eero Vuoksima, Rosemary Toomey, Christine Fennema-Notestine, Donald J. Hagler Jr., Bin Fang, Anders M. Dale, Michael J. Lyons and Carol E. Franz. *Influence of young adult cognitive ability and additional education on later-life cognition // PNAS, 2019. Vol. 116, №6. Pp. 2021 – 2026.*

14. Ospanbayeva M.P. *Content and methodology of Inclusive Education (2nd edition). – A.: Daryn publishing house, 2023. – 246 P.*

15. Kovshikova O.F., Abashina A.D. *Organizational and psychological features of individual support for a child with special health conditions in an institution of additional education // Herzen readings: Psychological research in education. – St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University, 2021. Issue 4. – Pp. 290-297.*

**МРНТИ 15.81.61**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.013

Елеусизкызы М.<sup>1</sup>, Бутабаева Л.А.<sup>2\*</sup>, Жиенбаева Н.Б.<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> *Казахский национальный педагогический университет им. Абая,  
(Алматы, Казахстан)*

<sup>2\*</sup> *Национальная академия образования им. Ы.Алтынсарина,  
(Астана, Казахстан)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «FLIPPED CLASSROOM» В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### *Аннотация*

В статье приведены результаты эмпирического исследования, сконцентрированного на выявление особенностей применения технологии электронного обучения и перевернутого класса «flipped classroom» в инклюзивном образовании, определении их влияния на мотивацию и академические показатели студентов 1-2 курсов Казахского национального педагогического университета имени Абая.

Методы исследования: структурированный опросник Google Forms для комплексной характеристики непосредственного и эффективного влияния технологии «flipped classroom» на мотивацию и академические показатели студентов.

Полученные результаты исследования показали, что только 34% студентов мотивированы на использование технологии «flipped classroom» в вузе, 66% респондентов оценивает

уровень как низкий, что свидетельствует об отсутствии необходимого внимания современным подходам в обучении и низком уровне осведомленности преподавателей о технологии или неготовности их внедрения в образовательный процесс.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в представленной разработкой авторами студентоцентрированной программы обучения, основанной на сочетании принципов электронного обучения и технологии «flipped classroom». Цель программы обосновывается необходимостью использовать технологии «flipped classroom» в инклюзивном образовании, совершенствовании компетентности студентов в применении данного эффективного инструментария, и в повышении уровня мотивации и академических показателей.

*Статья подготовлена в рамках проекта МНВО РК BR21882231 «Концептуальная модель обеспечения инклюзивности и доступности в системе среднего образования Казахстана»*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, «flipped classroom», электронное обучение, профессиональная компетенция, мотивация, академические показатели, особые образовательные потребности (ООП), студенты.

*М.Елеусизкызы,<sup>1</sup> Л.А. Бутабаева<sup>2\*</sup>, Н.Б. Жиенбаева<sup>3</sup>*  
*<sup>1,3</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,*  
*(Алматы, Қазақстан)*  
*<sup>2\*</sup> Ұлттық білім академиясы, С.Алтынсарин*  
*(Астана, Қазақстан)*

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ "FLIPPED CLASSROOM" ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

### *Аннотация*

Мақалада инклюзивті білім беруде электронды оқыту технологиясын және ауыспалы сыныпты қолдану ерекшеліктерін анықтауға, олардың Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 1-2 курс студенттерінің ынтасы мен оқу үлгеріміне әсерін анықтауға бағытталған эмпирикалық зерттеудің нәтижелері берілген. .

Зерттеу әдістері: «Төңкерілген сынып» технологиясының студенттердің мотивациясы мен оқу үлгеріміне тікелей және тиімді әсерін жан-жақты сипаттауға арналған құрылымдық Google Forms сауалнамасы.

Зерттеу нәтижелері студенттердің тек 34%-ы ғана университетте «айналмалы сынып» технологиясын қолдануға ынталы екенін көрсетті, респонденттердің 66%-ы деңгейді төмен деп бағалады, бұл оқытудың заманауи тәсілдеріне қажетті көңіл бөлінбегенін көрсетеді. мұғалімдердің технология туралы хабардарлығының төмен деңгейі немесе оларды оқу процесіне енгізуді қаламауы.

Бұл зерттеудің практикалық маңыздылығы электронды оқыту қағидаттары мен flipped classroom технологиясының үйлесімі негізінде авторлар әзірлеген ұсынылған студентке бағытталған оқыту бағдарламасында жатыр. Бағдарламаның мақсаты инклюзивті білім беруде «айналған сынып» технологияларын қолдану, осы тиімді құралды пайдалануда оқушылардың құзыреттілігін арттыру, мотивация мен оқу үлгерімін арттыру қажеттілігімен негізделген.

*Мақала Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің BR21882231 «Қазақстанның орта білім беру жүйесінде инклюзивтілік пен қолжетімділікті қамтамасыз етудің концептуалды моделі» жобасы аясында дайындалған.*

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру, "flipped classroom", электрондық оқыту, Кәсіби құзыреттілік, мотивация, академиялық көрсеткіштер, арнайы білім беру қажеттіліктері (ОР), студенттер.

Eleusizkyzy M.,<sup>1</sup> Butabayeva L.A.,<sup>2\*</sup> Zhienbayeva N.B.<sup>3</sup>

1.3 Kazakh National Pedagogical University,

1.4 (Almaty, Kazakhstan)

<sup>2\*</sup> National Academy of Education named after Y. Altynsarina,  
(Astana, Kazakhstan)

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF "FLIPPED CLASSROOM" TECHNOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION

### Annotation

The article presents the results of an empirical study focused on identifying the features of using e-learning technology and the flipped classroom in inclusive education, determining their impact on the motivation and academic performance of 1st-2nd year students at the Abai Kazakh National Pedagogical University.

Research methods: structured Google Forms questionnaire for a comprehensive characterization of the direct and effective impact of the "flipped classroom" technology on the motivation and academic performance of students.

The results of the study showed that only 34% of students are motivated to use the "flipped classroom" technology at the university, 66% of respondents rate the level as low, which indicates a lack of necessary attention to modern approaches to teaching and a low level of teachers' awareness of the technology or unwillingness to implement them into the educational process.

The practical significance of this study lies in the presented student-centered training program developed by the authors, based on a combination of e-learning principles and flipped classroom technology. The goal of the program is justified by the need to use "flipped classroom" technologies in inclusive education, improving students' competence in using this effective toolkit, and increasing the level of motivation and academic performance

*The article was prepared within the project BR21882231 of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan "Conceptual model of ensuring inclusiveness and accessibility in the secondary education system of Kazakhstan".*

**Key words:** inclusive education, "flipped classroom", e-learning, professional competence, motivation, academic performance, special educational needs (OOP), students.

**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ:** Проведенное нами исследование позволило вывести ряд положений:

– Инклюзивное образование становится новым кодовым знаком для обозначения стремления к преодолению неравенства, обретения нового качества жизни, развиваясь под влиянием высоких требований науки и техники.

– Инклюзивное образование является одним из составляющих образовательной политики государства, направленная на включение всех детей в общеобразовательный процесс.

– В условиях развития инклюзивных процессов в образовании устойчивость, стабильность, мотивация и качество профессиональной деятельности обуславливается особенностями психологической готовности педагога к изменениям.

**ВВЕДЕНИЕ.** Современное развитие инклюзивного образования происходит под влиянием новых требований, вызванных стремительным развитием науки и техники, вызвавшей необходимость разрабатывать оригинальные образовательные подходы к обучению, основанные на современных технологиях и педагогических инновациях [1]. Активно используя принципиально инновационные педагогические технологии в образовательном процессе, мы существенно расширяем возможности обучения в системе инклюзивного образования.

Актуальность научных теорий, находящихся в основе педагогических наук, неоспорима благодаря изучению особенностей мышления и познания личности, которые отвечают за способность к обучению. Когнитивное развитие в контексте инклюзивного образования предоставляет альтернативные возможности для повышения эффективности обучения субъектов с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

Именно поэтому активизируются технологии электронного обучения и перевернутого класса, которые положительно влияют на общую удовлетворённость процессом обучения,

активно вовлекая обучающегося в процесс обучения и повышая уверенность в собственных силах, способствуя развитию когнитивных навыков и компетенций [2].

В свою очередь инклюзивное образование требует значительного внимания к отбору и использованию учебных методик с учетом особых потребностей учащихся [3]. Инклюзия в образовании рассматривается как процесс обучения учащихся с особыми потребностями в условиях общей образовательной среды школы, университета, их социализация и интеграция в общество [4].

Инклюзивное образование предусматривает потребности дошкольников, школьников, студентов и способствует включению их всех, независимо от особенностей в единый образовательный процесс [5]. Поскольку инклюзивное образование предполагает обучение учащихся с особыми потребностями в обычных классах, то при разработке учебных программ и планов это должно быть учтено [6].

Зарубежными исследователями установлено, что технологии электронного обучения и перевернутого класса дают возможность совместить онлайн и оффлайн таким образом, чтобы учебный процесс был эффективным и благоприятным для всех учащихся [7]. Более того, благодаря использованию технологии «flipped classroom», реализуется принцип дуальности обучения, активизируются профессиональные компетенции (коммуникативные, технологические), повышается уровень мотивации, академических показателей, совершенствуются такие показатели, как (креативность, критическое мышление, оперативная память [8]).

Преимуществом технологии «flipped classroom», является достоверность того явления, что школьники при изучении предметного материала на дому, полностью сконцентрированы на процессе познания нового, а в школе подкрепляют на основе прикладной формы (тренинги, упражнения) [9].

Однако, многие исследователи утверждают технологии электронного обучения, не столь эффективны в развитии коммуникативных компетенций личности, поскольку электронное общения не является продуктивным, как процесс живого общения [10].

По мнению многих ученых метод перевернутого класса усиливает успешное развитие креативности, критического и латерального мышления, воображения, поскольку использование интерактивных технологий с видео дает возможность задействовать все участки мозга: зрительную (видео), слуховую (текст, который сопровождает видео) память.

Анализ психологических аспектов зарубежного инклюзивного образования, которое находится на разных этапах развития, показало следующее.

О возможности не просто механически воспроизводить изученный на основе видео теоретический материал, а развивать коммуникативные навыки через общение и взаимодействие с другими детьми, креативность, которая может проявляться при выполнении практических задач, навыки рефлексивного мышления из-за возможного для применения в таких условиях метода рефлексивного диалога, рассуждают [11].

Исследование особенностей инклюзивного обучения в странах Тихоокеанского региона показало, что их система образования основывается на разработке технологий с акцентом на структуру собственной образовательной системы без западного влияния. Однако противоположный подход к организации инклюзивного образования предложили исследователи из Мексики, где эта сфера развивается на уровне Конвенции ООН по правам детей с особыми образовательными потребностями, при этом технологии обучения в целом разрабатываются с учетом требований инклюзивного образования в своей стране [12].

В Кении было проведено исследование, в результате которого было определено причины, по которым эффективность инклюзивного образования может снизиться: отсутствие программного обеспечения, низкий уровень цифровых компетенций, связанных с использованием современных технологий [13].

В Австралии и Новой Зеландии в рамках инклюзивного образования включены три образовательные концепции, способствующие использованию современных технологий и расширению эффективных инструментов, которые именуется как электронное обучение и технология «flipped classroom» [14].

Исследователи из Китая на основе опроса 20 экспериментальных групп доказали эффективность технологии «flipped classroom» в улучшении успеваемости детей с ООП, и как следствие, повышение учебной и познавательной мотивацию. В то же время ученые из

Словакии подчеркивают возможность использования технологии «flipped classroom» для совершенствования когнитивной и познавательной деятельности детей с ООП [15].

Преимуществом технологии «flipped classroom» является универсальность, поскольку его возможно использовать при изучении всех предметов независимо от уровня сложности или направления [16].

Казахстанские исследователи, считают, что многогранность и сверхуниверсальность технологии «flipped classroom», заключается в том, что он применим и для детей дошкольного возраста с учетом специфики их психического развития. Инновационный сценарий «flipped classroom» – это копилка личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, успехов, положительных эмоций, своеобразный маршрут развития его социальной компетентности и когнитивного поведения [17].

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** Методом экспериментального исследования был выбран структурированный опросник Google Forms, с помощью которых возможно комплексно охарактеризовать непосредственное и эффективное влияние технологии «flipped classroom» на мотивацию и академические показатели студентов. В эксперименте было задействовано 648 студентов 1-2 курсов. Ключевым критерием отбора студентов являются образовательные программы, в содержании которых предусмотрены дисциплины, раскрывающие особенности и методики инклюзивного образования; специфики преподавания и работы с детьми с особыми потребностями.

Полученные ответы респондентов были обработаны с помощью программ Statistica, Microsoft Excel, на основе которых были сформированы диаграммы с показателями отдельно по каждому вопросу для общего представления об уровне развития и эффективности электронного обучения и перевернутого класса в инклюзивном образовании.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.** На первом этапе эксперимента было проведено опрос среди студентов, которые в будущем будут работать в сфере инклюзивного образования как педагоги, с целью определения уровня использования технологий электронного обучения и «flipped classroom» перевернутого класса в выбранных для анализа университетах, их влияния на мотивацию и академические показатели студентов. Обработанные ответы на вопросы анкеты представлено на рисунках 1-5. При этом диаграммы разработаны отдельно на основе ответов на каждый вопрос.

На первый вопрос «Используют ли в Вашем учебном заведении методы электронного обучения и «flipped classroom»?» (рис. 1) большинство студентов (66%) ответило «Нет», что свидетельствует о недостаточном уровне применения современных технологий в университетах и использовании традиционных подходов, которые уже утратили свою актуальность. При этом только 34% выбрало вариант «Да», обозначающий недостаточный уровень развития современных методологических подходов к обучению в университетах или отсутствием у преподавателей достаточного количества знаний для их внедрения в образовательные программы и планы.



**Рисунок 1. – Результаты ответов респондентов на вопрос «Используют ли преподаватели технологии электронного обучения и «flipped classroom»?»**

Ответы на второй вопрос «Оцените уровень применения «flipped classroom» в Вашем вузе (высокий, средний, низкий)» (рис. 2) основываются на ответах на предыдущий вопрос. Соответственно ответы респондентов за тремя установленными факторами характеризуются такими показателями: высокий – 26%, средний – 24%, низкий – 50%, что свидетельствует об отсутствии необходимого количества внимания современным подходам в обучении и низком уровне ознакомлении преподавателей с ними или неготовности их внедрения в образовательный процесс.



**Рисунок 2. – Результаты ответов респондентов на вопрос «Оцените уровень применения «flipped classroom» в вашем вузе (высокий, средний, низкий)».**

На рисунке 3 представлены ответы студентов на вопрос «Каким является уровень Вашей мотивации к обучению на данный момент?». Ответы респондентов за тремя факторами распределились так, что большинство из них (40%) оценивают свой уровень мотивации к обучению как средний, при этом показатели высокого и низкого уровня характеризуются относительно одинаковыми характеристиками – 35% и 25% соответственно, что свидетельствует о необходимости разработки и внедрения инновационных методов обучения, которые дали бы возможность повысить уровень мотивации студентов к обучению, в частности через технологии «flipped classroom».



**Рисунок 3. – Результаты ответов респондентов на вопрос «Каким является уровень Вашей мотивации к обучению на данный момент?»**



Ответы студентов на вопрос «Как изменились академические показатели после перехода к технологиям электронного обучения и «flipped classroom»?» представлено на рисунке 4. Вариант «повысились» выбрало большинство студентов (64%). Незначительное количество студентов выбрало варианты ответов «снизились» – 13% и «не изменились» – 23%. Такие ответы респондентов демонстрируют эффективность методов электронного обучения и «flipped classroom» в инклюзивном обучении и необходимости их развития для повышения уровня всех показателей в обучении студентов.

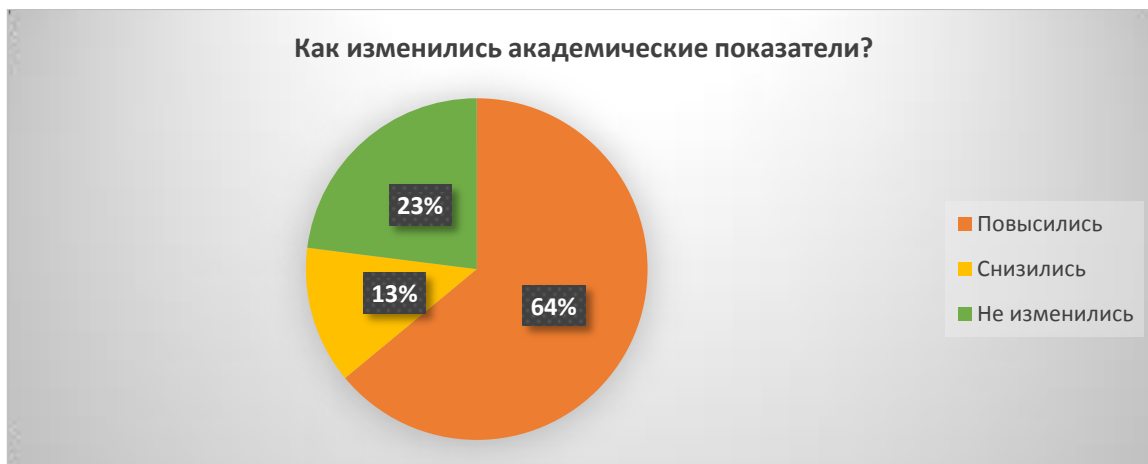


Рисунок 4. – Результаты ответов респондентов на вопрос «Как изменились академические показатели после перехода к технологии «flipped classroom»?»



Рисунок 5. – Результаты ответов респондентов на вопрос «На сколько эффективным является использование технологии электронного обучения и «flipped classroom» в инклюзивном образовании?»

Таким образом, результаты опроса показывают необходимость развития и более активного использования современных методов электронного обучения и «flipped classroom» в инклюзивном образовании, которое положительно влияет на повышение уровня эффективности образовательного процесса, мотивации студентов к обучению и академических показателей. Повышение всех показателей является возможным через внедрение новых

методов в образовательный процесс и разработку программ для обучения с учетом всех необходимых аспектов.

Соответственно на втором этапе эксперимента была разработана программа обучения, основой которой является два методологических принципа: электронного обучения и «flipped classroom». Цель программы объясняется необходимостью повысить уровень эффективности использования электронного обучения и «flipped classroom» в инклюзивном образовании, более детально ознакомить студентов с современными принципами и методиками инклюзивного образования в целом и возможностями применения этих методов в процессе обучения с целью повышения их мотивации и академических показателей. Для реализации разработанной программы обязательным является наличие материальной базы, представленной компьютерами, мобильными телефонами, и человеческих ресурсов (преподавателей и студенты) (рис. 6).

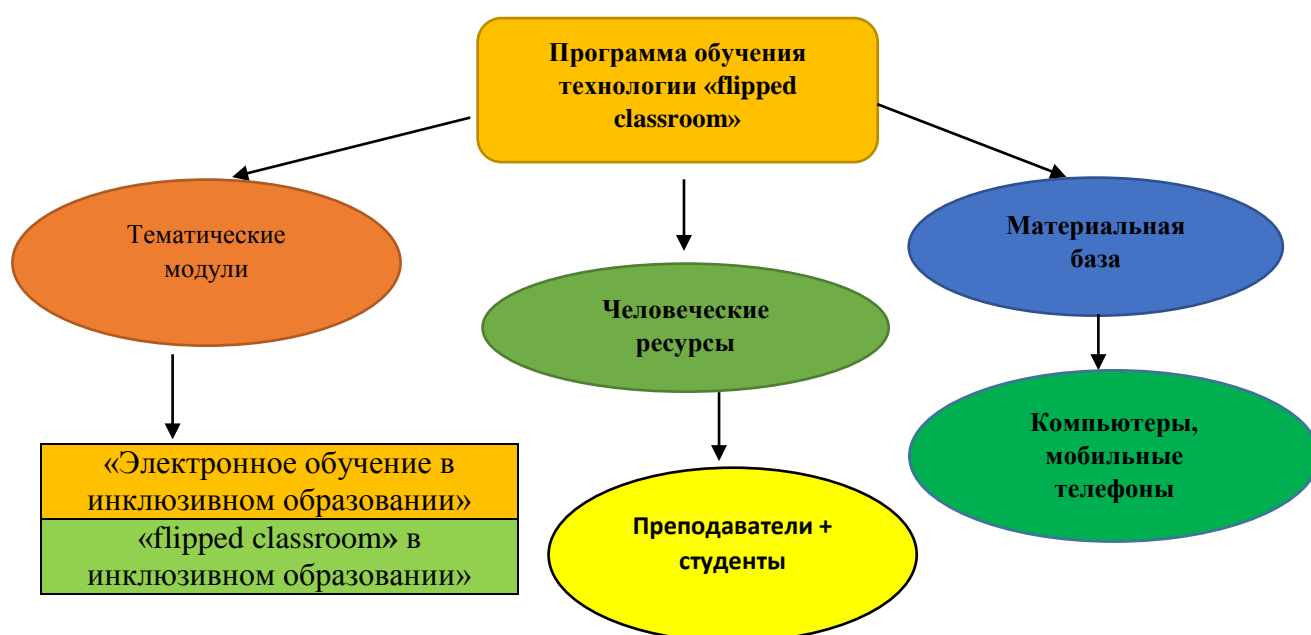


Рисунок 6. Структура программы технологии электронного обучения и «flipped classroom»

Структура программы представлена двумя тематическими моделями «Электронное обучение в инклюзивном образовании» и «Перевернутый класс «flipped classroom» в инклюзивном образовании», структурированные как на отдельные занятия, направленные на ознакомление студентов с современными методами электронного обучения и перевернутого класса, современными подходами в инклюзивном образовании и возможностями использования этих методов в нем (табл. 1).

Соответственно для обучения было выбрано материалы для ознакомления с принципами инклюзивного образования, методами электронного обучения и перевернутого класса, способствующие развитию профессиональных компетенций и навыков студентов, повышению их мотивации и академических показателей. Также преподаватели презентовали возможные для работы студентов образовательные платформы с различными курсами для обучения, как «Coursera», «EdX» и «Khan Academy».

**Таблица 1. Содержание программы технологии электронного обучения и «flipped classroom».**

Модули. Компоненты	Задачи	Используемые ресурсы
1. Тематические: «Электронное обучение в инклюзивном образовании» «Перевернутый класс в инклюзивном образовании». 2.компоненты: Инклюзивное образование; Современные технологии (виртуальная реальность, штучный интеллект).	<p>Ознакомление с современными подходами и методиками в инклюзивном образовании;</p> <p>Ознакомление с методами электронного обучения и перевернутого класса;</p> <p>Формирование навыка работы с современными технологиями в процессе электронного обучения; Повышение мотивации и академических показателей;</p> <p>Развитие профессиональных навыков (абстрактно-логического, критического, стратегического мышления, воображения, креативности)</p>	<p>Презентации, разработанные преподавателями об электронном обучении и перевернутом классе (на основе); Учебное пособие «Guide for Inclusive Teaching at Columbia»;</p> <p>Курс «Inclusive Education: Essential Knowledge for Success»; Курс «Inclusive Teaching and Learning Online» о принципах использования электронного обучения в инклюзивном образовании;</p> <p>Научная статья «Flipped Classroom Instruction for Inclusive Learning» – принципы использования в инклюзивном образовании (Altemueller &amp; Lindquist, 2017); Курс «e-Learning Ecologies: Innovative Approaches to Teaching and Learning for the Digital Age» на образовательной платформе Coursera;</p> <p>Курс «Flipped Classroom» (Flipped Classroom); Учебное пособие «Handbook of Research on Barriers for Teaching 21st-Century Competencies and the Impact of Digitalization» (Dhir, 2021); Курс «Artificial Intelligence for all» на образовательной платформе Coursera (Artificial Intelligence for all, 2021); Курс «Creativity and A.I.» на образовательной платформе Coursera (Creativity and A.I., 2021); Курс «Introduction to Logic and Critical Thinking» на образовательной платформе Coursera (Introduction to Logic and Critical Thinking, 2021)</p>

Таким образом, разработанная на основе изучения концепции электронного обучения и перевернутого класса программа может быть апробирована с целью развития профессиональных навыков студентов – будущих специальных педагогов.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Полученные результаты показывают недостаточный уровень осведомленности преподавателей и студентов с современными технологиями электронного обучения и «flipped classroom» в инклюзивном образовании, что свидетельствует об актуальности данной темы как в исследованиях отечественных ученых, так и зарубежных. К примеру, исследователи с Китая с помощью метанализа продемонстрировали положительное влияние метода перевернутого класса на когнитивные и поведенческие способности студентов, навыки восприятия, о чем свидетельствуют такие показатели их повышения, как 0,19–1,13 (когнитивные способности), 1,40–3,12 (поведенческие способности) и 0,05–1,62 (навыки восприятия) (Hew, Bai, Dawson & Lo, 2021).

Таким образом, на основе этих показателей и полученных результатов исследования схожим является факт позитивного влияния образовательного подхода перевернутого класса на профессиональные компетенции и навыки студентов, в частности когнитивные и поведенческие способности и навыки восприятия.

Как показывает опыт Германии, исследование, проведенное на основе геймификации в контексте метода перевернутого класса, показало эффективность в повышении мотивации студентов к обучению, чему способствовала интерактивная форма подачи знаний и активизация социальных связей между студентами (Sailer, & Sailer, 2021).

На основе указанных выше данных и полученных в этом исследовании результатов можно сделать выводы о необходимости внедрения технологии «flipped classroom» в

образовательные программы с целью повышения не только эффективности обучения, но и самоэффективности студентов, развития их профессиональных навыков и компетенций.

Итак, для казахстанских вузов существуют все необходимые условия для использования предложенных альтернатив, которые дадут возможность подготовить преподавателей и студентов к новым методологическим подходам, ознакомить с принципами работы, и постепенно в будущем перейти к их активному использованию в инклюзивном образовании.

*Список использованной литературы:*

1. Alqahtani A.Y, Rajkhan AA. *E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives. Education Sciences – 2020. – 10(9): 216. <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>*
2. Apriani E., Syafrudin S., Inderawati. *Implementing E-learning Training toward English Virtual Lecturers: The Process, Perspectives, Challenges and Solutions. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2021 – 16(04): 240-252. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.14125>*
3. Materechera E.K. *Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. International Journal of Inclusive Education. – 2020. – 24(7): PP. 771-786, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>*
4. Oçay J., Agaton S. I., Villote A. *Inclusion in Education: Ensuring Educational Equity in Relation to Gender, Class, Race and Ethnicity. SABTON: Multidisciplinary Research Journal. – 2020. 2(1), 49-59.*
5. Shaw A. *Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet?, International Journal of Inclusive Education. – 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>*
6. Saloviita T. *Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. International Journal of Disability, Development and Education. – 2022. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>*
7. Doğan Y., Batdı V., Yaşar M.D. *Effectiveness of flipped classroom practices in teaching of science: a mixed research synthesis. Research in Science & Technological Education. – 2021. – <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1909553>*
8. Encarnacion R.F.E., Galang A.A.D., Hallar B.A. *The Impact and Effectiveness of E-Learning on Teaching and Learning. International Journal of Computing Sciences Research, – 2021. – 5(1): PP. 383-397.*
9. Setren E., Greenberg K., Moore O., Yankovich M. *Effects of Flipped Classroom Instruction: Evidence from a Randomized Trial. Education Finance and Policy. – 202. – 16(3): 363-387. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00314](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00314)*
10. Radha R., Mahalakshmi K., Kumar Dr.V.S. *E-Learning during Lockdown of Covid-19 Pandemic: A Global Perspective. International Journal of Control and Automation. – 2020. – 13(4): 1088-1099.*
11. Polat H., & Karabatak, S. (2021). *Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness. Learning Environments Research. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09355-0>*
12. Lavin, C.E., Francis, G.L., Mason, L.H., & LeSueur, R.F. (2020). *Perceptions of Inclusive Education in Mexico City: An Exploratory Study. International Journal of Disability, Development. and Education. – 2020. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749572>*
13. Kibuku N., Ochieng D.O., Wausi, A.N. *E Learning Challenges Faced by Universities in Kenya: A Literature Review. Electronic Journal of e-Learning. – 2020 – 18(2): 150-161. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.004>*
14. Page A., Anderson J., Charteris, J. *Innovative learning environments and spaces of belonging for special education teachers. International Journal of Inclusive Education. 2021 –<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968518>*
15. Gonda D., Pavlovičová G., Tirpáková A. *Setting Up a Flipped Classroom Design to Reduce Student Academic Procrastination. Sustainability. – 2021. – 13(15): 8668. <https://doi.org/10.3390/su13158668>*
16. Hew K.F., Bai S., Huang W., Dawson P. *On the use of flipped classroom across various disciplines: Insights from a second-order meta-analysis. Australasian Journal of Educational Technology. – 2021. – 37(2): 132-151. <https://doi.org/10.14742/ajet.6475>*

17. Fang, M., Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., Kozlovskaya, S. *Impact of digital game-based learning on the social competence and behavior of preschoolers // Education and Information Technologies.* – 2021. – DOI:10.1007/s10639-021-10737-3

References:

1. Alqahtani A.Y, Rajkhan AA. *E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives.* *Education Sciences* – 2020. – 10(9): 216. <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>
2. Apriani E., Syafrayadin S., Inderawati. *Implementing E-learning Training toward English Virtual Lecturers: The Process, Perspectives, Challenges and Solutions.* *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* – 2021 – 16(04): 240-252. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.14125>
3. Materechera E.K. *Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers.* *International Journal of Inclusive Education.* – 2020. – 24(7): RR. 771-786, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>
4. Oçay J., Agaton S. I., Villote A. *Inclusion in Education: Ensuring Educational Equity in Relation to Gender, Class, Race and Ethnicity.* *SABTON: Multidisciplinary Research Journal.* – 2020. 2(1), 49-59.
5. Shaw A. *Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet?,* *International Journal of Inclusive Education.* – 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>
6. Saloviita T. *Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education.* *International Journal of Disability, Development and Education.* – 2022. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
7. Doğan Y., Batdı V., Yaşar M.D. *Effectiveness of flipped classroom practices in teaching of science: a mixed research synthesis.* *Research in Science & Technological Education.* – 2021. – <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1909553>
8. Encarnacion R.F.E., Galang A.A.D., Hallar B.A. *The Impact and Effectiveness of E-Learning on Teaching and Learning.* *International Journal of Computing Sciences Research,* – 2021. – 5(1): RR. 383-397.
9. Setren E., Greenberg K., Moore O., Yankovich M. *Effects of Flipped Classroom Instruction: Evidence from a Randomized Trial.* *Education Finance and Policy.* – 202. – 16(3): 363-387. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00314](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00314)
10. Radha R., Mahalakshmi K., Kumar Dr.V.S. *E-Learning during Lockdown of Covid-19 Pandemic: A Global Perspective.* *International Journal of Control and Automation.* – 2020. – 13(4): 1088-1099.
11. Polat H., & Karabatak, S. (2021). *Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness.* *Learning Environments Research.* <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09355-0>
12. Lavin, C.E., Francis, G.L., Mason, L.H., & LeSueur, R.F. (2020). *Perceptions of Inclusive Education in Mexico City: An Exploratory Study.* *International Journal of Disability, Development. and Education.* – 2020. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749572>
13. Kibuku N., Ochieng D.O., Wausi, A.N. *E Learning Challenges Faced by Universities in Kenya: A Literature Review.* *Electronic Journal of e-Learning.* – 2020 – 18(2): 150-161. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.004>
14. Page A., Anderson J., Charteris, J. *Innovative learning environments and spaces of belonging for special education teachers.* *International Journal of Inclusive Education.* 2021 –<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968518>
15. Gonda D., Pavlovičová G., Tirpáková A. *Setting Up a Flipped Classroom Design to Reduce Student Academic Procrastination.* *Sustainability.* – 2021. – 13(15): 8668. <https://doi.org/10.3390/su13158668>
16. Hew K.F., Bai S., Huang W., Dawson P. *On the use of flipped classroom across various disciplines: Insights from a second-order meta-analysis.* *Australasian Journal of Educational Technology.* – 2021. – 37(2): 132-151. <https://doi.org/10.14742/ajet.6475>
17. Fang, M., Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., Kozlovskaya, S. *Impact of digital game-based learning on the social competence and behavior of preschoolers // Education and Information Technologies.* – 2021. – DOI:10.1007/s10639-021-10737-3

Қонысбай Т.Е.,<sup>1</sup> Аймаганбетова О.Х.<sup>1</sup>

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

## **ИНТРА-КУЛЬТУРНОЕ (ВНУТРИКУЛЬТУРНОЕ) ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КАЗАХСТАНЦЕВ ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА**

### *Аннотация*

В статье предоставлены основные результаты пилотажного исследования особенностей эмоционального благополучия казахстанцев пенсионного возраста, как социально-психологический феномен, вместе с тем показаны результаты сравнительного интра-культурного исследования и выводы статистического анализа, обработанные с помощью программы SPSS. В пилотажном исследовании приняли участие 30 испытуемых (N=30) в возрасте от 61-75 лет, проживающих в г. Алматы (женского (57%) и мужского (43%) пола; казахов (57%), русских (43%); трудовая занятость респондентов – 63%). Рассматриваются такие значимые факторы, предположительно влияющие на ЭБ и являющиеся независимыми переменными, как возраст, национальность, занятость, хронические заболевания, горизонтальный и вертикальный индивидуализм и коллективизм (ГК, ВК, ГИ, ВИ); также в данном исследовании независимой сенситивной переменной выступает – эмоциональное благополучие (ЭБ), как интегративный фактор, состоящий из таких феноменов, как психологическое благополучие (ПБ), удовлетворенность жизнью. По результатам исследования можно утверждать, что есть корреляции между факторами занятости и хронического заболевания, национальности и культурной ориентации, а какой-либо связи между факторами ПБ и культурной ориентации или национальности не выявлены. Данное интра-культурное исследование основывается на концепции воспринимаемой культуры сообщества на основе культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г.Триандиса (1998) и применяется методика на оценку культурной ориентации В.И. Чиркова (2005).

**Ключевые слова:** интра-культурное исследование, эмоциональное благополучие (ЭБ), психологическое благополучие (ПБ), индекс удовлетворенности жизнью (LSI), культурная ориентация, индивидуализм, коллективизм.

*Т.Е. Қонысбай<sup>1</sup>, О.Х. Аймаганбетова<sup>1</sup>*

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

## **ЕГДЕ ЖАСТАҒЫ АДАМДАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫ (КҮЙЗЕЛІСТЕРІ) КӨРІНІСТЕРІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰБЫЛЫСТАРЫНА МӘДЕНИЕТІЛІК АСПЕКТЕГІДЕ ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ**

### *Аңдатпа*

Мақалада әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде зейнеткерлік жастағы қазақстандықтардың эмоционалдық әл-ауқатының сипаттамаларын пилоттық зерттеудің негізгі нәтижелері, сонымен бірге салыстырмалы ішкі-мәдениетшілік зерттеу нәтижелері мен SPSS бағдарламасының көмегімен өңделген статистикалық талдаудың қорытындылары берілген. Пилоттық зерттеуге Алматы қаласында тұратын 61-75 жас аралығындағы 30 респондент (N=30) қатысты (әйелдер (57%) және ер адамдар (43%)); қазақтар (57%), орыстар (43%);

респонденттердің жұмыспен қамтылуы – 63%). Біз жас, ұлт, жұмыспен қамту, созылмалы аурулар, көлденең және тік индивидуализм және коллективизм (КҰ, ТҰ, КИ, ТИ) сияқты ЭӘ-ге әсер ететін және тәуелсіз айнымалылар болып табылатын маңызды факторларды қарастырамыз; сондай-ақ осы зерттеуде тәуелсіз сезімтал айнымалы психологиялық әл-ауқат (ПӘ), өмірге қанағаттану сияқты құбылыстардан тұратын интегративті фактор ретінде эмоционалдық әл-ауқат (ЭӘ) болып табылады. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, жұмыспен қамту және созылмалы ауру, ұлт пен мәдени бағдар факторлары арасында өзара байланыс бар деп айтуға болады, бірақ еңбек гигиенасы мен мәдени бағдар немесе ұлт факторлары арасында байланыс анықталмаған. Бұл ішкі-мәдениетшілік зерттеу Г. Триандистің (1998) «көлденең/тік индивидуализм – коллективизм» мәдени бағдары тұжырымдамасына негізделген және В.И. Чирковтың қауымдық мәдени бағдарын бағалау әдістемесін қолданады (2005).

**Түйін сөздер:** ішкі-мәдениетшілік зерттеу, эмоционалдық әл-ауқат (ЭӘ), психологиялық әл-ауқат (ПӘ), өмірге қанағаттану индексі (LSI), мәдени бағдар, индивидуализм, ұжымшылдық.

*Konysbai T.E.<sup>1</sup>, Aimagambetova O.Kh.<sup>1</sup>*  
*<sup>1</sup> Al-Farabi Kazakh National University,*  
*Kazakhstan, Almaty*

## **THEORETICAL REVIEW OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENA OF MANIFESTATIONS OF EMOTIONAL WELL-BEING (DISTRESS) OF THE ELDERLY IN THE INTRA-CULTURAL ASPECT**

### *Abstract*

Article presents the main results of the pilot study of the peculiarities of emotional well-being of Kazakhs of retirement age, as a socio-psychological phenomenon, while showing the results of a comparative intra-cultural study and the findings of statistical analysis, processed using SPSS. The pilot study involved 30 subjects (N=30) aged 61-75 years living in Almaty (female (57%) and male (43%); Kazakhs (57%), Russians (43%); labor employment of respondents - 63%). Such significant factors, presumably influencing EB and being independent variables, as age, nationality, employment, chronic diseases, horizontal and vertical individualism and collectivism (HC, VC, GI, VI) are considered; also in this study the independent sensory variable is emotional well-being (EW) as an integrative factor consisting of such phenomena as psychological well-being (PW), life satisfaction. According to the results of the study, it can be stated that there are correlations between the factors of employment and chronic disease, nationality and cultural orientation, and no relationship between the factors of EB and cultural orientation or nationality was found. This intra-cultural study is based on the concept of perceived community culture based on the cultural orientation "horizontal/vertical individualism – collectivism" by G. Triandis (1998) and the methodology for assessing cultural orientation by V.I. Chirkov (2005) is applied.

**Keywords:** intra-cultural research, emotional well-being (EW), psychological well-being (PW), life satisfaction index (LSI), cultural orientation, individualism, collectivism.

### **ВВЕДЕНИЕ.**

В сегодняшнее время исследователи все чаще обращаются к кросс-культурному, а в данном исследовании интра-культурному изучению благополучия, что обусловлено, прежде всего, продолжающимися социальными трансформациями, связанными с процессами модернизации общества. Эти изменения существенно влияют на эмоциональное и психологическое благополучие, качество жизни, особенно в связи с возрастными особенностями у лиц пожилого возраста (эмоциональные, физические, трудовые, психосоциальные и др.)

среди различных этнических групп. Обострение социального контекста выдвигает на первый план процессы как этнической интеграции, так и дифференциации. Вместе с тем в последнее время наблюдается рост интереса к качеству жизни и факторам, способствующим его повышению. Это смещение сопровождается заметным изменением направления психологических исследований: все больший акцент делается на благополучии здоровых людей и изучении позитивных аспектов их психического состояния [1].

Современные условия жизни (экономический, политический, социальный и медицинский) привели к заметному увеличению продолжительности жизни людей, а это, в свою очередь, привело к появлению значительной популяции пожилых людей, что вызвало необходимость и интерес к изучению различных психологических и возрастных особенностей данной демографической группы. По мере старения людей признаки старения становятся очевидными, что приводит к постепенному снижению общих физиологических, социальных, личностных и когнитивных возможностей. В ответ на это демографическое изменение главной целью современного общества становится создание комфортных условий для пожилых людей [2].

#### **Возрастные психологические особенности и особенности ЭБ пожилых людей.**

Пожилым возраст – это определенный этап в жизни человека, измеряемая хронологическим возрастом, в котором происходят важные для человека физиологические и психосоциальные изменения, как выход на пенсию, изменение статуса, снижение активности и т.д. Но также этот период жизни отличается некой двойственностью, так как связано с обретением мудрости путем накопления жизненного опыта и обретением осознанности, и только на этом этапе жизни происходит интеграция личности, переоценка ценностей, освобождение от предубеждений, человек подитоживает свою прожитую жизнь и опыт. Человек либо интегрируется с собой и миром, заботится о близких, делится своей мудростью, становится более созерцательным и принимает смертность, чувствует удовлетворенность, оглядываясь назад; либо происходит обратное – отчаяние, страх, обида, эгоцентричность, неприятие фактора смертности, разочарование и беспомощность. Когда у человека появляется больше свободного времени, появляется возможность выбора своего досуга, сосредоточения на своих интересах, что способствует развитию психологической и моральной зрелости. Также пожилые люди ставят все меньше целей, но они отличаются продуманностью, глубиной и неспонтанностью [3].

Старость неизбежно влечет за собой заметные изменения во внешности, телосложении и здоровье. Этот период часто совпадает с выходом на пенсию, что требует от человека оставить профессию, которая была неотъемлемой частью его личности, привычек и образа жизни. Соответственно, происходит переоценка самооощения ("Я"), а также финансовых возможностей. Для женщин особенно сложными могут быть перестройки, связанные с телом, здоровьем и красотой, в то время как для мужчин более значимыми могут оказаться изменения, связанные с профессией, материальным положением и финансовыми ресурсами. Старость – это многогранная трансформация, затрагивающая психологические, социальные и физические аспекты. Это период самоанализа, адаптации к изменившимся обстоятельствам и тонкой навигации по меняющимся представлениям о себе и окружающем мире [4].

#### **Культурная ориентации, как основной фактор изучения культурной направленности в интра-культурном исследовании.**

Культура – это совокупность смыслов и ценностей, которые передаются от одного человека к другому не через генетику, а через коллективный опыт в рамках популяции или группы. Эти общие смыслы сохраняются и передаются на протяжении нескольких поколений [5]. Эволюция теоретических моделей в изучении культур прошла путь от определения списка параметров для сравнения различных культур до признания факторов более высокого уровня. Эти факторы, известные как культурные ценности и культурные синдромы, включают в себя фундаментальные



принципы и убеждения, которые служат руководством для поведения и стандартами для оценки действий как хороших и желательных [6].

Известные модели в этой области были разработаны социологом Г.Хофстеде [7] и психологом С.Шварцем [8]. Они предложили схемы, которые исследуют ценности, присущие различным культурам. Эти модели служат важным инструментом для исследователей, занимающихся кросс-культурными исследованиями, предлагая понимание отличительных ценностей, которые формируют общества по всему миру.

Г.Триандис [9] выделяет четыре определяющие характеристики индивидуализма и коллективизма: фокус на личных или коллективистских свойствах; индивидуальные или общие цели; отношения, основанные на обоюдном обмене или строго определенном социальном порядке; роль социальных правил, характеризующих поведение человека.

Он предполагает, что индивидуалистические и коллективистские культуры могут включать в себя "горизонтальные" и "вертикальные" крайности. В горизонтальных культурах ценится уравнительное взаимодействие и равноправие, взаимоуважение. В отличие от них, в вертикальных культурах неравенство и иерархия являются нормой и частью общественной жизни [10].

Триандис [11] выделяет четыре культурные ориентации: горизонтальный индивидуализм (HI), вертикальный индивидуализм (VI), горизонтальный коллективизм (HC) и вертикальный коллективизм (VC). Горизонтальный индивидуализм ценит неповторимость и веру в себя, а вертикальный индивидуализм – конкурентоспособность и стремление к авторитарности. Коллективистские ориентации обычно ставят во главу угла взаимозависимость и общие цели. Горизонтальный коллективизм фокусируется на общих целях и сотрудничестве, подчеркивая равенство, а вертикальный коллективизм ставит во главу угла иерархичность, единство группы и самоотверженность ради блага группы.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Для исследования психологического благополучия была выбрана методика – Опросник "Шкалы психологического благополучия", адаптированный Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко на основе оригинальной англоязычной методики К. Риффа, представляет собой инструмент, предназначенный для оценки психологического благополучия. Русская версия включает 84 пункта, объединенных в 6 шкал, а также общий индекс из 9 шкал, оценивающих индивидуально-психологические особенности и взаимоотношение с окружающими.

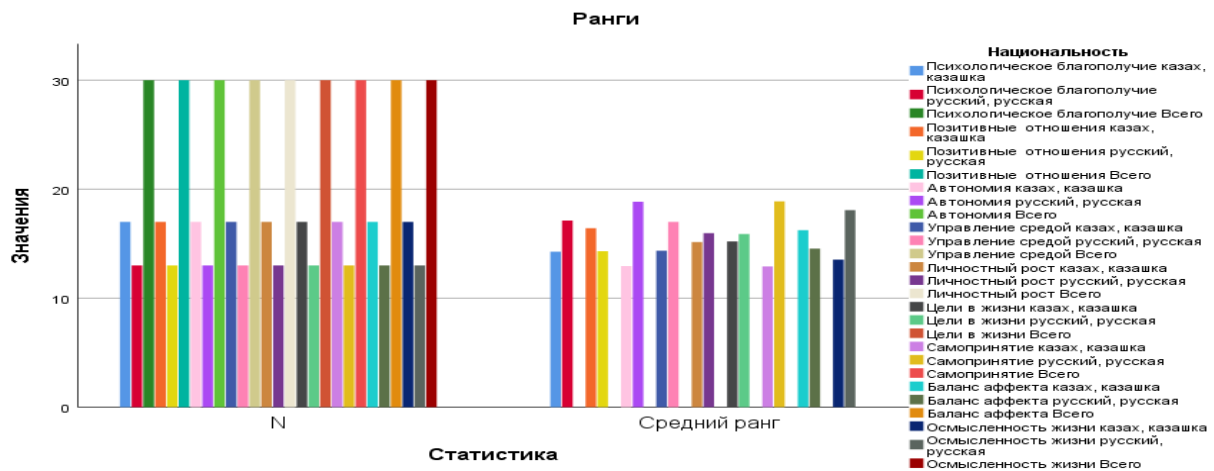
**Таблица 1. Результаты статистического анализа по критерию U-Манна-Уитни исследования психологического благополучия казахов и русских пенсионного возраста**

	Статистические критерии <sup>а</sup>								
	Психологические благополучие	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни
U Манна-Уитни	89,500	95,000	67,000	91,000	104,500	105,500	66,500	98,000	77,000
W Вилкоксона	242,500	186,000	220,000	244,000	257,500	258,500	219,500	189,000	230,000
Z	-,879	-,652	-,830	-,819	-,252	-,210	-,1845	-,523	-,1404
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,379	,514	,067	,413	,801	,834	,065	,601	,160
Точная знач. [2*(1-сторон. знач.)]	,385 <sup>b</sup>	,536 <sup>b</sup>	,072 <sup>b</sup>	,432 <sup>b</sup>	,805 <sup>b</sup>	,837 <sup>b</sup>	,065 <sup>b</sup>	,621 <sup>b</sup>	,170 <sup>b</sup>

а. Группирующая переменная: Национальность

В таблице (табл. 1) представлены данные по проведенным статистическим анализам. По проранжированным данным шкал психологического благополучия у двух групп выборок (казахи, русские) по критерию U-Манна-Уитни значительных различий не было обнаружено.

**График 1.** Графическое изображение сравнения средних рангов и суммы рангов исследования психологического благополучия казахов и русских пенсионного возраста



На графике 1, иллюстрирующей средние результаты по шкалам для двух выборок, не видно явных крайних значений. Однако при рассмотрении средних рангов по конкретным шкалам было замечено, что у русских, как правило, более высокие средние ранги по таким шкалам, как позитивные отношения с другими людьми, автономия, осмысленность жизни и управление окружающей средой. С другой стороны, казахи имели более высокие средние ранги по таким шкалам, как "Позитивное отношение", "Цели в жизни" и "Аффективный баланс". Обе выборки показали схожие результаты по шкалам "Самопринятие" и "Личностный рост".

Следующая методика, которая была применена для данного исследования – Методика оценки вертикального и горизонтального индивидуализма и коллективизма В.И. Чиркова (2005). Методика В.И. Чиркова была разработана для определения индивидуализма и коллективизма в совокупности с измерениями горизонтальности и вертикальности. Методика предназначена для диагностики специфических конструкторов, отражающих вариации социальной ориентации.

**Таблица 2.** Вывод результатов корреляции между культурной ориентацией и национальностью лиц пенсионного возраста.

		Национальность	ГК	ГИ	ВК	ВИ
Ро Спирмена	Национальность	1,000	-,316*	,070	-,191	,129
	Коэффициент корреляции					
	Знач. (односторонняя)	.	,045	,356	,156	,249
	N	30	30	30	30	30
ГК	Национальность	-,316*	1,000	,283	,652**	-,109
	Коэффициент корреляции					
	Знач. (односторонняя)	,045	.	,065	,000	,282
	N	30	30	30	30	30
ГИ	Национальность	,070	,283	1,000	,168	,009
	Коэффициент корреляции					
	Знач. (односторонняя)	,356	,065	.	,188	,482
	N	30	30	30	30	30

	N	30	30	30	30	30
ВК	Коэффициент корреляции	-,191	,652**	,168	1,000	,188
	Знач. (односторонняя)	,156	,000	,188	.	,160
	N	30	30	30	30	30
ВИ	Коэффициент корреляции	,129	-,109	,009	,188	1,000
	Знач. (односторонняя)	,249	,282	,482	,160	.
	N	30	30	30	30	30

\*. Корреляция значима на уровне 0,05 (односторонняя).

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (односторонняя).

При анализе коэффициента корреляции Спирмена между переменными – национальность и культурная ориентация, как горизонтальный коллективизм (ГК), обнаружена эмпирически значимая связь на уровне 0,05 (односторонняя), что говорит о значительной связи между переменными национальности и горизонтального коллективизма лиц пенсионного возраста казахской и русской национальностью. Однако в ходе корреляционного анализа по Спирмену, проведенного с помощью программы SPSS, была выявлена еще одна значимая корреляция на уровне значимости 0,01 (односторонняя). Эта корреляция наблюдалась между двумя зависимыми переменными – горизонтальным коллективизмом (ГК) и вертикальным коллективизмом (ВК). Этот результат парадоксален и свидетельствует об ошибочной взаимосвязи, поскольку теоретически горизонтальный и вертикальный коллективизм считаются противоположными ориентациями. Необходимо тщательно проанализировать набор данных и способ определения и кодирования переменных, чтобы выявить и устранить любые ошибки, которые могли привести к неправдоподобной корреляции.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Статистический анализ, проведенный с использованием критерия U-Манна-Уитни, был направлен на изучение потенциальных различий в ранжированных данных по шкалам психологического благополучия между двумя группами выборок: казахами и русскими. Результаты анализа показали, что значимых различий по ранжированным данным психологического благополучия между этими двумя группами нет. Хотя между исследуемыми группами наблюдаются различия по уровню рангов и сумме рангов, критерий U-Манна-Уитни не определил эти различия как статистически значимые. Это говорит о том, что при использовании текущего метода статистического анализа наблюдаемые различия в рангах могли быть случайными и не свидетельствуют о значимых различиях между группами. В дальнейшем целесообразно рассмотреть альтернативные методы статистической обработки, чтобы получить более точное представление о возможных различиях между группами в исследовании. Критерий Манна-Уитни в данном исследовании проверяет, существуют ли статистически значимые различия по шкалам психологического благополучия между казахами и русскими. Анализ помогает определить, свидетельствуют ли наблюдаемые различия в средних рангах о реальных различиях между двумя группами или они могли возникнуть случайно.

**ОБСУЖДЕНИЕ.** При изучении коэффициента корреляции между национальностью и культурной ориентацией горизонтального коллективизма (ГК) у лиц пенсионного возраста казахского и русского происхождения была обнаружена статистически значимая связь на уровне значимости 0,05 (односторонняя). Данный результат свидетельствует о значимой

связи между национальностью и ориентацией на горизонтальный коллективизм у исследуемых индивидов.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Учитывая, что значительное число пенсионеров по-прежнему сохраняет здоровье и активно занимается различными видами деятельности, научное сообщество сталкивается с вопросами, касающимися отличительных особенностей и черт, определяющих личность пожилых людей. Понимание психологических нюансов пожилых людей считается крайне важным, поскольку позволяет понять возрастные закономерности. Такие знания позволяют глубже понять роль пожилых людей в социальной структуре общества, включая их вклад в семейную динамику и более широкие общественные роли. Следовательно, изучение психологических аспектов становится важной задачей для понимания динамики и значимости этой многочисленной демографической группы в социальной структуре.

Личность, сущность человека, развивается с раннего возраста до старости. Несмотря на это, в современном мире существует заметный пробел в изучении старости и личностных особенностей пожилых людей. Большинство исследований, как правило, сосредоточены на юности, подростковом возрасте и детстве, что оставляет значительный пробел в нашем понимании пожилых людей и их уникального опыта. Однако пожилые люди представляют собой ценный сегмент населения с богатым жизненным опытом, и изучение их психологических и личностных особенностей необходимо для всестороннего понимания жизненного пути человека.

#### *Список использованной литературы:*

1. Никулина Д.С. Подходы к определению эмоционального благополучия // *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2008. №6. 73-76 С.
2. Макушкина О.М., Митина Г.В., Азнабаев О.Ф., Шаяхметова Э.Ш. Субъективное благополучие лиц пожилого возраста / *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62-4. – С. 273-276.
3. Божженкова К.А. Психологические особенности людей пожилого возраста / *Приволжский научный вестник*. 2016. № 3 (55). 130-132 С.
4. Селиверстова Н.С. Различия в типологии пожилых людей / *Научное мнение*. 2015. № 1-2. 126-129 С.
5. Kashima Y., Gelfand M.J. A history of culture in psychology. In: A.W. Kruglanski, W. Stroebe). *Handbook of the history of social psychology*. New York, NY: Psychology Press, 2012. pp. 499–520.
6. Halstead J., Taylor M. *Learning and teaching about values: a review of recent research*. Cambridge *Journal of Education*, 2000, 30(2), 169–202.
7. Hofstede G., Bond M.H. *The Confucius connection: From cultural roots to economic growth*. *Organizational Dynamics*, 1988, 16(4), 5–21.
8. Schwartz S.H. *Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values*. In: U.Kim, H.C. Triandis, C.Kagitçibasi, S-C. Choi, G.Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. pp. 85–119.
9. Triandis, H.C. (1996). *The psychological measurement of cultural syndromes*. *American Psychologist*, 51(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.4.407>
10. Triandis, H.C. (2001). *Individualism-collectivism and personality*. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
11. Triandis, H.C., & Gelfand, M.J. (1998). *Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118–128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.118>

References:

1. Nikulina D.S. *Podhody k opredeleniyu emocional'nogo blagopoluchiya* // *Izvestiya YUFU. Tekhnicheskie nauki*. 2008. №6. 73-76 S.
2. Makushkina O.M., Mitina G.V., Aznabaev O.F., Shayahmetova E.Sh. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lic pozhilogo vozrasta / Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. № 62-4. 273-276 S.
3. Bozhenkova K.A. *Psihologicheskie osobennosti lyudej pozhilogo vozrasta / Privolzhskij nauchnyj vestnik*. 2016. № 3 (55). 130-132 S.
4. Seliverstova N.S. *Razlichiya v tipologii pozhilyh lyudej / Nauchnoe mnenie*. 2015. № 1-2. 126-129 S.
5. Kashima Y., Gelfand M.J. *A history of culture in psychology*. In: A.W. Kruglanski, W.Stroebe). *Handbook of the history of social psychology*. New York, NY: Psychology Press, 2012. pp. 499–520.
6. Halstead J., Taylor M. *Learning and teaching about values: a review of recent research*. *Cambridge Journal of Education*, 2000, 30(2), 169–202.
7. Hofstede G., Bond M.H. *The Confucius connection: From cultural roots to economic growth*. *Organizational Dynamics*, 1988, 16(4), 5–21.
8. Schwartz S.H. *Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values*. In: U.Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S-C. Choi, G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. pp. 85–119.
9. Triandis, H.C. (1996). *The psychological measurement of cultural syndromes*. *American Psychologist*, 51(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.4.407>
10. Triandis, H.C. (2001). *Individualism-collectivism and personality*. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
11. Triandis, H.C., & Gelfand, M.J. (1998). *Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118–128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.118>

**МРНТИ 15.81.21**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.015

Ж.И. Сардарова \*<sup>1</sup>, Г.Н. Кисметова <sup>2</sup>, Г.М. Гауриева <sup>3</sup>, С.С. Аубакирова <sup>4</sup>, Г.Ж. Токашова <sup>5</sup>.

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақтың ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті  
Орал, Қазақстан

<sup>3</sup>Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті  
Астана, Қазақстан

<sup>4</sup>М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті,  
Петропавл, Қазақстан

<sup>5</sup>Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті  
Ақтау, Қазақстан

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ МЕН ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚЫЗМЕТІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫНЫҢ АЛҒЫШАРТЫ**

### *Аңдатпа*

Мақала инклюзивті білім беру мен цифрландыру жағдайында мұғалімдердің кәсіби қызметке психологиялық дайындығының өзекті мәселелеріне арналған. Инклюзивті білім беру идеясының таралуы мұғалімдердің психологиялық дайындығы басты рөл атқаратын, инклюзивті білім беру жағдайында педагогтарды жұмысқа кәсіби даярлау қажеттілігін

өзектендіріп отырғандығы баяндалған. Бұған қоса инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге психологиялық дайындық өз кезегінде эмоционалды интеллектіге сүйенетінін атап көрсетіледі. Авторлардың тұжырымдауынша, мұғалімдердің эмоционалды интеллектісін дамыту инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызметке психологиялық дайындық мәселесін шешуге ғана емес, сонымен қатар ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дидактикалық мүмкіндіктерін игерудегі психологиялық кедергілерді жеңуге, сондай-ақ тез дамып келе жатқан заманауи цифрлық ортаға ауыртпалықсыз бейімделуге көмектеседі. Сол себепті де ол инклюзивті білім беруді цифрландыру жағдайында педагогтерді кәсіби қызметке дайындаудың алғышарты ретінде қарастырылған.

Мақалада эксперименттік жұмыс негізінде жоғары дамыған эмоционалды интеллекті туындаған жүктемелерге (шамадан тыс эмоционалды жүктемелерге) барабар жауап беруге, сондай-ақ оны түзету, алдын алуға мүмкіндік беретіндігі анықталған.

Тәжірибелік эксперимент жұмысы барысында эмоционалды жану синдромын анықтауға арналған тест пен Н.Холлдың эмоционалды интеллект деңгейін анықтау диагностикалары қолданылған. Сонымен қатар арнайы ұйымдастырылған арнайы курс пен интербелсенді әдістер мен инновациялық технологиялардың эмоционалды интеллектіні дамытудағы дидактикалық мүмкіндіктері ашылған.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру, цифрландыру, кәсіби қызмет, психологиялық дайындық, эмоционалды интеллект

Сардарова Ж.И.<sup>1</sup>, Кисметова Г.Н.<sup>2</sup>, Гауриева Г.М.<sup>3</sup>, Аубакирова С.С.<sup>4</sup>, Токашова Г.Ж.<sup>5</sup>

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

<sup>2</sup>Западно-Казахстанский университет имени Утемисова, Уральск, Казахстан

<sup>3</sup>Евразийский национальный университет имени Л.Гумилева, Астана, Казахстан

<sup>4</sup>Северо-Казахстанский университет имени М.Козыбаева, Петропавловск, Казахстан

<sup>5</sup>Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга им. Ш.Есенова  
Ақтау, Казахстан

## ПРЕДПОСЫЛКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ

### Аннотация

Статья посвящена актуальным вопросам психологической готовности учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и цифровизации. Подчеркивается, что распространение идеи инклюзивного образования актуализирует необходимость профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, в котором главную роль играет психологическая подготовка учителей. Кроме того, отмечается, что психологическая подготовка к работе в условиях инклюзивного образования, в свою очередь, опирается на эмоциональный интеллект. По мнению авторов, развитие эмоционального интеллекта педагогов поможет не только решить проблему психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, но и преодолеть психологические барьеры в овладении дидактическими возможностями информационно-коммуникационных технологий, а также безболезненно адаптироваться к быстро развивающейся современной цифровой среде.

В статье установлено, что на основе экспериментальной работы высокоразвитый эмоциональный интеллект позволяет адекватно реагировать на возникающие нагрузки (чрезмерные эмоциональные нагрузки), а также корректировать, предотвращать их. В ходе опытно-экспериментальной работы были использованы тест для выявления синдрома эмоционального выгорания и диагностика Н.Холла для определения уровня эмоционального интеллекта. Также раскрыты дидактические возможности специально организованного

спецкурса, интерактивных методов и инновационных технологий в развитии эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, цифровизация, профессиональная деятельность, психологическая подготовка, эмоциональный интеллект

*Sardarova Zh.I<sup>1</sup>, Kismetova G.N<sup>2</sup>, Gauriyeva G. M<sup>3</sup>, Aubakirova S.S<sup>4</sup>, Tokashova G.Zh<sup>5</sup>*

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

<sup>2</sup>*The West Kazakhstan university named after M.Utemisov, Oral, Kazakhstan*

<sup>3</sup>*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

<sup>4</sup>*Kozybaev University, Petropavlovsk, Kazakhstan*

<sup>5</sup>*Sh.Esenov Caspian state University of technology and engineering, Aktau, Kazakhstan*

## PREREQUISITES FOR TEACHERS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION AND DIGITALIZATION

### *Abstract*

The article is devoted to topical issues of psychological readiness of teachers for professional activity in the conditions of inclusive education and digitalization. It is emphasized that the dissemination of the idea of inclusive education actualizes the need for professional training of teachers to work in inclusive education, in which the main role is played by psychological training of teachers. In addition, it is noted that psychological preparation for work in inclusive education, in turn, relies on emotional intelligence. According to the authors, the development of emotional intelligence of teachers will help not only solve the problem of psychological readiness for professional activity in inclusive education, but also overcome psychological barriers in mastering the didactic capabilities of information and communication technologies, as well as painlessly adapt to the rapidly developing modern digital environment.

The article establishes that on the basis of experimental work, highly developed emotional intelligence allows to adequately respond to emerging loads (excessive emotional loads), as well as to correct and prevent them. In the course of experimental work, a test was used to identify the syndrome of emotional burnout and the diagnosis of N.Hall to determine the level of emotional intelligence. The didactic possibilities of a specially organized special course, interactive methods and innovative technologies in the development of emotional intelligence are also revealed.

**Keywords:** inclusion, psychological preparation of emotions, emotional intelligence

### КІРІСПЕ

Бүгінгі таңда "Шекарасыз инклюзия" кең таралды, бұл бірлескен оқытуды барлық жерде енгізуді көздейді, алайда оның білім беру процесіне теріс әсері де байқалуда. Инклюзия идеологиясы, бір жағынан, адамның әртүрлілігі мен адамдар арасындағы айырмашылықтардың құндылығын түсіну нәтижесінде қалыптасты. Екінші жағынан, инклюзия ұғымының мазмұнын анықтауға оның сипаттамасында қолданылған категориялық аппарат айтарлықтай әсер етті. Яғни ол «жеке модель» деп белгіленген бұрынғы тәсілге қарағанда инклюзияның «әлеуметтік моделі» атауын алды.

В.А. Бахарев атап өткендей, Батыста да, отандық педагогикада да инклюзия ұғымына нақты біржақты пікір жоқ. Зерттеушілердің бір тобы бұл біртұтас білім беру ортасы деп санаса, басқалары инклюзияны философиялық категория ретінде түсінеді және оның негізі қоғамның әр баланың жеке айырмашылықтарына қарамастан құндылығын мойындауы [1, 23 б.].

Қазіргі уақытта білім берудің цифрлық трансформациясы жүріп жатыр, ол білім беру процесіне, оның барлық жүйесіне автоматтандыру тетіктерін енгізу деп түсініледі.

Білім беруді цифрландырудың мәні бірінші кезекте ақпараттық-коммуникациялық технологияларды еркін меңгерген және үздіксіз білім беруге бағдарланған болашақ маман-

дарды даярлау үшін негіз құрумен негізделеді. Сондай-ақ, білім берудің қажетті сапасын қамтамасыз етудегі, денсаулығының ерекше мүмкіндіктері бар білім алушыларды инклюзия жағдайында білім беру процесіне біріктірудегі ақпараттық технологиялардың басты ерекшелігі мен маңыздылығын мегерумен сипатталады.

Қазіргі заманғы АКТ ұсынатын мүмкіндіктер қоршаған шындықты білудің, оқушылардың мінез-құлқы мен іс-әрекетін түзетудің, жеке білім беру маршруттарын құрудың және білім беру процесінің барлық субъектілерінің қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, педагогикалық қызметті жүзеге асырудың тәсілдерін қолдану арқылы ЕББҚ балаларға оқытудың жаңа мүмкіндіктерін жасауға мүмкіндік береді [2, 3].

Инклюзия саясаты қоғамға кез келген басқа адамды (басқа нәсіл, дін, мәдениет, ерекше білім беру қажеттілігі бар адам) қосуды қамтамасыз ететін қоғам мен әлеуметтік институттарды өзгерту қажеттілігін насихаттайды. Бұл ретте қоғамның әрбір мүшесінің (даму ерекшеліктері бар адамдарды қоса алғанда) қажеттіліктерін жүзеге асыруға, олардың құқықтарының теңдігін қамтамасыз етуге және т.б. жәрдемдесетін институттардың мәнді түрде өзгерісі жүзеге асады.

### **МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ**

Зерттеудің мақсаты – цифрландыру және инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың кәсіби қызметке дайындығының алғышарты ретінде эмоционалды интеллектінің рөлін ашу және эксперимент негізінде оны дамытудың тиімді әдістерін сұрыптау.

Зерттеу әдістері: ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге талдау, бақылау, сауалнама, сауалнама, тестілеу, педагогикалық эксперимент. Экспериментке Қазақстанның 225 педагогы қатысты. Холлдың эмоционалды интеллект диагностикасы, сондай-ақ эмоционалды жану синдромын (ЭЖС) анықтау сынағы жүргізілді.

Бүгінгі инклюзивті білім беру жағдайында білім жүйесі кез-келген баланың оған кірігуіне дайын болуы тиіс. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қоғамға интеграциялау идеялары әртүрлі халықаралық ұйымдарда жан-жақты қолдау тапты және әртүрлі заңнамалық құжаттармен расталды [5].

Қазақстан Республикасында әрбір тұлғаның сапалы білім алу құқығын бекітетін заңнамалық база бар:

- ҚР Конституциясы;
- «Бала құқықтары туралы» ҚР Заңы;
- «Білім туралы» ҚР Заңы

Инклюзивті білім беру тек нормативтік шоғырландыру мен ұйымдастырушылық күшжігерді қажет етпейді, инклюзивті білім беру бүкіл мектеп жүйесінде үлкен өзгерістердің тұтас кешенін қамтиды. Жалпы орта білім беретін мектепті инклюзия үдерісін жүзеге асыруға дайындаудың негізгі және маңызды кезеңі мұғалімдердің кәсіби және адамгершілік көзқарастарын өзгерту кезеңі болып табылады. Мұғалімдерді отандық білім беруде инклюзия идеясын енгізуге дайындау тәжірибесін талдай отырып, біз кәсіби қиындықтардан басқа, мұғалімнің терең психологиялық қиындықтарға тап болатынын аңғара аламыз.

Инклюзия жағдайында мұғалімнің жұмысқа психологиялық дайындығы мәселесі шетелдік зерттеулер үшін де өзекті болып табылады. Норвегиялық ғалым Г.Стангвиктің «Норвегиядағы интеграцияланған оқыту саясаты» мақаласында өз ойын былайша мәлімдейді: «Кәсіби құзыреттілік құндылық қатынастарымен тікелей байланысты. Интеграция білім беру прогресінде маңызды, мәнді, дұрыс және негізделген нәрсені бағалауға мүмкіндік беретін белгілі бір құндылықтар жиынтығына негізделген. Сондықтан білім мен дағдыларды бір жүйеден екінші жүйеге ауыстырудың кез-келген әрекеті, егер бұл жүйелердің негізінде әртүрлі құндылықтар болса, айтарлықтай қиындықтарға тап болады. Интеграция идеясы шынымен «жұмыс істеуі» үшін оның мұғалімдердің санасын игеруі, олардың кәсіби ойлауының ажырамас бөлігі болуы қажет. Бұл өз кезегінде соңғысын өзгерту үшін арнайы күш салу қажеттілігін білдіреді» [4].



Біздің пайымдауымызша, отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулері, сондай-ақ практик-мұғалімдердің тәжірибесі дәлелдегендей, рухани қасиеттер мен құндылық бағдарын қалыптастырумен тең. Бұған қоса, қазақстандық философ Д.К. Кшибекова ұлттық сипаты жоғары адамгершілікті және рухани бай деп санауға толық негіз береді [5-7].

Қазіргі тәжірибе көрсеткендей, инклюзия тәжірибесі қорытындысында жаңа міндет, яғни инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін жоғары білікті мамандарды даярлау талабының жоғарлығын көздейді.

Бүгінгі ақпараттық және инклюзивті қоғам білім беру білімі мен дағдылары жоғары, шығармашылық әлеуеті жоғары, бәсекеге қабілетті мамандарды даярлауды талап етіп отыр. Мұғалімнің әр оқушымен жағымды да тиімді қарым-қатынас құра білуі, әр тұлғаны сезіне білуге деген ұмтылысы кәсіби табыстың негізі болып табылады. Сол себепті де болашақ мұғалімдерді инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындаудың маңызды факторы – бұл психологиялық дайындық.

Тәжірибе көрсеткендей, тұлғаның дамуы, кәсіби салада өзін-өзі жүзеге асыруы оның өмірлік тәжірибесіне, біліміне, дағды-қабілеттеріне ғана емес, сонымен қатар эмоционалды құзыреттілік деңгейін мен кәсіби қызметіне деген психологиялық дайындығына да тікелей байланысты [7]. Дайындық – бұл білім беру принциптерін іске асыруға жеке бағытталуымен сипатталатын тұлғаның тұрақты қасиеті.

Бір топ ғалымдар [8, 9, 108-бет], интуиция мен эмоция «шешім туралы алдын-ала болжау» түріндегі қажеттілік, ол бейсаналық болжамды қанағаттандыру ретінде қызмет етеді деп есептейді. Бұл ережелер білім берудегі түйсіктің ең үлкен рөлі мен маңыздылығын растайды. Әр түрлі себептермен тұлғаның көпшілікті жүрегіне жол таба алмаушылық – бұл кәсіби жетілмегендіктің факторы болып табылады. Бүгінгі күні бұл құбылысты жоюда және мектепте үйлесімді білімі ортасын құруда мұғалімнің эмоционалды интеллектісі мен құзыреттілігі маңызды рөл атқарады [10].

Балалар мен ересектердің эмоционалды интеллектісін дамыту – бұл қоғамды сауықтыруға, мектеп пен отбасының психологиялық қауіпсіз әлеуметтік кеңістігін құруға елеулі үлес қосумен теңестіре аламыз. Эмоционалды интеллектісі жоғары дамыған педагог сыныпта мінсіз сипатта жұмыс істеуге икемді келеді. Ең алдымен, психологиялық қолайлы жағдай тудырып, әркімнің, соның ішінде өзінің қауіпсіздігін қамтамасыз ете алады.

«Эмоционалды интеллект – бұл өз сезімдерін, басқалардың эмоционалды күйлерін түсіну, оларды дұрыс бағалау, эмоцияларын бақылау және олардың мінез-құлқын басқару үшін оларды сындарлы түрде сезіну қабілеті. Бұны Т.Шрайвер: «Өсіп келе жатқан толқын барлық қайықтарды көтерумен теңестіреді». Осыған орай, "Эмоцияларды тану, осы жағдайда не болып жатқанын түсіну дағдылары проблемалары бар балаларға ғана емес, жалпы балаларға да пайдалы болуы мүмкін; бұл өмірге аса қажетті вакцина» – деп түйіндейді [11, б.41].

Инклюзивті білім беру идеясының таралуы педагогтардың психологиялық дайындығы басты рөл атқаруда, оларды кәсіби жұмысқа даярлау қажеттілігін өзектендіреді. Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеудегі психологиялық дайындық өз кезегінде инклюзивті білім берудегі мұғалімнің эмоционалды интеллектісіне сүйенеді. Осыған байланысты инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қабілетті заманауи педагогтарды даярлау аса маңызды мәселе.

Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың қажеттілігі мен маңыздылығын біз келесі белгілермен негіздей аламыз:

Біріншіден, эмоционалды интеллект – бұл үшінші мыңжылдықтың тенденцияларының бірі, жеке адамның өмірі мен іс-әрекетінің сәттілігінің алғышарты.

Екіншіден, эмоционалды интеллект әлемдік білім беру кеңістігіндегі өзгерістерге сәйкес келетін жаңалықтарды қабылдау мен оған бейімделуге қажетті кәсіби құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөлігі.

Үшіншіден, эмоционалды интеллектінің өзектілігі жұмыс берушілердің сұраныстарымен расталады. Өйткені түлектің теориялық білімі жеткіліксіз, олар үшін "ақылды" және "білімді" маманмен қатар олардың ұжымға тез кірігіп кететін және тез өзгермелі қоғам сұранысына сай жаңа білім мен дағдыларды меңгеруге икемді, құзыретті маман басым мәнге ие.

Төртіншіден, ЭЫДҰ жобасындағы құзыреттілік болжамына сәйкес, 2030 құзыреттілік құрылымына когнитивтік дағдылардан басқа әлеуметтік және эмоционалдық дағдылар енгізілген.

Француз психологы Изабель Филлиозе эмоциялар туралы қарапайым мәліметтерді төмендегіше қорытындылайды [12]:

- Эмоциялар біздің денемізге өзгеріс енгізеді: сыртқы және ішкі;
- Эмоциялар пайдалы, бейімделуге, әртүрлі жағдайларда дұрыс әрекет етуге көмек-теседі;
- Эмоциялар әмбебап;
- Эмоцияларды білдіру арқылы біз денеміздегі қысылысты босата аламыз;
- Эмоцияны басып тастау пайдасыз, ерте ме, кеш пе ол көрініс табады;
- Эмоцияларды сөзбен сипаттау оларды басқаруға көмектеседі.

Біздің ойымызша, автордың балаларға арналған «эмоциялар компасы» кітабы ерекше қызығушылық тудырады. Автор балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту үшін оларды негізгі эмоциялар тізімімен таныстыру, адамның бүкіл денесі енетін нейрондар арқылы импульстарды шығару механизмін түсіндіру қажет екенін баяндайды. Мысалы, ми шамамен 100 миллиард нейроннан, жүрек 40 мың нейроннан және ішек шамамен 500 миллион нейроннан тұратындығын дәлелдейді. Нейрондардың реакциясы эмоционалды процестер арқылы көрініс табады, өйткені эмоция негізінен адамның энергиясы болып табылады. Сондықтан эмоционалды интеллектінің дамуы адамның эмоционалды энергиясын реттеумен байланысты [12].

«Эмоционалды интеллект» ұғымының көптеген анықтамалары бар. «Интеллект» пен «эмоция» ұғымдарының үйлесімі ғылыми қоғамдастықта көптеген пікірталастарға ие. Кейбір авторлардың пікірінше, біріншіден, оны «интеллект» ұғымымен тең қолдану жаңылыстыратын метафора деп және оны «құзыреттілік» ұғымымен ауыстыру керек деп тапса, екіншіден, интеллект қабілет ретінде анықталады, бірақ эмоцияларға қатысты бірегей қабілеттер жоқ. Егер біз мұғалім үшін эмоционалды интеллектінің маңыздылығын қарастыратын болсақ, онда жоғары эмоционалды интеллект табысты мұғалім қызметінің көрсеткіші бола алады деп айта аламыз.

Жалпы адам өзінің ойлауын қолдана отырып, өзінің эмоцияларына әсер ете алады, оларға үстемдік ете алады, жағымсыз эмоцияларды жағымды эмоцияларға аудара алады. Бұл эмоционалды және психикалық саланың бір-бірімен өте байланысты екенін дәлелдейді. Осыған байланысты эмоционалды интеллект тұжырымдамасы өте қисынды – ол эмоциялар мен интеллект синтезі, ажырамас ұғымдар ретінде пайда болды. Бұл тұжырымдама әсіресе білім беру ортасы үшін маңызды және қызықты болуы мүмкін. Ол білім алушылардың стандартты білім жиынтығына ие және негізінен бірдей когнитивтік қабілеттерге ие бола отырып, оқу үлгерімінің әртүрлі деңгейіне ие екендігін түсіндіре алады.

### **НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ**

Зерттелетін мәселе бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыс 2019 жылдан 2022 жылға дейін ҚР Білім беру жүйесінің басшы және ғылыми-педагогикалық қызметкерлерінің біліктілігін арттырудың республикалық институтының базасында жүргізілді. Экспериментке Алматы, Атырау, Қарағанды, Ақтөбе облыстарының мұғалімдері мен директорлардың оқу-әдістемелік жұмысы жөніндегі орынбасарлары қатысты, барлығы 225 педагог қамтылды.

Практикалық зерттеу үш кезеңде жүргізілді. Эксперименттің бірінші кезеңінде бақылау, әңгімелесу, сауалнама, сауалнама көмегімен зерттелетін мәселенің қазіргі жағдайын анықтау бойынша жұмыс жүргізілді. Алғашқы анықтау эксперименті кезінде педагогтардың эмоционалды жану синдромын (ЭЖС) тестілеу нәтижесі педагогтардың 55% -ы эмоциялық жану синдромының деңгейі төмен деңгейін, 33% - ы – орташа деңгейді және 12% - ы – жоғары деңгейді көрсетті. Сондай-ақ мұғалімдердің эмоционалды интеллектінің даму деңгейін

анықтау үшін Н.Холлдың эмоционалды интеллект деңгейін анықтауға арналған тест қолданылды. Диагностика нәтижесінде мұғалімдерде эмоционалды интеллекттің келесі деңгейлерді анықтады: төмен деңгей -26 % , орташа деңгей-52 % , жоғары деңгей -22%. Бес компонентті бағалау нәтижелері бойынша мұғалімдердің көпшілігінде жағымды және жағымсыз қасиеттерді біріктіретін эмпатияның басымдылығын айқындады.

Екі диагностиканы қамтыған анықтау эксперименті кезеңінде алынған мәліметтер педагогтарға жағымды көзқарас пен қызығушылықты тудырумен қатар, эмоционалды интеллектіні дамыту бойынша жүйелі жұмыстың қажеттілігі мен маңыздылығын дәлелдеді. Соның нәтижесінде «Цифрландыру және инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің эмоционалды интеллектісін дамыту теориясы мен практикасы» атты курс жасақталды.

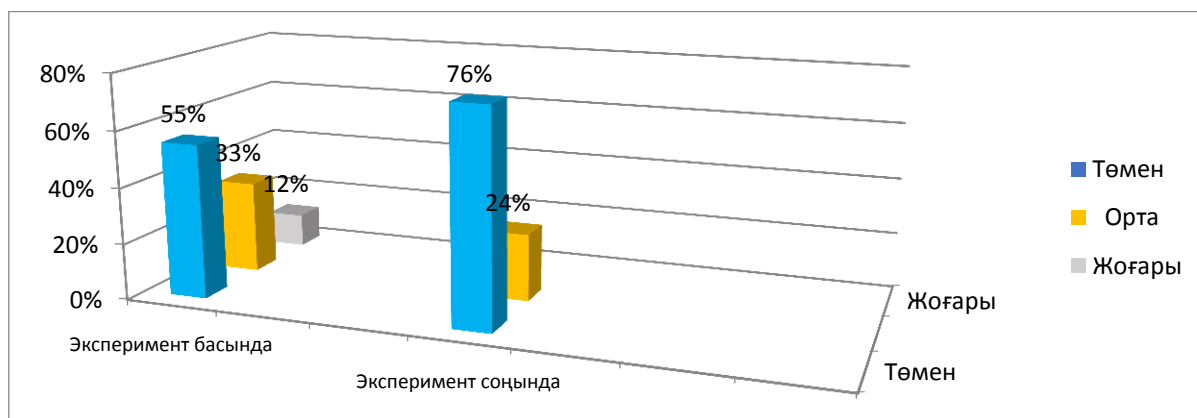
Бұл курс келесі модульдерден тұрды:

- 1-Модуль «Эмоционалды интеллектіні дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері»
- 2-Модуль «Цифрландыру және инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің эмоционалды интеллектісін дамыту бойынша жұмысты басқару және ұйымдастыру»
- 3-Модуль «Мұғалімдердің эмоционалды құзыреттілігін дамыту үшін АКТ қолдану»

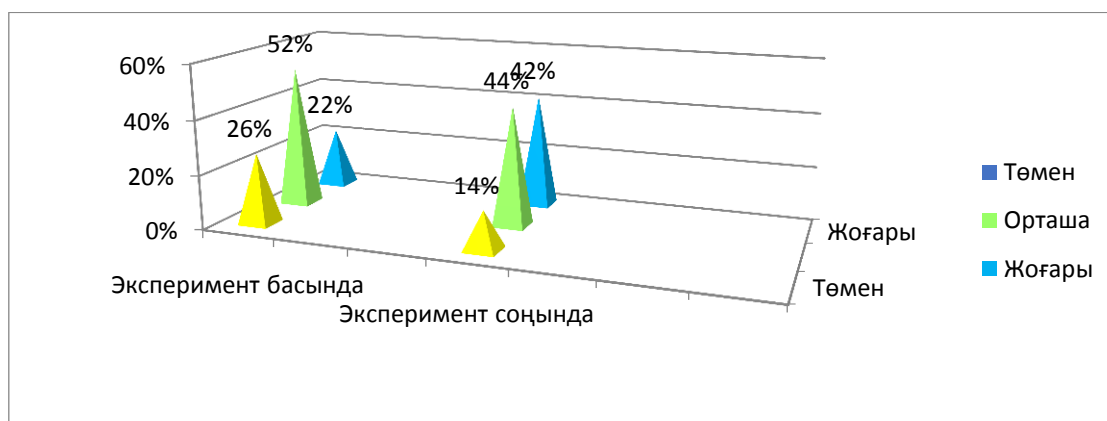
Қалыптастыру эксперименті кезеңінде осы модуль шеңберінде материалды тиімді меңгеруге көмектесетін интербелсенді әдістер мен технологияларға құрылды: тренинг, коучинг, іскерлік ойын, фишбоун, кейс-стади және т.б.; инновациялық технологиялар (сыни ойлау технологиясы, Эдвард Бононың Алты ойлау шляпасы технологиясы, ынтымақтастық технологиясы, жобалық оқыту технологиясы, пікірталас технологиясы және т. б.).

Қорытынды кезеңде тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері талданды, курс бағдарламасы бойынша түзету жүргізілді, педагогтардың қорытынды диагностикасы жүргізілді. Сонымен қатар, педагогтарға арналған «эмоционалды интеллектті дамытудың әдістері мен әдістемесі» оқу-әдістемелік құралы әзірленді.

Зерттеу нәтижелерін талқылау және қорыту барысы педагогтардың осы курст шеңберінде өз эмоцияларын және айналасындағыларды егжей-тегжейлі тану және басқару дағдыларын меңгеріп, жаттыққандарын тұжырымдады. Бұл өз кезегінде, осы курстың тиімділігін дәлелдейді. Мысалы, педагог С. өзін-өзі басқаруға, эмоциядан туындайтын жағдайды түсініп, оны басқара алу қабілетін дамытып, өзіне сенімді бола бастағанын баяндады. Әсіресе, өзін-өзі бақылау дағдылары мен біліктеріне құрылған ерекше тәртіп ережесін түсінгендігін ашып айтты. Сондай-ақ, қатысушы Л. әркім қиындыққа тап болған кезде сабырлы бола алмайтынын байқады. Тек өздерін тез жинап, сабырлы ұстатандар, яғни сезімдер мен уайымдардан шығар, ақылмен шешуге, нақты түсіністікке ауысу ғана нәтиже беретіндігін сезінгендігін ортаға салды. Жалпы айтқанда, эмоционалды интеллектіні дамыту бойынша мазмұнды, жүйелі жұмыс нәтижесінде өз нәтижелерін берді. Алынған нәтижелер диаграммалар түрінде берілген (сурет 1, сурет 2).



Сурет 1- Эмоционалды жану синдромын диагностикасы (ЭЖС)



Сурет 2- Холлдың эмоционалды интеллект диагностикасы

Суреттен көріп отырғанымыздай, тәжірибелік жұмыстың оң нәтижелері, оң динамика байқалады, ол өз кезегінде қолданылатын интерактивті әдістердің, инновациялық технологиялардың, эмоционалды интеллектті дамытуға арналған курс бағдарламасының тиімділігін дәлелдейді.

### ҚОРЫТЫНДЫ

Тәжірибе көрсеткендей, эмоционалды интеллектісі дамыған адамдар басқаларға ашық бола алады, тек өз эмоцияларын ғана емес, басқалардың эмоцияларын да дұрыс тануға және түсіндіруге қабілетті келеді. Ең бастысы, адамның өз эмоцияларын бақылаудың жоғары деңгейіне ие болуы өте маңызды. Өйткені ол тұлғаның табыстылық дәрежесіндегі айырмашылығын анықтайды, бұл білім алушылардың оларға, олардың мінез-құлқына еліктеуге деген ұмтылысында көрінуі мүмкін. Дамыған эмоционалды интеллектісі бар педагогтар өз білім алушыларының эмоционалды жағдайындағы шамалы өзгерістерді байқай алады. Соның нәтижесінде егер білім алушы аудиториядағы топтық жұмыста өзін жайсыз және ыңғайсыз сезінсе, ол оған тиімді әсер ете отырып, ортаға сәтті кіріктіре алады. Мұны әлеуметтік ортада өзара әрекеттесу деңгейі жоғары дамыған, жоғары эмоционалды интеллектіге жеке тұлғалар жүзеге асыра алатындығын зерттеулер көрсетіп отыр.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, педагогтардың эмоционалды интеллектісін дамыту инклюзивті білім беру жағдайында олардың кәсіби қызметке және өзгеріске тез бейімделуге көмектеседі деп нақты тұжырымдаймыз..

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1.Бахарев А.В. Развитие инклюзивных практик в истории современного Российского образовани. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва, 2018 г. – С. 157.
- 2.Рахматуллина Э.Д. Использование информационных технологий в инклюзивном образовании\ \ Образование и воспитание,–2020 N3.– С.82 84.
- 3.Kariyev A.D., Kodoeva A.C. The Formation of the student,s objectivity in the university educational procees the use of electronic educational resources. Journal for educators, Teachers and Trainers. 01 August, – 2020. Vol.11 (1), 13-18
- 4.Sardarova Zh., Abildina S. K. Features of the work organization at the main stages on the project in the primary classes” Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraguara, v.25.n.esp 2.p.828-841, maio, 2021.
- 5.Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2016. – С. 64.

6. Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 82 с.

7. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD): 6D010300. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2014. – С. 181

8. Li Yelena, Yeskendirova Aishahan. Psychological features of decision-making policy in a conflict situation among university employees. *International Journal Of Psychology Social Psychologu.- Vol.51, Issue S1, July, 2016. Стр.76-76.*

9. Li Alexina, Kudebayeva Gulmira. Socio- psychological profile of a person exposed to suicidal behavior. *International Journal Of Psychology Social Psychologu.-ol.51, Issue S1, July 2016. Стр.1086-1086.*

10. А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения. Учебное пособие, – Алматы, – 2013. – 226 стр.

11. А.М. Ким, Н.Н. Хон, А.Т. Садыкова, Ж.К. Айдосова, А.В. Ли, Д.Б. Ахметова «Диагностика и развитие эмоционального интеллекта» Алматы: Қазақ университеті, – 2016. – № – С. 182.

12. Фильцова И., Лимузен В., Вийе Э. Компас Эмоций. – М.: Clever, 2019. – С.112

#### References:

1. Baharev A.V. Razvitie inklyuzivnyh praktik v istorii sovremennogo Rossijskogo obrazovani. – Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk, Moskva, 2018 g. – S. 157.

2. Rahmatullina E.D. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v inklyuzivnom obrazovanii\ \ Obrazovanie i vospitanie, –2020 N3. – С.82-84.

3. Kariyev A.D., Kodoeva A.C. The Formation of the student,s objectivity in the university educational procees the use of electronic educational resources. *Journal for educators, Teachers and Trainers. 01 August, –2020. Vol.11 (1), 13-18*

4. Sardarova Zh., Abildina S.K. Features of the work organization at the main stages on the project in the primary classes” *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraguara, v.25.n.esp 2.p.828-841, maio, 2021.*

5. Organizaciya obucheniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami po 8 kategoriyam v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Metodicheskie rekomendacii. – Astana: NAO imeni I. Altynsarina, 2016. – 64 s.*

6. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie i okazanie podderzhki uchaschimsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v shkolah na kratkosrochnoj, srednesrochnoj i dolgosrochnoj osnove. *Metodicheskie rekomendacii. – Astana: NAO imeni I. Altynsarina, 2015. – S. 82.*

7. Oralkanova I.A. Formirovanie gotovnosti uchitelej nachal'nyh klassov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. ... dokt. filosofii (PhD): 6D010300. – Almaty: KazNPU imeni Abaya, – 2014. – 181 s

8. Li Yelena, Yeskendirova Aishahan. Psychological features of decision-making policy in a conflict situation among university employees. *International Journal Of Psychology Social Psychologu.- Vol.51, Issue S1, July, 2016. Str.76-76.*

9. Li Alexina, Kudebayeva Gulmira. Socio- psychological profile of a person exposed to suicidal behavior. *International Journal Of Psychology Social Psychologu.-ol.51, Issue S1, July 2016. Str.1086-1086.*

10. А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения. Учебное пособие, – Алматы, – 2013. – 226 стр.

11. А.М. Ким, Н.Н. Хон, А.Т. Садыкова, Ж.К. Айдосова, А.В. Ли, Д.Б. Ахметова «Диагностика и развитие эмоционального интеллекта» Алматы: Қазақ университеті, 2016 № –182 с.

12. Фильцова И., Лимузен В., Вийе Э. Компас Эмоций. – М.: Clever, – 2019. – С.112.

Оразаева Г.С.,<sup>1</sup> Аутаева А.Н.,<sup>2</sup> Туребаева Ш.М.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный женский педагогический университет,

<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

<sup>3</sup>Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан  
(E-mail: gulzhan69g@gmail.com, akbota-n@mail.ru, turebayeva\_shynar@mail.ru)

## ВКЛЮЧЕНИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

### Аннотация.

Данная статья написана в рамках реализации Проекта AP19679272 «Разработка обучающих мобильных приложений для инклюзивного образования детей с нарушениями слуха». Проблема предоставления равных возможностей всем без исключения детям, является приоритетной задачей образования. Качественное образование, позволяющее в дальнейшем безболезненно детям с особыми потребностями войти в социум, ставит перед педагогическим сообществом задачу определения наиболее оптимальных и эффективных путей осуществления данного процесса. Абсолютно ясным становится понимание того, что учебный процесс необходимо перестраивать под образовательные нужды детей с особыми потребностями.

Авторами обращается внимание на одну из многочисленных категорий детей с особыми потребностями – детей с нарушениями слуха. В статье акцентируется внимание на психологических особенностях слабослышащих детей: речь, мышление, память, внимание, что в свою очередь влечет за собой проблемы коммуникации в обществе.

В статье сделана попытка определить возможности расширения образовательного пространства для слабослышащих детей с помощью новых технологий. Использование цифровых технологий, на взгляд авторов позволит детям с нарушениями слуха (слабослышащим), легче включиться в образовательный процесс, что в дальнейшем будет способствовать их дальнейшей коммуникации и социализации.

Содержание настоящей статьи отражает результаты исследования, в частности, отношение педагогов, обучающихся слабослышащих детей к возможности использования цифровых технологий в образовательном процессе. Авторами сделано предположение, что применение цифровых технологий позволит эффективно, с учетом современных тенденций с одной стороны построить учебный процесс, с другой стороны обучающиеся смогут быстро ориентироваться в окружающем социуме.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, слабослышащие, инклюзивное образование, обучение, цифровые технологии, психология детей с нарушениями слуха, речь, особенности слабослышащих детей, педагоги.

G.S. Orazayeva<sup>1</sup>, A.N. Autaeva<sup>2</sup>, Sh.M. Turebaeva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Kazakh National Women's Pedagogical University,

<sup>2</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University Almaty, Kazakhstan

<sup>3</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan

## INCLUSION AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF INCLUSION

### Abstract.

This article was written as part of the implementation of the AR19679272 Project «Development of educational mobile applications for inclusive education of children with hearing

impairments». The problem of providing equal opportunities to all children, without exception, is a priority task of education. High-quality education, which allows children with special needs to enter society painlessly in the future, sets the pedagogical community the task of determining the most optimal and effective ways to implement this process. It becomes absolutely clear that the educational process needs to be adapted to the educational needs of children with special needs. The authors draw attention to one of the numerous categories of children with special needs - children with hearing impairments. The article focuses on the psychological characteristics of hearing-impaired children: speech, thinking, memory, attention, which in turn entails communication problems in society.

The article attempts to determine the possibilities of expanding the educational space for hearing-impaired children with the help of new technologies. The use of digital technologies, in the opinion of the authors, will allow children with hearing impairments (hard of hearing) to be more easily involved in the educational process, which will further contribute to their further communication and socialization.

The content of this article reflects the results of the study, in particular, the attitude of teachers teaching hearing-impaired children to the possibility of using digital technologies in the educational process. The authors have made the assumption that the use of digital technologies will make it possible to effectively, taking into account modern trends, on the one hand, to build the educational process, on the other hand, students will be able to quickly navigate the surrounding society.

**Keywords:** hearing impaired children, hearing impaired, inclusive education, training, digital technologies, psychology of hearing impaired children, speech, features of hearing impaired children, teachers.

*Г.С. Оразаева<sup>1</sup>, А.Н. Аутаева<sup>2</sup>, Ш.М. Туребаева<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,*

*<sup>2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан*

*<sup>3</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР БАЛАЛАРДЫ ИНКЛЮЗИВТІ ЖАҒДАЙДА БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНЕ ҚОСУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ**

### *Аңдатпа*

Бұл мақала AP19679272 «Есту қабілеті бұзылған балаларға инклюзивті білім беру үшін оқыту мобильді қосымшаларын әзірлеу» жобасын іске асыру шеңберінде жазылған. Барлық балаларға тең мүмкіндіктер беру мәселесі білім берудің басым міндеті болып табылады. Болашақта ерекше қажеттіліктері бар балаларға қоғамға ауыртпалықсыз кіруге мүмкіндік беретін сапалы білім беру педагогикалық қоғамдастықтың алдына осы процесті жүзеге асырудың ең оңтайлы және тиімді жолдарын анықтау міндетін қояды. Оқу процесін ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім беру қажеттіліктері үшін қайта құру қажет екенін түсіну айқын болады.

Авторлар ерекше қажеттіліктері бар балалардың көптеген санаттарының біріне – есту қабілеті бұзылған балаларға назар аударады. Мақалада есту қабілеті нашар балалардың психологиялық ерекшеліктеріне назар аударылады: сөйлеу, ойлау, есте сақтау, назар аудару, бұл өз кезегінде қоғамдағы қарым-қатынас проблемаларына әкеледі.

Мақалада есту қабілеті нашар балаларға арналған білім беру кеңістігін жаңа технологиялармен кеңейту мүмкіндіктерін анықтауға тырысады. Авторлардың пікірінше, цифрлық технологияларды қолдану есту қабілеті бұзылған балаларға (есту қабілеті нашар адамдарға) білім беру процесіне оңай еруге мүмкіндік береді, бұл болашақта олардың одан әрі қарым-қатынасы мен әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Осы мақаланың мазмұны зерттеу нәтижелерін, атап айтқанда, есту қабілеті нашар

балаларды оқытатын мұғалімдердің білім беру процесінде цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндігіне қатынасын көрсетеді. Авторлар цифрлық технологияларды қолдану бір жағынан қазіргі тенденцияларды ескере отырып, оқу процесін тиімді құруға мүмкіндік береді, екінші жағынан, білім алушылар қоршаған қоғамды тез бағдарлай алады деген болжам жасады.

**Түйін сөздер:** есту қабілеті нашар, есту қабілеті нашар балалар, инклюзивті білім беру, оқыту, цифрлық технологиялар, есту қабілеті нашар балалардың психологиясы, сөйлеу, есту қабілеті нашар балалардың ерекшеліктері, мұғалімдер.

## ВВЕДЕНИЕ

Главной задачей государственной политики является предоставление равных прав каждому члену общества. Касательно образования, данная задача трактуется, как обеспечение равных возможностей в получении образования и удовлетворение потребности в обучении каждым ребёнком, независимо от его психолого-педагогических особенностей. Тем самым реализуется основные принципы образования: «инклюзивность», «доступность». Данные положения находят отражение в Законе Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». В Законе отмечается «специальных специальные условия для получения образования – условия, включающие специальные учебные и индивидуально развивающие программы, методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ детьми с ограниченными возможностями» [1]. По отношению к детям с нарушениями слуха, проблема включения их в социум наиболее актуальна. Совершенствование учебного процесса требует включения дополнительных технических, вспомогательных альтернативных средств, которые бы позволили каждому ребёнку с нарушениями слуха получить качественное, достойное обучение на всех уровнях образования. Данное положение актуально как для нашей страны, так и зарубежных стран. Например, последние исследования в Скандинавии указывают на изменение в подходах в обучении детей с нарушениями слуха. Эти изменения связаны в первую очередь с развитием науки, техническим прогрессом, а также с развитием инклюзивного общества [2]. В Англии, ряд исследователей акцентировали внимание на «специфике мира» незлышащих: особенностях и проблемах [3]. Норвегия, рассматривает внедрение новых технологий, как своеобразный вызов существующей системе образования незлышащих. В связи с чем, в стране произошёл пересмотр учебных программ для незлышащих [4].

Психологические особенности, особенности восприятия, речи, мышления требуют внимательного, дифференцированного подхода в обучении данной категории детей.

Поиск путей совершенствования обучения тесно связан с разработкой методов интенсификации познавательного процесса, направленных на дальнейшее развитие ребёнка [5]. Глубокое усвоение материала школьной программы, расширяет возможности обучающегося для дальнейшего продолжения образования в средних и высших учебных заведениях, улучшает качество жизни, готовит к работе в различных сферах производства и как итог, приводят к успешной интеграции людей с нарушениями слуха в общество [6]. Применение цифровых технологий на наш взгляд, позволит значительно облегчить и обеспечить безбарьерное пространство для детей с нарушениями слуха в самом широком смысле этого слова.

**Постановка задачи:** ведущей идеей нашего исследования является утверждение: включение любого ребёнка с особыми потребностями, в том числе и детей с нарушениями слуха требует внедрения в образовательных процесс тех технологий, которые на сегодняшний день используются в мировом пространстве и соответствуют требованиям современного времени. В рамках исследования авторы ставят задачу обоснования необходимости включения цифровых технологий в условиях инклюзивного образования детей с



нарушениями слуха. На первоначальном этапе необходимо выявить готовность педагогов к широкому включению цифровых технологий в учебный процесс.

*Цель:* определение готовности педагогов к включению цифровых технологий в учебный процесс.

### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.**

Учитывая системный подход к анализу структуры нарушения слуха, причинно-следственную обусловленность изменений в развитии ребенка с нарушениями слуха, следует отметить факт влияния данного нарушения на процесс его дальнейшего развития [7]. Отставание в развитии ребенка с нарушениями слуха проявляется в проблемах перехода овладения ведущими видами деятельности в соответствии с возрастными периодами. У категории слабослышащих детей в раннем возрасте наблюдается отставание сенсорного развития в сравнении с нормотипичными детьми того же возраста. Так же можно выделить замедление развития ряда других психических функций, связанных с первичным поражением. Отклонения в развитии отдельных психических функций влияют на психическое развитие в целом и, коммуникацию слабослышащего ребенка. Наблюдается недостаточное формирование психологического опыта, обусловленное сенсорными нарушениями, отставание во времени формирования психических функций и качественные отклонения в развитии общей психической деятельности [8].

Особенности развития слабослышащего ребенка оказывают влияние на представления, логическое мышление, речь ребенка, которые не только бедны, но и часто дают неверную картину окружающего мира [9]. Это, в свою очередь, влияет на развитие познавательной деятельности. Такие процессы, как сравнение, анализ, обобщение, логика приобретают специфические признаки [10].

Однако, опора на сохраненные органы чувств и их компенсаторные возможности, сохранный интеллект, доступные формы общения, использование вспомогательных технических средств, позволяет слабослышащим детям активно познавать окружающий мир и стать активными членами общества [11,12].

В соответствии с поставленной задачей и содержанием исследования были использованы такие методы, как теоретический анализ литературных и интернет-источников, практическое исследование. В рамках исследования проведен метод «глубинного интервьюирования» с педагогами, работающими с детьми с нарушениями слуха (слабослышащими), требующего полного и развернутого ответа.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ**

Наличие у слабослышащих детей проблем коммуникации, требуют определения и включения альтернативных средств, помимо традиционных в учебный процесс. Для детей, в том числе и слабослышащих, основным видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Необходимо отметить, что и на начальном уровне образования, при работе с детьми с нарушениями слуха активно используется игра. Именно игра способствуют развитию личности, улучшению памяти, логики, мышления, внимания, речи [13]. Сегодняшний мир невозможно представить без современных цифровых технологий: компьютеров, гаджетов, смартфонов, сотовых телефонов, которые проникают во все сферы человеческой жизни и открывают множество новых возможностей. Дети играют, используя компьютер, свой сотовый телефон, планшет и т.п. В школе, уже на этапе начального образования детей учат ориентироваться в цифровых технологиях (ИКТ) и формируют умение грамотно их применять для подготовки и выполнения домашнего задания, составления презентаций, решения тестовых и творческих задач. Все это делает обучение интерактивным [14].

Понимая положительное и отрицательное влияние цифровых технологий, в нашем исследовании сделаем акцент на достоинствах. Цифровые технологии, используемые в

учебном процессе позволяют развивать внимание, воображение, память, логическое и абстрактное мышление. Они также помогают детям научиться принимать самостоятельные решения, координировать, быстро переключаться с одной деятельности на другую, ориентироваться в пространстве и облегчают коммуникацию с окружающими [15]. Внедрение цифровых технологий стало неотъемлемой частью жизни человека. Соответственно, и преподавание многих школьных предметов, может на наш взгляд, сопровождаться применением данных технологий [16]. Это способствует совершенствованию методик обучения, развитию межпредметных связей, повышению качества знаний учащихся в целом за счет усиления индивидуализированного подхода и готовит слабослышащего ребёнка к жизни в социуме, который нассквозь «пронизан» цифровыми технологиями. Использование цифровых технологий в учебном процессе это своеобразная игра [17]. Конечно, использование цифровых технологий требует выполнение ряда условий: определенное количество времени, определенный этап урока, дозированность, соблюдение санитарных норм и т.п. И что важно, готовности педагогов к использованию цифровых технологий на уроках.

В рамках исследования, нами было проведено интервьюирование преподавателей школы для детей с нарушениями слуха. Всего приняло участие 18 учителей. Сделан анализ 47 высказываний. Значимой для нас стала информация, полученная в результате анкетирования педагогов.

5 вопросов, специально разработанные нами, позволили понять знают ли педагоги что такое «цифровые технологии» и насколько необходимы цифровые технологии в учебном процессе при работе со слабослышащими детьми:

1. Используете ли Вы цифровые технологии в учебном процессе.

2. Дайте понимание того что такое «цифровые технологии».

3. Считаете ли Вы возможным использование цифровых технологий в работе со слабослышащими обучающимися.

4. Видите ли Вы эффективность применения цифровых технологий.

5. Какие трудности на Ваш взгляд будут при применении цифровых технологий.

Анализируя ответы учителей, нами сделаны следующие выводы.

Необходимо отметить, на первый вопрос, касательно использования цифровых технологий в учебном процессе, 87% респондентов ответили «нет», однако потом уточнили, что наличие интерактивной панели, гаджетов это тоже цифровые технологии. 8% ответили на данный вопрос утвердительно, назвав в качестве цифровых технологий интерактивную доску, 5% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос. Данные отражены в рисунке 1.



Рисунок 1. Использование цифровых технологий в учебном процессе

Стоит отметить, опрос показал, что педагоги имеют не достаточно точное понимание

того, что такое «цифровые технологии». Данный факт был дополнительно выявлен при анализе ответов на второй вопрос. Мы попытались скомпоновать полученные ответы. Результаты предоставлены в таблице 1.

Таблица 1. Понимание понятия «цифровые технологии»

Понимание понятия «цифровые технологии»	Ответы в%
Цифровые технологии это интерактивные доски, панели, компьютеры	42
Цифровые технологии это смартфоны, сотовые телефоны	48
Цифровые технологии это различные программы на устройствах	10

Как видно из таблицы, наиболее распространенными ответами являлись ответы, когда цифровые технологии оценивались как сотовые телефон, смартфоны и составили 48%. 42% участников обозначили цифровые технологии как интерактивные доски, панели и компьютеры. И лишь 10 % наиболее близко ответили на данный вопрос и показали правильное понимание цифровых технологий, как различные программные обеспечения, предназначенные для работы на смартфонах, планшетах, других мобильных устройствах [18].

То есть, опрос респондентов показал, что они имеют общее, часто весьма поверхностное представление, что такое «цифровые технологии».

Третий вопрос «Считаете ли Вы возможным использование цифровых технологий в работе со слабослышащими обучающимися» показал неоднозначность ответов. 28% респондентов видят возможность использования цифровых технологий, однако на уточняющий вопрос «Каким образом и на каких предметах», мы получили ответы: «на уроках математики, русского языка, может быть литературного чтения», в качестве дополнительной наглядности. 15% отметили возможность лишь частичного использования цифровых технологий с ограничением во времени. На возможность очень редкого использования цифровых технологий указало 8%. 27% респондентов ответили однозначно «не возможно использовать цифровые технологии в работе со слабослышащими детьми». У 22% педагогов ответ на данный вопрос вызвал затруднение. Результаты отражены в рисунке 2.

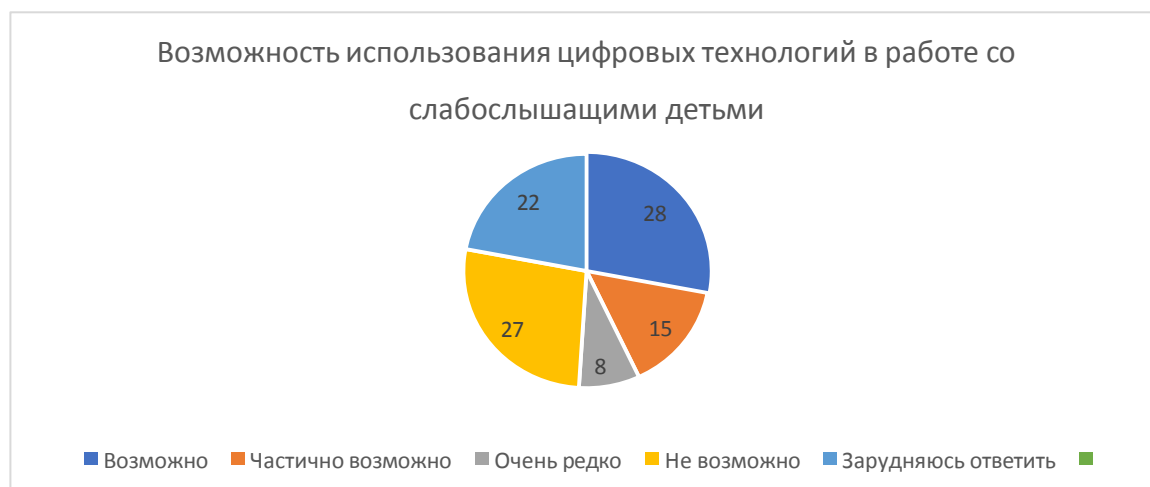


Рисунок 2. Возможность использования цифровых технологий в работе со слабослышащими детьми

Вопрос об эффективности цифровых технологий также показал интересные ответы, которые отражены в таблице 2. Стоит отметить, на эффективность указало 45% опрошенных. В дополнительной беседе эффективность объяснялась педагогами видением педагогических функций и развивающих возможностей цифровых технологий. Педагогами сделано предположение, что цифровые технологии станут дополнительным приемом развития и мобильности слабослышащих детей. Малоэффективным использование цифровых технологий считают 22% педагогов из числа опрошенных. Не эффективным было отмечено 18% респондентов, объясняя не эффективность особенностями нарушений детей. У 15% опрошенных ответ на вопрос вызвал затруднение.

*Таблица 2. Эффективность использования цифровых технологий в работе со слабослышащими обучающимися*

Ответы респондентов	Эффективно	Малоэффективно	Не эффективно	Затрудняюсь ответить
Педагоги школы	45	22	18	15

Следующим вопросом анкетирования явился вопрос о предполагаемых трудностях. Полученные ответы позволили определить следующие основные трудности.

*Таблица 3. Трудности применения цифровых технологий в работе со слабослышащими детьми*

№	Ответы педагогов	Количественный показатель
1	Отсутствие знаний о возможностях цифровых технологий в работе со слабослышащими детьми	98
2	Отсутствие учебно-методических пособий, рекомендаций по применению цифровых технологий в учебном процессе со слабослышащими детьми	96
3	Отсутствие понимания целесообразности применения цифровых технологий	86
4	Отсутствие умений и навыков работы с цифровыми технологиями	71
5	Затрудняюсь ответить	20

Как показывают ответы педагогов, основные трудности связаны отсутствием содержательных характеристик, методических рекомендаций, целевых установок. На это указало в общей сложности 93% опрошенных.

Таким образом, как показало анкетирование, крайне редко педагоги используют цифровые технологии в учебном процессе со слабовидящими детьми, имеют весьма поверхностное представление о возможностях применения цифровых технологий. Отмечается информативная неосведомленность педагогов в организационно-содержательных и методических аспектах возможности применения цифровых технологий в учебной работе со слабослышащими обучающимися [19].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте данного исследования необходимо отметить, что педагоги недостаточно хорошо понимают назначение цифровых технологий; ограниченно и нецеленаправленно используют их в работе со слабослышащими детьми; отсутствие методических рекомендаций по использованию цифровых технологий вызывают трудности в работе. Особо стоит выделить использование цифровых технологий в работе со слабослышащими детьми, которое требует учета особенностей данного контингента обучающихся. На сегодняшний день отсутствуют конкретные научно-обоснованные маршруты использования цифровых технологий в учебном процессе со слабослышащими детьми.

По нашему мнению, четко очерченный маршрут внедрения цифровых технологий возможен при наличии:

- методических рекомендаций по применению цифровых технологий в учебном процессе со слабослышащими детьми;
- обучение педагогов работе с цифровыми технологиями и спецификой их использования со слабослышащими детьми;
- включение в дисциплину «Инклюзивное образование», изучаемой на всех педагогических специальностях, темы по использованию вспомогательных технических средств в учебном процессе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, возникла насущная потребность в поиске новых путей оптимизации работы с детьми с нарушениями слуха, с учетом развития современных технологий.

### Список использованной литературы:

1. Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» Закон Республики Казахстан от 11 июля – 2002 года. – N 343. [Электрон.ресурс]-URL: <https://adilet.zan.kz/rus/search/origins> (дата обращения 28.06.2023)
2. Dammejer, J., & Ohna, S. E. (2021). Changes in educational planning for deaf and hard of hearing children in Scandinavia over the last three decades. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 114–123 <http://dx.doi.org/10.16993/sjdr.680>
3. Лэдд, Пэдди. 2003. Понимание культуры глухих: в поисках глухоты . Клевтон, Англия: Вопросы многоязычия. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195320664.001.0001>
4. Stein Erik Ohna. Revisiting Curricula for Deaf Students: A Norwegian Perspective Pages 521–C23.P109 Published: September 2018 <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.003.0023>
5. И.С. Морозова «Психологические факторы интенсификации познавательной деятельности студентов». Ползуновский вестник. Педагогика и образование. № 3 2005 С.112-114. [Электрон.ресурс]. – URL: [https://journal.altstu.ru/media/f/old2/pv2005\\_03/pdf/112Morozova.pdf](https://journal.altstu.ru/media/f/old2/pv2005_03/pdf/112Morozova.pdf) (дата обращения 01.07.2023)
6. Vatu, B. N., De Schauwer, E., Verstraete, S., & Van Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612–623. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1313395>
7. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети [Электронный ресурс] / Р. М. Боскис; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – Москва: Советский спорт, 2004. – URL: <https://tlib.gbs.spb.ru> (дата обращения 18.06.2023)
8. Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися [Текст] / Под ред. Р.М. Боскис, К.Г. Коровина – М.,: Педагогика, 1981.
9. Saltanat, S., Akbota, A., Svetlana, S., Gulnur, N., & Dinara, K. (2022). Technology of vocabulary development in English lessons for students of grades 5–6 with poor hearing [Текст] *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(5), 1622-1633. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i5.8124>
10. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития Воронеж, Москва: МПСИ, Модэк, 2010.

11. Нейман Л.В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст]. – М.: Изд-во «Просвещение», 1995.
12. Gallego, C., Martín-Aragoneses, M.T., López-Higes, R., & Pisón, G. (2016). *Semantic and syntactic reading comprehension strategies used by deaf children with early and late cochlear implantation*. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 153–170. doi:10.1016/j.ridd.2015.11.02 [https://doi.org/ 10.1016/j.ridd.2015.11.020](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.020)
13. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И.М. Соловьева и др. – М., – 1971
14. <https://trends.rbc.ru/trends/industry/60e427ea9a79471089a0ec1d> (дата обращения 26.06.2023)
15. Ваганова О.В., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. [Текст] Цифровые технологии в образовательном пространстве. Scopus ID: 57211294837. 2020- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения 10.06.2023)
16. Baglama, B., Haksiz, M., & Uzunboylu, H. (2018). *Technologies used in education of hearing impaired individuals*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(9). -<https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8303>
17. Al Rub, M. F. (2015). *Teachers' beliefs and technology use in kindergarten and elementary classrooms*. *World Journal on Educational Technology*, 7(3), 149–156. <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i3.202>
18. <https://www.calltouch.ru/blog/glossary/mobilnoe-prilozhenie>. [электр.ресурс] (дата обращения 12.06.2023)
19. Оралканова И. Убайдуллықызы Э. // Профессиональная компетентность педагогов инклюзивного образования [Текст] *Procedia-Social and Behavioral Journal - Cyprus-ICER*, 2013. – 260 с

#### References:

1. Закон «О sotsial'no-mediko-pedagogicheskom korrektsionnom obespechenii detey-invalidov» *Zakon RK ot 11 iyulya 2002 g. N 343*. [Elektron.resurs]-URL: <https://adilet.zan.kz/rus/search/proiskhozheniye> (data podachi zayavki 28.06.2023)
2. Dammeyyer, Dzh., i Ona, S.E. (2021). *Izmeneniya v planirovanii obucheniya glukhikh islaboslyshashchikh detey v Skandinavii za posledniye tri desyatiletiya*. *Skandinavskiy zhurnal issledovaniy invalidnosti*, 23 (1), 114–123. <http://dx.doi.org/10.16993/sjdr.680>
3. Ledd, Peddi. 2003. *Ponimaniye kul'tury glukhikh: v poiskakh glukhoty*. Kleveton, Angliya: *Voprosy mnogoyazychiya*. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195320664.001.0001>
4. Steyn Erik Ona. *Peresmotr uchebnykh programm dlya glukhikh uchaschchikhsya: norvezhskiy vzglyad Stranitsy 521 – C. 23. P109 Opublikovano: sentyabr' 2018 g.* <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.003.0023>
5. I.S. Morozova «Psikhologicheskiy faktor intensivatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov». *Polzunovskaya gazeta. Pedagogika i obrazovaniye*. – №3. – 2005. – S. 112-114. [Elektronnyy resurs]. – URL: [https://journal.altstu.ru/media/f/old2/pv2005\\_03/pdf/112\\_Morozova.pdf](https://journal.altstu.ru/media/f/old2/pv2005_03/pdf/112_Morozova.pdf) (data obra-shcheniya 01.07.2023)
6. Bamu, B.N., De Shauver, E., Verstrate, S., i Van Khov, G. (2017). *vklyuchitel'no obra-zovaniye dlya uchaschchikhsya s narusheniyami slukha v obychnykh srednikh shkolakh v severo-zapadnom regione Kameruna: initsiativy i problemy*. *Mezhdunarodnyy zhurnal po voprosam invalidnosti, razvitiya i obrazovaniya*, 64(6), 612-623.[https://doi.org/ 10.1080/1034912X.2017.1313395](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1313395)
7. Boskis R.M. *Glukhiye i slaboslyshashchiye deti* [Elektronnyy resurs] / R. M. Boskis; In-t korrekts. pedagogiki Ros. akad. obrazovaniya. – Moskva: Sovetskiy sport, 2004. – URL: <https://tlib.gbs.spb.ru> (data obrashcheniya 18.06.2023)
8. *Osobennosti usvoyeniya uchebnogo materiala slaboslyshashchimi uchaschchimisya* [Texst] / Pod red. R. M. Boskis, K. G. Korovina – М.: Pedagogika, 1981.
9. Saltanat S., Akbota A., Svetlana S., Gul'nur N. i Dinara K. (2022). *Tekhnologii razvitiya slovarnogo zapasa na urokakh angliyskogo yazyka dlya slaboslyshashchikh uchaschchikhsya 5–6 klassov* [Tekst] *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(5), 1622-1633. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i5.8124>
10. Fel'dshteyn D.I. *Prioritetnyye napravleniya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy v usloviyakh znachimykh izmeneniy rebenka i situatsii yego razvitiya* Voronezh, Moskva: MPSI, Modek, 2010.
11. Neyman L.V. *Slukhovaya funktsiya u tugoukhikh i glukhonemykh detey* [Texst]. М.: Изд-во

«Prosveshcheniye», 1995.

12. Gal'yego, K., Martin-Aragoneses, M.T., Lopes-Khiges, R., i Pison, G. (2016). *Seman-ticheskiye i sintaksicheskkiye strategii ponimaniya prochitannogo, ispol'zuyemyye glukhimi det'mi s ranney i pozdney kokhlearnoy implantatsiyey. Issledovaniya narusheniy razvitiya*, 49–50, 153–170. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.02 <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.020>

13. *Psikhologiya glukhikh detey [Tekst] / pod red. I.M. Solov'yeva i dr. M. 1971*

14. <https://trends.rbc.ru/trends/industry/60e427ea9a79471089a0ec1d> (data obrashcheniya 26.06.2023)

15. Vaganova O.V., Gladkov A.V., Konovalova Ye.YU. [Tekst] *Tsifrovyye tekhnologii v obrazovatel'nom prostranstve*. Scopus ID: 57211294837. 2020- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-tehnologii-v-obrazovatel'nom-prostranstve> (data obrashcheniya 10.06.2023)

16. Baglama, B., Khaksiz, M., i Uzunboylu, KH. (2018). *Tekhnologii, ispol'zuyemyye v obuchenii slaboslyshashchikh. Mezhdunarodnyy zhurnal novykh tekhnologiy v obuchenii*, 13(9). <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8303>

17. Al' Rub, MF (2015). *Ubezhdeniya i tekhnologii uchiteley v detskom sadu i nachal'nykh klassakh. Vsemirnyy zhurnal obrazovatel'nykh tekhnologiy*, 7 (3), 149–156. <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i3.202>

18. <https://www.calltouch.ru/blog/glossary/mobilnoe-prilozhenie>. [elektr.resurs] (data obrashcheniya 12.06.2023)

19. Oralkanova I. Ubaydullykyzy E. // *Professional'naya kompetentnost' pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya [Tekst] Procedia-Social and Behavioral Journal - Cyprus-ICER, 2013. – 260 s*

**МРНТИ 15.81.61**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.017

*Ибраева А.У.*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмет Ясави,  
(Туркестан Казахстан)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВИДАМИ СЦЕНИЧЕСКОГО ИСКУССТВА**

### *Аннотация*

В настоящей статье представлены результаты экспериментального исследования по формированию стрессоустойчивости подростка средствами сценического искусства в учреждении основного и дополнительного образования. Целью научного исследования являлось выявление и обоснование сущности психологического и педагогического потенциала сценического искусства как совокупность условий позитивного влияния на формирование стрессоустойчивости школьников. На начальном этапе научного исследования были выявлены особенности стрессоустойчивости подростков, занимающихся и не занимающихся видами сценического искусства. Это означало определение личностной и ситуативной тревожности, тревоги, индивидуально-психологических особенностей и склонности к агрессивному и депрессивному поведению подростков. В ходе экспериментального исследования были обнаружены существенные различия в показателях стрессоустойчивости, тревожности, депрессивности и агрессивности между подростками, вовлеченными в виды сценического искусства и контрольной группой подростков, не занятых видами сценического искусства. Методики исследования: тест на определение уровня личностной и ситуативной тревожности испытуемых (шкала Спилбергера-Ханина), Личностная шкала проявления тревоги» (Дж.Тейлор, адаптация Т.А. Немчинова), Шкала оценок педагогом индивидуально-психологических особенностей учащихся (Я.Стреляу). Полученные экспериментальные результаты свидетельствуют о наличии высокого и среднего уровней стресса у подростков, не занятых видами сценического искусства. Но и у занятых различными видами сценического искусства также выявлен средний уровень стресса, но в меньшей степени, чем у первых респондентов контрольной группы. На основании

подученных данных исследования можно сделать вывод о высокой подверженности стрессу и низком уровне сформирования стрессоустойчивости у подростков по причине отсутствия психологических и педагогических условий сопровождения подростков при их занятии различными видами сценического искусства.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, сценическое искусство, подростки, стресс, тревожность, депрессивность, агрессия, эмоциональное благополучие.

*А.У. Ибраева<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,  
(Түркістан, Қазақстан)*

## **ҚЫЗМЕТ ПРОЦЕСІНДЕГІ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ СТРЕСКЕ ТІЗІМДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

*Аңдатпа*

Бұл мақалада негізгі және қосымша білім беру мекемесінде сахналық өнер арқылы жасөспірімнің күйзеліске төзімділігін қалыптастыру бойынша эксперименттік зерттеудің нәтижелері берілген. Ғылыми зерттеудің мақсаты мектеп оқушыларының күйзеліске төзімділігін қалыптастыруға оң әсер ету жағдайларының жиынтығы ретінде сахналық өнердің психологиялық-педагогикалық әлеуетінің мәнін анықтау және негіздеу болды. Ғылыми зерттеулердің бастапқы кезеңінде сахналық өнерге тартылған және тартылмаған жасөспірімдердің күйзеліске төзімділік ерекшеліктері анықталды. Бұл жеке және ситуациялық алаңдаушылықты, алаңдаушылықты, жеке психологиялық сипаттарды және жасөспірімдердегі агрессивті және депрессиялық мінез-құлыққа бейімділікті анықтауды білдіреді. Эксперименттік зерттеу барысында сахналық өнермен айналысатын жасөспірімдер мен сахналық өнермен айналыспайтын жасөспірімдердің бақылау тобы арасындағы күйзеліске төзімділік, алаңдаушылық, депрессия және агрессия көрсеткіштері бойынша айтарлықтай айырмашылықтар анықталды. Зерттеу әдістері: субъектілердің жеке және ситуациялық алаңдаушылық деңгейін анықтауға арналған тест (Спилбергер-Ханин шкаласы), Жеке мазасыздану шкаласы (Дж.Тейлор, Т.А. Немчинов бойынша бейімделу), Мұғалімнің оқушылардың жеке психологиялық ерекшеліктерін бағалау шкаласы (Я.Стреляу). Алынған эксперимент нәтижелері сахналық өнермен айналыспайтын жасөспірімдерде жоғары және орташа күйзелістің болуын көрсетеді. Бірақ сахналық өнердің әртүрлі түрлерімен айналысатындар да стресстің орташа деңгейін көрсетті, бірақ бақылау тобындағы бірінші респонденттерге қарағанда аз дәрежеде. Алынған зерттеу деректеріне сүйене отырып, жасөспірімдердің сахналық өнердің әртүрлі түрлерімен айналысу кезінде оларды сүйемелдеуіне психологиялық-педагогикалық жағдайлардың болмауынан жасөспірімдердің күйзеліске бейімділігі жоғары және күйзеліске төзімділік деңгейі төмен екендігі туралы қорытынды жасауға болады.

**Түйінді сөздер:** күйзеліске төзімділік, сахналық өнер, жасөспірімдер, стресс, алаңдаушылық, депрессия, агрессия, эмоционалдық салауаттылық.

*Ibrayeva A.U.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>International Kazakh-Turkish University named after Khodja Ahmet Yasavi,  
(Turkestan Kazakhstan)*

## **FORMATION OF STRESS RESISTANCE OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF STAGE ART CLASSES**

*Abstract*

This article presents the results of an experimental study on the formation of stress resistance of adolescents by means of stage art in the institution of basic and additional education. The purpose of the scientific research was to identify and substantiate the essence of psychological and



pedagogical potential of stage art as a set of conditions of positive influence on the formation of stress resistance of schoolchildren. At the initial stage of the scientific research the peculiarities of stress resistance of adolescents engaged and not engaged in stage art were identified. This meant the determination of personal and situational anxiety, anxiety, individual-psychological features and propensity to aggressive and depressive behavior of adolescents. In the course of the experimental study, significant differences were found in the indicators of stress tolerance, anxiety, depression and aggressiveness between the adolescents involved in stage art types and the control group of adolescents not involved in stage art types. Research methods: a test to determine the level of personal and situational anxiety of the subjects (Spielberger-Hanin scale), Personality scale of anxiety manifestation" (J.Taylor, adaptation of T.A. Nemchinov), The scale of teacher's evaluation of individual-psychological features of students (J.Streliau). The obtained experimental results testify to the presence of high and average stress levels in teenagers who are not engaged in stage arts. But the average level of stress was also revealed in those engaged in various types of stage art, but to a lesser extent than in the first respondents of the control group. On the basis of the research data it is possible to draw a conclusion about high exposure to stress and low level of formation of stress resistance in teenagers because of the lack of psychological and pedagogical conditions of support of teenagers in their occupation of various kinds of stage art.

**Keywords:** stress resistance, stage art, adolescents, stress, anxiety, depression, aggression, emotional well-being.

## **ВВЕДЕНИЕ.**

Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста является актуальной социальной проблемой в сфере психологии, педагогики и в сфере сценического искусства. По нашему мнению, одним из способов формирования стрессоустойчивости у подростков является создание психологических и педагогических условий для развития его творческих способностей через приобщение к занятиям по различным видам сценического искусства. Создание такого комплекса психолого-педагогического сопровождения вовлечения в сценическое искусство дает возможности для создания условий для самоопределения и самореализации подростка. Сценическое искусство – эффективное средство активизации творческого потенциала школьника, развития его общей культуры и личности в целом.

В настоящее время становится важным устойчивое развитие подрастающего поколения, в этой связи важная роль отведена основному и дополнительному образованию школьников, при котором достаточное внимание уделяется развитию творческого потенциала подростка, которое может стать основой для создания комплекса психологических и педагогических условий, обеспечивающих активизацию креативных ресурсов личности подростка средствами сценического искусства

Исследователи в области психологии и педагогики раскрывают сценическое искусство как явление многозначное и сложное, через которое можно осуществить многочисленные формы педагогического и психологического сопровождения и воздействия, влияющие на формирование психологической устойчивости подростка к стрессу и стресс-факторам.

Проблеме развития личности в подростковом возрасте посвящены исследования многих ученых. Однако проблема формирования стрессоустойчивости подростка через вовлечение его к занятиям сценического искусства является малоизученной и требует научного исследования, разработки методов воздействия на личностные качества, развиваемые средствами сценического искусства.

Через привлечение подростков к сценическому искусству активизируется творческий потенциал подростка, который впоследствии становится предпосылкой нахождения подростками смысла жизни и снижения психоэмоционального напряжения, и следовательно повышения его психологической устойчивости к стресс-факторам. Активизация творчества

при занятиях сценического искусства непосредственно влияет не только на личностный рост, но и на процесс смыслообразования, на становление «Я-идеального» в структуре «Я - концепции» личности и на формирование стрессоустойчивости [1 - 5].

### **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.**

Известны научные педагогические и психологические исследования, раскрывающие развитие творческой личности подростка таких авторов как А.Г. Асмолов, В.А. Березина, В.Ю. Лешер, В.И. Козловский, М.В. Колосова, В.Н. Харькин и другие. Но, следует отметить, что исследования, посвященные проблеме развития творческого потенциала детей средствами сценического искусства, влияющих на формирование стрессоустойчивости школьников достаточно ограничено и указанная проблема является малоизученной.

Очевидным становится противоречие между современными возможностями использования основ сценического искусства в образовательном процессе детской театральной студии или кружковой работы и недостаточной степенью применения этих возможностей для формирования психологической устойчивости подростка к внутренним и внешним источникам стресс – факторов.

В последнее время в педагогической и психологической науке накоплены значительные исследования по изучению стрессоустойчивости личности школьника, но изучение влияния сценического искусства как средства формирования стрессоустойчивости подростка в образовательном учреждении не были предметом педагогических и психологических исследований и поэтому требуют своего решения [6, 7].

Это обуславливает направление нашего научного исследования – формирование стрессоустойчивости подростка средствами и видами сценического искусства.

Занятия сценическим искусством могут сыграть значительную роль в формировании стрессоустойчивости подростков. Это связано с тем, что участие в таких видах деятельности, как театр, музыка, танцы и изобразительное искусство, может обеспечить ряд физических, эмоциональных и когнитивных преимуществ, которые способствуют общему эмоциональному благополучию и формированию психологической устойчивости к стрессу у подростков.

Приведем несколько способов сценического искусства, которые могут повысить психологическую устойчивость подростков к стрессу и стресс-факторам:

1) *Эмоциональное выражение и регулирование*: сценическое искусство дает подросткам творческий выход для выражения своих эмоций, будь то радость, печаль, гнев или разочарование. Это может помочь им обрабатывать и регулировать свои эмоции здоровым образом, уменьшая вероятность ощущения подавленности стрессом.

2) *Повышение самооценки и уверенности*: успешное выступление перед публикой может повысить самооценку и уверенность подростка. Со временем эта возросшая уверенность в себе может помочь им справляться с проблемами и стрессовыми ситуациями с большей устойчивостью.

3) *Улучшение коммуникативных навыков*: участие в сценическом искусстве может помочь подросткам развивать сильные коммуникативные навыки, как вербальные, так и невербальные. Это может привести к улучшению межличностных отношений и повышению способности эффективно выражать свои мысли, что может оказаться неоценимым в борьбе со стресс-факторами.

4) *Командная работа и сотрудничество*: многие виды сценической деятельности, такие как театральные постановки или групповые музыкальные выступления, требуют командной работы и сотрудничества. Обучение эффективной работе с другими людьми может дать подросткам чувство принадлежности и поддержки, которые также могут стать защитой от стресса.

5) *Тайм-менеджмент и дисциплина*: занятие сценическим искусством часто предполагает регулярные репетиции и практические занятия. Это помогает подросткам развивать

навыки и дисциплину управления временем, которые необходимы для выполнения академических и внеклассных обязанностей, что в конечном итоге снижает стресс, связанный со сроками и ограничениями во времени.

6) *Внимательность и присутствие*: вовлеченность сценическим искусством часто требует сосредоточенности и присутствия в данный момент. Эта практика осознанности может помочь подросткам уменьшить тревогу по поводу будущего или сожаления о прошлом, способствуя более сосредоточенному и стрессоустойчивому мышлению.

7) *Механизмы преодоления стресса и снижения стресса*: вовлеченность в творческую деятельность, например рисование, танцы или игра на музыкальном инструменте, может служить формой медитации и релаксации. Это помогает подросткам расслабиться и снизить уровень стресса, обеспечивая здоровый образ жизни для преодоления трудностей.

8) *Чувство выполненного долга и достижения*: успешное участие в представлении или создание произведения искусства может дать подросткам чувство выполненного долга и гордости. Это положительное подкрепление может повысить их устойчивость перед лицом будущих проблем.

9) *Культурное и социальное взаимодействие*: участие в сценическом искусстве часто знакомит подростков с разнообразными культурами и точками зрения. Это может способствовать развитию чувства глобальной осведомленности, терпимости и адаптивности, которые являются важными качествами для навигации в сложном мире и управления стрессом.

Таким образом, формирование стрессоустойчивости у подростков через привлечение их в участия в сценических искусствах может быть очень полезным для психологического и психического здоровья подростков.

Прежде чем приступить к созданию психолого-педагогических условий для формирования стрессоустойчивости подростка средствами сценического искусства в основном и дополнительном образовательном учреждении необходимо определиться с понятием стрессоустойчивости школьника – подростка.

Т.С. Тихомирова в авторской монографии, исследуя стрессоустойчивость подростка констатирует, что не все стресс-факторы и стрессовые события для подростков могут быть источником стресса, отнимающего силы и здоровье, для некоторых подростков они становятся – стимулом к самосовершенствованию, а для третьих абсолютно не замеченными событиями. Каузальность таких состояний зависит от актуального состояния подростка, от его индивидуальных личностных особенностей, от опыта и все это связано со стрессоустойчивостью [1, с. 56].

Феномен стрессоустойчивость многие ученые понимают как обобщенное свойство личности, которое характеризует способность человека противостоять стресс-факторам, сохраняя эффективность жизнедеятельности и здоровый эмоциональный тонус [5, с. 155].

Феномен подростковой стрессоустойчивости означает способность многих подростков справляться со стрессорами и адаптироваться к ним более эффективно, чем дети и взрослые. Этот период жизни, часто характеризующийся быстрыми физическими, эмоциональными и когнитивными изменениями, обычно связан с повышенным стрессом из-за таких факторов, как академическое давление, отношения со сверстниками, семейная динамика и развитие личности.

Существует несколько теорий и результатов исследований, которые пытаются объяснить это явление:

- *Развитие мозговых структур*. Префронтальная кора, часть мозга, отвечающая за когнитивные функции более высокого порядка, такие как контроль импульсов, принятие решений и эмоциональная регуляция, в подростковом возрасте все еще развивается. Это может помочь подросткам быть более устойчивыми к определенным типам стресса, поскольку их мозг не так легко подвержен влиянию гормонов стресса.

- *Регуляция нейротрансмиттеров.* В подростковом возрасте могут произойти изменения в регуляции нейротрансмиттеров, особенно в системе серотонина. Это может повлиять на настроение и эмоциональную регуляцию, потенциально способствуя ощущению более низкого уровня стресса.

- *Психологические факторы.* Подростки могут иметь более оптимистичный взгляд на стрессоры или другой взгляд на факторы стресса по сравнению со взрослыми. Они могут с меньшей вероятностью воспринимать определенные ситуации как крайне стрессовые или больше верить в свою способность справляться со стрессом.

- *Сети социальной поддержки.* Подростки часто имеют сильные сети социальной поддержки, включая сверстников и членов семьи. Эти сети могут действовать как буферы против стрессоров, обеспечивая эмоциональную поддержку и практические советы.

- *Повышение стрессоустойчивости.* Переживание и преодоление стрессовых факторов в подростковом возрасте может повысить устойчивость. Успешное решение проблем на этом этапе принадлежит психологам и педагогам в разработке эффективных стратегий преодоления стресса.

- *Повышенный рост гормонов.* Гормональные изменения, которые происходят в период полового созревания, такие как повышение уровня половых гормонов, таких как тестостерон и эстроген, могут играть роль в отрицательной устойчивости к стрессу. Эти гормоны могут влиять на резкую смену настроения и поведение подростков.

Важно отметить, что не все подростки проявляют стрессоустойчивость, а некоторые могут испытывать значительные трудности в борьбе со стрессорами. Такие факторы, как индивидуальные различия, природа стрессора и наличие систем поддержки, могут повлиять на способность подростка справляться со стрессом. Более того, хотя может показаться, что подростки хорошо справляются с некоторыми факторами стресса, они могут быть более уязвимы для других, например, связанных с социальным признанием, формированием идентичности или успеваемостью в учебе. Понимание и поддержка подростков в их уникальном стрессовом опыте имеет решающее значение для их благополучия и развития. Например, есть школьники, которые показывают высокие результаты в учебной деятельности, достигаемые ценой неадекватных усилий на фоне высокого уровня напряженности, утомления, сильных эмоциональных реакций. В этом случае на личностном уровне может быть выработана система защиты от дистрессового состояния [8 – 13].

Преодоление стресса включает сознательные действия, в результате которых приобретает состояние душевного комфорта. Исследование феномена стрессоустойчивости позволяет сделать следующий вывод. Конструктивное поведение при стрессе означает не только самостоятельное решение проблемной ситуации, но и принятие в случае необходимости помощи других людей; анализ различных способов решения проблемы и выбор наиболее оптимального; изменение своего отношения к ней; изменение самого себя.

#### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.**

Для экспериментальной проверки эффективности специально созданных психолого-педагогических условий формирования стрессоустойчивости средствами сценического искусства в образовательном учреждении нами были использованы следующие методы и методики: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по исследуемой проблеме, моделирование, наблюдение, интервьюирование, индивидуальные и групповые беседы, педагогический и психологический эксперимент, тестирование. Для осуществления поставленной цели мы избрали следующие психодиагностические методики:

- 1) Определение уровня личностной и ситуативной тревожности испытуемых (шкала Спилбергера–Ханина);

- 2) Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчинова).

3) Методика Я. Стреляу «Шкала оценок педагогом индивидуально-психологических особенностей учащихся».

В исследовании проводилось изучение особенностей личности подростка, формирующих стрессоустойчивость. Была проведена статистическая обработка для выявления взаимосвязи между параметрами и переменными с помощью коэффициента корреляции К.Спирмена [14]. База исследования: Дворец школьников, кружки сценического искусства. Всего в исследовании приняли участие 52 подростка.

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ.

Для развития стрессоустойчивости необходимо сформировать эмоциональное благополучие, которое является не только наличием положительных эмоций, но и чувством эмоционального комфорта, демонстрирующее психологически устойчивую личность подростка. Тревога – это эмоциональное состояние, которое возникает в стрессовой ситуации, проявляется беспредметный страх, часто связанный с неудачами в социальном взаимодействии. Состояние тревоги, тревожности и агрессивного поведения побуждает индивида к конкретизации источника опасности, служит источником развития неврозов [9, с. 102]. Особенно восприимчивы к стрессам, по сравнению со взрослыми, дети и подростки в силу активного формирования у них всех психических процессов и повышенной восприимчивости психики.

В данном исследовании в центре внимания находится подростковый возраст – время, когда личность претерпевает значительные изменения, проходит стадию становления. Любой конфликт, эмоциональное потрясение, а иногда и простое недопонимание могут обернуться настоящей душевной травмой для впечатлительного подростка. Подростки более подвержены стрессу, более страдают от давления и отчуждения сверстников. Нервное напряжение у подростков проявляется по-разному. Иногда это повышенная возбудимость, иногда агрессивность и неспособность долго сосредотачиваться на какой-либо одной проблеме [10, с. 92].

В соответствии с целью и задачами исследования проводилось сравнительное изучение уровня стрессоустойчивости подростков, вовлеченных в сценическое искусство, и их ровесников, не занимающихся видами сценического искусства

На начальном этапе нами было проведено тестирование с помощью шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности (автор Ч.Д. Спилберг, в адаптации Ю.Л. Ханина), где нами были выявлены уровни ситуативной и личностной тревожности подростков.

В таблице 1 представлены уровни низкого, умеренного и высокого уровней ситуативной и личностной тревожности в контрольной и экспериментальной группах испытуемых подростков.

Таблица 1 - Уровни ситуативной и личностной тревожности подростков (методика Ч.Спилберг)

№	Тревожность	Подростки	Уровни		
			низкая	Умеренная	высокая
1	Ситуативная	Экспериментальная группа (ЭГ)	20%	52%	28%
		Контрольная группа (КГ)	15%	70%	15%
2	Личностная	Экспериментальная группа (ЭГ)	10%	42%	48%
		Контрольная группа (КГ)	5%	55%	40%

- Полученные экспериментальные данные указывают на преобладание умеренного уровня ситуативной тревожности (52 и 70%), при этом количество подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности в экспериментальной группе на 7% превышает количество подростков в контрольной группе.

- С помощью методики – личностная шкала проявления тревоги по Дж. Тейлору, в адаптации Т.А. Немчинова проведен эксперимент по выявлению уровня тревоги у подростков. Испытуемые учащиеся отвечали на все 60 утверждений опросника. Если результаты были в пределах 40-50 баллов – это расценивалось как очень высокий уровень тревоги, если респондент набирал баллы в пределах 25-40 баллов – высокий уровень тревоги, при результате 15-25 баллов – средний уровень тревоги и результаты от 5-15 баллов означает низкий уровень тревоги.

- Полученные экспериментальные результаты по выявлению тревоги определены нами как уровни стрессоустойчивости и сведены в таблицу 2.

Таблица 2 – Уровни стрессоустойчивости у подростков

№	Исследовательская выборка	Стрессоустойчивость (уровни)		
		Высокий	Средний	Наличие стресса
1	Экспериментальная группа (ЭГ)	65 %	25%	10 %
2	Контрольная группа (КГ)	45 %	38 %	17 %

Результаты тестирования показали, что подростки экспериментальной группы обладали высоким уровнем стрессоустойчивости и низким уровнем тревожности. Тогда как подростки контрольной группы, не занятые видами сценического искусства, имели средний и очень низкий уровень стрессоустойчивости.

Эксперимент с использованием Шкалы оценок педагогом индивидуально-психологических особенностей подростков по Я. Стреляу был направлен на изучение поведенческих особенностей учебной деятельности подростков, на основании которых нами были сделаны заключения о силе, подвижности и уравновешенности нервных процессов. Опросник заполнялся психологом или педагогом в процессе наблюдения за подростками (таблица 3).

Таблица 3 - Индивидуально- психологические особенности подростков по тесту Я.Стреляу

№	Подростки с сильной нервной системой	Подростки со слабой нервной системой	Подростки со средней нервной системой	Промежуточные между средним и низким	Промежуточные между средним и высоким
	0	0	25%	5 %	60%

Результаты исследования индивидуально-психологических особенностей подростков по выделенным нами параметрам представленные в таблице 3 в виде средних арифметических показателей по контрольной и экспериментальной группам показали, что в экспериментальной группе в целом преобладают подростки слабоустойчивые к длительному и часто повторяющемуся возбуждению, которым характерны определенные трудности в осуществлении эффективной деятельности в ситуации, требующей энергичных действий. При этом им в целом свойственны показатели, которые свидетельствуют о преобладающем характере высокой силы, подвижности и уравновешенности их нервных процессов.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Как показали результаты исследования, у подростков был обнаружен низкий уровень стрессоустойчивости в сочетании с высоким уровнем тревожности. Эти дети эмоциональны, восприимчивы к неприятным ситуациям, сильно переживают из-за внешних и внутренних проблем. Они тяжело переносят неудачи и конфликты, особенно с близкими людьми. Подростки ранимы, обидчивы, чувствительны к критике. Полученные нами результаты говорят о существенном снижении личностных ресурсов подростков, высокой степени тревожности, внутренней агрессии, низкой стрессоустойчивости. Полученные экспериментальные результаты, свидетельствуют о необходимости психологической и педагогической наполненности сопровождения и воздействия видов сценического искусства для формирования высокого уровня стрессоустойчивости у подростков.

### *Список использованной литературы:*

1. Тихомирова Т.С. *Формирование стрессоустойчивости подростков. Методическое пособие.* – М.: СИП РИА, 2003. – С. 88.
2. Изард К.Э. *Психология эмоций.* – СПб. – 1999 – С. 256.
3. Мерлин В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности.* – М.: Педагогика. – 1986. – С. 345.
4. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.* – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 2000 – С. 234.
5. Левис Ш., Левис Ш.К. *Ребенок и стресс.* – СПб: Питер Пресс – 1996. – С. 208.
6. Стаунэ Г.Д. *Роль детско-юношеской театральной студии в развитии образа «Я» // Целостность образовательного пространства проблемы, перспективы развития: Материалы межвузовской конференции – Иркутск: Изд-во ИИУ. – 1999 – С. 165-167*
7. Стаунэ Г.Д. *Результаты и продуктивность педагогической деятельности театральной студии // Обновление содержания деятельности в учреждениях дополнительного образования детей. Результаты и продуктивность педагогической деятельности. Материалы науч - практ конф – Иркутск: Глав УОиПО. – 2000. – С. 62-63.*
8. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова, Е.А. *Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: учебно- методическое пособие.* – СПб.: Речь. – 2010. – С. 192.
9. Можгинский Ю.Б. *Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, про-филактика.* 2-е изд., стер. – М.: Когито-Центр. – 2008. – С. 181.
10. Костина Е. *Стресс и дети [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <http://www.semya.ru/articles/roditelskaya-shkola/stress-i-deti-450>
11. Тапалова О.Б., Абдимуса Ж. *Особенности проявления тревожности в школьном возрасте // материалы международной конференции, посвященной 80-летию проф. А.А. Бейсенбаевой – Алматы: Абай университеті. – 2021. – С. 293-295*
12. Тапалова О.Б., Кожан А. *Психологическая устойчивость к хроническому стрессу у спортсменов: особенности проявления. // Современное общество и наука: опыт, проблемы и перспективы развития сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции – М. – 2020. – С. 32 – 41.*
13. Тапалова О.Б., Жапаров Е.Ж. *Хронический стресс и его психофизиологические проявления у студентов. // Педагогика и Психология – Алматы. – 2018. – № 4 (37). – С. 37 – 43.*
14. Сидоренко Е.В. *Методы математической обработки в психологии.* – СПб.: Речь. – 2003. – С. 350.

References:

1. Tihomirova T.S. *Formirovanie stressoystoichivosti podrostkov. Metodicheskoe posobie.* – M.: SIP RIA, 2003. – 88 s.
2. Izard K.E. *Psihologua emotsiı.* – SPb. – 1999 – 256 s.
3. Merlin V.S. *Ocherk integralnogo issledovanua individıyalnosti.* – M.: Pedagogika. – 1986. – 345 s.
4. Prihojan A.M. *Trevojnost ı detei ı podrostkov: psihologicheskaia priroda ı vozrastnaia dinamika.* – M.: Moskovsku psihologo-sotsialnyı institut; Voronej: Izdatelstvo NPO «MODEK». – 2000 – 234 s.
5. Levis Sh., Levis Sh.K. *Rebenok ı stress.* – SPb: Piter Press – 1996. – 208 s.
6. Stayne G.D. *Rol detsko-ıynosheskoı teatralnoı stıdu v razvitu obraza «Ia» // Tselostnost obrazovatel'nogo prostranstva problemy, perspektivy razvıtua: Materialy mejvızovskoı konferentsu – Irkıt'sk: Izd-vo INı. – 1999 – S. 165-167*
7. Stayne G.D. *Rezıltaty ı prodıktivnost pedagogicheskoi deiatel'nosti teatralnoı stıdu // Obnovlenie soderjanıa deiatel'nosti v ıchrejdenuıah dopolnitel'nogo obrazovanıa detei. Rezıltaty ı prodıktivnost pedagogicheskoi deiatel'nosti. Materialy naıch - prakt konf – Irkıt'sk: Glav ıOıPO. - 2000. – S. 62 – 63.*
8. Vasserman L.I., Ababkov V.A., Trifonova, E.A. *Sovladanie so stressom: teorua ı psihodiagnostika: ıchebno- metodicheskoe posobie.* – SPb.: Rech. – 2010. – 192 s.
9. Mojginskiı İ.B. *Agressivnost detei ı podrostkov: raspoznanie, lechenie, profilaktika. 2-e izd., ster.* – M.: Kogito-Tsentr. – 2008. – 181 s.
10. Kostina E. *Stress ı deti [Elektronnyı resırs].* – Rejim dostıpa: <http://www.semya.ru/articles/roditelskay-a-shkola/stress-i-deti-450>
11. Tapalova O.B., Abdımısa J. *Osobennosti proiavlenua trevojnosti v shkolnom vozraste // materialy mejdınarodnoı konferentsu, posviaennoı 80-letıy prof. A.A. Beisenbaevoi – Almaty: Abai ıniversiteti. – 2021. – S. 293-295.*
12. Tapalova O.B., Kojan A. *Psihologicheskaia ıstoichivost k hronicheskomı stressı ı sportmenov: osobennosti proiavlenua. // Sovremennoe obestvo ı naıka: opyt, problemy ı perspektivy razvıtua sbornik naıchnyh trıdov po materialam mejdınarodnoı naıchno-prakticheskoi konferentsu – M. – 2020. – S. 32 – 41.*
13. Tapalova O.B., Japarov E.J. *Hronicheskı stress ı ego psihofiziologicheskie proiavlenua ı stıdentov. // Pedagogika ı Psihologua – Almaty. – 2018. – № 4 (37). – S. 37 – 43.*
14. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoi obrabotki v psihologu.* – SPb.: Rech. – 2003. – 350 s.

**IRSTI 15.81.21**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.018

A.Bekbolat<sup>1</sup>, A.Arenova<sup>1</sup>, L.Iskakova<sup>2</sup>, A.Aubakir<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Abai kazakh national pedagogical university  
(Almaty, Kazakhstan)

<sup>2</sup> SDU University ,(Kaskelen, Kazakhstan)

<sup>3</sup> Kazakh National Women's Teacher Training University  
(Almaty, Kazakhstan)

## DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS FROM A PSYCHOLOGICAL POINT OF VIEW THROUGH CRITICAL THINKING

### Abstract

The research deals with the problem of psychological formation of students' professional competence through critical thinking. In this regard the stages of development, and the features of



development comprehensively analyzes the psychological features of the student period. The concepts such as "professional competence" and "critical thinking" are justified.

Critical thinking stimulates creative impulses, and not only implements the cognitive process, but also forms the professional competence of students, the problem of planning the educational process based on students' focus on results.

The psychological management of students' professional competence is considered through critical thinking, analysis of scientifically based materials, established bases, principles, methods, components, measurements and indicators that guide the means of monitoring the professional competence of a future specialist.

**Keywords:** critical thinking, competence, professional competence, formation, activity, factor, future specialist, structure.

*А.Бекболат,<sup>1</sup> А.Аренова<sup>1</sup>, Л.Искакова<sup>2</sup>, А.Аубәкір<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)*

<sup>2</sup> *SDU University (Қаскелен, Қазақстан)*

<sup>3</sup> *Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)*

## **СЫНИ ОЙЛАУ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҰРҒЫДАН ДАМЫТУ**

*Аңдатпа*

Мақалада сыни ойлау арқылы студенттердің кәсіби құзыреттілігін психологиялық тұрғыдан қалыптастыру мәселесі қарастырылған және студенттік кезеңдегі психологиялық ерекшеліктері, даму кезеңдері, даму ерекшелігі жан-жақты талданған. «Кәсіби құзыреттілік» және «сыни ойлау» терминдерінің маңызы мен мағынасы терең негізделіп көрсетілген.

Сыни ойлау – білімгерлердің творчестволық түрткілерін жігерлендіреді, танымдық үдерісті іске асырып ғана қоймай, кәсіби құзыреттілігін қалыптастырып, білімгерлердің нәтижеге бағытталған заңдылықты негізге ала отырып оқу үдерісін жоспарлау мәселесі қарастырылған.

Сыни ойлау арқылы студенттердің кәсіби құзыреттілігін психологиялық тұрғыдан қалыптастыру ғылыми негізделген материалдарға контент талдаулар арқылы қарастырылған, болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда басшылыққа алатын тұғырлар, принциптер, әдістер, компоненттер, өлшемдері мен көрсеткіштері айқындалған.

**Түйін сөздер:** сыни ойлау, құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, қалыптастыру, белсенділік, фактор, болашақ маман, құрылым.

*Бекболат А.,<sup>1</sup> Аренова А.,<sup>1</sup> Искакова Л.,<sup>2</sup> Аубәкір А.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая, (Алматы, Казахстан)*

<sup>2</sup> *SDU University (Қаскелен, Қазақстан)*

<sup>3</sup> *Казахский национальный женский педагогический университет, (Алматы, Казахстан)*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Аннотация*

В статье рассматривается проблема психологического формирования профессиональной компетентности студентов посредством критического мышления и всесторонне анализируются психологические особенности студенческого периода, этапы развития и особен-

ности развития. Обоснованы значение терминов «профессиональная компетентность» и «критическое мышление».

Критическое мышление стимулирует творческие порывы, и не только реализует познавательный процесс, но и формирует профессиональную компетентность студентов, проблему планирования учебного процесса на основе ориентированности студентов на результат.

Рассмотрено психологическое управление профессиональной компетентностью студентов посредством критического мышления, анализа научно-обоснованных материалов, установленных баз, принципов, методов, компонентов, измерений и показателей, которые направляют средства контроля профессиональной компетентности будущего специалиста.

**Ключевые слова:** критическое мышление, компетентность, профессиональная компетентность, формирование, деятельность, фактор, будущий специалист, структура.

## INTRODUCTION

In the state of mandatory standards of education: competence is the ability to use the knowledge, skills and abilities acquired in the educational process in a practical sense [1, p. 4]. In this regard, it is necessary to give priority to students of higher educational institutions, in addition to mastering all types of professional activities, to make research through critical thinking and thus to the problem of forming their professional competence.

The modern education system should not only provide normal, good, basic education, but also prepare creative students who should think about innovation and be constructive. As President of Kazakhstan K.Tokayev in his congratulation to the participants of the August republican council of education workers noted: "Quality education is the guarantee of becoming a competitive, civilized country" [2]. The conclusion to be drawn from this is that formation of professional competence in the current era of globalization is the task of forming a competitive student as a learner who thinks critically and can use innovative technologies for his development from all sides.

The study of the problem of psychological formation of students' professional competence through critical thinking involves consideration of the psychological aspects of the process and creation of an appropriate model of scientific-methodological support as a new form of teaching in higher education institutions, providing the necessary literature.

Exploring the scientists' works and statistical data on the issue of psychological formation of students' professional competence through critical thinking, it was determined that it is recognized at the highest international level.

Scientists who comprehensively considered critical thinking in their works in various fields: C.Temple, J.Steel, K.Meredith [3], D.Kluster [4], D.Halpern [5], R.H. Jonson [6] etc. can pass.

Ways to psychologically form professional competence of students through critical thinking in the educational system have been taken into special form in many studies. Firstly, researchers, pay full attention to the problem of psychological and pedagogical education, and secondly, they try to develop students' professional competence. However, the problem of forming the professional competence of students has an important character in following the leading countries, and the forming a specialist with developed professional competence, psychologically forming the professional competence of students through critical thinking are determined in the strategic tasks of the country and are among the most urgent issues contributed to the writing of our article.

In the concept of the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for the years 2023-2029, it was emphasized in the state program that the modernization of higher education is carried out from the perspective of competence of global and modern values of the 21st century, and in the context of technological modernization of the economy, the country needs personnel with a universal set of competencies and the ability to think systematically [7]. In this regard, one of the main tasks of our work is the need to prepare students who can psychologically form the professional competence of students through critical thinking and who have a wider range of thinking in terms of their cognitive skills.

Scientists describe the features of the psychological development of the youth period in the following stages: if we consider the student who corresponds to the youth period from a personal point of view, then the period of 18-25 years of age is the period of active development of moral and aesthetic sense, establishment and stabilization of character, and most importantly, it has the character of the social role of an adult. to be: mastering the full range of civil and professional skills [8].

The conclusion from this is that during formation of the professional competence of students through critical thinking at a higher educational institution, students have differences from a psychological point of view between the 1st and 4th years.

Today, the concept of "competence" is considered as the final result of the application of knowledge in the teaching process. In the educational process, the concept of "competence" is the use of knowledge and experience, skills and abilities of students in solving a certain problem. Competencies in the learning process have been given different definitions by scientists.

In the state mandatory standards of higher education; Competence is the ability to use the knowledge, skills and abilities acquired in the educational process in a practical sense in professional activities. In addition, the need to be able to summarize the results of the research that determines intelligence in the requirements for students is indicated [1, p. 4].

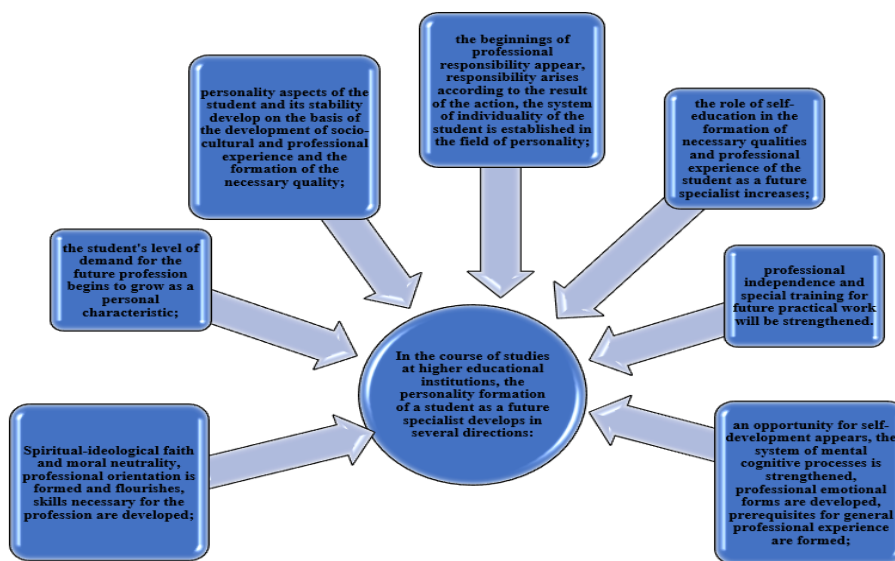
Researcher I.A. Zimnyaya considers competence as "personally conditioned experience in the intellectual, socio-professional life of a person based on knowledge" [9]. In addition to mastering the technology of development of critical thinking, priority should be given to students at higher educational institutions to conduct research by forming their professional competence.

Defining competence, a number of authors consider it mainly as the formation of integral, personal and professional qualities.

Competence is a variable combination of specialist competence. Competence is a structural component of competence, the ability to use knowledge, skills, and personal qualities to successfully serve in a certain field. The definition of competence given by A.V.Khutorsky: "competence is the educational preparation, which includes the complex of the learner's action experience in relation to a certain framework of meaningful-life orientations, knowledge, skills, skills, concrete objects of reality necessary for the realization of socially significant productive activities a given social norm [10]. Analyzing these researches, we notice that competence is considered as emotional stability, extroversion, the ability to combine direct and reciprocal communication, language skills, the ability to listen, the ability to reward, politeness, general ability, and the ability to adapt to the personality of an individual as the main value.

#### **MATERIALS AND METHODS**

The time of studying at a higher educational institution coincides with the second stage of youth or the first stage of adulthood, which is distinguished by the complexity of personality formation. The strengthening of conscious motives of behavior is characteristic of moral development at this age. The qualities of purposefulness, perseverance, courage, independence, initiative, and self-mastery, which are completely lacking in the upper classes, begin to strengthen. Interest in moral problems (goal, lifestyle, duty, love, loyalty, etc.) increases [8].



1 - picture. Personality formation of the student.

On the basis of the ability of the student to look at himself critically, to orientate his opportunities in accordance with the requirements of life, to clarify his goals, to connect the game to one stable node, it is certain that activity will reach a certain meaningful indicator. Among them, self-esteem increases the student's self-confidence, gains spiritual strength, allows him to interact with the people around him, to look critically at himself, to be able to make demands, how to treat failure and success. Also, the student affects the effectiveness of his actions and his development as a person, the situation to be taken into account here is, first of all, his formation according to the evaluation criteria given to that person by others, which shows that this person is inclined to evaluate himself according to how the people around him evaluate him.

The development of a student's personality as a future specialist with higher education is carried out in a number of directions:

- high confidence, professional orientation is strengthened, necessary abilities are developed;
- mental processes, states, experience are improved and "professionalized";
- the sense of duty, responsibility for the success of professional activity increases, the individuality of the student begins to be defined;
- the demands of the student in the field of future profession will increase;
- on the basis of intensification of social and professional experience and formation of necessary qualities, the general maturity and stability of the student's personality increases;
- the specific weight of his self-education in the formation of the qualities and experience needed by the student as a future specialist increases;
- preparation for future practical work and a sense of professional independence will be strengthened.

Psychological development of a student's personality is a dialectical process of choosing and finding a solution to contradictions, transitioning from the external to the internal, putting oneself in motion, actively working on self-development.

Table 1. Critical thinking (content analysis).

№	author	definition	conclusion
1	D. Cluster	questioning and determination, the desire to provide reliable evidence, the ability to think independently, that is, the presence of individuality in the process of thinking	Critical thinking is necessary for self-development, self-education, self-organization, self-realization
2	D. Halpern	thinking creatively and using cognitive techniques to achieve the intended result	In order to achieve the intended result in solving the problem, it is necessary to distinguish the innovative technologies necessary for the educational process and combine them with creative thinking in accordance with the goals and objectives of the topic.
3	R. Johnson	a special type of mental activity that allows a person to make a correct decision about a model of behavior or the attitude it suggests	Since mental activity is a mirror of a person's behavior, it should be reflected in the actions of those who think clearly and make clear decisions when expressing their own opinion on any issue.
4	M. Lipman	to understand only the final result of scientific discoveries, to rush to achieve it, to arouse interest in the problem	It is necessary to explain to students the need to achieve the final result independently in acquiring new knowledge and to introduce it into that process
5	A. V. Fedorov	complex reflective thinking process	creative thinking as a process leads to reflective thinking to ensure that each decision is correct. Critical thinking is directly related to the process of reflection
6	M.I. Makhmutov	Critical thinking refers to the mental process, which is manifested in the ability to agree or disagree with the opinions of people in a group or collective, depending on the problem, as a basis for choosing the next course of action.	to be able to see the correctness or incorrectness of the theoretical justification of the proposed problem, to understand the shortcomings of one's own opinion, to try to correct it, to be able to distinguish between the truth and falsity of concepts and thoughts related to the given problem. the ability to reveal the meaning and nature of the problem and create a model as a result of its analysis
7	A. A. Tashetov	this is a special type of mental activity of a person, which allows to evaluate the analysis of the opinion and behavior patterns of others, presents new, comprehensive data and provides conditions for independent decision-making	a person's logical, analytical, experiential, independent, evidence-based, reflective, evaluative way of thinking
8	M.Zh. Sultanbek	It can be seen in the ability to analyze the events and phenomena happening around, the information, the ability to make predictions, and the	an active, information-seeker, a specialist who can use the acquired knowledge in his practice when necessary, can independently establish intra- and inter-disciplinary connections between his knowledge, and can prove his opinion in decision-making

Critical thinking (content analysis) [11].

By distinguishing the opinions of scientists, we conclude that critical thinking is the ability to collect only the necessary information from many problems and decisions, as a complex process that ends with the collection of ideas about a certain problem and decision-making, and the ability to help distinguish new knowledge from the old.

Today, the models created as a result of research work are being improved and supplemented. We determined the components related to our research topic, based on the components presented in the research in creating a model of the formation of professional competence of students through the technology of developing critical thinking on our research topic.

In any pedagogical research, the main principles of modeling that determine the type of model and its adequacy in pedagogical research – visibility, accuracy, fairness are correctly taken into account at the stages of model creation.

The model of scientific-pedagogical activity, i.e. paradigm, has the following methodological characteristics: the problem, the relevance of the topic, the object and subject of research, its goals and objectives, assumptions and rules for protection, scientific novelty and practical importance remain unchanged. However, the model of practical educational activity changes and even has to change according to socio-cultural conditions. Therefore, the relationship between changes in pedagogical practice, on the one hand, and in the science of pedagogy, on the other hand, is not direct.

So, modeling is a method of theoretical research, a special way of work focused on solving traditional problems in a non-traditional way. Widely used in any field. In pedagogy, it is used to solve tasks such as optimizing the structure of educational material, improving the planning of the educational process, managing cognitive activity, managing the educational process, diagnosing, forecasting, and designing education.

Analyzing the types of models created according to research objectives, we came to the conclusion that the structural-content model meets the goal of our research work. The unity of our model ensures structural (goal, content, result) and content (grounds, principles, content, levels) unity of components.

The model of psychological formation of students' professional competence through the development of critical thinking required the guidance of special methodological bases and didactic positions.

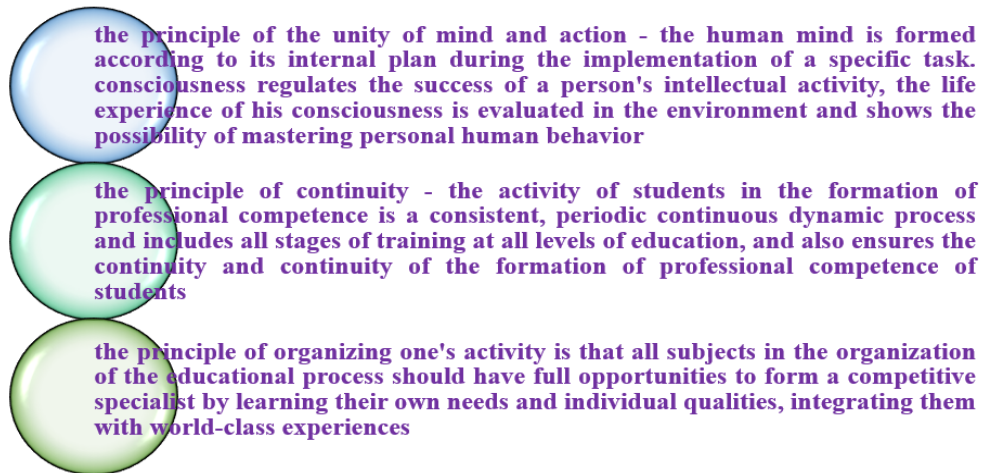
Table 2 - Guided pillars in the psychological formation of students' professional competence through the development of critical thinking

Platform	Description	Our own concept
Synergistic platform	Synergistic organization of the process of collective knowledge in the course of education is the formation of a democratic process of joint education through the agreement of its participants to work in cooperation and the ability of each member of the team to take responsibility, not to trample on the rights of others, and to recognize the values of other individuals.	The use of methodological concepts of synergy to consider pedagogical phenomena for the formation of professional competence of students through the technology of development of critical thinking allows not only to deeply reveal their meaning, but also to perform practical pedagogical activities as efficiently as possible.
Personal action platform	The approach to individualization in person-oriented education is the main principle of the entire educational process, the purpose of which is to recognize and develop the capabilities of each child.	Through the technology of development of critical thinking, students' professional competence is formed, their own critical thinking as an individual, interest, life principle, attitude towards profession, value directions, etc. we have the opportunity to improve such personality traits.
Multi-subject platform	The integration of the development processes of individual subjects creates a developmental environment, and in the educational environment, a situation arises that requires the ability of the teacher to create a special subject-subject relationship.	Being guided by a multi-subject platform gives us the opportunity to change the form of organization of teaching and learning, to achieve a common goal in self-acquiring knowledge, to enter into subject relations, to prove one's own "I", i.e., as a result of critical thinking of the intellectual ability that shows one's personality, which is the basis for being able to coordinate one's own point of view with the opinion of the majority. creating an environment of unification of subjects creates an opportunity to get positive results on our research topic.
Consistency is the foundation	requires maintaining the consistency, sequence, and periodicity of the imparted knowledge. Through the technology of development of critical thinking, consistency in the formation of professional competence of students organizes the connection of new knowledge, directs it to a common goal, and contributes to the effective solution of the research problem.	the purpose of education, the subjects of the pedagogical process in the development of intelligence (teacher and lecturer), the content of education (knowledge, knowledge, skills, intelligence, the system of experience of action and the experience of the attitude-action relationship), methods of organizing the pedagogical process at a higher educational institution I thought that that types, tools
Acmeological stand	perhaps the "peak" in the progressive development of a person as an individual; achievements in personal development; the pinnacle of a person's achievements in individual development	The future specialist's striving for innovation, acting as an individual, being able to self-regulate psychologically, and increasing his creativity indicate a high level of his intelligence.

The principles guided by our research work, firstly, determine the real problems and the main strategies for solving them, secondly, determine the value of nodes in the educational system and its

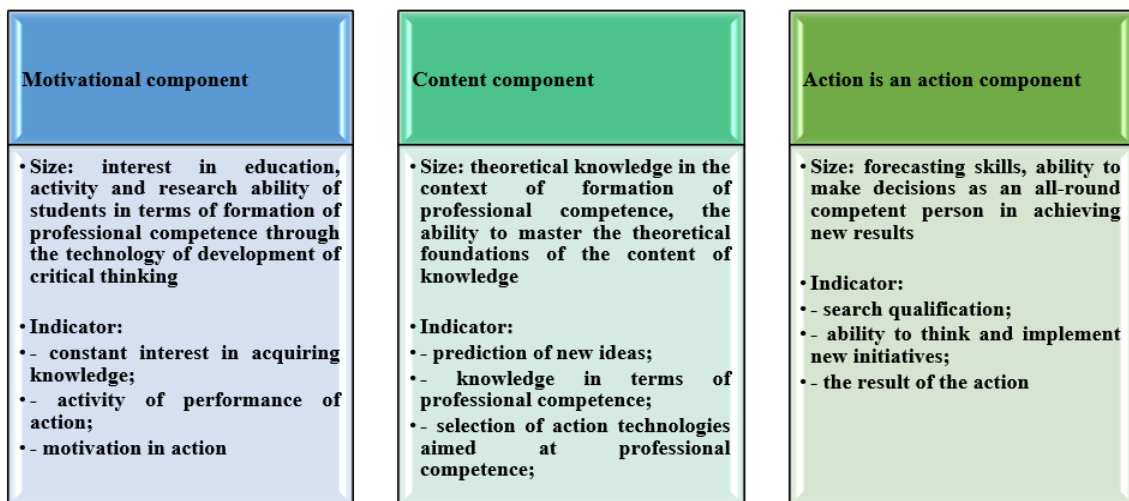
hierarchy, and thirdly, achieve the implementation of the full version of the aforementioned prediction.

By developing critical thinking, we were guided by the following principles in forming the professional competence of students from a psychological point of view and ensuring the complexity of our research work.



## 2 - picture. Principles of formation of professional competence of students.

We got 3 closely related components. They are: motivational, content, action component.



## 3 - picture. Components of formation of professional competence of students.

In conclusion, a system of tasks specially designed for self-fulfillment in the formation of professional competence of students from a psychological point of view through the development of critical thinking; design method; dialogic, problematic situations in a small group lead to the development of their independence and creativity. We conclude that it is necessary to take into account that critical thinking is a complex process that ends with collecting all ideas about a certain problem, rethinking them and making a decision.



## RESULTS

Within the framework of the research topic, we analyzed the works of a number of scientists. Foreign scientists [12]. He believes that the use of technology for development of critical thinking as a means of developing students' competencies is the best solution.

(Obedkova L. et al., 2020) in his scientific work determines that in recent years, a transition to a competency-based teaching model has been observed in higher education, as a result of which the issue of forming a socially and professionally competent person has become a priority [13]. The main idea of professional competence formation is the integration of higher education with scientific research, that is, the basis of creating an effective system of professional competence development through the technology of developing critical thinking, the issue of realizing abilities and improving the quality of education was raised.



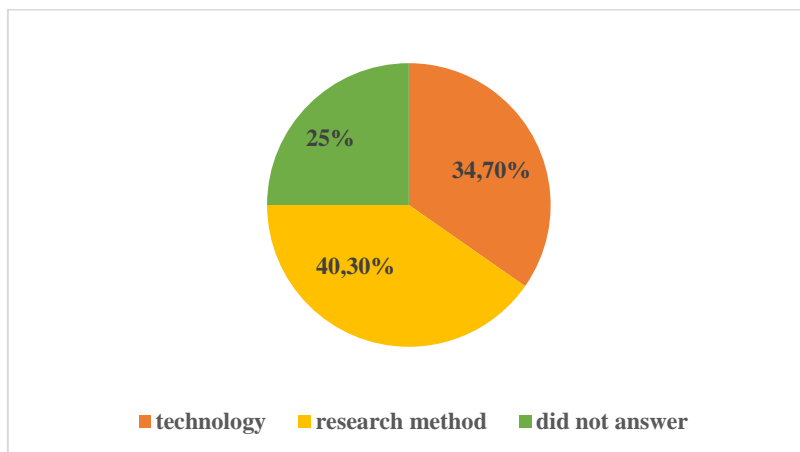
### 4 - picture. Analysis of the researchers' work

Based on the analyzed scientific works, a survey was conducted with the participation of 3rd-year students in order to determine the possibilities of forming the professional competence of students through the technology of developing critical thinking. 78 students participated in the survey.

The questionnaire "Formation of professional competence of students from a psychological point of view through the development of critical thinking" included the following questions:

1. What do you know about critical thinking?
2. What is the level of organization of work aimed at psychologically forming the professional competence of students through the development of critical thinking?
3. Does critical thinking contribute to the development of students' academic skills?
4. What is the possibility of using critical thinking technology at a higher educational institution?
5. Have you ever organized work on the formation of professional competence on the development of critical thinking at a higher educational institution?
6. What are your thoughts on the psychological formation of professional competence for the development of critical thinking?

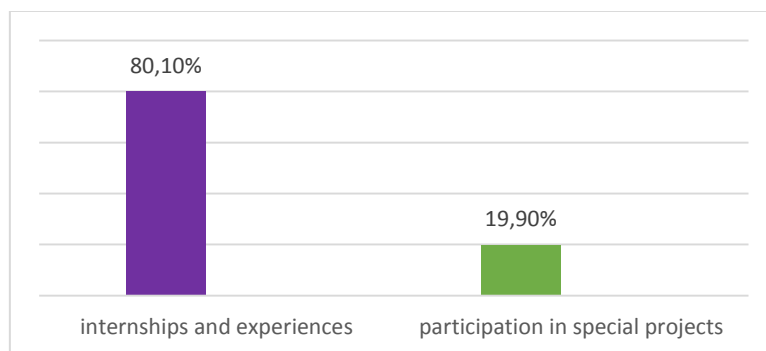
The results of the survey "Formation of professional competence of students from the psychological point of view through the development of critical thinking" showed the following. 34.7% of the participants who answered the first question of the survey answered that it was technology, 40.3% answered that it was a research method, and 25% did not answer the question. Graphically, Figure 4 shows the answers to the first question of the survey.



**5 - picture. The answer to the first question of the survey.**

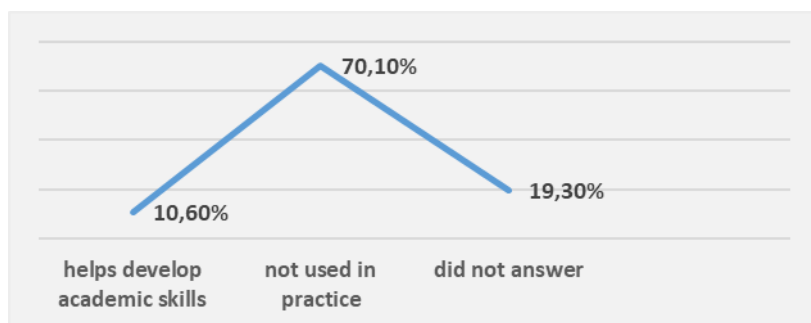
What is the level of organization of work aimed at psychologically forming the professional competence of students through the development of critical thinking? The answer to the second question showed the following result.

80.1% indicated that in some cases they organize internships and experiences, 19.9% organize participation of individual talented students in special projects.



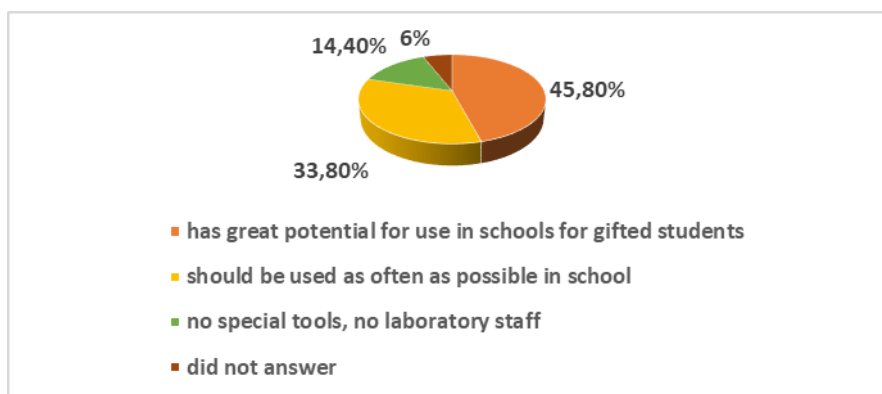
**6 - picture. The result of the answer to the second question of the survey.**

"Does critical thinking contribute to the development of students' academic skills?" to the third question, 10.6% said that it would help them develop their academic skills, 70.1% said that they had not tried it in practice, and 19.3% did not answer. Figure 6 shows a graphical representation of the responses to the third survey question.



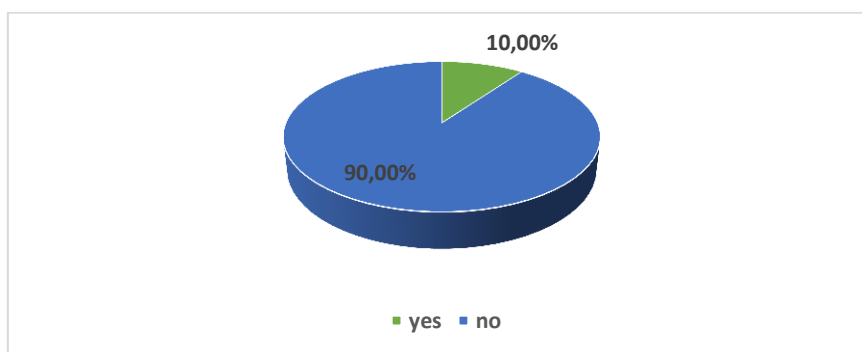
**7 - picture. The result of the answer to the third question of the survey.**

"What is the possibility of using critical thinking technology in a higher educational institution?" you can see the answers to the question in the following picture: 45.8% believe that critical development technology has a great opportunity to be used in schools for gifted students, 33.8% believe that it should be used as often as possible in schools, 14.4% do not have special tools and laboratory staff. However, 6 percent of respondents did not answer this question. Figure 7 below shows the response data for the fourth survey question.



**8 - picture. The result of the answer to the fourth question of the survey.**

"Have you ever organized work on the formation of professional competence on the development of critical thinking at a higher educational institution?" to the question. The answers of the respondents were as follows: 10 % - yes; 90% - no.



**9 - picture. The result of the answer to the fifth question of the survey.**

What are your thoughts on the psychological formation of professional competence in developing critical thinking? He expressed the following opinion on the sixth question.

– if a special subject aimed at mastering the methodology of psychological formation of professional competence for the development of critical thinking is introduced in higher educational institutions;

– If special training seminars and various events are organized on the psychological formation of professional competence for the development of critical thinking;

– If special educational tools and electronic learning materials have been created for the psychological formation of professional competence for the development of critical thinking.

## **DISCUSSION**

The above-mentioned survey showed that students have poor knowledge of critical thinking, have heard about this concept from information sources and are not sufficiently aware of its possibilities in education and training. Although there is little information on the psychological formation of students' professional competence through the development of critical thinking, we found that students systematically plan research activities from elementary school, support continuous integration of education and learning, and are interested in the psychological formation of students' professional competence by participating in specially designed courses.

On the basis of the ability of the student to look at himself critically, to orientate his opportunities in accordance with the requirements of life, to clarify his goals, to connect the game to one stable node, it is certain that activity will reach a certain meaningful indicator.

The development of modern higher education is based on the global trends of integration of the world education system, digitization of the educational space, increasing requirements for the quality of training of specialists in the conditions of high competition in the labor market. Broad educational opportunities, participation in the global educational process, can be beneficial only if students are able to form professional competence during the learning process. In new situations, a new philosophy of education based on the ability of students to form professional competence appears. The need for a qualified specialist prompts the achievement of a high level of critical thinking development technology, which not only acquires knowledge, but also uses it effectively, develops the productivity of educational activities and ensures the formation of professional competence of a person.

Learning and cognitive activity based on critical thinking affects not only the level of harmonious development of mental processes and important personal qualities, but also influence and competence. The formation of professional competence of a person is the source of his interest and enthusiasm, the gradual transformation of external physical action into internal thought action, to achieve effective action in the creative direction, that is, the formation of competence.

We conclude that in the future, students should master the methodology of organizing and analyzing the pedagogical process in terms of professional competence, based on critical thinking in professional activities.

We believe that students who have developed professional competence should have qualities such as critical thinking. Because in the process of reflection, they should be able to keep in mind the general goal of professional activity and coordinate the tasks and intermediate results of each stage of the lesson with the final conclusions.

Through the development of critical thinking, it is possible to form the competence of actively working with the teacher, thinking during the teaching process, expanding their feelings and knowledge about the environment by expressing approval or opposition.

## **CONCLUSION**

Forming the professional competence of students from a psychological point of view through the development of CT is currently a multi-disciplinary, multi-planned process. In the implementation of the concept for 2023-2029, the main goal is to increase competitiveness in accordance with international educational standards. Based on this, we came to the conclusion that the CT and

professional competence of the student are the most important factors in the development of education and professional activity.

*List of used literature:*

1. Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары (2018) Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы, №604 бұйрығы.
2. «Әділетті Қазақстан: сапалы білім, адал ұрпақ, табысты ұлт» педагог қызметкерлердің бірыңғай республикалық тамыз кеңесі. 25.08.2023ж. <https://www.gov.kz/memleket/entities/abay-bilim/press/news/details/601288?lang=kk>
3. Темпл Ч., Стилл Дж, Мереди К. (1998) Сабактарды жоспарлау және бағалау. «Сыни ойлауды оқу мен жазу арқылы дамыту» жобасы үшін әзірленген VI – құрал. – Алматы, 1998. – 55 б.
4. Клустер Д. (2005) Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамматики. – М.: ЦГЛ, –С. 5- 13.
5. Халперн Д. (2000) Психология критического мышления / пер. Н.Мальгина, С.Рысев, Л.Царук. - Изд. 4-е международное. – СПб.: Питер, – С 512.
6. Jonson R.H. (1985) Some Observations about Teaching Critical Thinking. Critical Thinking News // Critical Thinking Project. – Sacramento: California State University, Vol. 4, №1. – P. 1.
7. Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 248 қаулысы.
8. Бапаева М.К. (2014) Даму психологиясы: Оқулық / М.К. Бапаева. – Алматы: 440 бет.
9. Зимняя И.А. (2004) Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, – С. 40.
10. Хуторский А.В. (2003) Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование, 2003. – № 5. – С.55-61.
11. Искакова Л.М. Сыни ойлау негізінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің зияткерлігін дамыту: филос. док. ғыл. ... дис. – Алматы, 2022. – 193 б.
12. Leysan R. (2016). Using the Technology of Critical Thinking Development (CTD) as a Means of Forming Competencies of Students Majoring in “Life Safety. International journal of environmental & science education. VOL. 11, NO. 8, 2113-2122. DOI: 10.12973/ijese.2016.582a
13. Obedkova L. (2020) Formation of Competencies in Higher Education by Bachelors and Masters. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, no. Esp.5, Julio-Septiembre. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3984239>

*References:*

1. Bilim berwdiñ barlıq deñgeyiniñ memlekettik jalpıǵa mindetti bilim berw standarttarı (2018). Qazaqstan Respwblıkası Bilim jáne ǵılim ministriniñ 2018 jilǵı 31 qazandaǵı, №604 buyırǵı. (In Kazakh)
2. «Ädiletli Qazaqstan: sapalı bilim, adal urpaq, tabıstı ult» pedagog qızmetkerlerdiñ biriñǵay respwblikalıq tamız keñesi. 25.08.2023j. <https://www.gov.kz/memleket/entities/abay-bilim/press/news/details/601288?lang=kk> (In Kazakh)
3. Temple CH, Stiill J, Meredith K. (1988) Sabaqtardı josparlau jane bagalau. «Sini oyladı oqu men jazu arqılı damıtı» jobası ushin azirlengen VI – qural. - Almaty, 55 b. (In Russian)
4. Kluster D. (2005) Chto takoye kriticheskoye myshleniye? // Kriticheskoye myshleniye i novyye vidy grammatonosti. – M.: TSGL, s. 5- 13. (In Russian)
5. Khalpern D. (2000) Psikhologiya kriticheskogo myshleniya / per. N.Mal'gina, S.Rysev, L.Tsaruk. - Izd. 4-ye mezhduнародnoye. – SPb.: Piter, – 512 s. (In Russian)
6. Johnson R.H. (1985) Some Observations about Teaching Critical Thinking. Critical Thinking News // Critical Thinking Project. – Sacramento: California State University, Vol. 4, number 1. – P. 1.
7. Qazaqstan Respwblıkasında joǵarı bilimdi jáne ǵılimdi damıtwdiñ 2023-2029 jıldarǵa arnalǵan tujırımdaması. Qazaqstan Respwblıkası Ükimetiniñ 2023 jilǵı 28 nawrıздаǵı № 248 qawlısı. (In Kazakh)
8. Bapaeva M.K. (2014) Damw psixologiyası: Oqwlıq / M.K. Bapaeva. – Almatı: 440 bet. (In Kazakh)
9. Zimnyaya I.A (2004) Klyuchevyye kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 40s. (In Russian)
10. Khutorskiy A.V. (2003) Klyuchevyye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya// Narodnoye obrazovaniye, № 5. – S.55-61. (In Russian)
11. İskakova L.M. Sini oylaw negizinde bolaşaq bastawış sınp muǵalimderiniñ ziyatkerligin damıtıw: filos. dok. ǵıl. ... dis. – Almatı, 2022. – 193 b.

12. Leysan R. (2016) Using the Technology of Critical Thinking Development (CTD) as a Means of Forming Competencies of Students Majoring in "Life Safety. International journal of environmental & science education. VOL. 11, NO. 8, 2113-2122. DOI: 10.12973/ijese.2016.582a

13. Obedkova L. (2020) Formation of Competencies in Higher Education by Bachelors and Masters. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, no. Esp.5, Julio-Septiembre. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3984239>

**МРНТИ: 15.21.45**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.019

Г.М. Ертукешова,<sup>1</sup> Б.Ш. Байжуманова<sup>\*1</sup>, Л.С. Кулжабаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті КеАҚ,  
(Астана, Қазақстан), [bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru](mailto:bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru)

## ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДАҒЫ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

### Аңдатпа

Мақала теориялық зерттеу болып табылады. Мақалада психологиялық ғылыми әдебиеттердегі мотивация ұғымы мен жетістікке жету мотивациясы феномендері теориялық тұрғыда талданады. Мотив, мотивация және жетістікке жету мотивациясы түсініктерінің сипаттамасы әр түрлі ғалымдар тұжырымдары бойынша дәйектеледі. Мотивация теориясы және жетістікке жету мотивациясының танымалы теорияларына қоса, соңғы ғылыми эксперименттік зерттеулердегі негізгі идеялардың теориялық аспектілері жан-жақты тұжырымдалады. Мақаланың маңыздылығы ғылыми дереккөздердің негізінде теориялық талдау, жалпылау, нақтылау және жүйелеу тәсілдері арқылы – тұлғаның жетістікке жету мотивациясы оның ішкі (жекелік, даралық) позициясы мен мақсатқа бағыттылығының айқын болуына байланыстылығы айқындалады. Мотивацияның жоғарылығы мен жетістікке жету нәтижелігінің өзара байланысы, студенттердің оқу белсенділік мотивациясы мен оқу үлгерімінің өзара байланыстылығы айқындалады. Оған қоса жетістікке жету мотивациясын дамытудың жас ерекшеліктік және іс-әрекеттік тұжырымдары пайымдалады.

**Түйін сөздер:** мотив, мотивация, мотивация теориясы, жетістікке жету мотивациясы, ішкі позиция, мақсатқа бағыттылық, тұлға белсендігі.

Ертукешова Г.М.,<sup>1</sup> \* Байжуманова Б.Ш.<sup>1</sup>, Кулжабаева Л.С.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
(Астана, Казахстан), [bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru](mailto:bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

### Аннотация

Статья представляет собой теоретическое исследование. В статье теоретически анализируются понятие мотивации в психологической научной литературе и явления мотивации достижения успеха. Описание понятий мотив, мотивация и мотивация достижения успеха основано на выводах разных ученых. Помимо популярных теорий теории мотивации и мотивации достижения, всесторонне сформулированы теоретические аспекты основных идей в последних научных экспериментальных исследованиях. Значимость статьи определяется средствами теоретического анализа, обобщения, уточнения и систематизации на основе научных источников – мотивация человека к достижению успеха зависит от ясности его

внутренней (личностной, индивидуальной) позиции и целевой ориентации. Определена взаимосвязь между высоким уровнем мотивации и эффективностью достижения успеха, взаимосвязь мотивации учебной деятельности студентов и успеваемости. Кроме того, рассматриваются конкретные и практические решения молодежи по развитию мотивации достижения успеха.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, теория мотивации, мотивация достижения успеха, внутренняя позиция, целевая ориентация, активность личности.

*Ertukeshova G.M., <sup>1</sup>\*Baizhumanova B. Sh. <sup>1</sup>, Kulzhabayeva L.S. <sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Eurasian National University L.N. Gumilev  
(Astana, Kazakhstan)  
bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru*

## THEORETICAL BASIS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

### *Abstract*

The article is a theoretical study. In the article, the concept of motivation in psychological scientific literature and the phenomena of motivation to achieve success are theoretically analyzed. The description of the concepts of motive, motivation and motivation to achieve success is based on the conclusions of different scientists. In addition to popular theories of motivation theory and achievement motivation, the theoretical aspects of the main ideas in recent scientific experimental studies are comprehensively formulated. The importance of the article is determined by means of theoretical analysis, generalization, clarification and systematization based on scientific sources - the motivation of a person to achieve success depends on the clarity of his internal (individual, individual) position and goal orientation. The interrelationship between the high level of motivation and the effectiveness of achieving success, the interrelationship between the motivation of students' learning activity and academic performance is determined. In addition, young people's specific and practical solutions for the development of motivation to achieve success are considered.

**Keywords:** motive, motivation, theory of motivation, motivation to achieve success, internal position, goal orientation, personality activity.

### **КІРІСПЕ**

Қазіргі уақытта мотивация психологиялық құбылыс ретінде әр түрлі түсіндіріледі. Бірінші жағдайда бұл мінез-құлықты анықтайтын және қолдайтын және бағыттайтын факторлардың жиынтығы, ал екінші жағдайда бұл дененің белсенділігін тудыратын және оның бағытын анықтайтын импульс. Мотивация сонымен қатар белгілі бір әрекеттерді психикалық реттеу процесі ретінде, әрекеттің нақты нысандарының пайда болуын, бағытын және жүзеге асыру әдістерін анықтайтын мотивтің әрекет ету механизмі мен процесі ретінде, белсенділік пен мотивацияға жауапты процестердің жалпы жүйесі ретінде қарастырылады.

Психология ғылымында мотив – адамның мінез-құлқын басқаратын, оның бағытын, ұйымдастырылуын, белсенділігін және тұрақтылығын анықтайтын динамикалық физиологиялық және психологиялық процесс. Ресей ғалымдарының зерттеулерінде бұл көбінесе «объективті қажеттілік» ретінде анықталады. Осы орайда, мотивация ұғымының төмендегідей үш анықтамасын сипаттауға болады

– мотивация – адамның саналы түрде әрекеттенуі, адамның белгілі бір мақсатқа жетуге деген ұмтылысының көрінісі, оның материалдық және рухани құндылықтары мен биік мақсат қоя білуі;

– мотивация – нәтижеге жетуге ұмтылу, адамның мінез-құлқын, эмоциялары мен іс-әрекеттерін бақылайтын, ішкі және сыртқы күйлердің өзгеруінде көрінетін психофизиологиялық процесс;

– мотивация – материалдық, биологиялық және рухани қажеттіліктерді қанағаттандыру, жақсы нәтижеге жету қабілеті мен ұмтылысы.

Теориялық тұрғыдан мотивация мәселесін әртүрлі бағыттағы зерттеушілер – психологтар, әлеуметтанушылар, философтар, педагогтер жеткілікті түрде зерттеген. Дегенмен, қазіргі қоғамда бұл мәселе толығымен шешілген жоқ. Олай дейтін себебіміз, адамның белсенділікке тұрақты мотивациясын қалыптастыруда мотивациялық механизмдер кепілдік беретіндей жұмыс істемейді. Оны білім беру салаларындағы оқыту мен тәрбиелеу кезіндегі мотивацияның мәні мен психотехникалық тұстарын толық аша алмаймыз. Сондықтан психологияның негізгі мәселелерінің бірі – мінез-құлық пен белсенділік мотивтері мен мотивация мәселелері, оның ішінде жетістікке жету мотивациясы әрқашан да өз құндылығын жоғарылатып келеді.

Зерттеу мақсаты – психология ғылымында мотив, мотивация және жетістікке жету мотивация феномендерінің зерттелінуі мен теориялық тұжырымдарына талдау жасау.

### **ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ ДЕРЕКТЕРІ**

Психология ғылымының ғылыми әдебиеттері мен дереккөздері негізінде теориялық талдау, жалпылау, нақтылау және жүйелеу әдіс-тәсілдері арқылы тұлғаның жетістікке жету мотивациясы оның ішкі (жекелік, даралық) позициясы мен мақсатқа бағыттылығының айқын болуына, тұлғалық қасиеттеріне, іс-әрекет нәтижесін өзіндік бағалуына байланыстылығы айқындалады.

Ғылыми нәтижелерді талқылау және теориялық-әдіснамалық негіздері. «Мотивация» термині алғаш рет 1910 жылы А.Шопенгауэрдің «Жеткілікті себептің төрт қағидасы» мақаласында қолданылған және «дененің белсенділігін тудыратын импульс» дегенді білдіреді, содан кейін бұл термин адамның мінез-құлқының себептерін түсіндіру үшін ғылыми ортада психологиялық қолданысқа берік орнықты [1].

Психология ғылымындағы мінез-құлық пен белсенділік мотивтері туралы ежелгі грек философтары Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ, Б.Спинозалар мінез-құлық аффекттерінің негізгі қозғаушы күшін қарастыра отырып, жеке тұлғаның мотивациясына қатысты мәселелерді зерттеді. Онда белсенділікті алдымен денемен байланыстыра келе, белсенділік тілекке айналғанда, іс жүзеге асатынын тұжырымдайды.

Х.Хекхаузен өзінің «Мотивация және іс-әрекет» кітабында ХІХ ғасырдың аяғы мен ХХ ғасырдың басында мотив «ерікті шешім қабылдау кезінде ескерілетін негіз ретінде» қарастырылғаны туралы жазады [2, б. 32], және тек 1936 жылы П.Т. Юнгтің еңбегінде алғаш рет мотивация қажеттіліктермен байланысты тенденциялар актісі ретінде қарастырылды. Дегенмен, ғалым мотивация мәселелеріне көптеген зерттеушілік қызығушылық болғанымен, жалпы теориялық тұжырымдар әлі нақты тұжырымдалмағанын айтады. «Өріс теориясын» тұжырымдаған К. Левин физиканың ғылыми жетістіктеріне сүйене отырып, адамның мінез-құлқы ішкі мотивтермен анықталады және сыртқы объектілер де әсер етеді деп есептейді. Мінез-құлыққа әсер ететін осы элементтердің барлығында белгілі бір зарядпен (валенттілікпен) және жеке адамға разрядты қажет ететін белгілі бір шиеленісті тудырады [3, б.67]. А.Н. Леонтьев өз еңбектерінде мотивтер мен эмоциялардың және тұлғаның қалыптасуының өзара байланысын зерттеп, адам іс-әрекетіндегі тұрақты және саналы мотивтердің қалыптасуына эмоциялардың әсерін тұжырымдады. Сондай-ақ П.М. Якобсон жеке психологиялық себептердің тұрақты мотивациялық жүйесі адамның эмоциялық фонына әсер ететінін көрсетеді [4].

40-жылдары Д.Н. Узнадзе «қарым-қатынас теориясы» тұрғысынан тұлға мотивациясын адамның іс-әрекетінің қайнар көзі екенін, ағзаға қажеттілігін баса айтады.



Психология ғылымында «мотивация» ұғымының мазмұнын ХХІ ғасырда зерттеген Е.А. Уткин, Г.Г. Зайцев, Б.И. Додоновтарды атап кетуге болады. Е.А. Уткин «мотивация – белгілі бір жағдайда адамның белсенділігі мен іс-әрекетінің бағытын анықтайтын тұлғаның психикалық күйі» деп сипаттайды. Оның айтуы бойынша белгілі бір іс-әрекет шеңберінде адам өзінің қажеттіліктерін қанағаттандыруға ұмтылады, сөйтіп оның мотивациясы қалыптасады [5]. Осы орайда ғалым тәрбиелік мотивация жағдайында оқуға деген қажеттілікті қалыптастыруға мән беру керектігін ескереді. Г.Г. Зайцевтің пайымдауы да осыған ұқсас. Ол мотивация ұғымына мынадай анықтама береді: «мотивация – бұл нақты қажеттіліктерді қанағаттандыруға ұмтылумен байланысты индивидтердің, ұжымдардың, топтардың қарқынды белсенділігін ынталандыру» [6].

Ресей зерттеушілерінің еңбектерінде мотив негізінен екі компонентпен сипатталады: белсенділік және бағыттылық. Әртүрлі білім саласындағы зерттеушілердің мотивация туралы негізгі көзқарастары бойынша мотивация психикалық құбылыс ретінде белгілі бір субъектінің мінез-құлқына әсер ететін мотивтердің салыстырмалы түрде тұрақты жүйесі болып табылады. Психофизиологиялық процесс ретінде мотивация адамның мінез-құлқын басқарады және оны белгілі бір әрекеттерді орындауға ынталандырады. Б.И. Додонов мотивацияның төрт құрылымдық құрамдас бөлігін көрсетті:

- 1) Іс-әрекеттің өзінен ләззат алу;
- 2) Іс-әрекеттің тікелей нәтижесінің тұлға үшін маңызы;
- 3) Іс-әрекет үшін марапаттаудың ынталандырушы күші;
- 4) Тұлғаға мәжбүрлеу қысымы.

Сонымен көптеген көрнекті зерттеушілер өз еңбектерінде мотивация мен мотивациялық механизмдер туралы жазған, олардың ішінде: Х. Хекхаузен, З. Фрейд, К. Левин, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Г.Мюррей, А.Маслоу, А.Н. Леонтьев, Д.Маклелланд, Д.Аткинсон және т.б. бар.

«Мотивация» категориясының заманауи анықтамаларына сүйене отырып (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалева, Е.С. Кузьмина, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова және т.б.) жеке тұлғаның мотивациялық саласы белгілі бір иерархияға ие тұрақты мотивтердің жиынтығы ретінде түсіндіреді және жеке тұлғаның бағыттылығын білдіреді.

**ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТАЛДАНУЫ** Жетістікке деген ұмтылыс адамда әртүрлі жағдайларда көрінеді, сәйкесінше нәтижеге жету жолдары да әртүрлі болады. Мотивацияның негізгі элементтері: мақсаттар, міндеттер, саясаттар, әдістер, құралдар, бағдарламалар, күштер.

Адам мотивациясының маңызды белгісін В.Г. Асеев оның екі модульді, оң-теріс құрылымы тұрғысынан қарастырды. Оның мотивация модальдіктері бір нәрсеге ұмтылу немесе қашу түрінде, қанағаттану немесе азап түрінде, тұлғаға өзара әрекеттесу тұрғысында – марапаттау мен жазалау түрінде жүзеге асады. Олар қажеттіліктерді тезарада жүзеге асыруға деген мүдделерінде көрінеді [7].

А.Н. Леонтьев мотивацияның екі түрін анықтады. Біріншілік және екіншілік мотивтер: біріншісі қажеттілік, тартымдылық, пассив, инстинкт түрінде көрінетін болса, белсенділік түрінде көрінетін мотивация. Демек, бұл жағдайда мотивтің мотивациямен сәйкестендірілуі орын алады. А.Н. Леонтьев мотив мотивация формасы ретінде тұлға деңгейінде туындайды және белгілі бір мақсатқа жету үшін белгілі бір бағытта әрекет ету шешімін өзі негіздеуді қамтамасыз етеді деп есептеді. Т.М. Маслова мотивация және мақсат қою белсенділігі тұлғаның психологиялық денсаулығына әсер ететінін атап өтті [8].

Тұлғаның мотивациялық сферасы – бұл адамның мотивациялық құрылымдар жиынтығын білдіреді. Бейімділік (мотивтер), қажеттіліктер мен мақсаттар, қызығушылықтар және т.б. мотивтер адамның мотивациялық-құндылық құрылымын құрайды, олардың қажеттіліктерінің, мүдделерінің, құндылық бағдарларының өзара байланысты жиынтығы адамның іс-әрекетінің белгілі бір бағытын білдіреді.

Мотивация адамды кез-келген әрекетке ынталандыру процесі ретінде сыртқы және ішкі болып бөлінуі мүмкін (Ф.Герцберг, Р.Вудворт, Р.Уайт). Оған қоса, табысқа жету мотивациясы және сәтсіздіктерден қашу мотивациясы деген түрлері бар. Мотивацияның осындай түрлері іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға үлкен әсер етеді (Х. Хекхаузен).

Жалпы мотивацияның осы екі түрін салыстыра отырып, жетістікке жету мотивациясы бір қарағанда жақсырақ екенін атап өтуге болады, өйткені адам табысқа бағытталғандықтан, ол мақсатқа қарай алға ұмтылады, қиындықтар оны тоқтатпайды. Дегенмен, сәтсіздіктерден қашу мотивациясының табиғаты нашар деп біржақты айтуға болмайды. Сәтсіздіктен қашу мотивациясы бар адамдар жақсы аналитиктер, олар қай жерде және қандай қателер болуы мүмкін екенін біледі және олар нені қаламайтынын анық біледі.

Оған қоса, олар мақсатына жету жолында қандай қиындықтарға тап болуы мүмкін екенін біле бастаса немесе болжаса, оларға қозғалысты бастау қиынға соғады. Сонымен қатар, табысқа жету мотивациясы, оның барлық артықшылықтарына қарамастан, қанағаттанарлықсыз нәтижелермен бірге жүруі мүмкін. Мотивацияның мұндай түрі бар адамдар мақсатқа жетуге, нәтижеге жетуге көп көңіл бөледі, бірақ, өкінішке орай, кейде олар мақсатқа жылжу процесінде туындайтын «болмашы» қиындықтарға назар аудармайды. Алайда, оларды жеңу немесе шешу адамнан біраз күш-жігерді талап етеді, кейде адамда оған күші жетпей қалады.

Психология ғылымында «жетістікке жету мотивациясы» адамның әртүрлі іс-әрекеттер мен қарым-қатынастарда қол жеткізуге деген ұмтылысы ретінде анықталады, ал «сәтсіздіктен қашу мотивациясы» адамның өз іс-әрекеті мен қарым-қатынасының нәтижелерін бағалауымен байланысты. Оған қоса, өмірлік жағдайларда сәтсіздіктерден аулақ болуға деген салыстырмалы түрде тұрақты ұмтылысы ретінде түсіндіріледі. Осылайша, көптеген теориялық зерттеулер табысқа жету мотивациясы мен сәтсіздікке жол бермеу мотивациясы адам мотивациясының маңызды түрлері екенін көрсетеді.

Г.Мюррейдің пікірінше, табысқа жету қажеттілігінің, басқаша айтқанда жетістікке жету мотивациясының әсерінен адам күрделі мәселелерді шешуге, дербестігін барынша арттыруға, жоғары талаптарға сай болуға, басқалармен бәсекеге түсуге, өз мүмкіндіктерін жүзеге асыру арқылы өзін-өзі бағалауды арттыруға ұмтылады. Сәтсіздікке жол бермеу қажеттілігі, басқаша айтқанда сәтсіздіктен қашу мотивациясы қорлауды болдырмауға, қорлауға, келемеждеуге немесе немқұрайлылық көрсетуге толы жағдайлардан алдын ала шығуға және сәтсіздіктен қорқу салдарынан белсенді әрекеттерден бас тартуға ұмтылудан көрінеді. Кейіннен табысқа жету және сәтсіздікке жол бермеу қажеттіліктеріне сәйкес келетін мотивтер көптеген психологиялық зерттеулердің тақырыбы болды. Д.А. Леонтьевтің пікірінше, бұл мотивтер өткен ғасырдың екінші жартысында батыс психологиясында мотивациялық – қажеттілік саласын зерттеуде басты орынға ие болды. Жетістікке жету мотиві және сәтсіздіктен қашу мотиві жалпы белсенділікпен, өзін-өзі бағалаумен, мақсат қою ерекшеліктерімен және субъектінің әлеуметтік бейімделуімен байланысты. Т.О. Гордеева осы мәселе бойынша батыс авторларының еңбектеріне сүйене отырып, жетістікке жету әрекетінің интегративті моделін ұсынды [9]. Оның айтуы бойынша жетістік, ең алдымен, субъектінің жеке қабілеттері мен күш-жігеріне байланысты белсенділігі болып табылады. Осылайша автор келесі мотивациялық блоктарды анықтады:

- 1) белсенділік мотивтерін қалыптастыру;
- 2) мақсат қою;
- 3) іс-шараларды жоспарлау;
- 4) кедергілер мен сәтсіздіктерге жауап беру;
- 5) ниеттерді жүзеге асыру.

Бұл модельге сәйкес жетістік әрекетінің оңтайлы жұмыс істеу шарты сәтсіздіктен қашу мотивациясынан жетістікке жету мотивациясының басым болуымен анықталады.

Мотивацияны зерттеушілер жетістікке жету мотиві жоғары және төмен адамдардың профилдерін құрастырды. Жетістікке жету мотиві жоғары адамдар белсенділікпен, бастама-

шылықпен және туындайтын кедергілерді жеңуге ұмтылумен сипатталады, оларда айқын Зейгарник әсері бар. Олар әдетте, нәтижесі негізінен жеке қабілеттерге байланысты болатын әрекетті таңдайды. Жетістікке жету мотиві жоғары адамдардың ойынша іс-әрекеттердің өнімділігі сыртқы бақылауға аса тәуелді емес, олар көбінесе өзіндік тиімділіктің жоғарылығымен сипатталады. Мұндай адамдар өздерінің болашағын ұзақ уақыт бойы жоспарлауға бейім. Мақсат қою қиындығы орташа немесе шамалы қиындау міндеттемелерді қабылдау ниетімен сипатталады. Жетістікке жету мотиві жоғары (сәтсіздіктен қашу мотиві орташа) адамдар табысқа жету мүмкіндігі нақты есептелген тәуекелдерге жиі жүгінеді; егер олар бұл үшін жазаланбайды деп есептесе, ережелерді және тіпті заңды бұзуы ықтимал. Әдетте, мұндай қасиеттер, ең алдымен, кәсіби қызметте және кәсіпкерлікте жалпы табысты қамтамасыз етеді. Сәтсіздіктен қашу мотиві жоғары адамдар қарама-қарсы тұлғалық қасиеттермен сипатталады. Сәтсіздіктен қашу мотиві күшті болуы жағымсыз сипаттағы кез келген жетістік әрекетімен шектелмейді. Сәтсіздіктен қорқу – тұлғаның дамуына зиянды әсер ететін жағымсыз Мен – концепцияның бір көрінісі. Л.Н. Собчиктің пікірінше, сәтсіздіктен қашу мотиві жоғары индексі (жетістікке жету мотиві төмен мәндерінде) гипотимдік типтегі, тежелген, мазасыз, өзіне сенімсіз, сезімтал, өзін-өзі бағалауы төмен адамдарға тән. И.В. Шаповаленко сәтсіздіктен қашу мотивациясы жоғары жас жігіттерге әлеуметтік пассивтілік, жалғыздық, конформистік ұстаным, агрессивтілік тән және олардың қылмыс жасау қаупі жоғары екенін көрсетеді.

Х. Хекхаузен жетістік жету мотивациясын ішкі мотивация ретінде түсіндіреді.

Ю.М. Орлова оқу іс-әрекетінің ішкі мотивациясын танымдық және жетістік деп бөлсе, танымдық мотивтерді іс-әрекеттің процедуралық ерекшеліктерімен, ал нәтижеге жету қажеттілігін тиімді іс-әрекет ерекшеліктерімен байланыстырады.

Г.А. Тульчинский жетістіктің төрт түрін:

- тиімді жетістік;
- әлеуметтік мойындау ретіндегі жетістік;
- қиындықтарды жеңудегі жетістік;
- іс-әрекетті жүзеге асырудағы жетістік деп анықтап, сипаттайды [10].

Я.С. Хаммер: «Субъективті жетістік объективті табысқа жетуге ықпал етеді, бұл өз кезегінде жеке қанағаттану және қоғам тарапынан мойындалу арқылы субъективті табысқа әкеледі», деген ойды тұжырымдайды [11].

Жетістікке жетудің негізгі функциясы – әлеммен өзара әрекеттесу тәжірибесін сақтай отырып, алдыңғы нәтижеге байланысты адамның одан әрі әрекетін реттеу. Белсенділік бұл жағдайда жеке тұлғаның ішкі күштерінің сыртқы құбылысы ретінде әрекет етеді, ал жетістікке жетуі уақытқа байланысты. Осы ұстанымға сүйене отырып, С.И. Ефремова жетістікке жетуді «субъектінің өзі үшін маңызды мақсаттарға жетудегі, қоғамның әлеуметтік бағдарларын көрсетудегі, субъектінің өзін-өзі жүзеге асыру формасы ретінде әрекет етудегі, оның өзін-өзі басқаруды қамтамасыз етудегі, өзін бекіту түріндегі қоғамның бағалауын білдіретін даму әрекетінің оң нәтижесі» деп түсіндіреді.

Соңғы шетелдік зерттеулерге шолу жасар болсақ, Alison C.Koenka академиялық мотивацияның бес көрнекті теориясы: атрибуция, болжамдық күту, құндылықтар, әлеуметтік және когнитивтік теориялары және олардың пайда болуы мен дамуында бастамашы болған немесе кейінгі негізгі рөлге ие ғалымдардың зерттеулеріне арнайы тоқталып кетеді. Авторлар мотивация құрылымындағы негізгі – мақсатқа жету теориясы және өзін-өзі анықтау теориясын жаңартуға мән береді. Оған қоса, мотивация теориясына қатысты зерттеулерде әлі де болса, зерттелмеген жақтарын айқындап береді: мотивацияның әртүрлілік, әдістемелік және интеграциялық жақтары [12].

Dale H. Schunka, Maria K. DiBenedetto «Motivation and social cognitive theory» атты мақаласында мотивацияны Бандураның әлеуметтік когнитивтік теориясы тұрғысынан қарастырады. Мотивация мақсатқа бағытталған әрекеттерді ынталандыратын және қолдай-

тын процестерді білдіреді. Мотивациялық процестер – таңдау, күш салу, табандылық, жетістік және қоршаған ортаны реттеу сияқты нәтижелерге әкелетін жеке даралық ішкі әсерлер деп тұжырымдалады. Мотивацияның әлеуметтік когнитивті теориясынан бастап, содан кейінгі мотивацияға мінез-құлық, қоршаған орта және жеке әсерлер туралы зерттеулерді қоса қарастырады. Авторлар негізгі ішкі мотивациялық процестерге: мақсаттар мен прогрестің өзін-өзі бағалауы, өзіндік тиімділік, әлеуметтік салыстырулар, құндылықтар, нәтиже күтулері, атрибуциялар және өзін-өзі реттеуді жатқызады [13].

Мотивацияның атрибуциялық теориясын практикалық негізге сүйене отырып, дәйекті тұжырымдаған Sandra Graham өз еңбегінде атрибуция теориясының практикалық маңыздылығының көп бөлігі оның мектеп жағдайында күн сайын пайда болатын нақты әлемдегі мотивациялық алаңдаушылықтарды түсінудің пайдалылығында жатқандығын көрсетеді. Автордың пайымдауынша теорияны практикаға айналдыру үшін, мысалы, өзін-өзі анықтау теоретиктері тестілеушілер қауымдастығына бағытталған болса, ал болжамдық күту, құндылықтар теоретиктері әртүрлі жас топтары бойынша мектептердің қалай ұйымдас-тырылатынын анықтайтын болса, онда мотивацияның атрибуциялық теориясы стигматизацияланған жастардың құқықтарын қорғаушыларға өте орынды болып көрінеді. Автор қазіргі кездегі білім беру проблемаларының көпшілігі үшін пайдалы мотивациялық құрылымдардың негізгі жиынтығын анықтау керектігін көрсетеді.

Sandra Graham бойынша мотивация үлгісі ретінде атрибуция теориясы үлкен фокус пен ауқымға ие. Дегенмен, этникалық азшылық жастардың нәсіліне/ұлтына, мотивациясына және қазіргі білім беру жағдайларына қатысты мәселелерді қарастырған кезде кедейлік пен әлеуметтік теңсіздікке байланысты проблемалармен де айналысуға тура келетінін түсіндіреді. Автордың ойынша атрибуция теориясы әділ білім беру жүйесін қалыптастыруға күш салуда кейбір дұрыс сұрақтарды қоюға дәйекті негіз береді. Созылмалы шешімдерді табу жүйелік өзгерістерді де қажет етеді [14].

Хекхаузеннің айтуынша адам жетістікке әртүрлі жолмен, әртүрлі әрекеттер тәсілімен жетеді. Егер адам жетістік нәтижесін өзінің мүмкіндігінен төмен немесе жоғары болған жағдайда, міндеттерді қою объективті нәтижені көруге мүмкіндік бермейді. Сол сияқты, егер ол іс-әрекетті бағалаудың эталоны мен нормасын өзі үшін міндетті деп санамаса, жетістік нәтижесі анық болмайды. Сондай-ақ, егер міндет мәжбүрлеген жағдайда немесе оның шешімі қатысуынсыз жүзеге асатын болса, жетістік нәтижесі мәнсізденеді.

В.В. Рубцов бойынша мотивация теориясының тарихи тұрғыдан дамуының үш саласын қарастыруға болады: биологиялық, бихевиористік, когнитивтік. Д.А. Леонтьев бойынша психологияда мотивацияның дамуы төрт кезеңді қарастырылады:

- ғылыми-табиғи;
- антропологиялық;
- жағдаяттық-динамикалық;
- тұлғалық.

Жетістікке жету мотивация тұрғысынан шетелдік зерттеулерде Eric M. Anderman соңғы 20 жылдағы жетістіктерге баса назар аударып, жетістікке жету мотивациясының теорияларына шолу жасай отырып, әр теорияның пайда болуы туралы және теориялардың өзара ортақ тұжырымдарын талқылайды. Автордың пайымдауынша мотивация теориясының қазіргі білім беру саясаты мен тәжірибесі арасындағы сәйкестік дәрежесі бар екенін алға тартады. Ол әрбір теория академиялық мотивацияның бірегей аспектілерін қарастырғанымен, кейбір теориялық сәйкестіктер педагогтер мен саясаткерлердің шатасуына әкелуі мүмкіндігін көрсетеді. Оған қоса, Eric M. Anderman студенттердің мотивациясы маңызды деп санайтын педагогтердің аз екенін айтады, соған қарамастан, бүгінгі мұғалімдерге жүктелетін үлкен қысымды ескере отырып, мотивация – бұл мұғалімдердің күнделікті қарастыратын өмірдің көптеген аспектілерінің бірі ғана [15].

Alex C.Garn, Alexandre J.S. Morin университет студенттерінің бір семестрде мотивациялық реттеуді қолдануын эксперименттік тұрғыда зерттей келе, бір семестрдегі университет студенттерінің автономды мотивациясы мен мотивациялық реттеу арасындағы өзара әрекеттестікке қатысты тұжырымдарда маңызды олқылықтар бар екенін көрсетеді. Бұл олқылықтарды айқындау үшін, мотивация процестерінің неліктен (яғни, автономды мотивация) және қалай (яғни, мотивациялық реттеу) қысқа уақыт аралығында дамитынын бір мезгілде зерттеу үшін: (Reeve және басқалар, 2008) зерттеуін негізге алады. Эксперименттік зерттеу нәтижесі автономды мотивация мен мотивациялық реттеу арасындағы байланыс тұлғаның тиімді қарым-қатынас сипатына байланыстылығы бұрынғы теорияларда тұжырымдалғандығын айқындайды. Яғни мотивациялық реттеу тізбегінің айқын автономды мотивациясы болды. Дегенмен, бұл студенттер өздерінің қалыпты деңгейлеріне қатысты автономды мотивацияның уақытқа тән ұлғаюын сезінгенде, кейінгі мотивациялық реттеу туралы есептер азайғанын білдіретін теріс қатынасты көрсететінін айқындайды. Басқаша айтқанда, негізінде автономды мотивацияның жоғары күйлері қалыпты пайдаланумен салыстырғанда мотивациялық реттеу стратегияларын жүзеге асыру қажеттілігін төмендететін көрсетеді. Ал бұл мотивациялық реттеу қалыптымен салыстырғанда мотивацияның жоғары деңгейін сезінген кезде аз бағалануы мүмкін екенін көрсетеді. Alex C. Garn, Alexandre J.S. Morin бойынша зерттеу нәтижелерін қолдану оқу тәжірибесін жақсартуға мүмкіндік береді. Мысалы, семестрдің алғашқы айларында университет студенттері субъективті және белсенді мотивациялық бақылауды азайтады. Бұл, әсіресе, GPA төмен студенттер үшін қиын болуы мүмкін, өйткені оларда семестрді мотивациялық реттеу стратегияларын пайдалану ықтималдығы азая бастайды. Осылайша, университет профессорлары, тәлімгерлер және академиялық қолдау көрсету мамандары семестрдің басында да, ортасында да, аяғында да автономды мотивацияны да, мотивациялық реттеуді де қарастыратын құрылымдарды құруы қажет [16].

Қазіргі уақытта қандай құрылымдардың ең жақсы жұмыс істейтіні белгісіз, бірақ оқытудың әртүрлі стильдерін пайдалану (Wolters, 2011), студенттің автономиясын қолдау (Reeve et al., 2008), басқа стратегияларға күш пен тапсырманы меңгеруді баса көрсету (Wolters, 2003) және студенттерге жақын мақсаттарды құруға көмектесу ((Schwinger және Otterpohl, 2017)), сондай-ақ семестр бойы дәйекті түрде ынталандыру арқылы викториналар мен сабақтағы сұрақ-жауап технологияларын пайдалану сияқты оқу және белсенділік шараларын жүзеге асыру кіруі мүмкін.

Г.Абильдаева, Н.Жиенбаева, О.Тапалова жаңартылған оқу мазмұны аясында студенттердің кәсіби мақсаттары мен тұлғалық жетістікке жетуге деген мотивациясын қарастырады. Онда студенттердің мотивациясын дамытуға бағытталған арнайы педагогикалық-психологиялық жағдайдың құрылуын алға таратады. Аталмыш ғалымдардың пайымдауы бойынша мотивацияның дамуы студенттердегі мақсатқа жетудегі сенімділікті арттыруды, өзін-өзі дамытуға деген белсенділікті қамтамасыз етеді [17].

С.О. Бурленова, Р.Ш. Сабирова жоғары оқу орындарында студенттердің оқу мотивациясын олардың оқу іс-әрекетінің тиімділігін анықтайтын факторлардың бірі ретінде қарастыра отырып, арнайы эксперименттік зерттеу жүргізеді. Зерттеу нәтижесі бойынша оқу тапсырмаларын кейінгі қалдыруға бейім студенттердегі академиялық прокрастинация мен оқу мотивациясы арасында маңызды корреляция анықталады [18].

### **ҚОРЫТЫНДЫ.**

Психология ғылымындағы зерттеулердің негізінде жетістікке жету мотивациясының өнімді жағына, оның эмоционалдық реңктері мен әлеуметтік тәуелділігіне қатысты тұжырымдар әлі күнге дейін өз құндылығын төмендетпей келеді. Теориялық талдау арқылы жетістікке жету мотивациясы – бұл нәтижеге қатысты сапалы феноменальды объект қана емес, сонымен қатар нәтиженің өзі, сондай-ақ, ең алдымен оны бағалау және тұлғаның мотивациялық саласының маңызды негізін құрайтын субъект үшін болмыстың мәні екендігі

пайымдалады. Жетістікке жетудің негізгі қажеттілігі тұлғаның өмірлік, кәсіби бағыттылығын айқындайды. Жалпы алғанда адам жетістікке жетуге бағдарлану арқылы өзінің жалпы қажеттіліктерінің едәуір түрлерін қанағаттандырады деуге болады.

Сондай-ақ, психологиялық зерттеулердің негізінде адамдардағы жетістікке жетуге деген мотивтерінің басымдықта болуы нәтижесінде тұлғалық бағыттылықтың сипаты анықталады. Ал бұл жетістікке жетудің төмендегідей түрлерін көрсетеді:

- моральдық сипаттағы жетістіктер, бұл әлеуметтік қажеттіліктерді өтеуге байланысты адами құндылықтар негізіндегі жетістікке жетуді білдіреді.

- қоғамдық сипаттағы жетістіктер, бұл қоғамның мүдделері мен қоғамдық қажеттіліктермен байланысты жетістікке жетуге бағдарлануды білдіреді.

- іскерлік сипаттағы жетістіктер, бұл тұлғадағы білімнің, шығармашылықтың, еңбек белсенділігінің туындауына негізделген жетістікке жетуді білдіреді.

- өзін-өзі жетілдіру сипатындағы жетістіктер, бұл өзін-өзі өзектендіру мен субъектілік қажеттіліктерді қанағаттандыруда көрінетін жетістікке жетуді білдіреді. Соңғы жылдары жетістікке жетуге деген мотивацияның осы түрі қарқынды зерттелініп келеді.

Сонымен, адамның мінез-құлқы мен іс-әрекетіндегі құндылық пен мақсатты білдіретін жетістікке жетудің басым мотивтері анықталды. Жетістікке жету қажеттілігі – бұл адамның бизнесте, бизнестің нәтижесінде немесе іскерлік қарым-қатынаста өзін көрсетуге саналы ұмтылысы. Іскерлік қасиеттер мен іс-әрекет нәтижелерін бағалау әрқашан басқаларға және әлеуметтік ортаға қатысты жетістіктің субъективті құндылығы туралы рефлексия арқылы жүзеге асырылады. Жетістікке жету тек әлеуметтік нұсқаулар мен нәтижелерді ғана емес, сонымен қатар жетістік процесіндегі субъектінің дербестігі мен шығармашылық әлеуетінің деңгейінің көрсеткіштерін де қамтиды. Сондықтан тұтастай алғанда ол жеке субъект пен қоғамның белсенділігінің интегративті сипаттамасы болып табылады. Қорыта айтқанда, жетістікке жету мотивациясы бұл тұлғаның өз іс-әрекетінің нәтижесі, жеке табыстылығы, қол жеткізген жетістігіне қарай психикалық күйі, жетістікке жетуде кездесетін қиыншылықтар мен кедергілерді жеңе алу потенциалы, өзінің материалдық, рухани, қоғамдық қажеттіліктерін қанағаттандыру деңгейі.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Маклаков А.Г. *Общая психология: учебник для вузов.* – СПб.: Питер, 2005. – С 583.
2. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность.* – СПб.: Питер; – М.: Смысл, – 2003. – С. 860.
3. Левин К. *Теория поля в социальных науках.* – М.: Академический проект, – 2019. – С 314.
4. Якобсон П. М. *Психология чувств и мотивации.* Воронеж: МОДЭК; – М.: Институт практической психологии, – 1998. – С. 304.
5. Маслоу А.Г. *Мотивация и личность.* – Евразия – СПб., 2012. – С. 352.
6. Зайцев Г. Г. *Управление персоналом: учеб. пособие.* – СПб.: Северо-Запад, – 1998. – С. 230.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.А., *Формирования мотивации учения.* – М., 2003. – С. 183.
8. Маслова Т. М. *Здоровье студентов как психологический феномен // Психологическое здоровье личности как ценность образовательного пространства: коллективная монография / под общ. ред. Т. А. Македон, Т. М. Масловой – Москва: Изд-во «Спутник+», 2013. – Гл. 3.2. – С. 94-101.*
9. Гордеева Т.О. *Психология мотивации достижения.* / Т.О. Гордеева. – М., – 2006.
10. Тульчинский Г. А. *Разум, воля, успех: О философии поступка.* – Л., – 1990. – С. 79.
11. Хаммер Я. С. *Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии.* – 2008. – № 4. – С.147–153.
12. Alison C. Koenka, *Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions, Contemporary Educational Psychology, – Volume 61, – 2020, 101831, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831> (Accessed: 01.02.2023).*

13. Dale H. Schunk, Maria K. DiBenedetto. *Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology. Volume 60, 2020, 101832, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832> (Accessed: 21.02.2023).*

14. Sandra Graham. *An attributional theory of motivation. Contemporary Educational Psychology, Volume 61, 2020, 101861, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861> (Accessed: 11.03.2023).*

15. Eric M. Anderman. *Achievement motivation theory: Balancing precision and utility, Contemporary Educational Psychology, Volume 61, 2020, 101864, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864> (Accessed: 30.03.2023).*

16. Alex C. Garn, Alexandre J.S. Morin. *University students' use of motivational regulation during one semester. Learning and Instruction. Volume 74, 2021, 101436, ISSN 0959-4752, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101436> (Accessed: 05.04.2023).*

17. Abildaeva G., Zhiyenbayeva N.B., Tapalova O.B. (2019). *Developing Motivation in Schoolchildren: Insights from the Updated Learning Content. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iceder-19.2020.54>*

18. Бурленова С.О., Сабирова Р.Ш. *Жоғары мектеп студенттердің академиялық прокрастинация мен оқу мотивациясын зерттеу. Хабаршы «Психология» сериясы Том 71. №2 (2022), 223 бет. <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-7847.33>*

#### Referens:

1. Maklakov A.G. *General psychology: a textbook for universities. St. Petersburg: Peter, 2005.- 583 p.*
2. Heckhausen H. *Motivation and activity. St. Petersburg: Peter; M.: Smysl, 2003. 860 p.*
3. Levin K. *Field theory in social sciences. M.: Academic project, 2019. 314 p.*
4. Yakobson P.M. *Psychology of feelings and motivation. Voronezh: MODEK; M.: Institute of Practical Psychology, 1998. 304 p.*
5. Maslow A.G. *Motivation and personality. – Eurasia – St. Petersburg, 2012. – 352s.*
6. Zaitsev G. G. *Personnel management: textbook. allowance. St. Petersburg: North-West, 1998. 230 p.*
7. Markova A.K., Matis T.A., Orlov B.A., *Formation of learning motivation. – M., – 2003.– 183 p.*
8. Maslova T. M. *Health of students as a psychological phenomenon // Psychological health of the individual as the value of the educational space: collective monograph / edited by. ed. T.A. Makedon, T.M. Maslova – Moscow: Sputnik+ Publishing House, 2013. – Ch. 3.2. – P. 94-101.*
9. Gordeeva T.O. *Psychology of achievement motivation. / THAT. Gordeeva. – M., 2006.*
10. Tulchinsky G. A. *Reason, will, success: On the philosophy of action. L., 1990. 79 p..*
11. Hammer Ya. S. *Professional success and its determinants // Questions of psychology. – 2008. – No. 4. – P. 147–153.*

12. Alison C. Koenka, *Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions, Contemporary Educational Psychology, Volume 61, 2020, 101831, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831> (Accessed: 01.02.2023).*

13. Dale H. Schunk, Maria K. DiBenedetto. *Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology. Volume 60, 2020, 101832, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832> (Accessed: 21.02.2023).*

14. Sandra Graham. *An attributional theory of motivation. Contemporary Educational Psychology, Volume 61, 2020, 101861, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861> (Accessed: 11.03.2023).*

15. Eric M. Anderman. *Achievement motivation theory: Balancing precision and utility, Contemporary Educational Psychology, Volume 61, 2020, 101864, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864> (Accessed: 30.03.2023).*

16. Alex C. Garn, Alexandre J.S. Morin. *University students' use of motivational regulation during one semester. Learning and Instruction. Volume 74, 2021, 101436, ISSN 0959-4752, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101436> (Accessed: 05.04.2023).*

17. Abildaeva G., Zhiyenbayeva N.B., Tapalova O.B. (2019). *Developing Motivation in Schoolchildren: Insights from the Updated Learning Content. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iceder-19.2020.54>*

18. Burlenova SO, Sabirova R.Sh. High school Study of students' academic prostration and motivation of education. The messenger series "Psychology" – Vol 71. – №2 (2022), page 223. <https://doi.org/10.51889/20222-2.1728-7847.33>

**МРНТИ:15.31.31**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.020

*Salmеke S.A.<sup>1</sup>, Bekzhanova S. Zh.<sup>1</sup>*

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

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE**

### *Abstract*

Currently, the problem of developing preschoolers' communication skills is acute. The issue of the unique communication skills of preschoolers who are older is covered in this article. It is discussed how older preschoolers acquire their communication abilities. Their interactions with peers exhibit a variety of distinguishing characteristics. Also mentioned is the clear connection between this age group's psychological, emotional, and mental growth and communication skills.

Analysis and quantitative processing of the study's findings are two of the techniques utilized to diagnose the characteristics of older preschoolers. The SPSS version 23 statistical tool, the U-Mann-Whitney criteria, and the Spearman correlation criterion are used to process mathematical data. It has been demonstrated that there are gender disparities in the development of communication skills as well as a link between emotional intelligence and communication skill development in older preschoolers.

**Keywords:** preschool children, communication abilities, emotional intelligence, relationship problems.

*S.A. Salmеke<sup>1</sup>, S.Zh. Bekzhanova<sup>1</sup>*

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

## **ЕРЕСЕК МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ҚАБІЛЕТТЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

### *Аңдатпа*

Мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті дағдыларын дамыту мәселесі қазіргі таңда өзекті мәселе болып табылады.

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті дағдыларының ерекшеліктері туралы мәселе қарастырылады. Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті қабілеттерді меңгеру ерекшеліктері талқыланады. Олар сыныптастарымен қарым-қатынас жасағанда көптеген ерекше қасиеттерді көрсетеді. Сонымен қатар, олар бұл жастағы балалардың психологиялық, эмоционалдық және психикалық дамуына қарым-қатынас ортасы тікелей әсер етеді деп тұжырымдайды.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың ерекшеліктерін диагностикалау үшін зерттеу нәтижелері талданады және математикалық тәсілмен өңделеді. Математикалық деректерді талдау үшін статистикалық бағдарламалық қамтамасыз ету SPSS 23 нұсқасы, U-Mann-Whitney тесті және Spearman корреляциялық тесті қолданылады. Қарым-қатынас дағдыларын



дамытуда гендерлік теңсіздіктер бар және эмоционалды интеллект пен коммуникативті дағдыларды дамыту ересек мектеп жасына дейінгі балаларда қатар жүретіні дәлелденді.

**Түйін сөздер:** ересек мектеп жасына дейінгі балалар, коммуникативтік қабілет, эмоционалды интеллект, қарым-қатынастағы қиындықтар.

Салмеке С.А.,<sup>1</sup> Бекжанова С.Ж.<sup>1</sup>

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

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### Аннотация

Дошкольники в настоящее время испытывают серьезные трудности со своими коммуникативными способностями.

В данной статье рассматривается вопрос особенностей коммуникативных навыков детей дошкольного возраста. Обсуждаются особенности приобретения коммуникативных способностей взрослыми дошкольниками. Они проявляют множество отличительных черт в общении с одноклассниками. Кроме того, утверждается, что сфера общения напрямую влияет на психологическое, эмоциональное и умственное развитие детей этой возрастной группы.

Для диагностики особенностей взрослых дошкольников используется ряд методик, в том числе анализ и математическая обработка данных исследования. Для обработки математических данных используются тест У-Манна-Уитни, корреляционный тест Спирмена и статистическая программа SPSS версии 23. Установлено, что существует связь между наличием гендерных различий в развитии коммуникативных навыков и развитием эмоционального интеллекта у взрослых дошкольников.

**Ключевые слова:** детей дошкольного возраста, коммуникативные способности, эмоциональный интеллект, проблемы в отношениях.

**INTRODUCTION.** Communication plays a huge role in the development of personality. Children's cognitive development cannot take place normally without communication. The substance of the structural elements of communication shifts as preschoolers become older, and speech takes over as the primary form of communication.

In order to ensure the control and flow of communication activities, a person's communicative abilities are a mix of their personality's communicative traits, knowledge, and skills[1]. According to A.A. Kidron, communicative abilities are manifested in the subject's communication skills to enter into social contacts, regulate situations of interaction, and achieve communicative goals in interpersonal relationships [2, p. 54]. R.S. Nemov's view is that communicative talents are the interpersonal communication skills and abilities that are essential for success. [3].

The development of communication skills in preschool children is the development of the ability for effective communication and successful interaction with others. It is based on such features of older preschool children as a desire to interact, the ability to listen and empathize with the interlocutor, the ability to put oneself in another's shoes, to take into account the interests and intentions of peers [4].

M.I. Lisina emphasizes the role of communication as a key factor in the psychological development of preschoolers. According to the study, a youngster uses "active actions" as a kind of communication when they are trying to coordinate their activities with others, develop important emotional connections with their surroundings, and receive information from others. [5].

V.S. Mukhina points out that preschool age is a period of mastering the social space of human relationships through communication with close adults, as well as in the process of play and real relationships with other children. At this age, such fundamental types of activity for children's

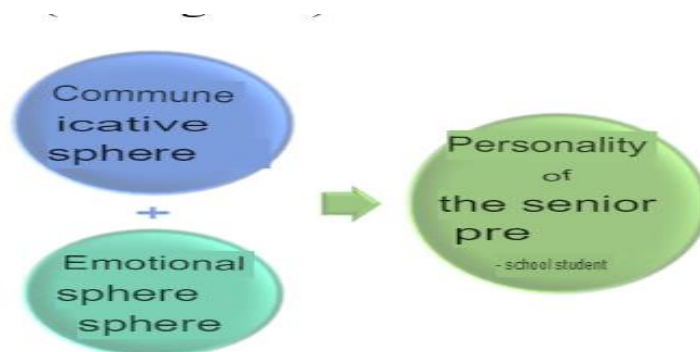
development are acquired as communication with adults and creative play. The personal, mental, emotional development of younger preschoolers occurs in the process and thanks to the development of the communicative sphere. Thanks to the communicative sphere, the world of a younger preschooler turns from a world limited to objects into a world of adult people [6].

Bright emotional saturation permeates all forms of interactions while speaking with peers. Preschoolers learn to empathize with others, feel other people's pleasures and sorrows as their own, and are able to tolerate other people's points of view. At this age, communication is characterized by a need for grownups and a desire for mutual understanding and empathy. [7, 8].

The problem of communication is reflected in the studies of domestic and foreign scientists (Ananiev, 2008; Bodalev, 2008; Leontiev, 2008; Myasishchev, 2011; Burn, 2012, Greenwood J.D. 2004, Hearnshaw L.S. 1987). Currently, mechanisms of communication, types of communication, communication functions, components and means of communication are being studied [9,10].

### **MATERIALS:**

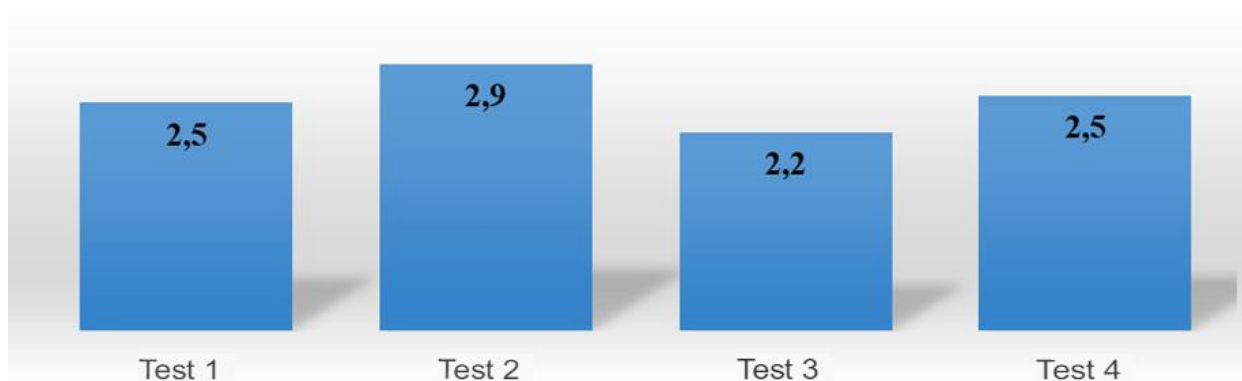
The above allows us to conclude that the communicative sphere of preschool children includes both speech development and the sphere of emotional relationships with other people, both adults and peers (see Figure 1).



*Figure 1. Statement of the research problem*

### **RESULTS AND DISCUSSIONS:**

Figure 2 and Table 1 present the results of the methodology for diagnosing the communicative abilities of preschoolers (tests 1-4).



*Figure 2. Arithmetic mean indicators according to the method of diagnosing the communicative abilities of preschoolers (tests 1-4)*

*Table 1. Frequency analysis according to the method of diagnosing the communicative abilities of preschoolers (tests 1-4) (%)*

	High score	Medium score	Low score
Test 1	56,1	36,4	7,5
Test 2	90,9	7,6	1,5
Test 3	48,5	25,8	25,7
Test 4	66,7	21,2	12,1

From the data presented in Table 1 and Figure 2, it can be seen that the highest scores are demonstrated by children of high school age in Test 2 (mean = 2.9; 90.9%), indicating that these children are able to distinguish the emotional state of their peers and orient themselves towards it during communication. The results for Tests 1 and 4 are approximately similar, with a mean score of 2.5 points. However, in Test 4, 66.7% of children demonstrate a high score, indicating that more than half of the children have stable representations of commonly accepted norms of behavior in interaction with peers and are able to provide help and support. Only 56% of children achieve a high score on Test 1, and only 36.4% achieve an average score, showing that children do not always understand circumstances involving interactions and do not always recognize all adult-required activities. The actions of kids don't always follow the rules of the game.

With an average score of 2.2, Test 3 yields the lowest results for kids, showing that older preschoolers lack sufficient clarity on social norms and appropriate ways to communicate their attitude toward adults. Only 48.5% of children demonstrate high scores, and 25.7% of children demonstrate extremely low results. That is, one-quarter of children do not have a clear idea of ways to express their attitude towards adults and commonly accepted norms.

Further comparison was made between two groups of older preschool children – boys and girls. The data obtained is presented in Table 2 and Figure 3.

*Table 2. Gender differences in communicative abilities.*

Variables	Gender	Average rank	U criterion Manna Whitney	p
Test 1	boys	29,24	399,000	<b>0,04</b>
	girls	38,03		
Test 2	boys	33,54	542,500	0,97
	girls	33,45		
Test 3	boys	31,93	490,500	0,46
	girls	35,17		
Test 4	boys	34,35	515,000	0,66
	girls	32,59		

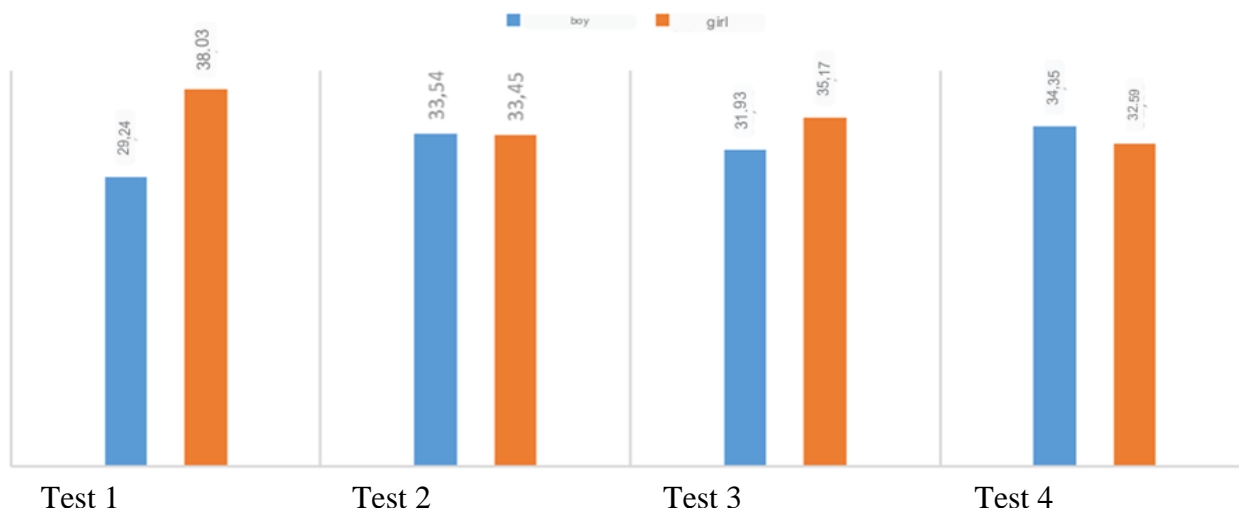


Figure 3. Gender differences in communication skills

From the data presented in Table 2 and Figure 3, it can be seen that there are statistically significant differences in communicative abilities between boys and girls of senior preschool age according to Test 1 ( $p=0.04$ ).

According to the obtained data, girls of senior preschool age more clearly recognize different interaction situations, identify tasks and requirements demanded by adults in these situations, and adjust their behavior accordingly.

The next step was to diagnose the level of emotional intelligence development of senior preschoolers (M.A. Nguyen), which includes two projective tests "Drawing: World of Things - World of People – World of Emotions" and "Three Wishes".

The results of the projective techniques "Drawing: World of Things – World of People – World of Emotions" and "Three Wishes" are presented in Figure 4 and Table 3.

Table 3. Frequency analysis for the techniques "Drawing: World of Things – World of People – World of Emotions" and "Three Wishes" (%).

Emotional intellect	High rate	Average	Low rate
Drawing in: the world of things – the world of people – the world of emotions	54,7	34,2	11,1
Three wishes	42,1	48,6	9,3

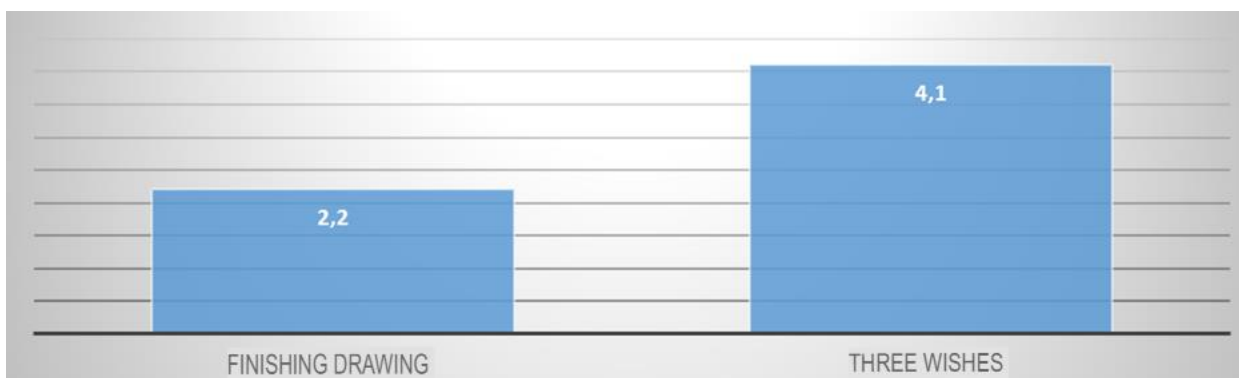


Figure 4. The level of emotional intelligence in children of senior preschool age (M.A. Nguyen)

From the data presented in Figure 4 and Table 3, it can be concluded that children of senior preschool age have an average level of emotional intelligence development. When performing projective tests, children most often draw wishes "for themselves" and human faces. It is important to note that emotional intelligence can be discussed in preschool age if a child shows orientation towards another person, their emotional experiences, and tries to behave accordingly. Only by relying on their own emotions and those of other people, children learn to orient themselves towards others, obtaining useful information about what is really happening.

It should be noted that 48.4% of children of senior preschool age demonstrate high levels of emotional intelligence development, with human figures and wishes "for others" appearing in their drawings. 54.7% of children show emotional orientation towards the world of people, while 34.2% show orientation towards the world of things:

– low level is noted in 11.1% of children – these children most often turn geometric shapes into object images (flower, sun, meteorite or stone, ball, snowman, house, rocket, clock) or animal drawings, often toy-like;

– average level was noted in 34.2% of children – along with images of objects or animals, there are images of human faces, very rarely – a person as a whole.

– high level was shown by 54.7% of children – for these children it is typical to draw a person (expressing their emotional state or shown in motion).

Thus, a tendency can be observed towards gradual reorientation of children from the world of things to the social world – people, their emotions, relationships.

The results of the diagnosis using the "Three Wishes" technique allow us to say that most children in this case think only about satisfying their own requests. This is typical for 48.6% of children. Their drawings depict various toys: dolls, soft toys, sets of furniture and clothes for dolls for girls, robots, various cars, weapons, Lego constructors, sweets for boys. In addition, both boys and girls often draw various gadgets or a "magic" wand to fulfill all their wishes. Wishes for others (usually family members) are mandatory in this case for 42.1% of children. Overall, we note this trend as an average indicator of children's orientation towards other people.

Further, a comparison was made between two groups of senior preschoolers – boys and girls. The obtained data are presented in Table 4 and Figure 5.

*Table 4. Gender differences in emotional intelligence according to the methods "Drawing: the world of things – the world of people – the world of emotions" and "Three wishes"*

Variables	gender	Average rank	U criterion Manna Whitney	p
Drawing	boys	20,78	642,500	<b>0,02</b>
	girls	29,12		
Three wishes	boys	27,17	219,500	0,44
	girls	25,83		



Figure 5. Gender differences in emotional intelligence in older preschool children (M.A. Nguyen)

From the data presented in Table 4 and Figure 5, it can be seen that there are statistically significant differences in emotional intelligence between boys and girls in the preschool age group ( $p=0.02$ ). According to the data, girls show a higher orientation towards the world of people and relationships than boys. As for the Three Wishes method, both girls and boys are equally oriented towards their own wishes.

### CONCLUSIONS:

1. The preschool age group's children's communication world has the following characteristics: Children who are skilled at identifying their classmates' emotional states and positioning themselves in that direction during dialogue.

More than half of the kids can offer assistance and support and have firm beliefs about what is considered to be appropriate behavior when interacting with classmates.

Children are good at coordinating and building group actions, as well as monitoring the execution of plans.

Children frequently fail to perceive social contexts, making it difficult for them to recognize all of the demands and obligations placed on them by adults. Children's conduct doesn't always follow the rules of the setting.

One-fourth of the kids are unsure of how to express how they feel about adults and social standards.

A large percentage of children (53.1%) still have difficulty differentiating emotions, and their abilities to differentiate emotions are in the zone of proximal development, requiring adult assistance.

There is a tendency for children to gradually shift their focus from the world of objects to the social world of people, their emotions, and relationships.

2. Gender differences in communication skills among children in the preschool age group:

Girls in the preschool age group more clearly recognize different situations of interaction, identify tasks and requirements presented by adults in these situations, and adjust their behavior accordingly. Girls show a higher orientation towards the world of people and relationships than boys.

Boys are better than girls at recognizing and naming basic emotions.

Both boys and girls equally need adult assistance in understanding abstract concepts and identifying emotions.

Both boys and girls communicate equally well with each other, coordinate and build joint actions, and monitor the implementation of plans.

Both girls and boys are equally oriented towards their own wishes.

3. The relationship between communication skills and emotional intelligence among children in the preschool age group:

Significant correlation relationships were found between emotional intelligence and communication skills among preschoolers.

*List of sources used:*

1. Trofimova O.V. *Theoretical foundations of the problem of teaching communication skills in older children. Specialties of Personal Communicative Development // Science and Education Today, n. 2 (37), 2019, pp. 105-110.*

2. Cedron, A.A. *Communicative ability and its improvement: Dis. cand. psychol. Of the sciences. / A.A. Cedron. – L.: 1981. – 235 p.*

3. Nemov, R.S. *Psychology [Text]: Text in 3 books. – Book I: General foundations of psychology: A text for students of higher educational institutions. – M.: Vldos, 2013. – 687s*

4. Gavrilushkina, O. *Development of communicative behavior in kindergarten / O. Gavrilushkina // Child in kindergarten. – 2003 – No. 2, p. 3 – 5*

5. Lisina M.I. *Communication, personality and the child's psyche / M.I. Listen – M., 1997. – 168 p.*

6. Mukhina V.S. *Phenomenology of personality development and being. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 1999. – 640 p.*

7. Batenova Yu.V. *Features of the development of the communicative sphere in the modern socio-cultural situation (obtaining the involvement of the agent in information and communication technologies) // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology, vol. 6. no. III (XX), 2017, pp. 288-292.;*

8. Gubina E.G. *The development of communication skills in older preschoolers // University of the 21st century: Scientific approach: Material for the scientific conference of faculty, students, students, and applicants TSPU. L.N. Tolstoy. – 2010. – S. 239 - 241.*

9. Greenwood J.D. (2004) «*The Disappearance of the Social in American Social Psychology*»

10. Hearnshaw L.S. (1987) «*The Shaping of Modern Psychology*»

*References:*

1. Trofimova O.V. *Fundamenta theoretica problema institutionis artes communicationis in pueris senioris aetatis adplicant. Specialia progressionis Communicativa Personalis // Scientia et Education Hodie, n. 2 (37), 2019, pp. 105-110.*

2. Cedron, A.A. *Communicativa facultas et eius emendatio: Dis. cand. psychol. Scientiarum. / A.A. Cedron. – L.: 1981. – 235 p.*

3. Nemov, R.S. *Psychologia [Text]: Textus in 3 libris. – Liber I: Fundamenta generalia psychologiae: Textus studiosorum institutionum paedagogicarum superiorum. – M.: Vldos, 2013. – 687s*

4. Gavrilushkina, O. *Progressio morum communicatarum in kindergarten / O. Gavrilushkina // Puer in kindergarten. – 2003 – N. 2, p. 3 – 5*

5. Lisina M.I. *Communicatio, personalitas et Psyche puerilis / M.I. Lisin. – M., 1997. – 168 p.*

6. Mukhina V.S. *Phaenomenologia progressionis et entis personalitatis. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 1999. – 640 p.*

7. Batenova Yu.V. *Features evolutionis sphaerae communicativae praescidentis in moderno situ socio-culturali (obtentu agentis implicationis in informationibus et technologiaram communicationis) // Azimut investigationis scientificae: paedagogiae et psychologiae, vol. 6. no. III (XX), 2017, pp. 288-292.;*

8. Gubina E.G. *Progressio artes communicationis in vetustioribus preschoolers // Universitatis saeculi XXI: Scientifica ratio: Materia colloquii scientifici facultatis, alumni alumni, quaelibet et petitores TSPU. L.N. Tolstoy. – 2010. – S. 239 – CCXLI.*

9. . Greenwood J.D. (2004) «*The Disappearance of the Social in American Social Psychology*»

10. Hearnshaw L.S. (1987) «*The Shaping of Modern Psychology*»

Б.Б. Сикинбаев<sup>1</sup>, А.Ж. Суранчина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан

## КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН ҚАЗАҚ ТІЛДІ БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТУ – СӨЙЛЕУІН ОҢАЛТУ ЖҰМЫСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ - ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Аңдатпа*

Есту қабілеті қоршаған ортадан ақпаратты алудың негізгі құралының бірі. Оның қалыпты дамуы баланың сөйлеу тілінің, сәйкесінше, таным саласының да дамуына оңды ықпал етеді. Алайда бірқатар себептер мен факторлардың әсерінен естудің бұзылысы орын алады. Есту қабілетінің бұзылуы мүлдем естімейтін және нашар еститін балалар тобына бөлінген жікте-менің жасақталуына негіз болды. Есту қабілетінің бұзылысы ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі бола отырып, олармен жүргізілетін дамыту жұмыстарының әдістемелік кешенін толықтырудың өзектілігін және қажеттілігін айқындайды.

Есту қабілетінің мүлдем болмауы жағдайындағы балалардың білім алуы мен әлеумет-тенуі шектелген деңгейде ғана болғаны белгілі. Алайда, қазіргі технологияның қарыштап дамыған кезеңінде бұл балалардың мүмкіндіктерін кеңейтетін бірнеше инновациялық құралдардың жасақталғаны белгілі. Олардың бірі – кохлеарлы имплантация.

*Кохлеарлы имплантация* – есту қабілетінің бұзылысы бар балаларда сенсорлық – нейрондық есту қабілетінің жоғалуы болған кезде есту аппараттарының тиімсіздігі немесе тиімділігінің төмендігі жағдайында қолданылатын әдіс. Бұл құрал елімізде соңғы онжылдық көлемінде қолжетімді болып отыр. Аталған құралды орнату жағдайынан кейінгі баламен жүргізілетін жұмыс бірнеше бағыттарды және әдістеменің жүйелілігін қамтиды. Алайда, кохлеарлы имплантация еліміз үшін жаңашылдық болғандықтан, әлі де кохлеарлы имплан-тациядан кейінгі қазақ тілді балалармен түзету жұмысының жеткіліксіздігі айқын байқалады. Мақала барысында кохлеарлы имплантациясы бар балалармен түзету жұмыстарының ерекшеліктері қарастырылып, негізгі өзгешеліктері айқындалды.

***Кілттік сөздер:*** есту қабілеті, кохлеарлы имплантация, түзету жұмысы, әдістеме, сен-сорлық сала, нейрондар.

Сикинбаев Б.Б.<sup>1</sup>, Суранчина А.Ж.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный женский педагогический университет,  
Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая,  
Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО СЛУХО- РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ КАЗАХОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТАТОМ

*Аннотация*

Слух – один из основных инструментов для извлечения информации из окружающей среды. Его нормальное развитие положительно влияет на развитие речи ребенка и,



соответственно, области познания. Однако под влиянием ряда причин и факторов происходит нарушение слуха. Нарушение слуха послужило основой для разработки классификации, разделенной на группы абсолютно глухих и слабослышащих детей. Нарушение слуха, являясь одной из групп детей с особыми образовательными потребностями, определяет актуальность и необходимость дополнения методического комплекса проводимой с ними развивающей работы.

Известно, что обучение и социализация детей при полном отсутствии слуха происходили только на ограниченном уровне. Однако известно, что на начальном этапе развития современных технологий было разработано несколько инновационных инструментов, расширяющих возможности этих детей. Один из них – кохлеарная имплантация.

Кохлеарная имплантация – это метод, используемый в случаях неэффективности или низкой эффективности слуховых аппаратов при наличии сенсорно-нейрональной потери слуха у детей с нарушениями слуха. Этот инструмент стал доступен в стране за последнее десятилетие. Работа с ребенком после установки данного средства включает в себя несколько направлений и последовательность методики. Однако, поскольку кохлеарная имплантация является инновацией для нашей страны, все еще наблюдается недостаточная коррекционная работа с казахоязычными детьми после кохлеарной имплантации. В ходе статьи были рассмотрены особенности коррекционной работы с детьми с кохлеарной имплантацией, определены основные отличия.

**Ключевые слова:** слух, кохлеарная имплантация, коррекционная работа, методика, сенсорная сфера, нейроны.

## PSYCHOLOGICAL - PEDAGOGICAL FEATURES OF WORK ON AUDITORY-SPEECH REHABILITATION OF KAZAKH-SPEAKING CHILDREN WITH A COCHLEAR IMPLANT

*Sikinbayev B.B.<sup>1</sup>, Suranchina A.Zh.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Kazakh National Women's Pedagogical University*

<sup>2</sup>*Kazakh National Pedagogical University named after Abai  
Almaty, Kazakhstan*

### *Abstract*

Hearing is one of the main tools for extracting information from the environment. His normal development has a positive effect on the development of the child's speech and, accordingly, the field of cognition. However, under the influence of a number of reasons and factors, hearing impairment occurs. Hearing impairment served as the basis for the development of a classification divided into groups of absolutely deaf and hard of hearing children. Hearing impairment, being one of the groups of children with special educational needs, determines the relevance and necessity of supplementing the methodological complex of the developmental work carried out with them.

It is known that the education and socialization of children with complete lack of hearing occurred only at a limited level. However, it is known that at the initial stage of the development of modern technologies, several innovative tools were developed that expand the capabilities of these children. One of them is cochlear implantation.

Cochlear implantation is a method used in cases of inefficiency or low efficiency of hearing aids in the presence of sensory–neuronal hearing loss in children with hearing impairments. This tool has become available in the country over the past decade. Working with a child after installing this tool includes several directions and a sequence of methods. However, since cochlear implantation is an innovation for our country, there is still insufficient correctional work with Kazakh-speaking children after cochlear implantation. In the course of the article, the features of

correctional work with children with cochlear implantation were considered, the main differences were identified.

**Keywords:** hearing, cochlear implantation, correctional work, technique, sensory sphere, neurons.

### КІРІСПЕ

Кохлеарлы имплантация – есту қабілеті зақымданған балалардың сенсорлық – нейрондық бұзылыстары болған жағдайда орнатылатын құрылғы. Аталған құрылғы бүгінгі күнде есту аппаратына қарағанда тиімді болып табылады. Себебі, есту аппараты тек дыбыстарды қабылдауды қамтамасыз ететін болса, кохлеарлы имплантация кезінде бала дыбыс толқындарын сезініп, оларды қалыпты балалардың қабылдауы тәрізді деңгейде естиді. Бұл құрал ХХІ ғасырдың инновациялық маңызды мүмкіндіктерінің бірі болып саналады [1].

Кохлеарлы имплантацияны орнатқаннан кейін балаға ерекше күтім қажет. Яғни, аппаратты орнатқаннан кейін бала бірден бейімделіп, сөйлеу тілі қатарластары тәрізді қалыптаспайды. Яғни, кохлеарлы имплантация орнатқаннан кейін баламен жүргізілетін түзету жұмысы маңызды болып табылады. Алайда, қазақ тілді балаларды кохлеарлы имплантациядан кейінгі оңалту жұмысының әдістемесінің жеткіліксіздігі айқын болып отыр [2].

### Әдебиеттерге шолу

Қазіргі уақытта мүлдем естімейтін балаларға көмектесудің ең тиімді әдістерінің бірі – кохлеарлы имплантация, бұл оларға қоршаған дыбыстарға жауап беруге, барлық сөйлеу дыбыстарын, соның ішінде жоғары жиілікті дыбыстарды ажыратуға және кеңістікте жақсырақ шарлауға, сондай – ақ есту ортасына әлеуметтік бейімделуге мүмкіндік береді [3].

Бұл термин хирургиялық араласуды білдіреді, оның барысында есту нервін электрлік ынталандыру арқылы дыбыстарды қабылдауды қамтамасыз ететін электродтар науқастың ішкі құлағына енгізіледі. Яғни, есті аппаратынан басты айырмашылығы да осы болып табылады [4].

Кохлеарлы имплантация – бұл есту аппараттарының бір түрі. Алайда, бұл дыбысты күшейтіп қана қоймайды. Ол ішкі құлақтың шаш жасушаларын ауыстырады және әлсіз электр разрядтары арқылы дыбыстық және сөйлеу аппаратын тікелей есту нервіне жібереді. Кохлеарлы имплантация есту қабілеті нашар адамдар тіпті қуатты есту аппараттарының көмегімен естімейтін жоғары жиілікті дыбыстарды қабылдауға мүмкіндік береді [5].

Кохлеарлық имплантация – бұл хирургиялық операция ғана емес, сонымен қатар бүкіл іс – шаралар жүйесін қамтитын күрделі процесс. Оған мыналар кіреді:

- операция алдындағы диагностикалық тексеру және пациенттерді іріктеу;
- хирургиялық операция;
- КИ бар науқастарды операциядан кейінгі есту – сөйлеуді оңалту.

Соңғы кезең ең ұзақ және оның сәттілігі сурдопедагогтың, аудиологтың, логопедтің, сурдологтың, психоневрологтың, кохлеарлық имплантация операциясы жүргізілген орталықтың психологының өзара әрекеттесуіне, КИ процессорын қосуға және конфигурациялауға және балалардың тұрақты оңалту курстарынан өтуіне байланысты. Негізінде, имплантацияланған пациенттер КИ пайдалану ерекшеліктерімен (процессорды баптау, зақымдалған элементтерді ауыстыру, КИ неғұрлым заманауи үлгілерімен ауыстыру), есту – сөйлеуді оңалту проблемаларымен, әлеуметтік проблемалармен айқындалатын мәселелерді шешу қажеттілігіне байланысты өмір бойы орталықпен байланысын сақтайды [6; 7].

Алайда, негізгі жұмыс кохлеарлық имплантация орталығы қызметкерлерінің ұсыныстарына сәйкес оңалту шараларын жалғастыратын жергілікті мамандардың мойнына түседі. КИ бар балаларды сәтті оңалтуда олардың ата-аналары мен жақындары маңызды рөл атқарады. Оларды КИ бар балаларда есту, сөйлеу дағдыларына үйрету, психологиялық және әлеуметтік қолдау операциядан кейінгі оңалтудың бүкіл жүйесінің маңызды компоненттерінің бірі болып табылады [8].

Кохлеарлы имплантациясы бар балалармен жұмысқа құзыретті педагогтар мен дефектологтар балалардың осы санаты үшін білім беру және түзету процесін ұйымдастыру проблемасына тап болады. Балалардың осы санатын педагогикалық оңалту және әлеуметтендіру проблемасының өзектілігі кохлеарлық имплантациядан кейін оңалтудың жаңа оңтайлы жолдарын іздеуге бағытталған түзету педагогикасының теориясы мен практикасының заманауи талаптарына байланысты [9].

### **ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ ЖӘНЕ МАТЕРИАЛДАРЫ**

Зерттеу жұмысында теориялық талдау, сауалнама және жауаптарды сандық – сапалық деректерге өңдеу әдістері қолданылды.

Зерттеу базасы:

Зерттеу жұмысында жүргізілген сауалнама жалпы саны 6 сұрақтан тұрады. Сауалнаманың *мақсаты* – кохлеарлы имплантталған балалардың есту – сөздік оңалту жұмысының ұйымдастырылуының ағымдағы деңгейін анықтау.

Сауалнамаға 10 маман қатысты.

*Сауалнама сұрақтары:*

1. Сіздің сыныбыңызда КИ бала білім алады ма?
2. КИ балалардың есту – сөйлеуін оңалту жұмысын ұйымдастыруда қиындықтар туындай ма?
3. КИ бар балалардың есту – сөйлеуін оңалту әдістемесінің мазмұны жеткілікті ме?
4. КИ бар балалардың есту – сөйлеуін оңалту дәстүрлі және инновациялық тәсілдер толықтай қарастырылған ба?
5. КИ бар балалардың есту – сөйлеуін оңалту үрдісі барысында қазақ тілді балалармен жүргізілетін түзету жұмысының мазмұны толықтай бейімделген бе?
6. КИ бар балалардың есту – сөйлеуін оңалтуға қажетті дидактикалық аспектілер толығымен қарастырылған ба?

### **ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ**

Зерттеу нәтижесі сауалнамаға берілген «иә» немесе «жоқ» жауабының негізінде шығарлды.

Ең алдымен 1 – сұраққа мамандардың 100 % «иә» деп жауап берді. Яғни, әрбір маманның сыныбында кохлеарлы имплантталған бала білім алады.

2 – сұраққа 60 «иә» деп жауап берсе, қалған 40 % «жоқ» жауабын таңдады. «Иә» жауабын таңдаған мамандар КИ бар балалармен түзету жұмысының ерекшеліктеріне байланысты барлық әдістер мен жұмыс бағыттарының түрлері келе бермейді.

3 – сұраққа 60 «иә» деп жауап берсе, қалған 40 % «жоқ» жауабын таңдады. Мамандардың 40 % пікірінше кохлеарлы имплантталған балалардың есту – сөйлеуін оңалту мазмұны жақсартуларды және толықтыруларды талап етеді.

4 – сұраққа 80 % маман «иә» жауабын таңдаған. Ал, қалған 20 % маман «жоқ» жауабын таңдай отырып, қазақ тілді балаларға арналған инновациялық тәсілдердің жеткіліксіз екендігін атап өтті.

5 – сұраққа 40 % маман «иә» деп жауап берсе, қалған 60 % «жоқ» жауабы алынды. Бұл сұрақ бойынша мамандардың басым бөлігі орыс тілді әдістемелік кешеннің қазақ тілді балаларға келе бермейтінін және оның әлі де толыққанды бейімделіп жасақталмағанын атап өтті.

6 – сұрақ бойынша да мамандар жауабы 50 / 50 құрады. Тең жартысы дидактикалық аспектілердің жеткілікті екендігін атап өтсе, қалған 50 % керісінше жақсартулардың қажеттігін көрсетті.

### **НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ**

Сауалнама жауаптарынан аңғарғанымыздай, кохлеарлы имплантталған балалардың есту – сөйлеуін оңалту жұмысының әдістемесінің жеткіліксіздігі байқалады. Оған себеп – қазақ тілді балаларға арналған дидактикалық кешеннің аздығы, әдістемелік кешеннің олардың

сөйлеу тілінің ерекшелігіне қарай бейімделмегендігі. Сондықтан, аталған саланы зерттеуші мамандар үшін есту – сөйлеуді оңалту мазмұнын толықтыру өзекті міндеттердің бірі болып табылады.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта айтқанда, кохлеарлы имплантталған қазақ тілді балалардың есту – сөйлеуін оңалту жұмысының Отандық әдістемесінің жеткіліксіздігі байқалады деп айтуға негіз бар. Сондықтан, оны дамыту бойынша мынадай жұмыстардың бағыттарын ұсына аламыз:

Ең алдымен қазақ тілді балаларға арналған *аудио-визуалды курстардың* мазмұнын жасақтау қажет.

«Аудиовизуалды курс» термині көру және есту дегенді білдіреді. Бұл есту қабілеті бұзылған балаларда тәуелсіз сөйлеуді тезірек және оңай дамытуға мүмкіндік береді. Бала грамматикалық жағдайды тыңдайды және үйренеді, суреттегі визуалды бейнені және мұғалім ұсынған есту бейнесін байланыстыра отырып, танымдық саласы да қоса дамиды [10; 11].

Барлық аудиовизуалды курстар сөйлеу жағдайының негізгі тілдік формасы болып табылатын диалог түрінде құрылады. Диалог тіркестеріне сәйкес келетін суреттер мағынасы бойынша өзара байланысты, өйткені оларды бірлік ретінде қабылдау керек. Сурет сөйлеудің лексикалық-грамматикалық жағын оның көрнекі ситуациялық қабылдауымен байланыстырады, осылайша дыбыстық есте сақтауға көмектеседі.

Кохлеарлы имплантталған қазақ тілді балалардың есту – сөйлеуін оңалту жұмысының екінші бағыты – *фонетикалық ырғақты дамыту*.

Фонетикалық ырғақ айтылымды қалыптастыру бойынша біздің жұмысымызға органикалық түрде кірді және балалардың сөйлеуін түзетуде де, олардың табиғи қозғалыстарын дамытуда да маңызды рөл атқарды.

Фонетикалық ырғақ – бұл белгілі бір сөйлеу материалын (сөз тіркестері, сөздер, буындар, дыбыстар) айтумен әртүрлі қозғалыстар (өзек, бас, қол, аяқ) біріктірілетін қозғалыс жаттығуларының жүйесі [12].

Ғылыми әдебиеттерде қозғалыстардың дамуы мен айтылымның қалыптасуы арасындағы филогенетикалық байланыс дәлелденді. Дене мен сөйлеу мүшелерінің қозғалыстарының жиынтығы есту қабілеті нашар балаларға тән шиеленісті және монотонды сөйлеуді жеңілдетуге көмектеседі. Балалардың дененің ритақты қимылдарын орындау кезінде алған кедергісі мен жеңілдігі сөйлеу органдарының моторлық қасиеттеріне де оң әсер етеді.

Кохлеарлық имплантациядан кейін баланы оңалту бағдарламасының негізгі мақсаты – олардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, кохлеарлық имплантациядан кейін балалардың толыққанды әлеуметтік интеграциясы үшін қажетті есту қабылдауын, ауызша сөйлеуді және вербалды емес дағдыларды қалыптастыру, қалпына келтіру және одан әрі дамыту [13].

Жоғарыда аталған бағыттар бойынша әдістемелік кешенді дамыту жұмысы ұйымдастырылған жағдайда, сөйлеу – естуді оңалту нәтижелерінің көрсеткіштері арта түседі.

### Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Сапожников, Я.М. *Современные методы диагностики, лечения и коррекции тугоухости и глухоты у детей* / Я.М. Сапожников, М.Р. Богомильский. – М.: Икар, 2001. – С. 250.
2. Таварткиладзе, Г.А. *Кохлерная имплантация: учебное пособие* / Г.А. Таварткиладзе. – М.: Медицина, 2000. – С. 50.
3. Тарасов, Д.И. *Тугоухост у детей* / Д.И. Тарасов, А.Д. Наседкин, В.П. Лебедев. – М.: Медицина, 1984. – С. 205.
4. Шахова, Е.Г. *Социальные аспекты сенсоневральной тугоухости* / Е.Г. Шахова // *Вестник Волгоградского гос. мед. университета*. – 2006. – № 1. – С. 62-65.
5. Бодмер, Д. *Сравнение показателей речи после кохлеарной имплантации у взрослого населения* / Д. Бодмер, Д.Б. Шипп, Дж.М. Острофф // *Ларингоскоп*. – 2007. – Т. 117(8). – С. 1408–1411.

6. Бабияк, В.И. Нейроториноларингология / В.И. Бабияк, В.Р. Гофман, Я.А. Накатис. – СПб.: Гиппократ, 2002. – С. 728.
7. Баранова, В.М. Лечение профессиональной тугоухости методом транскраниальной стимуляции / В.М. Баранова, И.Г. Бовт, Р. И.Ю. Аббасов, В.М. Василец. – Сочи: Материалы XVI съезда оториноларингологов РФ «Оториноларингология на рубеже тысячелетий», 2001.
8. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – С. 203.
9. Говорун, М.И. Колеопатии / М.И. Говорун, В.Р. Гофман, В.Е. Парфенов. – СПб., 2003. – 295 с.
10. Альтман Я.А. Руководство по аудиологии / Я.А. Альтман, Г.А. Таварткиладзе. – М.: ДМК Пресс, 2003. – С. 360.
11. Дайес, Н.А. Руководство по аудиологии и слухопротезированию / Н.А. Дайес; под общ. ред. Я.Б. Лятковского. – М.: Медицинское информационное агентство, 2009. – С. 240.
12. Калягин, В.А. Психотерапия и психокоррекция лиц с речевой патологией / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова // Российская оториноларингология. – 2006. – № 6(25). – С. 99-103.
13. Королева, И.В. Кохлерная имплантация глухих детей и взрослых. лектродное протезирование слуха / И.В. Королева. – СПб.: КАРО, 2009. – С. 752.

References:

- [1] Sapojnikov, Ia.M. *Sovremennye metody diagnostiki, lecheniia i korrektsii tugouhosti i gluhoty u detei* / Ia.M. Sapojnikov, M.R. Bogomilskii. – М.: Ikar, 2001. – 250 s.
- [2] Tavartkiladze, G.A. *Kohlearnaia implantatsiia: uchebnoe posobie* / G.A. Tavartkiladze. – М.: Meditsina, 2000. – 50 s
- [3] Tarasov, D.I. *Tugouhost u detei* / D.I. Tarasov, A.D. Nasedkin, V.P. Lebedev. – М.: Meditsina, 1984. – 205 s.
- [4] Şahova, E.G. *Sotsialnye aspekty sensonevralnoi tugouhosti* / E.G. Şahova // *Vestnik Volgogradskogo gos. med.universiteta*. – 2006. – №1. – S. 62–65.
- [5] Bodmer, D. *A comparison of postcochlear implantation speech scores in an adult population* / D.Bodmer, D.B. Shipp, J.M. Ostroff // *Laryngoscope*. – 2007. – V. 117(8). – P. 1408–1411.
- [6] Babiak, V.I. *Neurotorinolaringologija* / V.I. Babiak, V.R. Gofman, Ia.A. Nakatis. SPb.: Gippokrat, 2002. – 728 s
- [7] Baranova, V.M. *Lechenie professionalnoi tugouhosti metodom transkranialnoi stimulatsii* / V.M. Baranova, I.G. Bovt, R.IY. Abbasov, V.M. Vasilets. – Sochi: Materialy XVI sezda otorinolaringologov RF «Otorinolaringologija na rubeje tysiacheletii», 2001.
- [8] Bogdanova, T.G. *Surdopsihologija* / T.G. Bogdanova. – М.: Akademiia, 2002. – 203 s.
- [9] Govorun, M.I. *Kohleopatii* / M.I. Govorun, V.R. Gofman, V.E. Parfenov. – SPb., 2003. – 295 s.
- [10] Altman, Ia.A. *Rukovodstvo po audiologii* / Ia.A. Altman, G.A. Tavartkiladze. – М.: DMK Press, 2003. – 360 s.
- [11] Daihes, N.A. *Rukovodstvo po audiologii i sluhoprotezirovaniyu* / N.A. Daihes; pod obs. red. Ia. B.Liatkovskogo. – М.: Meditsinskoe informatsionnoe agentstvo, 2009. – 240 s.
- [12] Kaliagin, V.A. *Psihoterapiia i psihokorreksiia lits s rechevoi patologiei* / V.A. Kaliagin, T.S. Ovchinnikova // *Rossiiskaia otorinolaringologija*. – 2006. – №6(25). – S. 99-103.
- [13] Korolèva, I.V. *Kohlearnaia implantatsiia gluhih detei i vzroslyh. lektrodnoe protezirovanie sluha* / I.V. Korolèva. – SPb.: KARO, 2009. – 752 s.

K.S. Kenzhebayeva<sup>1</sup>, A.I. Kurmanova<sup>2</sup>, U.B. Agbayeva<sup>3</sup>, Zh.K. Aubakirova<sup>4</sup>, M.D. Aurenova<sup>5</sup>

<sup>1,3</sup>Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

<sup>2,4</sup>PhD student of Eurasian National University L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

<sup>5</sup> Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

## THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON STUDENT ACADEMIC PERFORMANCE

### Abstract

In the current competitive environment, where students are expected to effectively fulfill various roles, it is imperative that they develop the right attitude, professional and personal training and emotional intelligence to the invisible difficulties of life and quality education. Because emotional intelligence is a subset of social intelligence with the ability to understand and control their own feelings, as well as those of other people, allowing the student to mine the necessary data for their academic achievements, which are the result of education and the degree to which the educational goal is achieved. The emphasis in this paper was on identifying factors that influence the development of emotional intelligence and its role in students' academic achievement.

The study that, in scientific consideration, professional and personal training is determined by the development of a value attitude towards oneself and others.

Emotional intelligence is a group of skills that allow you to accurately perceive, understand and regulate your and others' emotions, and express them, as well as use emotions to increase the effectiveness of thinking and the development of intellectual and emotional spheres [1].

**Keywords:** emotional intelligence, meta-responses, self-regulation, education, psychology, students.

Кенжебаева К.С.,<sup>1</sup> Курманова А.И.<sup>2</sup>, Агбаева У.Б.<sup>3</sup>, Аубакирова Ж.К.<sup>4</sup>, Ауренова М.Д.<sup>5</sup>

<sup>1,3</sup>Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

<sup>2,4</sup>Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

<sup>5</sup>Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова,  
Усть-Каменогорск, Казахстан

## ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

### Аннотация.

В нынешней конкурентной среде, где от студентов ожидают эффективного выполнения различных ролей, крайне необходимо развивать у них правильное отношение, профессионально-личностной подготовки и эмоциональный интеллект к невидимым сложностям жизни и качественному образованию. Поскольку эмоциональный интеллект – это подмножество социального интеллекта со способностью понимать и контролировать свои собственные чувства, а также чувства других людей, что позволяет студенту добывать необходимые данные для его академических достижений, которые являются результатом образования и степенью достижения образовательной цели. Акцент в этой статье был сделан на определении факторов, влияющих на развитие эмоционального интеллекта и его роли в академических достижениях студентов.

Изучение того, что при научном рассмотрении профессионально-личностная подготовка определяется развитием ценностного отношения к себе и другим.

Эмоциональный интеллект – это группа навыков, позволяющих точно воспринимать, понимать и регулировать свои и чужие эмоции, и выражать их, а также использовать эмоции для увеличения эффективности мышления и развития интеллектуальной и эмоциональной сфер [1].

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, метаресурс, саморегуляция, образование, психология, студенты.

*К.С. Кенжебаева<sup>1</sup>, А.И. Курманова<sup>2</sup>, У.Б. Агбаева<sup>3</sup>, Ж.К. Аубакирова<sup>4</sup>, М.Д.Ауренова<sup>5</sup>  
<sup>1,3</sup>Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан  
<sup>2,4</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан  
<sup>5</sup>Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,Өскемен, Қазақстан*

## СТУДЕНТТЕРДІҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ ҮЛГЕРІМІНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ӘСЕРІ

### *Аңдатпа*

Қазіргі бәсекелестік ортада студенттерден әртүрлі рөлдерді тиімді орындалуын күтеді, өмірдің көрінбейтін қиындықтары мен сапалы білімге деген дұрыс көзқарасын, кәсіби-тұлғалық дайындығы мен эмоционалды интеллектін дамыту маңызды.

Эмоционалды интеллект – бұл өз сезімдерін, сондай-ақ басқа адамдардың сезімдерін түсіну және бақылау қабілеті бар әлеуметтік интеллекттің жиынтығы, бұл студентке білім берудің нәтижесі және білім беру мақсатына жету дәрежесі болып табылатын академиялық жетістіктері үшін қажетті деректерді алуға мүмкіндік береді. Бұл мақалада эмоционалды интеллектінің дамуына әсер ететін факторларды және оның студенттердің академиялық жетістіктеріндегі рөлін анықтауға баса назар аударылды.

Ғылыми тұрғыдан қарастырғанда кәсіби-тұлғалық жағынан дайындау дегеніміз өзіне және өзгеге деген құнды қатынасының дамуымен анықталатындығын зерттеу.

Эмоционалды интеллект – бұл өзінің және басқалардың эмоцияларын дәл қабылдауға, түсінуге және реттеуге, эмоцияларды білдіруге, сондай-ақ ойлау тиімділігін арттыру және интеллектуалды және эмоционалды салаларды дамыту үшін пайдалануға мүмкіндік беретін дағдылар тобы [1].

**Түйін сөздер:** эмоционалды интеллект, метаресурс, өзін-өзі реттеу, білім, психология, студенттер.

### **INTRODUCTION.**

R.D. Roberts, J.In his research, Matthews, M.Seidner, D.W. Lucin consider emotional intelligence to be a psychological phenomenon that has aroused the interest of theorists and practitioners. Twenty years ago, the study of emotional intelligence began in full swing [2]. American Scientists P. Salovey and J. Mayer considered emotional intelligence, as one of the main types of intelligence [3].

In his work, D.Goulman connects emotional intelligence, with the theory of emotional competence [4]. And H.Weisbach and W. Dax cite emotional intelligence as the ability to "intellectually" manage one's own emotional life[5]. In his research, R. Bar-On introduces the concept of "coefficient of emotionality" into emotional intelligence [6]. L.S. Vygotsky considered the idea of the unity of affect and intelligence. D.V. Lucin gives a two-component theory of emotional intelligence. N.Andreeva prerequisites for development and emotional intelligence analyzed the features of the components, as well as gender differences. S. S. Stepanov associates emotional intelligence with certain life achievements. M.A. Manoilova identified with the acmeological development of emotional intelligence of teachers.

In the works of D.Goulman, emotional intelligence is defined by the ability to control the general mind of an individual, the ability to express, understand and take the right approach to it. In a broad sense, emotional intelligence includes the ability of a person to make a system of relations

with himself and others effective, productive, taking into account the norms and standards of the social environment. The ability to behave and organize interaction requires direct communication with the surrounding people.

Emotional intelligence is the ability of a person to be aware of, access and generate emotions that contribute to understanding and managing thinking, emotions and what they mean accordingly. D. Golman [7] found that people with high emotional intelligence from a social point of view are balanced, kind and in a high mood, without fear and prone to anxious reflection. They are obliged to people and the things started, take responsibility and adhere to ethical principles, in relationships with others they are kind and caring. Their emotional life is rich in events, but within the appropriate limits. They agree with themselves, with others and with the society in which they live.

Emotional intelligence is the basis of self-regulation, in fact, it concerns the reflection of one's own and "other's" emotional states and their management for the purpose of adaptation. The final product of emotional intelligence is decision-making based on understanding emotional states, which is a differentiated assessment of events with personal meaning.

In 1990, Salovey and Meyer proposed their concept of "emotional intelligence": "the ability to recognize one's own emotions and those of others, to control them; the ability to control emotions – helps people more effectively adapt to interpersonal interaction." The authors have identified four components in its structure: conscious regulation of emotions; understanding emotions; mastering emotions in thinking; discrimination and expression of emotions.

#### **RESEARCH MATERIALS AND METHODS.**

M.A. Brackett, S.E. Rivers, S.Shiffman, N.Lerner & P.Salovey, [8] In 2016, conducted a study in the United States, the results showed that students with a high level of emotional intelligence have a higher level of self-regulation and better manage stress. This will allow them to focus more on learning and use their resources more efficiently. Students with a high level of AI have high leadership and communication skills, which can help them in their future careers.

In 2020 P.Kaur & G.Kaur [9] in India, the development of students ' AI has been shown to help them better manage their emotions and stress, which in turn can increase their level of self-efficacy and academic success.

Thus, modern studies relate to the importance of developing emotional intelligence of students and its success in learning, future careers. Research shows a link between the development of students ' emotional intelligence and their ability to manage their emotions and stress. This can increase the student's level of self-regulation, which in turn can improve their metaresource and ability to complete tasks. the development of emotional intelligence in students helps to manage their emotions and stress, increase the level of self-regulation and metaresource, which, in turn, can lead to successful learning.

In the study of emotional intelligence, students will be able to evaluate their emotions and manage them effectively. Ju C., Wei, M., Li, Y. [10] and according to research by colleagues, DiFabio A., Saklofske D. (2014) [11], Higgins N. and the AI of colleagues plays an important role in the physical and psychological satisfaction of the student, the health risks of both somatic and psychological problems. Thus, in one of these studies, it was shown that students who know and manage their emotions effectively are less susceptible to diseases (psychological, physiological). They are able to adequately analyze their emotional state and cope with the consequences, thereby protecting themselves from possible negative consequences. Students with high emotional intelligence are less susceptible to emotional exhaustion syndrome, which reduces their ability to cope with persistent stressful situations (Chaves C., Park C., 2015).

The emotional intelligence (Emin) questionnaire by D.W. Lucin (Appendix B) is devoted to the study of various aspects of emotion. The Emin survey has also been used in Kazakhstan's research over the past few years. The first stages of the emergence and maturation of this methodology in Russian correspond to the beginning of this century in the psychological sciences (Lucin, Maryutina, Stepanova, 2004; Lucin, 2006)[12].



## RESEARCH RESULTS AND THEIR DISCUSSION.

The Emin survey relies on the author's model of emotional intelligence by D.V. Lucin. It is defined by the author as the ability to understand and manage his own emotions and those of others. Emotional intelligence is interpreted by D.V. Lucin as a cognitive ability. The emotional intelligence (EI) questionnaire by D.V. Lucin consists of 46 statements.

The methodology is combined into five sub – dimensions-sub-scales, which, in turn, are combined into four scales of a more general order.

The accepted norms of the Emin questionnaire correspond to the 5-value level of emotional intelligence (Table 1).

*Table 1-norms of the emotional intelligence (EI) questionnaire by D.V. Lucin*

Normalized levels	Range of normal values
Very low quantities	0 – 10%
Low quantitative indicators	11-30%
Quantitative averages	31-70%
High quantitative indicators	71-90%
Very high quantitative indicators	91-100%

Emotional intelligence questionnaire by D.V. Lucin the purpose of applying the methodology: to identify the resource of students to increase the component of emotional intelligence. Based on the description of the methodology, the average indicators of the AI of the students who participated in the study were determined.

The indicators of interpersonal emotional intelligence according to EI in 1st year students were considered, comparing them with the indicators of 2nd year, 3rd year and 4th year students (Table 2).

*Table 2 -quantitative mean values of interpersonal emotional intelligence in students*

Scale	Course	N	Value	Standard deviation	Average value of the standard
Interpersonal emotional intelligence	1	33	45,17	9,795	1,207
	2	34	49,8	7,853	,863
	3	52	53,4	9,250	,822
	4	61	54,5	9,317	,716

In the 1st year on the TEI scale, the ability to understand the emotions of others based on the external manifestation of emotions was 42.17 points; in the 2nd year, 46.94 points. Understanding the emotions of others was 50.41 points in the 3rd year, and 51.95 points in the 4th year. As the course on the TEI scale increased, the understanding of the emotions of others also increased. Senior students have an increased ability to understand the emotional state of a person based on non-verbal communication, external expression of emotions (facial expressions, gestures, voice pronunciation).

When calculating the correlation coefficient according to SPSS, the TE scale is closely related to the scales of internal emotional intelligence ( $r=0.436$ ,  $p>0.01$ ), understanding emotions ( $r=0.442$ ,  $p>0.01$ ), emotion management ( $R=0.489$ ,  $p>0.01$ ), general emotional intelligence ( $R=0.741$ ,  $p>0.01$ ), control of others ( $r=0.567$ ,  $p>0.05$ ).

The correlation of this scale with the IEI scale indicates the importance of abilities, personality traits that contribute to the analysis of holistic feelings, in which activity, strength, and positivity are evaluated, the formation of partial sensory opinions and the search for a connection between stimulating feelings.

The relationship of the emotion comprehension scale with the TEI scale is determined by the understanding of other people's emotions, sensitively looking at their inner harmony.

The close relationship of the TEI scale with emotion management is based on the relationship of the subjects. This is because, by keeping unwanted emotions under control, a decrease in the intensity of negative emotions will be possible.

The close relationship of the general emotional intelligence scale implies the coherence of interpersonal processes associated with the experience of positive emotions provided by emotional intelligence.

The presence of inner harmony increases emotional intelligence (table 3).

*Table 3-quantitative values of intrapersonal emotional intelligence in students*

Scale	Course	N	Value	Standard deviation	Standard average
Interpersonal emotional intelligence	1	33	45,17	9,795	1,207
	2	34	49,8	7,853	,863
	3	52	53,4	9,250	,822
	4	61	54,5	9,317	,716

In the 1st year on the scale of interpersonal emotional intelligence, the ability to understand the emotions of others based on the external manifestation of emotions was 45.17 points; in the 2nd year, 49.8 points. Understanding the emotions of others was 53.4 points in the 3rd year, and 54.5 points in the 4th year. As the course on the interpersonal emotional intelligence scale increased, so did the understanding of the emotions of others. Senior students have an increased ability to understand the emotional state of a person based on non-verbal communication, external expression of emotions (facial expressions, gestures, voice pronunciation).

On the IEI scale, the 1st year had a score of 40.83 points, while the 2nd year students had a score of 45.03 points. In the 3rd year it showed a value of 47.96 points, and in the 4th year it was 49.33 points. From these indicators, there is an increase in the ability to understand one's own emotions as they go from course to course.

It can be seen that the test students have an increased ability to thoroughly recognize and identify their emotions, understand the causes of emotions, and describe them verbally. According to the SPSS, the IEI scale is closely related to the scales of emotion understanding ( $r=0.436$ ,  $p>0.01$ ), emotion management ( $r=0.783$ ,  $p>0.01$ ), general emotional intelligence ( $R=0.844$ ,  $p>0.01$ ).

The close relationship of this scale with the understanding of emotions determines the ability of the subjects to recognize the emotions of others, understand the causes, and verbally describe.

It is expressed in the ability of the emotion management scale to awaken positive emotions and keep negative emotions under control, while students manage their own emotions. The ability to control emotions implies the ability to freely control the intensity of emotions and their external manifestation, to make positive emotions relevant.

You can see an increase in the ability to thoroughly recognize and identify your emotions, understand the reasons, and verbally describe them. There was a difference between the 1st and 2nd courses. There is no big difference between the 3rd and 4th courses, in which, as a future specialist, there is a tendency to develop the ability to understand the emotions of not only oneself, but also others.

The close relationship of the general emotional intelligence scale with the ET scale indicates the ability of the subjects to feel the inner state of other people, to understand their emotional state.

The ETH scale refers to the ability of test subjects to create favorable conditions for meeting needs and achieving goals, while gaining strength and competence in Environmental Management.

In this case, it is necessary to analyze the indicators of general emotional intelligence in the test subjects by the average values of the scales of emotional intelligence (table 4).

*Table 4-quantitative average values for general emotional intelligence in students*

Scale	Course	N	Value	Standard	Average value of
-------	--------	---	-------	----------	------------------

				deviation	the standard
General emotional intelligence	1	33	169,55	23,8	4,000
	2	34	188,37	18,213	2,750
	3	52	193,6	18,670	2,254
	4	61	199,4	17,412	1,906

According to the general emotional intelligence scale, the 1st year had 166.77 points, the 2nd year had 185.58 points, the 3rd year had 194.80 points and the 4th year had 199.52 points. When comparing the average values in 1st year students with 2nd, 3rd and 4th year students, it was found that emotional intelligence increases as the course increases.

When comparing the 1st year with the 2nd, 3rd, and 4th year students, a difference was made on the IEI scale. That is, in the 1st year, students must first understand and recognize their emotions, and it is important to develop the ability to understand and verbally describe the cause of their emotions. The student can also understand others only if he first understands his emotions well.

### CONCLUSION.

The quantitative indicators of the general EI scale are closely related to the Environmental Management scale ( $r=0.184$ ,  $p>0.05$ ). The relationship of the general emotional intelligence scale with the environment indicates the ability of the subjects to effectively use the opportunities presented on the basis of their internal balance, harmony.

So, all scales and sub-scales of emotional intelligence, students of the 1-4 courses who participated in the study on a general scale, were characterized by average indicators. The average value for the test subjects of the 1st-4th year showed a lower indicator of emotional intelligence in students of the 1st year than others. Because we believe that in the 1st year there is a process of adaptation to the environment. And the conditions that occur in society affect the adaptation of all students of the course to new conditions, the formation of future specialists. Students' academic performance increases as their metaresource increases as their EI increases.

#### *List of used literature:*

1. Sergienko E.A. Test J. Meyer, P. Selovey, D. Caruso "Emotional Intelligence" (MSCEIT v. 2.0): Art/E.A. Sergienko, I.I. Vetrova. - M. Publishing House "Institute Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2010. – P. 176
2. (Roberts RD, Matthews J, Seidner M, Lucin DW [76. Roberts RD, et al. Emotional intelligence: problems of theory, measurement and practice in practice/RD Roberts, D Matthews, M Seidner, DV Lyusin//Psychology. Economics of the Higher School of the Journal. – 2004. – T. 1, №. 4. – P. 3-26.]
3. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P.Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
4. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
5. Weisbach H, Dax W. *Emotional Intelligence*. M.: Lik press, 1998. 160 p.
6. Bar-On R. *Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional intelligence*. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago, 1997.
7. Psyche as a system. Part 4//Communication of emotional and cognitive spheres//[ Electronic resource] Access mode: [http://becmology.ru/blog/psychology/brain\\_sys04.htm](http://becmology.ru/blog/psychology/brain_sys04.htm)
8. Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2016). *Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
9. Kaur.P., & Kaur.G. (2020). *Emotional intelligence and academic stress among college students: A study of Indian scenario*. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 323-334.
10. Ju C., Wei, M., Li, Y. (2019). *Emotional intelligence and academic achievement among Chinese university students: The mediating role of motivation*. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
11. Di Fabio A., Saklofske D.H. *Comparing Ability and Self-Report Trait Emotional Intelligence, Fluid Intelligence and Personality Traits in Career Decision // Personality and Individual Differences*. - 2014. - № 64. - P. 174-178.

12. Higgins N.C., Bailey S.F., LaChapelle D.L., Harmanc K., Hadjistavropoulos T. Coping styles, pain expressiveness, and implicit theories of chronic pain // *The Journal of Psychology*. – 2015. – № 149. – P. 737-750.

13. Chaves C., Park C.L. Differential pathways of positive and negative health behavior change in congestive heart failure patients // *Journal of Health Psychology*. – 2015. – № 21(8). – P. 1728-1738.

14. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.C. The structure of emotional intelligence and the connection of its components with individual features: empirical analysis//*Social intelligence: Theory, measurement, research*/Ed. Lyusina, D.V. Ushakova. M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004,–P. 128- 140.

#### References:

1. Sergienko E.A. Test J. Meyer, P. Selovey, D. Caruso "Emotional Intelligence" (MSCEIT v. 2.0): Art/E.A. Sergienko, I.I. Vetrova. – M. Publishing House "Institute Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2010. — P. 176

2. (Roberts RD, Matthews J, Seidner M, Lucin DW [76. Roberts RD, et al. Emotional intelligence: problems of theory, measurement and practice in practice/RD Roberts, D Matthews, M Seidner, DV Lyusin//*Psychology. Economics of the Higher School of the Journal*. – 2004. – T. 1, №. 4. – P. 3-26.]

3. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

4. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

5. Weisbach H, Dax W. *Emotional Intelligence*. M.: Lik press, 1998. 160 p.

6. Bar-On R. Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional intelligence. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago, 1997.

7. Psyche as a system. Part 4//*Communication of emotional and cognitive spheres*// [ Electronic resource] Access mode: [http://becmology.ru/blog/psychology/brain\\_sys04.htm](http://becmology.ru/blog/psychology/brain_sys04.htm)

8. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2016). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.

9. Kaur.P., & Kaur.G. (2020). Emotional intelligence and academic stress among college students: A study of Indian scenario. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 323-334.

10. Ju C., Wei, M., Li, Y. (2019). Emotional intelligence and academic achievement among Chinese university students: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.

11. Di Fabio A., Saklofske D.H. Comparing Ability and Self-Report Trait Emotional Intelligence, Fluid Intelligence and Personality Traits in Career Decision // *Personality and Individual Differences*. – 2014. – № 64. – P. 174-178.

12. Higgins N.C., Bailey S.F., LaChapelle D.L., Harmanc K., Hadjistavropoulos T. Coping styles, pain expressiveness, and implicit theories of chronic pain // *The Journal of Psychology*. – 2015. – № 149. – P. 737-750.

13. Chaves C., Park C.L. Differential pathways of positive and negative health behavior change in congestive heart failure patients // *Journal of Health Psychology*. – 2015. – № 21(8). – P. 1728-1738.

14. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.C. The structure of emotional intelligence and the connection of its components with individual features: empirical analysis//*Social intelligence: Theory, measurement, research*/Ed. Lyusina, D.V. Ushakova. – M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004,–P. 128- 140.

Р.А. Кошжанов<sup>1</sup>, А.К. Бейсенбаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Азаматтық Авиация Академиясы,  
Алматы қ., Қазақстан  
rasul\_87@list.ru

## СТУДЕНТТЕРДІҢ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ АРҚЫЛЫ ТАНЫМ ПРОЦЕССТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### *Аңдатпа*

Бұл мақалада студенттердің танымдық қызметін тиімділігін ақпараттық технология арқылы қалыптастыру. Қазіргі кезеңде ақпараттық қоғамға көшу кезеңінде ерекше әлеуметтік - педагогикалық мәнге ие болады. Ғылыми-әдістемелік деңгейде студенттердің танымдық қызметін басқарудың өзектілігі ақпараттандыру саласындағы техникалық-технологиялық жетістіктер мен білім беру практикасына ақпараттық технологияларды енгізу процесі арасындағы мәселелер анықталады. Электрондық оқыту технологияларының технологиялық және педагогикалық әлеуеті оқытушылардың бұған дайын болмауына және тиісті әдістемелік ұсыныстардың болмауына байланысты студенттердің оқу-танымдық

қызметін ұйымдастыруда жеткіліксіз іске асырылған күйінде қалып отыр. Біз білім алушының танымдық қажеттіліктері мен мүдделерін қанағаттандыру мақсатында оның қоршаған шындықпен өзара әрекеттесуінің мақсатты тәуелсіз немесе басқарылатын процесін оқу-танымдық іс-әрекет деп санаймыз, нәтижесінде білімді игеру, дағдыларды қалыптастыру және нәтижесінде жеке тұлғаны дамыту.

Қазіргі қоғам ақпараттық ресурстарды пайдалануға, жекелеген мамандар арасындағы байланысқа, әртүрлі елдер немесе қоғамдық ұйымдар мамандарының бірлескен күш-жігерімен жаһандық экологиялық, технологиялық, өндірістік және білім беру мәселелерін шешу қажеттілігіне бағытталған. Зияткерлік жұмыстың маңыздылығының артуын жатқызуға болатын бірқатар ерекшеліктермен сипатталады. Біз өз студенттеріміздің дені сау, дене бітімі дамыған, өз қызметін басқара алатын, өз мүмкіндіктерін бағалай алатын, мақсаттар қоя алатын және нәтижелерге қол жеткізе алатын көргіміз келеді. Мұндай жетілген тұлғаның қалыптасуы оқыту жүйесін жетілдіру арқылы білім беру сапасын арттыруға толық ықпал етеді. Танымдық қызығушылықтарды қалыптастыру және жеке тұлғаны белсендіру-өзара байланысты процестер. Танымдық қызығушылық белсенділікті тудырады, бірақ өз кезегінде белсенділікті арттыру танымдық қызығушылықты нығайтады және тереңдетеді.

Алайда, ғалымдардың мамандарды кәсіби даярлаудың әртүрлі аспектілеріне деген тұрақты қызығушылығына қарамастан, жоғары кәсіптік білім берудің теориясы мен практикасында зерттелмеген көптеген мәселелер бар деп санауға негіз бар, олардың қатарына жаңа білім беру парадигмалары контекстінде кәсіптік білім берудің мазмұны, теориясы мен әдістемесі мәселелерін зерттеуді жатқызуға болады. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді, арнайы журнал басылымдарының беттеріндегі теориялық және әдістемелік сипаттағы жарияланымдарды зерделеу және талдау білім беру сапасын жаңартудың маңызды бағыты ретінде оқытуға құзыреттілік көзқарас мәселелеріне арналған жұмыстарда мәселе негізінен жалпы, аз дәрежеде жоғары білім деңгейіне қатысты қарастырылатынын көрсетеді.

**Түйін сөздер:** технология, ақпараттық технология, танымдық, коммуникация, интеллектуалды технологиялар.

Кошжанов Р.А.<sup>1</sup>, Бейсенбаева А.К.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Академия Гражданской Авиации,  
Алматы, Казахстан  
rasul\_87@list.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### *Аннотация*

В данной статье рассматривается формирование эффективности познавательной деятельности студентов с помощью информационных технологий. Особое социально-педагогическое значение на современном этапе приобретает переход к информационному обществу. Актуальность управления познавательной деятельностью студентов на научно-методическом уровне определяется проблемами между технико-технологическими достижениями в сфере информатизации и процессом внедрения информационных технологий в образовательную практику. Технологический и педагогический потенциал технологий электронного обучения остается недостаточно реализованным в организации учебно-познавательной деятельности студентов в связи с неподготовленностью преподавателей к этому и отсутствием соответствующих методических рекомендаций. Мы рассматриваем целенаправленный самостоятельный или управляемый процесс взаимодействия обучающегося с окружающей его реальностью с целью удовлетворения познавательных потребностей и интересов как учебно-познавательную деятельность, в результате которой происходит усвоение знаний, формирование умений и, как следствие, развитие личности.

Современное общество характеризуется рядом особенностей, к которым можно отнести возросшую значимость интеллектуального труда, ориентированного на использование информационных ресурсов, на коммуникации между отдельными специалистами, на необходимость решения глобальных экологических, технологических, производственных и образовательных проблем совместными усилиями специалистов различных стран или общественных организаций. Мы хотим видеть своих учеников здоровыми, физически развитыми, умеющими контролировать свою деятельность, адекватно оценивать свои возможности, ставить цели и добиваться результатов. Формированию такой зрелой личности в полной мере способствует повышение качества образования через совершенствование системы преподавания.

Формирование познавательных интересов и активизация личности – процессы взаимообусловленные. Познавательный интерес порождает активность, но, в свою очередь, повышение активности укрепляет и углубляет познавательный интерес. Однако, несмотря на постоянный интерес ученых к различным аспектам профессиональной подготовки специалистов, есть основания полагать, что в теории и практике высшего профессионального образования существует множество неисследованных вопросов, к числу которых можно отнести изучение проблем содержания, теории и методики профессионального образования в контексте новых образовательных парадигм. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, публикаций теоретического и методического характера на страницах специальных журнальных изданий показывает, что в работах, посвященных вопросам компетентностного подхода к обучению как важнейшему направлению обновления качества образования, вопрос рассматривается в основном в отношении общего, в меньшей степени, высшего образования.

**Ключевые слова:** технологии, информационные технологии, когнитивные, коммуникационные, интеллектуальные технологии.

Koshzhanov R.A.,<sup>1</sup> Beisenbayeva A.K.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup> Academy of Civil Aviation, Almaty, Kazakhstan  
rasul\_87@list.ru

## FEATURES OF THE FORMATION OF COGNITIVE PROCESSES IN STUDENTS WITH THE HELP OF INFORMATION TECHNOLOGY

### *Abstract*

This article discusses the formation of the effectiveness of cognitive activity of students with the help of information technology. The transition to an information society is of particular socio-pedagogical importance at the present stage. The relevance of the management of students' cognitive activity at the scientific and methodological level is determined by the problems between technical and technological achievements in the field of informatization and the process of introducing information technologies into educational practice. The technological and pedagogical potential of e-learning technologies remains insufficiently realized in the organization of educational and cognitive activities of students due to the unpreparedness of teachers for this and the lack of appropriate methodological recommendations. We consider a purposeful independent or controlled process of interaction of a student with the surrounding reality in order to satisfy cognitive needs and interests as an educational and cognitive activity, as a result of which there is the assimilation of knowledge, the formation of skills and, as a consequence, the development of personality.

Modern society is characterized by a number of features, which include the increased importance of intellectual work focused on the use of information resources, on communication between individual specialists, on the need to solve global environmental, technological, industrial and educational problems through the joint efforts of specialists from various countries or public organizations. We want to see our students healthy, physically developed, able to control their activities, adequately assess their capabilities, set goals and achieve results. The formation of such a mature personality is fully facilitated by improving the quality of education through the improvement of the teaching system.

The formation of cognitive interests and the activation of personality are mutually dependent processes. Cognitive interest generates activity, but, in turn, increased activity strengthens and deepens cognitive interest. However, despite the constant interest of scientists in various aspects of professional training of specialists, there is reason to believe that there are many unexplored issues in the theory and practice of higher professional education, which include the study of the problems of the content, theory and methodology of vocational education in the context of new educational paradigms. The study and analysis of psychological and pedagogical literature, publications of a theoretical and methodological nature on the pages of special journal publications shows that in the works devoted to the competence-based approach to learning as the most important direction of updating the quality of education, the issue is considered mainly in relation to general, to a lesser extent, higher education.

**Keywords:** technologies, information technologies, cognitive, communication, intellectual technologies.

### **КІРІСПЕ**

Қазіргі елімізде жоғары оқу орны студенттердің танымдық қызметін басқару мен ұйымдастырудың тиімділігін арттыру қоғамнан ақпараттық қоғамға көшу кезеңінде ерекше әлеуметтік-педагогикалық мәнге ие. Ақпараттық технологиялық арқылы таным процесстерін қалыптастыру білім беруді ақпараттандырумен байланысты, ол білім беру жүйесі, әлеуметтік, психологиялық және психологиялық міндеттерді жүзеге асыруға бағытталған жаңа

ақпараттық технологияларды оңтайлы пайдаланудың әдістемесі және практикасымен қамтамасыз ету процесі ретінде ерекшеленеді.

Білім беру мазмұнның, технологиялардың, қатынастардың, құқықтық нормалардың және оның басқа да құрамдас бөліктерінің үздіксіз жаңару жағдайында. Білім беруде ақпараттық-коммуникациялық құралдар мен оқыту әдістерінің жаңаруын айта отырып, ғалымдар психологиялық-педагогикалық жоспарда психикалық әрекеттердің динамикалық құрылымдалған жүйелеріне, жеке тұлғаның құзыреттілік ерекшеліктеріне көшу орын алатынын атап өтеді. [1, б. 78]. Жалпы және кәсіптік білім беруде ақпараттық технологияны енгізу жүйесіне ауысуын көрсетеді, оның маңызды элементтерінің бірі әртүрлі ақпаратпен жұмыс істеу құзыреттері болып табылады.

Қоғамның эволюциясы білім берудің дамуымен тығыз байланысты дәл осы салада элеуметтік дамудың элеуметтік, психологиялық, жалпы мәдени және кәсіби алғышарттары қаланады. Жаңа элеуметтік құрылым концепциясы ақпарат көздеріне кең қолжетімділікті, автоматтандырудың жоғары деңгейін қамтамасыз ететін компьютерлендіру негізінде адам өмірінің барлық салаларында білімді өндіру мен кеңінен таратуға байланысты бұрынғы индустриялық құрылымнан айтарлықтай ерекшеленеді. Өндірістік және элеуметтік салалардағы ақпараттық технологияны пайдаланудың тиімді әдістерін пайдалану арқылы студенттердің танымдық процесстерін дамытуда үлкен әсерін тигізуде. [2,б.15]. Елімізде өркениеттік дамудың ең оңтайлы жолдарын іздеуде шешуші мәнге ие. Қазіргі қоғамның қалыптасуымен қатар жүретін «ақпараттық технология» танымдық іс-әрекет ауқымының ұлғаюына, білім өндірісінің ақпараттық технология негізіне көшірілуіне, жаңа білім алу құралы ретінде компьютердің кеңінен қолданылуына әкелді. Студенттер кәсіби іс-әрекетке қажетті білім көлеміне ие болып қана қоймай, оларды оқу іс-әрекетінде шығармашылықпен пайдалана білу, танымдық іс-әрекеттің мақсаттарын анықтау, мақсаттарға жетудің ең жақсы жолдарын табу, әртүрлі ақпарат көздерін пайдалану, қажетті ақпаратты іздеу және табу, нәтижелерді бағалау, іс-әрекеттеріңізді ұйымдастыру.

Жалпы ақпараттық жүйе бойынша қарастырылатын танымдық іс-әрекетті қалыптастыру принциптеріне сүйене отырып басқаруға болады. Сонымен, ақпараттық технология тәсілдерін негізге ала отырып, оларды танымдық іс-әрекеттің ерекшеліктеріне байланысты түзету қажет. Ақпараттық технологияларын қолдану арқылы құрылған ақпараттық оқыту ортасының ерекшеліктерін қарастыру және осы ерекшеліктердің басқаруға қалай әсер ететінін анықтау қажет.

### **ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ**

Зерттеу тақырыбымызға сай ғылыми-зерттеу жұмыстарына, педагогика және психология бойынша әдебиеттерге талдау жасау, ой қорыту және зерттеу деректерін талдау, синтез, жалпылау, индукция, дедукция әдіс түрлері қолданылды.

Әдебиеттерге шолу. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде белсенділік тәсілі оқу мақсаттарын жобалаудың технологиялық негізін қамтамасыз ететіндігі көрсетілген. А. А. Леонтьевтің пікірінше, оқу процесі, іс-әрекетті оқыту, пәндік-практикалық немесе ақыл-ой әрекеттері негізінде қарастырған [3]. Іс – әрекетті оқыту дегеніміз-оқытуды ынталандыру, өз алдына мақсат қоюға үйрету, оған жетудің жолдары мен құралдарын табу, өз іс-әрекетін оңтайлы ұйымдастыру, студенттерге бақылау, өзін-өзі бақылау, бағалау және өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруға көмектесу. Сонымен, ақпараттық – бұл оқу және оқудан тыс іс-әрекеттің болжамды негізі, ал дағдылар-оқушының оқу іс-әрекетінің "технологиялық" жағын жүзеге асыру қабілеті. А. В. Леонтьев ілімінің мақсаты студенттің қандай да бір әдістер мен тапсырмаларды орындауға үйрету емес деп санайды.

Ақпараттық және коммуникациялық технологиялар негізінде оқытуды ұйымдастыру процесіне арналған көптеген зерттеулерге қарамастан О.А. Козлов, Г.А. Кручинина, М.В. Лагунова, Е.И. Машбиц, С.В. Панюкова, И.В. Роберт және басқалар.[4-5], қашықтықтан



технологияларды қолдану А.А. Андреев, Е.С. Полат, Ю.Б. Рубин, В.П. Тихомиров, А.В. Хуторская, С.А. Щенников және т. б.[6, б.12], университеттің ақпараттық-білім беру ортасын құру Ю.В. Карякин, Е.С. Полат, И.Н. Розина, И.Ю. Соколова және басқалар. [7, б. 5], желілік оқу курстарын, электрондық білім беру ресурстарын, жаңа буын білім беру электрондық басылымдарын әзірлеу мен қолданудың педагогикалық шарттары О.А. Ильченко, А.В. Осин, Б.М. Позднеев және т. б. [8,б. 16] студенттердің ақпараттық-танымдық қызметін ұйымдастыру мәселесін ЖОО-ның білім беру ортасы ғылыми-теориялық деңгейде өз зерттеулерінде қарастырған.

Танымдық іс-әрекеттің әртүрлі аспектілерін теориялық зерттеулерді талдау бұл мәселенің бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі екенін көрсетеді. Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Е.И. Машбиц, П.И. Эльконин ж.т.б. зерттеулерінде көрсеткен. [9, б. 44], сонымен қатар диссертациялық зерттеулерде Е.Л. Адонина, В.В.Дрозина, И.А. Кулакова[10,б.28], Е.В. Ларикова, А.Н. Рыблова, Е.В. Рябова[11], Е.В. Солонин, Д.В. Фроликова[12], Н.В. Шамонина, Н.Б. Шашкина және т.б. [13]. Бұл жұмыстарды талдау студенттердің танымдық іс-әрекетінің негізгі ерекшеліктерін анықтауға және ақпараттық ортада танымдық іс-әрекетті тиімді мәселелері мен болашағын анықтауға мүмкіндік береді. Бұл мәселені зерттеудің педагогикалық тәжірибесіне сүйене отырып, адам әрекетінің басқа түрлерімен өзара байланысты негізгі түрлерінің бірі ретінде танымдық әрекеттің анықтау қажет.

### **ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ОЛАРДЫ ТАЛДАУ**

Ғылыми зерттеу жұмысымыздың негізгі мәселесінде студенттердің танымдық іс-әрекетінің қалыптастырудың негізгі түрлеріне мыналар жатады: мақсат пен нәтиженің өзіндік ерекшелігі (өзіндік жұмысқа дайындық, қажетті кәсіби құзыреттіліктерді меңгеру, тұлғалық қасиеттерді дамыту), зерттеу нысанының ерекше түрі (ғылыми білім, таңдаған мамандығы бойынша практикалық тәжірибе). ). Студенттердің танымдық іс-әрекеті алдын ала жоспарланған шарттар мен мерзімдерге (оқу жоспарлары, бақылау мерзімі және басқа да іс-шаралар) сәйкес жүзеге асырылады, студенттердің іс-әрекеті кітаптар, басқа оқу ресурстары (соның ішінде электронды), зертханалық жабдықтар сияқты іс-әрекет құралдарымен байланысты. Сонымен қатар ерекше жоғары интеллектуалдық стресспен байланысты студенттер психикасының ерекше қарқынды жұмыс істеуі маңызды. Кез келген қызметке тиімді қосу осы әрекетке белгілі бір қабілет деңгейін талап ететінін атап өткен жөн, қызмет процесінде оны жүзеге асыру белгіленген деңгейді өзгерте алады. Зерттеу жұмысымыздың мақсатына сәйкес мына төмендегі кестеде көрсетілген.

*Мына кестеде көрсетілгендей студенттердің ақпараттық технология арқылы танымдық процесстерін қалыптастырудың зерттеу деңгейлері (1-кесте.)*

Мақсат кою	Диагностика	Болжау	Жоспарлау	Шешім қабылдау	Бақылау	Қорытынды
------------	-------------	--------	-----------	----------------	---------	-----------

Біріншіден, субъектісінің алдында тұрған мәселені түсіну керек, яғни ақпараттық танымдық міндетін (міндеттерін) қою керек. Осылайша, бірінші кезең мақсатты болып табылады.

Екіншіден, мақсатқа сәйкес диагностик жүргізу керек, яғни ол туралы объектінің күйін бағалауға көмектесетін мәліметтердің максималды санын алу керек, содан кейін мүмкін болатын әсерлерінің мәні мен сипатын тұжырымдау керек. Осылайша, екінші кезең диагностикалық болып табылады.

Үшіншіден, зерттеу объектісі туралы тиісті ақпарат болған кезде зерттеудің болашақ жағдайы туралы ғылыми негізделген пікір жасалады, яғни болжам жасалады, демек, үшінші кезең болжам.

Төртінші және бесінші болжам мен қабылданған шешімі негізінде жоспарлау және ұйымдастыру жүргізіледі. Жоспарлаудың мәні міндеттердің әрқайсысын орындаудың белгілі бір реттілігі мен тәсілдерін белгілеу, барлық жүйе және қамтамасыз етудің басқа түрлерін бөлу, зерттеу жұмысымызға сәйкес мақсатқа жетуге мүмкіндік беретін өзара әрекеттесу тәртібін белгілеу. Ұйымның мәні орындалатын міндеттерді және оларды орындайтын адамдардың ресми қатынастарын тікелей жүйелі үйлестіру.

Алтыншыдан, бақылау кезеңі, ең маңыздыларының бірі, мұнда ақпараттық технология арқылы студенттердің танымдық белсенділігін қалыптастыру объектісінің күйіне қалай әсер еткенін бақылау жүзеге асырылады. Бақылаушы іс-шараның түрі басқару объектісінің ерекшелігімен және қойылған басқару міндеттерімен анықталады.

Соңғы кезеңде – аналитикалық-қорытындылар шығарылады, танымдық қабілеті әсерлердің сәттілігі, ақпараттық технологиясының дұрыстығы туралы қорытынды жасалады, зерттеудің жағдайы талданады.

Зерттеулер көрсеткендей, ақпараттық технология арқылы студенттердің таным процесстерін қалыптастыру тәжірибесінде өзара әрекеттесу жүреді, оның негізгі формалары байланыс пен қызмет болып табылады. Ақпараттық технология арқылы студенттердің таным процесстерін қалыптастыру тәжірибесінде студенттердің танымдық іс-әрекетін басқару күрделі және көп қырлы процесс болып табылады, сондықтан бұл процесті зерттеу жұмысымыз қажет болды. Маңызды мәселе оны құрудың әдіснамалық тәсілдерін таңдау болды. Біздің ойымызша, жүйелік, белсенділік, құзыреттілік, тұлғаға бағытталған және қоршаған орта сияқты тәсілдердің үйлесімі ең орынды болады. Жүйелік тәсіл негізгі ғылыми тәсілдердің бірі ретінде зерттеу мәселесінің мәнін түсінуге, оның мақсатын тұжырымдауға мүмкіндік берді. Белсенділік тәсілі ғылыми қызметтің нақты бағдарын анықтауға мүмкіндік берді және зерттеу пәні ретінде оның тиімділігін арттыру үшін ақпараттық технологияларын қолдану жағдайында студенттердің танымдық процесстерін анықтадық. Зерттеу міндеттерін және оларды шешу үшін қажетті әрекеттерді нақтылау және тұлғаға бағытталған тәсілдерді жүзеге асыруға мүмкіндік берді. Зерттеу жұмысымызды талдай келе, қазіргі кезде оқытушылар өздерінің кәсіби қызметінде дайын мультимедиялық презентацияларды белсенді қолданады, сонымен қатар компьютерлік технологияларды қолдануға арналған өздерінің оқу-әдістемелік материалдарын жасаумен айналысады. Білім беру мақсатындағы электрондық ақпараттық ресурстарды қарастыру қазіргі заманғы тарихи білімнің қажеттіліктерін толық қанағаттандыратын, атап айтқанда: тарихи оқиғалар, тұлғалар, заңдылықтар және т. б. туралы ақпаратты қамтитын мұндай қызмет жоқ екенін көрсетті. Біздің елімізде қолданылатын интернет көздері (Яндекс, Google,) іздеу сұрауларының статистикасын зерттеу орыс тілді пайдаланушыларға нақты тарихи ақпарат қажет екенін, олар тарихи тұлғалар туралы көбірек білгісі келетінін, оларды зерттейтін саяси қайраткерлер мен тарихшылардың өмірбаяндарына қызығушылық танытатынын көрсетеді. Пайдаланушылардың сұрауларына жауап ретінде біз білім беру процесін қолдау үшін өз ресурсымызды құруға тырыстық.

Зерттеу жұмысымыздың нәтижелерін талдай келе мынадай қортындыға келдік. Біріншіден ақпаратты өңдеудің стандартты құралдарын пайдалану саласында, сонымен қатар қолданбалы бағдарламалық қамтамасыз етуді (офис пакеті, графикалық редакторлар, интернетте жұмыс және т.б.) оқу арқылы жеңілдетілген терминологиялық танымдық қалыптасады. Курсты аяқтағаннан кейін студент бұл бағдарламалық қамтамасыз етуді, ең алдымен, университеттегі оқу іс-әрекетінде пайдалануды үйренуі, мәтіндік құжаттарды құру және өңдеу, презентацияларды әзірлеу және көрсету, интернетте ақпаратты іздеу және т.б. Екіншіден пәндік саладағы оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыру саласындағы терминологиялық

калыптастыру негізгі міндет болып табылады. Бұл жүйені меңгеру оқу және кәсіптік (педагогикалық) қызметте нақты (бірінші кезекте мультимедиялық) бағдарламалық өнімдермен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыруды көздейді. Жалпы зерттеу жұмысымызда көрсеткендей студент жоғары оқу орнындағы оқу іс-әрекетінде ғана емес, сонымен қатар кәсіби педагогикалық жұмысында, атап айтқанда, ақпараттық технология арқылы (компьютерлік графика мен бейнематериалдардың редакторлары және т.б.) пайдалануды үйренуді көздейді. Біз графикалық кескіндерді құру және өңдеу, бейне презентацияларды әзірлеу және көрсету, веб-сайттарды жасай білу және т.б. Ақпараттық технологияны қолдана отырып танымдық түсініктердің қалыптасуы мен игерілуіне, пайымдаулар мен тұжырымдардың дәлелділігі мен негізділігіне, себеп-салдарлық байланыстарды орнатуға және т.б.

Үшінші кезең ақпараттық технология арқылы оқыту процесінде қолданылатын бағдарламалар мен технологиялардың дамуы ерекшеленеді. Соның бір бөлігі ретінде бұл пәндік салада компьютерлік технологияның көмегімен оқу жұмысын ұйымдастыру саласындағы танымдық процесстерді дамыту. Ақпараттық технология арқылы студенттердің танымдық процесстерін қалыптастыру, алған білімдерін бекітуге ықпал етеді, ақыл ой, ерік жігер сферасын дамытады, материалдың логикалық желісін түсіруге, оқылатын оқу материалын жүйелеуге көмектеседі. Алған білімдерін, қалыптасқан дағдыларын және іс-әрекет әдістерін жүзеге асырудың бір көрінісі – оларды ағымдағы оқу іс-әрекетінде және педагогикалық тәжірибеде пайдалану. Осылайша жұмысымызды талқылай келе қазіргі кезеңде қарастырып отырған мәселе бүгінгі күннің өзекті екенін анықтадық.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Ақпараттық интеллектуалды технологиялар, мәліметтер базасы мен білім түрінде жинақталған ақпараттық ресурстар, ақпараттық-логикалық модельдер, үлкен есептеу қуаты және ғаламдық телекоммуникациялық байланыс құралдары білім алушылардың өнімді танымдық іс-әрекетіне негіз жасайды, педагогикалық корпустың ақпараттық мәдениетінің жоғары деңгейін талап етеді. Жоғары оқу орындары жақсы реттелген, тиімді жұмыс істейтін және инновациялар үшін ашық ақпараттық – білім беру ортасы есебінен барлық прогрессивті ақпараттық-техникалық жетістіктерді енгізу және жаппай игеру саласын құруы және кеңейтуі тиіс.

Теориялық-әдіснамалық тәсілдерді, студенттердің танымдық іс-әрекетіне қойылатын құрылымы мен заманауи талаптарын, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың даму мүмкіндіктері мен тенденцияларын, педагогикалық принциптер мен жаңа тұжырымдамалық бағдарларды талдау және жүйелеу негізінде электрондық оқыту технологияларын қолдана отырып, ақпараттық-білім беру ортасында танымдық қызметті тиімді басқару моделі жасалды. Бұл модель студенттердің танымдық іс-әрекетін басқарудың көп қырлы мәселесін шешудің бір нұсқасын ұсынады және толық емес. Авторлар ұсынылған материалдар білім беру саласындағы мамандарға білім алушылардың танымдық қызметін басқарудың келісілген және қазіргі заманғы шындыққа сәйкес келетін шарттарын қалыптастыруға және жүзеге асыруға мүмкіндік береді деп үміттенеді.

Әрі қарайғы зерттеулердің болашағы байланыстарды зерттеуде және әртүрлі деңгейдегі ақпараттық-білім беру ортасындағы танымдық қызметті басқарудың сабақтастық жүйелерін құруда көрінеді: субъективті, мазмұнды, ұйымдастырушылық. Тәртіптік мүмкіндіктерді ескере отырып, электрондық оқыту технологияларының технологиялық және педагогикалық әлеуетін одан әрі нақтылау және жетілдіру қажет

### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

*1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 қаулысы.*

2. Базаева, А. П. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущего учителя средствами информационных технологий биб-лиотеки [текст] : дис. канд. пед. наук / А.П. Базаева. наук / А. П. Базаева. – Челябинск, 2005. , 192 с.
3. Леонтьев, А. А. Что же это за деятельностный подход в образовании? /И.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – №1. – С. 15-19.
4. Кручинина. Г.А. Методическая работа представителя вузов в условия назывались новой информационной технологией / Г. А. Кручинина // проблемы теории и практики подготовок современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов / под орден. д-ра пед. учение, проф. М. А. Викули. – Вып. 1. – Н.Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.И.Добролюбова, 2003. – С. 126-136.
5. Панюкова, С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие. пособие для жеребца. выш. учеб. заведений / С.В. Панюкова. – М.: Изд-во центра "Академия", 2010. – 224 С.
6. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 240.
7. Карякин, Ю.В. Педагогические технологии и технологии учебного процесса. Логический анализ понятий / Ю.В. Карякин, О. С. Гуляева // Школьные технологии.–2005. – № 5. – С. 50-51.
8. Осин, А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах / А. В. Боль. – М.: Агентство "Социальный проект", 2007. – 32 с.
9. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: монография / В.В. Давыдов. – М.:ИНТОР, 1996. – 544 с.
10. Дрозина, В.В. Теория и практика формирования и развития самодостаточно-познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ: Дис. ... д-ра пед. наука / В.В. Дроздова. – Москва, 2002. – 495 С.
11. Ларииков, Е. В. Управление учебно-познавательной деятельности школьников при обучении алгебре на основе динамических компьютерных тестов-тренажеров: дисс. ... канд. пед. наука: 13.00.02 / Красноярск, 2002. – 172 С.
12. Солонин, Е.В. Тестирование как средство управления процессом формирования у обучающихся систем качества знаний по математике: дисс. ... канд. пед. наука: 13.00.02./ Е.В. Солонин. – Омск, – 2004. – С 186.
13. Снашкина М.В. Система педагогических тестов как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе изучения математических дисциплин в педвузе: дисс....канд.пед.наука : 13.00.08 / М. В. Шапкина. – Красноярск, 1999. – С.186.

#### References:

1. Qazaqstan Respyblikasynda bilim berýdi jáne gýlymды damytýdyń 2020 –2025 jylдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекітý тýралы. Qazaqstan Respyblikasy Úkimetiniń 2019 jylғы 27 jeltoqsandaғы No 988 қаулысы.
2. Bazaeva, A.P. Formirovanie informacionno-professional'noj kom- petentnosti budushchego uchitelya sredstvami informacionnyh tekhnologij bib- lioteki [Tekst] : Dis. kand. ped. nauk / A.P. Bazaeva. – Chelyabinsk, 2005. – 192 s.
3. Leont'ev, A. A. Chto takoe deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii? / A.A. Leont'ev // Nachal'naya shkola: plyus-minus. – 2001. – №1. – S.15-19.
4. Kruchinina, G. A. Metodicheskaya rabota prepodavatelya vuza v usloviyah ispol'zovaniya novyh informacionnyh tekhnologij / G.A. Kruchinina // Problemy teorii i praktiki podgotovki sovremennogo specialista. Mezhhuzovskij sbornik nauchnyh trudov / Pod red. d-ra ped. nauk, prof. M.A. Vikulinoj. – Вып. 1. – N.Novgorod: Izd-vo NGLU im. N.I.Dobrolyubova, 2003. – S. 126-136.
5. Panyukova, S.V. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v obrazovanii: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij/ S. V. Panyukova. – М.: Izd centr "Akademiya", 2010.– 224 s.
6. Andreev, V.I. Evristicheskoe programmirovanie uchebno- issledovatel'skoj deyatel'nosti / V.I. Andreev. – М.: Vysshaya shkola, 1981. – 240 s.
7. Karyakin Y.V. Pedagogicheskie tekhnologii i tekhnologii uchebnogo processa. Logicheskij analiz ponyatij / Y.V. Karyakin, O.S. Gulyaeva // Shkol'nye tekhnologii. – 2005. – N 5. – S. 50-51.

8. Osin A.V. *Elektronnyye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya v voprosah i otvetah* / A. V. Osin. – М.: Agentstvo "Social'nyj proekt", 2007. – 32 s.
9. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya: monografiya* / V.V. Davydov. – М.:INTOR, 1996. – 544 s.
10. Drozina V.V. *Teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya samostoyatel'nojpoznatel'noj deyatelnosti uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly: dis. ... d-ra ped. nauk/ V.V. Drozina. – Moskva, 2002. – 495 s.*
11. Larikov E.V. *Upravlenie uchebno-poznavatel'noj deyatelnost'yu shkol'nikov pri obuchenii algebre na osnove dinamicheskikh komp'yuternyh testov-trenazherov: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Krasnoyarsk, 2002. – 172 s.*
12. Solonin, E.V. *Testirovanie kak sredstvo upravleniya processom formirovaniya u uchashchihsya sistemy kachestv znaniy po matematike: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02./ E. V. Solonin. – Omsk, 2004. – 186 s.*
13. Shashkina, M.B. *Sistema pedagogicheskikh testov kak sredstvo upravleniya uchebno-poznavatel'noj deyatelnost' studentov v processe izucheniya matematicheskikh disciplin v pedvuzhe: diss....kand.ped.nauk : 13.00.08 / M.B. Shashkina. – Krasnoyarsk, 1999. – 186 s.*

**МРНТИ 15.41.39**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.024

*Шалабаева Л.И.<sup>1 а</sup>, Байсултанова С.Ш.<sup>1</sup>, А.М. Байкулова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Казахский Национальный педагогический университет имени Абая  
(г. Алматы, Казахстан),*

<sup>2</sup> *Казахский национальный женский педагогический университет  
(г. Алматы, Казахстан),  
(e-mail: lolabany84@mail.ru )*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЛАССИФИКАЦИИ ОНЛАЙН СООБЩЕСТВ. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ СИСТЕМЫ КАСТОМИЗАЦИИ ПО ИЗУЧАЕМОЙ ПРОБЛЕМЕ**

#### *Аннотация*

В статье рассматривается классификация онлайн-сообществ, методические и научные принципы структуризации и кастомизации создания онлайн-комьюнити. Выявлены перспективные направления и основные тенденции, особенности и перспективы обеспечения кастомизации в соответствии онлайн-сообщества целям и задачам создания профессионального онлайн-комьюнити. Даны основные аспекты и подходы для создания профессионального онлайн-сообщества.

Многочисленные исследования свидетельствуют о необходимости внедрения кастомизации для процесса слияния образовательных и профессиональных стандартов, повышением активности работодателей в сфере высшего образования.

Рассматривается способ кастомизации вузовского обучения как базовая стратегия развития образования, ориентированная на персонализацию и индивидуализацию обучения студента.

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (BR21882318 «Кастомизация системы формирования сетевой коммуникативной культуры, цифрового этикета преподавателей и студентов в «online-community» вуза».

**Ключевые слова:** онлайн-сообщество, кастомизация, платформы, дизайн, пользователи, индивидуализация, научно-методические рекомендации

*L.I. Shalabayeva<sup>1</sup>, S.Sh. Baisultanova<sup>1</sup>, A.M. Baikulova<sup>2</sup>*  
*<sup>1</sup> Abai Kazakh National Pedagogical University, (Almaty, Kazakhstan),*  
*<sup>2</sup> Kazakh National Women's Teacher Training (Almaty, Kazakhstan)*  
*(e-mail: lolabany84@mail.ru )*

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CLASSIFICATION OF ONLINE COMMUNITIES.  
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE  
CUSTOMIZATION SYSTEM ON THE PROBLEM STUDYED**

*Abstract*

The article considers the classification of online communities and methodological and scientific principles of structuring and customizing the creation of an online community. Potential directions and main trends have been identified with features, and prospects for ensuring customization in accordance with the online community's goals and objectives of creating a professional online community. The main aspects and approaches are given for creating a professional online community.

Various studies indicate the need to introduce customization for the process of merging educational and professional standards, increasing the activity of employers in the field of higher education.

The method of customizing university education is considered as a basic strategy for the development of education, focused on personalization and individualization of student learning.

This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (BR21882318 “Customization of the system for forming a network communicative culture, digital etiquette of teachers and students in the “online-community” of the university.”

**Keywords:** online community, customization, platforms, design, users, individualization, scientific and methodological recommendations

*Л.И. Шалабаева,<sup>1</sup> С.Ш. Байсултанова,<sup>1</sup> А.М. Байкулова<sup>2</sup>*  
*<sup>1</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, (Алматы, Қазақстан)*  
*<sup>2</sup> Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан)*  
*(e-mail: lolabany84@mail.ru )*

**ОНЛАЙН ҚАУЫМДАСТЫҚТАРДЫҢ ЖІКТЕЛУІНІҢ  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.  
ЗЕРТТЕЛЕТІН МӘСЕЛЕ БОЙЫНША КАСТОМИЗАЦИЯ  
ЖҮЙЕСІНІҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫСТАРЫ**

*Аңдатпа*

Бұл мақалада онлайн-қауымдастықтардың жіктелуі, онлайн-қауымдастық (комьюнити) құруды құрылымдау мен кастомизацияның әдістемелік және ғылыми принциптері қарастырылады. Кәсіби онлайн-қауымдастықты құрудың мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес онлайн-қоғамдастықты теңшеуді қамтамасыз етудің перспективалық бағыттары мен негізгі тенденциялары, ерекшеліктері мен перспективалары анықталды. Кәсіби онлайн қауымдастықты құрудың негізгі аспектілері мен тәсілдері берілген.

Көптеген зерттеулер білім беру және кәсіптік стандарттарды біріктіру процесі үшін кастомизацияны енгізу қажеттілігін, жоғары білім беру саласындағы жұмыс берушілердің белсенділігін арттыруды көрсетеді.

Университеттік оқытуда кастомизация әдісі студенттің оқуын жекелендіруге және дараландыруға бағытталған білім беруді дамытудың негізгі стратегиясы ретінде қарастырады.

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырады (BR21882318 "желілік коммуникативтік мәдениетті қалыптастыру жүйесін, ЖОО-ның "online-community" оқытушылары мен студенттерінің цифрлық этикетін баптау").

**Түйін сөздер:** онлайн-қауымдастық (комьюнити), кастомизация, платформалар, дизайн, пайдаланушылар, (даралау) индивидуализация, ғылыми-әдістемелік ұсыныстар

**Основные положения** Проведенное нами аналитическое исследование позволило вывести ряд положений:

- роль психологических аспектов играет важную при классификации онлайн-сообществ;
- создание онлайн-сообществ имеет особое значение для обеспечения соответствия целям и удовлетворению потребностей всех участников комьюнити.
- основным требованием к созданию онлайн-комьюнити являются соответствие требованиям: приватности; кастомизации; инструментам вовлечения.

## **ВВЕДЕНИЕ.**

В настоящее время, онлайн-комьюнити создают возможности объединять вокруг общих интересов и ценностей профессионалов, которые не могут встретиться лично для расширения возможности живого общения.

Создание онлайн-сообщества имеет решающее значение для обеспечения соответствия онлайн-сообщества определенным целям, полному удовлетворению потребностей всех участников и предоставление уникального и увлекательного опыта [1, 2, 3].

При создании онлайн-комьюнити необходимо соответствовать определенным требованиям: приватности; кастомизации; инструментам вовлечения. Профессиональное онлайн-сообщество включает следующие основные аспекты и подходы, которые следует учитывать при создании профессионального онлайн-сообщества:

1. Необходимо определите цель и задачи онлайн-сообщества – четко сформулированная конкретная цель онлайн-сообщества в процессе создания обеспечивает возможность правильно расставить приоритеты в дизайне данного проекта.

2. Правильно выбранная платформа должна соответствовать целям онлайн-сообщества. Популярные варианты включают форумы, такие как Discourse, социальные платформы, такие как Ning, или это могут быть индивидуальные решения.

3. Брендинг и дизайн, которые отражают индивидуальность бренда онлайн-сообщества. Это включает в себя логотип, цветовую схему, шрифты и общий дизайн. Последовательный брендинг помогает создать целостный и профессиональный вид.

4. Профили пользователей и разрешения в зависимости от целей онлайн-сообщества. Создаются профили пользователей, с соответствующей информацией и возможностями персонализации, что поможет участникам продемонстрировать свой опыт и интересы.

5. Категоризация контента и тегирование заключается во внедрении понятной системы организации контента, которое включает создание различных категорий, подкатегорий и использование тегов, чтобы участникам было легче находить соответствующую информацию.

6. Пользователи имеют возможность настраивать свои данные и параметры персонализации, что означает включение выбора настроек уведомлений, настройку уровней конфиденциальности и настройку макета панели управления.

7. Также можно включить геймификацию для стимулирования вовлеченности участников (значки, системы начисления очков и таблицы лидеров). Интегрирование мультимедиа в зависимости от направленности онлайн-сообщества, а также инструменты аналитики для отслеживания активности пользователей и сбора данных о работе профессионального онлайн-сообщества.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.

Понятие – кастомизация в переводе от англ. customer означает покупатель, что образно может означать приспособление под нужды покупателя. В таком случае данный процесс кастомизации состоит из стадии персонализации, когда покупатель сам определяет свой персонализированный выбор с помощью технологий искусственного интеллекта, чтобы иметь уникальные услуги дизайнера [4, 5, 6].

Преобразуя процесс кастомизации под профессиональные, психологические и педагогические условия, мы предлагаем индивидуализированный подход под интересы нашего потребителя. Например, в педагогическом и психологическом аспектах для общеобразовательных школ педагог является и учителем начальных классов и психологом, и преподавателем некоторых предметов в основной школе. Это означает, что в педагогических вузах должны создаваться программы кастомизации, т.е. комплексные программы для бакалавриата и магистратуры с учетом дополнительного образования [7, 8, 9].

Классификация онлайн-сообществ может быть сложной задачей, и в этом процессе учитываются различные психологические аспекты.

Психологические аспекты, которые играют важную роль при классификации онлайн-сообществ:

*Интересы и ценности участников:* Люди часто присоединяются к сообществам, которые отражают их интересы, убеждения и ценности. Классификация по общим интересам может способствовать созданию более связанных и активных сообществ.

*Цель сообщества:* Различные сообщества могут иметь разные цели, такие как образование, развлечение, обмен опытом или поддержка. Классификация по целям помогает более точно определить ожидания участников.

*Тип взаимодействия:* онлайн-сообщества ориентированы на активное обсуждение, другие на долгосрочные отношения, а третьи на обмен информацией. Различные типы взаимодействия могут требовать различного уровня модерации и управления.

*Уровень открытости:* сообщества могут быть открытыми для широкой публики, в то время как другие могут требовать членства или даже приглашения. Уровень открытости влияет на атмосферу и динамику сообщества.

*Стиль модерации:* различают следующие стили – строгий, либеральный, демократический, которые могут достаточно влиять на атмосферу в сообществе. Это может быть важным психологическим аспектом при определении того, какие типы участников будут комфортно чувствовать себя внутри сообщества.

*Психологическая безопасность:* сознательное создание пространства, где участники чувствуют себя безопасно, является важным психологическим аспектом. Это может включать в себя политику нулевой терпимости к ненависти, хейту или дискриминации.

*Этапы жизненного цикла сообщества:* различные этапы жизненного цикла, такие как становление, расцвет, затухание. Психологические потребности участников могут меняться в зависимости от этапа, и это следует учитывать при классификации.

Учитывая эти психологические аспекты, можно разработать более эффективные стратегии управления и развития онлайн-сообществ для удовлетворения потребностей участников.

В школьном образовании пример кастомизации можно рассмотреть через сдачу ЕНТ, здесь мы наглядно видим и процесс персонализации и кастомизации, который заключается в выборе самого абитуриента определенного высшего учебного заведения и рассматривает именно эти вступительные требования данного вуза, который в таких условиях выступает работодателем. При выборе абитуриентом перспективы будущей профессии, он должен понимать, что у него должен быть арсенал достаточных компетенций.

Таким образом мы отмечаем, что кастомизация это процесс предварительного профориентационного образования, подстраиваемый под конкретного работодателя. Следует



отметить, что многие педагоги и психологи рекомендуют разработку и составление индивидуальной образовательной программы для школьников с учетом запроса и интересов конкретных работодателей. Но в то же время ряд специалистов считают, что такой подход является рискованным так как ошибочно будущего специалиста загонять в догматические рамки под одного работодателя. Такое направление объясняется изменяющимися требованиями к навыкам и профессиональным задачам. В таком случае на помощь приходит организация психологических и педагогических условий дополнительного образования, действующая на принципах кастомизации. Программа дополнительного образования должна включать образовательные курсы, которые могут служить основательным доведением учащихся под общего покупателя с учетом его интересов и пожеланий.

Следует отметить, что внедрение принципов кастомизации в образовании является новым направлением. В историческом аспекте доводка и настройка будущих специалистов появляется в 21 веке, увеличивается большое количество образовательных программ, курсов, ориентированных на личностные квалификационные требования.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ.**

Кастомизация в высшем образовании означает адаптацию опыта обучения для удовлетворения индивидуальных потребностей, предпочтений и способностей студентов, у которых разные стили обучения, интересы и темпы обучения. Настройка может происходить на различных уровнях, включая содержание, методы обучения, темп обучения, стратегии оценки и среду обучения.

Основными аспектами и методами кастомизации образования являются:

1) Персонализированные планы обучения – разработка индивидуальных планов обучения для студентов с учетом их сильных и слабых сторон, интересов и целей. Использование диагностических оценок для выявления потребностей каждого студента в обучении и соответствующая корректировка учебной программы.

2) Гибкий график обучения: Предоставление студентам возможности выбирать из множества путей обучения и ресурсов в зависимости от их интересов и предпочтительных стилей обучения. Предоставление вариантов для разных уровней сложности или сложности в рамках предмета.

3) Адаптивные технологии обучения: Интеграция технологических инструментов и платформ, которые адаптируются к прогрессу студентов и обеспечивают целевую обратную связь.

4) Проектное и экспериментальное обучение, где особое внимание уделяется практическим проектам и реальному опыту, которые соответствуют интересам студентов и карьерным целям. Предоставление студентам возможности глубже изучать темы посредством исследовательских и творческих проектов.

5) Дифференцированное обучение: Адаптация методов обучения, материалов и оценок для учета различных стилей обучения и способностей в одном классе. Предложение дополнительной поддержки или решения задач в зависимости от индивидуальных потребностей.

6) Студенческий выбор и автономия: Предоставление возможностей студентам сделать выбор в отношении своего обучения, включая выбор проектов, тем или методов оценки. Воспитание чувства сопричастности и ответственности за свое образование.

7) Сотрудничество учителей и профессиональное развитие: Поощрение сотрудничества между преподавателями для обмена стратегиями и ресурсами для адаптации. Обеспечение постоянного профессионального развития учителей для повышения их способности удовлетворять индивидуальные потребности учащихся.

8) Участие сообщества: Вовлечение сообщества в образовательный процесс, использование местных ресурсов и опыта для улучшения качества обучения. Соединение обучения

в классе с реальными приложениями посредством партнерства с предприятиями, организациями и членами сообщества.

В настоящее время сформировался тренд на кастомизацию обучения с учетом новых вызовов – «зеленой» повестки, реструктуризации цепочек поставок в период пандемии, роботизации и автоматизации

П.В. Малиновский полагает, что в современных условиях подготовка уникальных профессионалов сопровождается расширением комплекса универсальных профессионально значимых личностных качеств согласно принципам кастомизации, инновационности, синергетичности. Далее автор предлагает формирование профессионалов, способных динамично решать проблемные вопросы, уметь внедрять кастомизацию через слияние образовательных и профессиональных стандартов, повышением активности работодателей в сфере высшего образования [10].

Аналогичный принцип кастомизации соблюдается при создании онлайн-сообщества. Рассмотрим сочетание научных принципов и практических методологий, которыми могут стать рекомендациями при создании онлайн-комьюнити:

– Проектирование, ориентированное на потребности пользователя. С этой целью необходимо проводить опросы пользователей, интервью и сеансы обратной связи, чтобы понять предпочтения и потребности членов онлайн-сообщества.

– Принятие решений на основе данных пользовательской аналитики. Надежные аналитические инструменты чтобы отслеживать поведение, вовлеченность и предпочтения пользователей.

– Анализ данных, чтобы выявить закономерности, популярные функции и области для улучшения.

– Для вовлечения в онлайн-сообщество необходимы элементы геймификации, чтобы стимулировать прямое участие, здоровую конкуренцию и вознаграждение пользователей за положительный вклад и активное участие.

– Персонализация контента предусматривает использование алгоритмов машинного обучения для анализа поведения и предпочтений пользователей и предоставления персонализированных рекомендаций по контенту.

– Доступность и инклюзивность с целью обеспечения доступности платформы для пользователей с ограниченными возможностями, придерживаясь универсальных принципов дизайна. Реализация таких функций, как преобразование текста в речь, альтернативный текст для изображений и навигацию с помощью клавиатуры.

– Масштабируемость и производительность с помощью облачной инфраструктуры, способную справиться с возросшей пользовательской нагрузкой. Внедрение механизмов безопасной аутентификации, такие как двухфакторная аутентификация.

– Установление постоянной обратной связи с сообществом для сбора информации о новых функциях, улучшениях и потенциальных проблемах. Быстрое реагирование на отзывы пользователей, чтобы продемонстрировать приверженность благополучию сообщества.

– Адаптивный дизайн платформы должен быть оптимизирован для мобильных устройств, чтобы пользователи могли работать на различных устройствах.

– Соблюдение этики заключается в приоритетном внимании конфиденциальности пользователей, необходимо четко сообщать, как собираются и используются пользовательские данные.

– Организация онлайн-мероприятия и дискуссии, чтобы способствовать вовлечению сообщества к сотрудничеству.

Онлайн-сообщества также классифицируются на основе критериев, таких как цель, структура или модели взаимодействия. Целевое назначение: Сайты социальных сетей (SNS): такие платформы, как Facebook, Twitter и Instagram, ориентированы на объединение людей и облегчение социального взаимодействия.

Профессиональные сети. Примеры включают LinkedIn, где основной целью является создание профессиональных сетей и развитие карьеры. Дискуссионные форумы: такие платформы, как Reddit и Quora, где пользователи участвуют в обсуждениях на различные темы.

На основе взаимодействия: Асинхронные сообщества: пользователи общаются и взаимодействуют в разное время, например, на форумах и в списках адресов электронной почты. Синхронные сообщества: взаимодействие в реальном времени, например чаты, обмен мгновенными сообщениями и платформы потокового вещания.

На основе доступа: Открытые сообщества: любой может присоединиться и участвовать без ограничений. Закрытые сообщества: доступ ограничен, и пользователям часто требуется разрешение на присоединение. Примеры включают частные группы в Facebook.

Тип содержимого: Мультимедийные сообщества: сосредоточены на обмене и обсуждении мультимедийного контента, например, в сообществах YouTube или Instagram.

Текстовые сообщества: в основном сосредоточены на текстовом контенте, например, блогах или дискуссионных форумах.

Географически: Местные сообщества сосредоточены на объединении людей из определенного географического местоположения, часто организованных вокруг местных событий или интересов.

На основе сходства: Сообщества идентичности: сформированы вокруг определенной идентичности или характеристики или группы культурной близости.

Группы поддержки: Сообщества, участники которых оказывают поддержку и делятся опытом, связанным с конкретной проблемой или проблемой.

Игровые сообщества: Сообщества, посвященные конкретным играм: формируются вокруг конкретной видеоигры или игровой платформы.

Общие игровые сообщества: обсуждение различных игр и связанных с ними тем.

Обучающиеся сообщества: Образовательные сообщества: платформы, на которых пользователи участвуют в обучении и образовательной деятельности. Сообщества по изучению языков: сосредоточены на языковом обмене и изучении.

Причинно-зависимые: Сообщества активистов: сосредоточены на защите определенного дела или социальной проблемы.

Благотворительные сообщества: сосредоточены на благотворительной деятельности и сборе средств.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.** Приведенные в исследовании типы и формы классификации онлайн-сообществ не являются взаимоисключающими, и многие интернет-сообщества демонстрируют характеристики более чем одной категории. Динамика онлайн-сообществ также может меняться с течением времени по мере изменения технологий и поведения пользователей-участников.

В нашем исследовании рассмотрены психологические особенности динамики онлайн-сообществ, которые являются сложными и многогранными и зависят от различных факторов, таких как анонимность; поведение и взаимодействие с другими участниками; динамика группы, лидерство, конформизм, конфликты и сотрудничество. Онлайн-сообщества могут связывать людей с разных уголков мира, они также могут привести к изоляции в виртуальной реальности. Вопросы безопасности, такие как угрозы кибербезопасности и мошенничество, могут влиять на уровень доверия участников к сообществу. Следовательно, учитывая вышеуказанные факторы, есть возможность создавать более здоровые и поддерживающие онлайн-сообщества.

Объединив вышеуказанные научные и методические рекомендации, создается система онлайн-сообщества, которая не только отвечает потребностям пользователей, но и адаптируется к развивающимся тенденциям и вызовам цифрового ландшафта.

#### *Список использованной литературы:*

1. Этко Е.А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 41. – С. 8. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.11.2021).

2. Derks L. *Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape with NLP and*. Crown House Publishing LLC. – 2005. – 408 p.

3. Saad S. (2010). *Mass Customization Method for Higher Education*. In: *Proceedings of the 3rd International Graduate Conference on Engineering, Science and Humanities (IGCESH) // Malaysia: School of Graduate Studies Universiti Teknologi Malaysia*. – Mode of access: <https://doi.org/10.13140/2.1.2822.9446>.

4. Savina N., Lopanova E., Kotlyarova T. *Higher Education Personalization: Concept, Problems, Expectations // 7th SWS International Scientific Conference on Social Sciences ISCSS 2020*. – Sofia. – 2020. – P. 413-420.

5. Данько Т.П. *Управление маркетингом*. М.: ИНФРА-М, 2001. 334 с.

6. Вапнярская О.И. *Генезис и современные подходы к определению кастомизации // Сервис в России и за рубежом*. 2014. № 6 (53). С. 189–201.

7. Лейшин И.О., Леушина И.В. *Кастомизация выпускника вуза: иллюзия или требование времени? // Высшее образование в России – 2020 - № 7*. – С. 56 – 63. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-56-63>

8. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. *Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29. – № 5. – С. 144-156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>

9. Savina N.V., Lopanova E.V., Osadchuk O.L., Golubchikova M.G. *Key competencies in pedagogical activities (Book Chapter). Current Problems and Ways of Industry Development: Equipment and Technologies. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 200*. Springer, Cham. [https://doi.10.1007/978-3-030-69421-0\\_107](https://doi.10.1007/978-3-030-69421-0_107)

10. Малиновский П. *Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Экспертное обозрение*. – 2007. – № 3 (21). – С. 21– 38.

#### References:

1. Etko E.A. *Ideas of personalization and personification in Russian psychology: the current state and prospects of research // Psychological research*. – 2015. – Vol. 8, No. 41. – p. 8. – URL: <http://psystudy.ru> (accessed: 11/18/2021).

2. Derks L. *Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape with NLP and*. Crown House Publishing LLC. – 2005. – 408 p.

3. Saad S. (2010). *Mass Customization Method for Higher Education*. In: *Proceedings of the 3rd International Graduate Conference on Engineering, Science and Humanities (IGCESH) // Malaysia: School of Graduate Studies Universiti Teknologi Malaysia*. – Mode of access: <https://doi.org/10.13140/2.1.2822.9446>

4. Savina N., Lopanova E., Kotlyarova T. *Higher Education Personalization: Concept, Problems, Expectations // 7th SWS International Scientific Conference on Social Sciences ISCSS 2020*. – Sofia. – 2020. – P. 413-420.

5. Danko T.P. *Marketing Management*. М.: INFRA-M, 2001. 334 p.

6. Вапнярская О.И. *Genesis and modern approaches to the definition of customization // Service in Russia and abroad*. 2014. No. 6 (53). pp. 189-201.

7. Leishin I.O., Leushina I.V. *Customization of a university graduate: an illusion or a requirement of time? // Higher education in Russia 2020 - No. 7*. – pp. 56-63. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-56-63>

8. Antonenko N.A., Asaeva T.A., Tikhonova O.V., Grechushkina N.V. *A customized approach to the implementation of educational programs in the training of engineering personnel // Higher education in Russia*. – 2020. – vol. 29. – No. 5. – pp. 144-156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>

9. Savina N.V., Lopanova E.V., Osadchuk O.L., Golubchikova M.G. *Key competencies in pedagogical activities (Book Chapter). Current Problems and Ways of Industry Development: Equipment and Technologies. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 200*. Springer, Cham. [https://doi.10.1007/978-3-030-69421-0\\_107](https://doi.10.1007/978-3-030-69421-0_107)

10. Malinovsky P. *Challenges of the global professional revolution at the turn of the millennium // Expert review*. – 2007. – № 3 (21). – Pp. 21-38.

А.С. Оспанова<sup>1</sup>, С.Ж. Өмірбек<sup>1</sup>, Г.Ә. Момбиева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

<sup>2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Қазақстан, Алматы қаласы

## ТҰТЫҚПАСЫ БАР БАЛАЛАРҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨМЕК КӨРСЕТУДІҢ КОРРЕКЦИЯЛЫҚ МӘНІ

*Аңдатпа*

Ғылыми мақалада тұтықпа балаларға педагогикалық және психологиялық көмек көрсетудің шарттары, логопедиялық, психологиялық түзету жұмыстарының мәселелері қамтылған. Тұтықпа балалардың сөйлеу тіл ерекшеліктерін ескере отырып, мамандардың жан-жақты қолдауы ғылыми тұрғыда негізделген. Психологиялық көмек көрсетудің коррекциялық мәні жан-жақты талқыланып, шетелдік және ресейлік психологтардың тұтықпа балалардың сөйлеу тіл ерекшеліктерінің тұлғалық дамуына тікелей әсері мысал ретінде берілген. Тұтықпаны кешенді түзетудің бағыттарын талдай келе, сөйлеу тіл бұзылысын жоюда қолданылатын заманауи кешенді әдістердің толық нәтижеге қол жеткізу жағдайлары теориялық және практикалық тұрғыдан талданды.

**Түйін сөздер:** тұтықпа, психологиялық көмек, кешенді әдістер, патологиялық бұзылыс, логопедиялық ықпал ету, тахилалия

Оспанова А. С.,<sup>1</sup> С.Ж. Омирбек,<sup>1</sup> Момбиева Г.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный женский педагогический университет

<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Казахстан, г. Алматы

## КОРРЕКЦИОННАЯ СУЩНОСТЬ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАИКАНИЕМ

*Аннотация*

В научной статье раскрыты условия оказания педагогической и психологической помощи заикающимся детям, вопросы логопедической, психологической коррекционной работы. Научно обоснована всесторонняя поддержка специалистов с учетом речевых особенностей заикающихся детей. Подробно обсуждается коррекционная сущность оказания психологической помощи и дается пример прямого влияния зарубежных и российских психологов на личностное развитие речевых особенностей заикающихся детей. Анализируя направления комплексной коррекции заикания, были проанализированы с теоретической и практической точек зрения случаи достижения полного результата современными комплексными методами, применяемыми при устранении речевого расстройства.

**Ключевые слова:** заикание, психологическая помощь, комплексные методы, патологическое расстройство, логопедическое воздействие, тахилалия.

A. Ospanova<sup>1</sup>, Omirbek S<sup>1</sup>, G.. Mombiyeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kazakh National Women's Teacher Training University Kazakhstan, Almaty

<sup>2</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University Kazakhstan, Almaty

## THE CORRECTIONAL ESSENCE OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH STUTTERING

*Abstract*

The scientific article reveals the conditions for providing pedagogical and psychological assistance to stuttering children, issues of speech therapy, psychological correctional work.

Comprehensive support of specialists is scientifically justified, taking into account the speech characteristics of stuttering children. The correctional essence of psychological assistance is discussed in detail and an example of the direct influence of foreign and Russian psychologists on the personal development of speech characteristics of stuttering children is given. Analyzing the directions of complex correction of stuttering, cases of achieving a complete result by modern complex methods used in the elimination of speech disorder were analyzed from a theoretical and practical point of view.

**Keywords:** stuttering, psychological help, complex methods, pathological disorder, speech therapy, tachylalia.

## КІРІСПЕ.

Тұтықпа – сөйлеу мүшелерінің бұлшықеттерінің тырысу салдарынан сөйлеудің ырғақтығы мен жылдамдығының бұзылуы. Тұтықпа органикалық немесе функционалды болып бөлінеді, көбінесе ол баланың сөйлеу тілінің қарқынды даму кезеңінде пайда болады. Сөз басында сирек жағдайда сөз ортасында пайда болатын артикуляция қимылы мен басқа сөйлеу мүшелерінің тырысуы салдарынан белгілі бір дыбыста кідіруге мәжбүр болады. . Аталған белгілер клоникалық және тоникалық тұтықпаға жатады. Тоникалық тұтықпада бала бір дыбыстың тежелуінен екінші бір артикуляциялық қимылға ауысу кезінде қиыншылық салдарынан пайда болады. Тұтықпа өзінің дамуында кенеттен пайда болатын қысқа мерзімдік кідірістен бастап, адамның қарым-қатынасқа түсуіне орасан зор қауіп төндіретін тұлаулық проблемаға әкеп соғуы ықтимал. Невротикалық тұтықпа дені сау балаларда стресс пен невроз салдарынан пайда болады. Балаларда туа пайда болатын және жүре пайда болатын жүйке жүйесі ауру салдары неврозды тұтықпаға ұласуы мүмкін.

Тұтықпа балаларды мектепке дейінгі жаста түзету аса тиімді болып саналады. Тұтықпа пайда болған кезден оны бірден жоюда мамандар психологиялық және педагогикалық қолдаудың маңыздылығын ескеруі керек. Осы орайда тұтықпа баланың ата-анасы да сөйлеу тілінің бұл бұзылысына бей-жай қарауға болмайды. Алғашқы кезеңде бұзылысты түзету жеңіл болады, бірақ бастапқыда білінер-білінбес түрде байқалатын тұтығу уақыт өте келе күшейе түсуі мүмкін. Тұтықпа ұзақ уақытқа созылатын болса ол біртіндеп күрделі формаға айналады да бала психикасының өзгеруіне әкеп соғады.

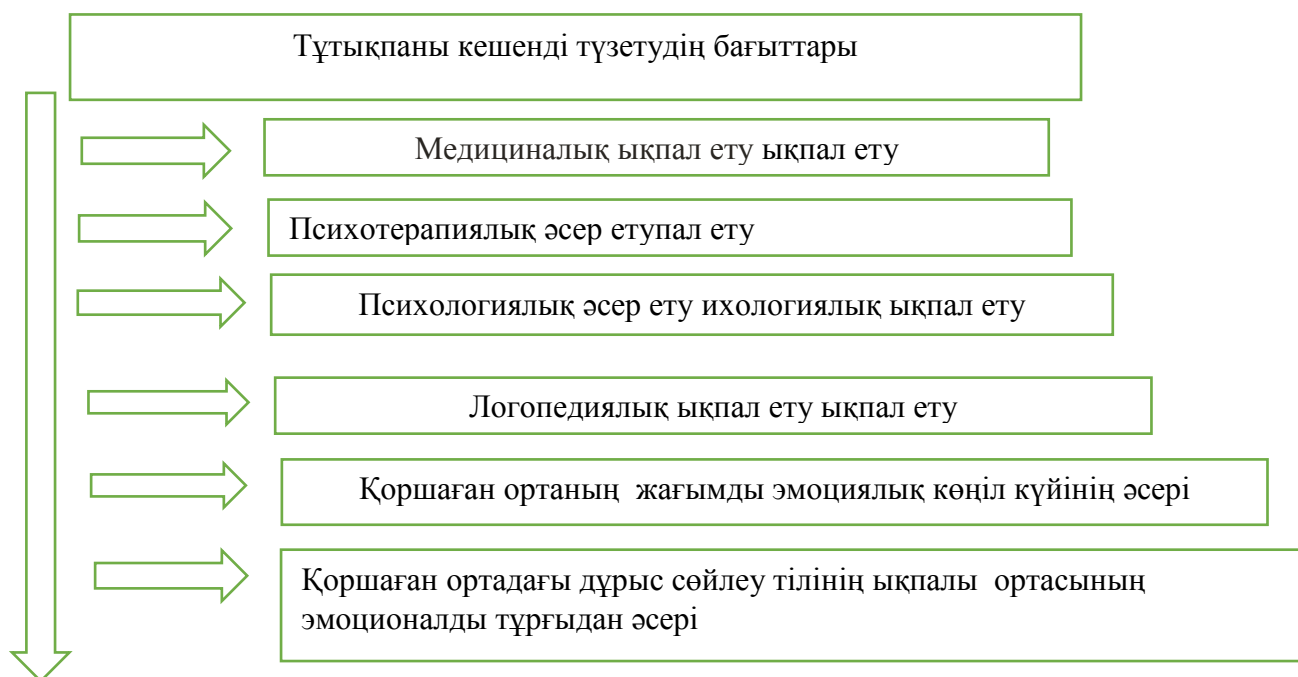
## МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Сонымен қатар, тұтығу баланы қалыпты қарым-қатынас жағдайларынан айырады және оның оқуында табысқа жетуіне кедергі жасайды. Сондықтан сөйлеу тіліндегі бұл бұзылысты бала мектепке бармай тұрып-ақ жою маңызды. Бірақ бұл көзқарас салыстырмалы түрде кеңестік дәуірден бастап, қолданысқа еңгізіліп келеді. Кеңес дәуірінің 1930 жылдарына дейін тұтықпаға жүргізілетін логопедиялық түзету жұмысы жасөспірім және ересектерге ғана жүргізілген. [1]

Балалар дәрігері, психиатрлар мен педиатрлар ерте жастан кішкентай баланың тұтығуына емес, тұтықпаның алдын-алуға, тұтықпадан сақтандыруға көңіл бөлу қажеттілігін ұсынады. (баяу немесе шамадан тыс тез сөйлеу, баланың тілдік ортасының дұрыс болуы, сөйлеу тілінің бұзылысы бар ортадан оқшаулау т.с.с). Бұл көзқарасты алғаш рет 1930 жылы кеңес психиатры В.А. Гиляровский ұсынып, мектепке дейінгі жаста тұтықпаны ерте жастан жою керек деген ұстанымды алға тартты және практикалық мәні бар негіздемелерін ұсынды. Сондай-ақ тұтықпаны жою бойынша жұмыс жүргізілетін балалар мекемесінің ең қолайлы нысаны ойын алаңы немесе жартылай стационарлық мекеме екенін де белгілеп берді.

1931 жылы Мәскеуде тұтықпа балаларға арналған балабақша ашылып ондағы логопедиялық түзету жұмыстарын Е.Ф. Рау жүргізген және Н.А. Бласова жұмыс істеген жартылай ауруханада да тұтықпа балаларға арналған балабақша ашылған. 1932 жылы Ленинградта ұзартылған дайындық топтары ұйымдастырылды, онда мектеп жасына дейінгі балалардың тұтықпасын жоюға М.Ф. Брунс қатысқан.[2].

Тұтықпаны жоюда қолданылатын заманауи кешенді әдістерді белсенді қолданған да ғана толық нәтижеге қол жеткізуге болатындығы теориялық және практикалық тұрғыдан дәлелденген.



Тұтықпа кезінде кешенді әсер ету шаралары мыналардан тұрады:

1. Медициналық ықпал ету баланың жүйке жүйесі қызметін қалыпқа келтіруге көмектесетін психотерапия мен белсенді логопедиялық жұмыс үшін қолайлы жағдай туғызатын етулер (жүйке жүйесін дәрі-дәрмекпен емдеу және физиотерапияның алуан түрлерін қолдану).

2. Психотерапиялық әсер ету (бүкіл логопедиялық жұмыс барысында жүзеге асырылады, баланың тұтықпай сөйлей алатынына және сөйлесудің маңыздылығы үшін керек екендігін сездіру мен сендіруден тұрады); әрқашан құрбыларының, мұғалімдерінің немесе ата-аналарының қатысуымен осы бағыттағы жетістігіне назарын аудару.

3. Психологиялық ықпал ету тұтықпасы бар адамдардың бойындағы ұялшақтық пен қорқақтықты жою, өзін тұлға ретінде басқалармен тең сезіне алатындай сенімділігін арттыру, ұялу, қорқу, қобалжу, алаңдау т.б қолайсыз сезімдерден арылтуға көмектесу. Қолдың терлеуі, бет ұшының қызаруы, шамадан тыс ашулану, тұйықталу, сөйлесуден бас тарту жағдайларын қалпына келтіру.

4. Логопедиялық ықпал ету ұзақ уақыт (8-9 ай) жүйелі өткізілетін жоспарлы сабақ курсы жүргізу. Түзету сабақтарының негізгі мақсаты – кез-келген жағдайда тұтығудың алдын-алу шаралары мен алғашқы көріну белгілерін есепке ала отырып түзетудің қарапайым түрлерінен бастап, күрделі түрлеріне дейінгі тәсілдерді орынды қолдану мен дұрыс сөйлеу дағдыларын дамыту. Логопедиялық түзетуде логопедиялық ырғақ тәсілдерін орынды қолдану артықшылығы зор. Яғни әр түрлі тілдік жаттығулар мен қозғалыс ойын түрлерін әуеннің сүйемелдеуімен қатар қолдану арқылы дұрыс сөйлеу мүмкіншілігін арттыру. Мұндай жаттығулар баланың жалпы және ұсақ моторикасын, артикуляциялық моторикасын жетілдіру тәсілі ретінде, қозғалыс координациясын, өзін-өзі басқара білуін, берілген сигнал бойынша іс-әрекетке араласа білуін, ырғақты сезіне білуін қалыптастырады. Олар бойындағы қысым мен ауырлық сезімінен арылуына, өздерін жеңіл сезінуіне сонымен қатар зейін аудару мен есте сақтауын да дамытуға пайдалы болып саналады.

5. Қоршаған ортаның жағымды эмоциялық көңіл күйінің әсері тұтықпа баланың тұлға ретінде қалыптасуына, қоршаған ортада өзін еркін сезіне білуіне, жүргізілген түзету жұмыстарының барлық кезеңдерінің жағымды өтуіне тікелей әсер етеді. Педагогтар, тәрбиешілер, ата-аналар баланың өзіне деген сенімділігін арттыруға, толыққанды тұлғалық бейнесі, тіл бұзылысына дұрыс көзқарасын қалыптастыру, түзету жұмысынан бас тарту мен «тұтықпа түзетілмейді» деген ойдан арылуына үнемі қолдау білдіру: логопедиялық түзету сабағының әр кезеңінде жеткен жетістігі мен үлгеріміндегі оң өзгерістерді бағалап баланың сенімділігін арттыру арқылы логопедиялық түзету циклінің соңында толық нәтижеге қол жеткізуге болатындығына сенімдерін арттыру.

6. Тұтықпа балаларды түзетуде қоршаған орта мен ең жақын адамдарының сөйлеу тілінің ықпалы зор. Яғни, қоршаған ортада ( мектепке дейінгі балалар мекемелерінің барлық мамандары, баланың ең жақын отбасы мүшелері) тек дұрыс сөйлеу тілін естуі аса маңызды. Балалар қоршаған ортада тыңдайтын сөзі қатты емес, қалыпты, асығыс емес болуы керек. Себебі олар естіген сөйлеу тілінің мәнерін қабылдап, сол сөйлеу тіліне еліктеп сөйлейді. Балаларға тең қарым-қатынас, еркелете, мәжбүрлемеген түрде, кішкене нәтиженің өзі назардан тыс қалмауы керек. Сондай-ақ жалпы және сөйлеу режимін, тамақтану режимін, күндізгі ұйқы режимін, таз ауада демалу мен дене шынықтыруға көңіл бөлу басты рөл атқарады.

### **ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ**

Психологиялық-педагогикалық қолдау мен логопедиялық түзету сабақтарында келесідей бірнеше әсер ету әдістерін қолданудың тиімділігіне тоқталсақ: тұтықпа балаларды түзетуде сөйлеу тілі дұрыс қалыптасқан ортада бала біртіндеп өзін де дұрыс сөйлеуге тәрбиелейді. [3]

Осы кезеңде балаға бірінші сабақтан цикл аяқталғанға дейінгі уақытта өз бетімен еркін тұтықпай орындай алатын жаттығулар жинағын ұсыну қажет. Жаттығуларды күрделендіру жеңілден күрделіге қарай баяу қалыпта, біртіндеп, баланың жүйке жүйесіне күш түсірмейтіндей беріліп отыру керек. Осындай жағдайда дұрыс сөйлеу рефлексі қалыптаса бастайды және баланың өзін бақылай алуына мүмкіндік туындайды. Барлық түзету жұмыстары дидактикалық, жүйелілік қағидалар негізінде жүзеге асырылуы қажет. Түзету сабақтарының шарты бала бірінші сабақтан бастап, кідіріссіз сөйлеуге кірісуді қолға алуды көздейді. Бұл кейінгі түзету сабақтарының нәтижелі болуына бағыттайтын алғашқы қадамдар.

Емдеу профилактикасында «тұтықпасы бар бала» өзі қалаған және қабылдаған уақытта ғана түзету жұмысы оң нәтиже беретіндігін түсіне білуі керек. Ересектер немесе жас-өспірімдер тұтықпаны жоюға көңіл бөліп, кірісетін болса нәтижеге қол жеткізу қиынға соқпайды. Тұтықпаны түзетуде баланың ментальді қабылдауы қандай екендігіне және осы қабылдау физикалық жағдайға қаншалықты әсер ететіндігіне тікелей байланысты болады. Егер тұтықпа толыққанды өмір сүруге кедергі келтіретін болса онда тілдік бұзылыс ойлау қабілетінде орын алған ішке психологиялық негативтік әсер ету болып саналады. Сондықтан өзін-өзі кінәлі сезіну мен өзіне өкпелеуге уақыт бөлмей бірден логопедиялық және психологиялық-педагогикалық қолдау жұмысын жүзеге асыру қажет. Көптеген ресейлік және шетелдік психолог мамандар (Луиза Хей, Жикаренцев В., Бурбо Л.) әр түрлі бұзылыстар мен аурулардың соның ішінде сөйлеу тілінің бұзылыстарының психологияға тікелей әсерін зерттеген. Мысалы, Луиза Хей тұтықпаның орын алуы өзіне сенімсіздік пен өзін көрсете білу мүмкіндігінің болмауынан деп санаған. Сәтсіздіктен құтылу жолы қысқа және көлемді фразаларды айттыру деп туындаған мәселеге қатысты ол келесідей аффирмацияны ұсынған. Мысалы, «Мен асықпай айтқым келген сөздің барлығын айта аламын», «Мен кез-келген адаммен тез тіл табысып, байыпты сөйлесе аламын» т.с.с афермацияларды қайталап немесе әндетіп айттыру сұралады. Осылайша, ескі негативті әдеттерден арылып жаңаша ойлау қалыптасады. Позитивті қабылдауды қалыптастыру мен бекіту сөйлеу тіліндегі тұтықпаны жеңіл жоюға көмектесіп, бала бойындағы сәтсіздіктің пайда болуына жол бермейді. [4]



Ресейлік психолог В.Жикаренцев зерттеулерінде өзіндік айтып салу мүмкіншілігі және қауіптіліктен сақтану сезімінің болмауы сөйлеу тілінің қандай да бір бұзылысына әкеп соқтырады деген [5].

Канадалық психолог Лиз Бурбо тұтықпаның пайда болуын эмоциялық және ментальді тұйықталумен байланыстырады. Баланың өз қажеттілігі мен қалауы соның ішінде эмоцианалды мәселелердің ашық көрінуі физикалық деңгейде тіл бұзылысы ретінде байқалады. [6].

Тілдік бұзылыстың пайда болуы	
Көріну белгілері	Себеп-салдары
Бала кездегі травма 1- 3 жас шамасында сөйлеу тілі белсенді қалыптасу кезінде пайда болады.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Бұл бала өміріндегі ең қорқы-нышты немесе психикалық ауру сал-дарынан болуы да мүмкін. Яғни жақын адамынан айрылу, отбасылық кикілжің т.с.с. Отбасындағы келеңсіздік салдарынан ата-ананың қатты айғайы, ит қауіп алу немесе шошыну салдарынан болуы да мүмкін.</li> </ul>
Мидың, жүйке жүйесінің т.б аурулары , биологиялық себептер	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Бас мидың жарақат салдары, минингит,туылу кезіндегі жарақат салдары.</li> </ul>
Баланың сөйлеу тілінің дамуын жылдамдату	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Кейбір ата-аналар балаларын қатарының алды, асқан білімді етіп тәрбиелеу мақсатында түсініксіз тақпақтар мен күрделі сөздерді жаттаттырады.</li> </ul>
Невротикалық алаңдаушылық	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сөйлеу тілі қалыпты кез-келген жастағы адам сахнада көпшілік алдында жауапты жағдаяттарда тұтығып сөйлейді.</li> </ul>

Тұтықпа патогенезіне сәйкес пайда болуының негізгі себептері біріншісі – тұқым-қуалаушылық, энцефалопатиялық ауру салдарынан, жатырішілік немесе босану кезіндегі травмалар, инфекциялық ауру салдарынан жүйке жүйесінің зақымдануы. Тұтықпаның пайда болуына әкеп соғатын бірқатар себептер: моторика мен ырғақты сезінудегі бұзылыстар, қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсе алмау, тұйықталу салдарынан пайда болатын, жасырын психикалық аурулар. Жоғарыда атап өтілген жағдайлардың бірінің пайда болуы жүйкеге әсер етпей қоймайды, салдарынан тұтықпа пайда болады. Екінші себебі: – кенеттен пайда болған психикалық травмалар (қорқу, шошыну) отбасындағы екі немесе одан да көп тілде қарым-қатынасқа түсу , шет тілдерін үйрету, еліктеу, тахилалия (өте жылдам сөйлеу). Уақыт өте келе патологиялық рефлекс – сөйлеу тілінің автоматизациясының бұзылысы мен сөйлеу тілі аппаратының мускулатурасының гипертонусы – шартты рефлекске ұласады. Тұтықпа бірқалыпты емес бұзылыс, кідіріс бойынша, пайда болу орны мен жиілігі бойынша бөлінеді. Түрі бойынша: клоникалық, тоникалық, аралас болып бөлінсе, локализациялық орны бойынша: артикуляторлық, дыбыс шығару, демалу орындарына бөлінеді. Ал жаймен сыбырлап сөйлегенде немесе әндеткенде тұтықпа байқалмайды.

Тұтықпаның деңгейлері: Жеңіл түрінде: көп жағдайда тез сөйлегенде немесе толғанып сөйлегенде пайда болады. Көп жағдайда сөйлемнің бастапқы сөздерін айтуда қиналады. — Сөйлеу тілінің қысқа бөлімдерін айтуда байқалады: қосымша, жұрнақ-жалғау, шылау, үстеу, одағай, қаратпа сөздер т.б. «Коммуникативті қысым» тұтықпаны асқындыра түседі. Бала өзінің тұтығып сөйлегеніне мән бермейді, ұялмай сөйлейді. Сөйлеу барысында ешқандай қорқыныш сезімі болмайды, бірақ кенеттен пайда болған толғаныстан тұтықпа ұзаққа созылуы мүмкін.

Орташа түрінде: бала өзіне таныс ортада жеңіл сөйлеп, аз тұтығады. Қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсуге кедергілер мен ырықсыз қимылдар пайда болады, біртіндеп шиеленісті жағдаяттар көбейеді. Тұтықпасы бекіп, созылмалы күйге ауысады. Алайда, логопаттың өзінде ешқандай қорқыныш, үрей сезімі болмайды, қарым-қатынасқа түсу үшін кез-келген мүмкіндікті пайдаланып, айтуға қиындық тудыратын сөздерді басқа сөздермен ауыстырады.Тұтықпаны емдеу, түзету туралы ой немесе қызығушылық болмайды. Олар өздерін тыныштандырып бағатын тәрізді.

## ҚОРЫТЫНДЫ.

Ауыр түрінде бала барлық сөйлеу түрінде тұтығады, ылғи ілеспелі қимыл- қозғалыстар пайда болады. Тұтықпаға эмоционалды реакциялар пайда болады. -тұтықпаны тосу (антиципация) – белгілі бір дыбыс, сөздерді айтудағы қиындықтар мінез көрсету -логофобия (сөйлеуден қорқу) – сұраққа жауап беруден қашу. Тұтықпаның асқынуы сөйлесуден бас тартуға әкеледі, нәтижесінде қарым-қатынасқа түсу ортасы азаяды. Бұл оның жоғарғы психикалық дамуына кері әсерін тигізеді. басқа құрбыларынан ерек санайды, құрбыларымен аса байқампыздықпен, абайлап араласады.

Нәтижесінде бала мен ата-ана, құрбылар, сыныптастар арасындағы түсініспеушілік әсерінен өзінің толыққанды екендігіне күмәнмен қарайды. Ашулану, шошу сөзімдері жиіленіп, жүйкеге салмақ түседі. Баланың мектептегі тұйықтығына, ынжықтығына, ебедейсіздігіне байланысты оқу үлгерімі нашарлайды. Тұтықпа болашақта мамандық таңдауда, отбасын құруда кедергілер әкелуі мүмкін. [7]

Тұтықпаны түзетудің тиімді жолдары. Тұтықпаны сәтті түзету, уақытылы диагностика-лауға байланысты.

### *Пайдаланылған әбиеттер тізімі:*

1. Жулина Е.В. Комплексное сопровождение заикающихся детей на протяжении всего периода обучения и воспитания в ДОУ / Е.В. Жулина, А.А. Проскурякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–1. – С. 117-120.

2. <https://knigogid.ru/authors/38277-vasiliy-gilyarovskiy>

3. Чевелева Н.А. Заикание у детей // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С. 229-271.

4. <https://www.russianireland.com/rubrika-chitaem-vmeste-luchshie-affirmacii-dlja-zhenshhin-ot-luizy-hej/>

5. <https://psycop.ru/psixosomatika/tablica-boleznej-zhikarencev.html>

6. <https://mybook.ru/author/liz-burbo/books/>

7. Южакова М.Э. Коррекция нарушений темпо-ритмической стороны речи дошкольников // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 346-349.

### *References:*

1. Жулина Е.В. Комплексное сопровождение заикающихся детей на протяжении всего периода обучения и воспитания в ДОУ / Е.В. Жулина, А.А. Проскурякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–1. – С. 117-120.

2. <https://knigogid.ru/authors/38277-vasiliy-gilyarovskiy>

3. Чевелева Н.А. Заикание у детей // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С. 229-271.

4. <https://www.russianireland.com/rubrika-chitaem-vmeste-luchshie-affirmacii-dlja-zhenshhin-ot-luizy-hej/>

5. <https://psycop.ru/psixosomatika/tablica-boleznej-zhikarencev.html>

6. <https://mybook.ru/author/liz-burbo/books/>

7. Южакова М.Э. Коррекция нарушений темпо-ритмической стороны речи дошкольников // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 346-349.

Борисова А.А.<sup>1</sup>, Садвакасова З.М.<sup>1</sup>, Казиханов Б.М.<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup>Комитет Национальной безопасности РК,  
г. Алматы, Казахстан

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ

### Аннотация

В академических кругах прокрастинация – хорошо известное всем в последнее время явление. Студенты в вузе часто откладывают выполнение заданий и видов деятельности, присущих обучению несмотря на то, что знают, что из-за задержки появятся проблемы в дальнейшей учебной деятельности. Для некоторых студентов академическая прокрастинация может быть специфичной для конкретной ситуации, для других она приобретает черты привычки или предрасположенности (т.е. характерная прокрастинация). Таким образом, цель настоящего исследования состоит в том, чтобы провести причины частого откладывания на потом студентами и анализ современных подходов, методов по борьбе с прокрастинацией среди студенческой среды.

В работе представлен один из основных подходов в психологии пример когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), которая становится все более популярным психотерапевтическим методом среди других методов в современной практике. КПТ – это краткосрочная психологическая помощь, которая может помочь изменить отношение человека на свое поведение и перейти со своими привычками на новый, удовлетворяющий для себя уровень развития.

**Ключевые слова:** прокрастинация, студенты, когнитивно-поведенческая терапия (КПТ).

А.А. Борисова<sup>1</sup>, З.М. Садвакасова<sup>1</sup>, Б.М. Казиханов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,

Алматы қ., Қазақстан,

<sup>2</sup>ҚР Ұлттық қауіпсіздік комитеті,

Алматы қ., Қазақстан

## СТУДЕНТТЕРМЕН ЖҰМЫС АТҚАРУ БАРЫСЫНДА ПРОКРАСТИНАЦИЯНЫ ЖЕҢУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

### Аннотация

Академиялық ортадағы прокрастинация – белгілі тривиальды құбылыс болып табылады. Студенттер кідіріске байланысты олардың оқуының нашарлайтынын білсе де, оқуда кездесетін тапсырмалар мен әрекеттерді орындауды жиі кейінге қалдырады. Кейбір студенттер үшін академиялық кейінге қалдыру (прокрастинация) белгілі бір жағдайға тән болуы мүмкін, ал басқалары үшін ол әдеттің немесе бейімділіктің ерекшеліктерін алады (яғни, тән кейінге қалдыру). Осылайша, осы зерттеудің мақсаты кейінге қалдыруға қарсы күресте заманауи тәсілдерге талдау жасау болып табылады.

Жұмыста когнитивті мінез-құлық терапиясының (КМҚТ) мысалы ұсынылды, ол сөйлесу терапиясының басқа әдістермен қатар барған сайын танымал психотерапиялық әдіске айналуға. КМҚТ студенттің көзқарасын өзгертуге көмектесетін қысқа мерзімді психологиялық әдіс. Осылайша, бұл студенттің ынтымақтастығынсыз мүмкін болмас еді.

**Түйін сөздер:** кейінге қалдыру, студенттер, когнитивті мінез-құлық терапиясы (КМҚТ)

Borisova A.A.<sup>1</sup>, Sadvakassova Z.M.<sup>1</sup>, Kazikhanov B.M.<sup>2</sup>

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

Almaty, Kazakhstan,

<sup>2</sup>National Security Committee of the Republic of Kazakhstan,

Almaty, Kazakhstan

## MODERN APPROACHES TO THE WORK OF STUDENTS WITH PROCRASTINATION

### *Abstract*

In academic circles, procrastination is a well-known, almost banal phenomenon. Students often postpone completing tasks and activities inherent in learning, despite the fact that they know that they will be worse off because of the delay. For some students, academic procrastination may be specific to a particular situation, for others it acquires the features of habit or predisposition (i.e. characteristic procrastination). Thus, the aim of the research is to examine modern approaches in the fight against procrastination.

The paper presented an example of cognitive behavioral therapy (CBT), which is becoming more prominent psychotherapeutic method among other approaches of conversational therapy. CBT is a interim psychological treatment that helps to change a patient's behavior. It should be considered that CBT is nothing else than learning and implementing. Therefore, this would not have been possible without the cooperation of the students.

**Keywords:** procrastination, students, cognitive behavioral therapy (CBT).

### **ВВЕДЕНИЕ**

Каждый из нас в жизни откладывал свои дела в корзину, когда не очень хотелось действовать и на то могут быть различные обстоятельства и причины. Прокрастинация – всеми известное предпочтение откладывать или избегать выполнения задачи или решения. В буквальном смысле слова прокрастинация – это откладывание или перенос дела на следующий день (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995).[1] Обычно предполагается, что привычное промедление вызывает повышенный стресс и тревогу, которые приводят к снижению успеваемости у студентов, включая более низкие оценки, академический испытательный срок или отстранение от занятий, а также потерю стипендий. Многие студенты жаловались на то, что не могут определить время, когда нужно начать и сделать что-то, поэтому время, которое должно быть полезным, уходит впустую. Это приводит к тому, что студенты начинают откладывать работу на потом, или, как принято сейчас называть, прокрастинировать.

Прокрастинация также связана не только с отсутствием культуры управления временем, но скорее может быть связана с глубинными переживаниями студента. Особенно это проявляется у студентов тогда, когда учебные заведения слишком много внимания уделяет оцениванию знаний. Тогда прокрастинация выступает как некоторая «самозащита». Если студенты прокрастинируют, то у них всегда есть оправдание «нехватки» времени на случай неудачи, так что их ощущению своих способностей ничто не угрожает. Когда так важно преуспеть в каком-либо задании, негативная оценка своих возможностей достижения цели может стать причиной прокрастинации. Неверие в свои способности или сомнения в своей компетентности приводят к откладыванию выполнения задач из страха неудачи и тревоги. Мы избегаем выполнять работу, чтобы избежать оценки наших способностей. И если нам посчастливилось добиться успеха, мы чувствуем себя намного «умнее».

Прокрастинация приводит к снижению успеваемости, которую стоит избегать, но не всякое промедление приводит к неблагоприятным последствиям. Можно предположить

различие между активной и пассивной прокрастинацией, предполагая, что не всякая прокрастинация приводит к негативным академическим последствиям [2].

Активная прокрастинация, также известная как «активная задержка», относится к «поведению обучающихся, которые предпочитают работать под давлением, предпочитают откладывать порученную работу, выполнять требования в установленные сроки и получать удовлетворительные оценки». Принимая во внимание, что студенты, которые пассивно прокрастинируют, «парализованы нерешительностью относительно действий» и не могут завершить свою работу. Разница между этими двумя способами промедления велика и особенно очевидна при рассмотрении результатов отсроченных действий [3].

Активная прокрастинация – это функциональная задержка, которую обучающиеся используют стратегически, чтобы завершить свою работу, а не нежелательная задержка, приводящая к неудовлетворительным результатам. В частности, активные прокрастинаторы откладывают порученную работу, откладывая ее на то время, когда у них больше шансов выполнить ее эффективно. В конце концов, активные прокрастинаторы обладают «желательными установочными и поведенческими характеристиками» и добиваются положительных результатов с той же скоростью, что и не-прокрастинаторы.

Пассивная прокрастинация, напротив, характеризуется уклонением от работы, то есть обучающиеся откладывают выполнение поставленных задач на то время, когда они не могут быть выполнены или выполнены хорошо. Неудивительно, что пассивное промедление приводит к отрицательным академическим результатам (например, снижению успеваемости, тревожности) [4].

Имеются исследования, которые показывают, что прокрастинация и неэффективный рабочий процесс характерны для университетских городков. Вместо этого стратегическое откладывание задач приводит к академическим успехам, сравнимым с отсутствием прокрастинации. Подразумевается, что студентов следует поощрять к разработке всеобъемлющего и стратегического плана завершения их работы, а не говорить им не откладывать в долгий ящик [5]. Итог – не всякое промедление вредно. Самого факта задержки работы недостаточно, чтобы предсказать отрицательные результаты. Гораздо более серьезной проблемой является общее количество времени, которое студенты тратят на академическую работу. Как правило, это намного меньше, чем ожидают преподаватели в вузе, причем более половины студентов первого курса сообщают, что учатся менее 10 часов в неделю в то время, как только 5% сообщают, что учатся более 20 часов в неделю. Кроме того, наиболее эффективные стратегии обучения, легкий поиск информации и распределенная практика используются студентами в наименьшей степени [6]. Таким образом, в целом исследования прокрастинации и учебы студентов показывают, что студентов следует поощрять к использованию стратегического подхода к планированию и выполнению академических заданий [7].

*Какие причины влияют на «откладывание потом» среди студентов?* Мы решили это проанализировать в вузе.

#### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.**

Данное исследование проводилось с помощью «Шкалы оценки прокрастинации», автором которых являются L. Salomon E. Rothblum. В исследовании приняли 60 студентов Казахского национального университета имени аль-Фараби в возрасте от 18 до 21 года. Для сбора данных была использована онлайн платформа «Google форма».

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Результаты, представленные в таблице 1 говорят о том, что студенты понимают суть своей проблемы «откладывания на потом», в котором по большей степени хотели бы изменить своё отношение к данной проблеме, но, как показывают результаты, этому мешают социальная тревожность, лень, а также перфекционизм. Результаты показаны в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты тестирования  
«Шкалы оценки прокрастинации» (L.Salomon E.Rothblum)

Шкала	Сырой балл	Нормализация	Балл	М	SD Ж	Среднее	~
Частота прокрастинации	23		23				
Социальная тревожность	41	(10..50) → (1..5)	4.1	2.5	0.8	1.7–3.3	>
Лень	15	(5..25) → (1..5)	3.0	3.1	1	2.1–4.1	+
Вызов	14	(4..20) → (1..5)	3.5	1.9	0.7	1.2–2.6	>
Плохой перфекционизм	30	(7..35) → (1..5)	4.3	2.0	0.8	1.2–2.8	>
Организованность	25	(6..30) → (1..5)	4.2	2.6	0.9	1.7–3.5	>
Избегание неудач	24	(6..30) → (1..5)	4.0	3.6	0.7	2.9–4.3	+
Импульсивность	14	(3..15) → (1..5)	4.7	2.9	1.0	1.9–3.9	>
Самоконтроль	13	(3..15) → (1..5)	4.3	3.8	0.7	3.1–4.5	+

Таким образом, изучив причину прокрастинации у студентов, можно сделать вывод о том, что проблемы избегания, такие как прокрастинация, относятся *чаще всего среди студентов в вузе к социальной тревоге*. Некоторые исследования даже указывают на то, что определенные характеристики, такие как склонность к перфекционизму, низкая терпимость к разочарованиям, высокая потребность в автономии, высокая потребность в одобрении и страхи неудачи, успеха и разлуки, связанные с неправильными методами воспитания в семье, приводят к хроническому прокрастинаторному поведению [8].

*Какие подходы работы с молодежью используют с прокрастинацией?* Подходы в работе со студентами с прокрастинацией можно разделить на жесткие и мягкие, что показаны в таблицу 2 [9].

Таблица 2 – Методы работы с прокрастинацией

Жесткий подход	Мягкий метод
<p>Данный подход включает разнообразные приемы из арсенала тайм-менеджмента, направленные на регулирование деятельности человека и выполнение задач. Вместо анализа причин прокрастинации, мы их преодолеваем через уловки, хитрости или прямое воздействие. Эти подходы отличаются универсальностью и могут применяться в разных обстоятельствах, однако они фокусируются на симптомах проблемы, а не на корне. Вот наиболее популярные и эффективные из них:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Создание расписания и установка порядка дня.</li> <li>– Борьба с факторами отвлечения.</li> <li>– Определение приоритетов.</li> <li>– Использование искусственной мотивации.</li> <li>– Разбиение задач на более мелкие.</li> </ul>	<p>Мягкие методы направлены на устранение причин прокрастинации, а не только ее симптомов. Они работают с ошибками, лежащими в основе этой проблемы, такими как иррациональные мысли, ложные убеждения и неэффективные стратегии. Примеры таких распространенных проблем:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Внутреннее сопротивление, связанное с агрессивным самонажимом.</li> <li>– Максимализм или черно-белое мышление, когда видится только «все или ничего».</li> <li>– Стремление к идеальности, которое может привести к парализации.</li> <li>– Ожидание идеального момента для действия.</li> <li>– Избегание дискомфорта и трудностей.</li> <li>– Надежда на чудо решение проблемы.</li> </ul>

Эти подходы помогают решать прокрастинацию, а не только её последствия.

Прокрастинация может возникать чаще всего из-за иррациональных убеждений, самоэффективности и самоуважения, депрессии и саморазрушения. Иррациональные убеждения,

такие как представление о себе как о неадекватном, вызывают прокрастинацию. Одной из наиболее распространенных причин прокрастинации является «страх неудачи». Это иррациональная мысль, которая приводит к прокрастинации. Прокрастинация, возникающая в результате страха неудачи, аналогичным образом коррелирует с привычками к учебе, а также с когнитивными способностями и аффектом. Кроме того, страх неудачи, который заставлял людей откладывать дела на потом, в первую очередь коррелировал с самооценочными показателями депрессии, иррационального познания, низкой самооценки, задержек в обучении и тревожности. Поэтому для помощи прокрастинации обычно используется подход когнитивно-поведенческой терапии.

Основная цель КПТ терапии – повысить осведомленность об иррациональных убеждениях, чтобы бросить вызов этим мыслям и изменить их таким образом, чтобы они могли отражать более точное, адаптивное и реалистичное мышление.

Этот современный метод показывает хорошие результаты в преодолении прокрастинации. Психокоррекционные программы, применяемые в рамках КПТ, позволяют изменить отношение к задачам и справиться с прокрастинацией. Среди различных подходов, когнитивно-поведенческая терапия занимает особое место. Многочисленные исследования подтверждают ее эффективность.

*Обсуждение.* Одна из важных стратегий борьбы с прокрастинацией и подавленностью – убедиться, что есть точная информация о том, что такое прокрастинация, а что нет. Специалисты, практикующие КПТ, называют этот процесс психообразованием – предоставлением студенту полного понимания проблемы и того, как, вероятно, будут работать решения (т.е. теории, лежащей в основе решений).

Что касается прокрастинации, есть несколько важных фактов, которые полезно иметь в виду, пробуя различные *стратегии*:

1. Самое сложное – это начать. Научиться управлять прокрастинацией – значит по-новому управлять эмоциями, которые проявляются перед тем, как мы приступаем к выполнению задачи.

2. Эффективность имеет меньшее значение, чем мотивация. Хотя стратегии тайм-менеджмента и повышения эффективности могут быть полезны, реальная задача состоит в том, чтобы найти способ расставить приоритеты в том, что важно для вас, и быть в состоянии оставаться на связи с причинами выполнения любой конкретной задачи.

3. Организация. Организация особенно помогает для студентов, которые откладывают дела на потом. Сбор полезной и точной информации о том, как вести календарь, как составлять список дел и как использовать напоминания, может настроить человека на успех и обеспечить прочную основу для разработки других стратегий.

Одна из проблем, с которой сталкиваются люди, долгое время борющиеся с прокрастинацией, заключается в том, что у них возникает множество самоосуждений, когда они думают о том, чтобы наконец приступить к чему-то, что они откладывали. Однако, хотя испытывать сожаление и осуждение может быть естественно, быть суровым надсмотрщиком над самим собой может усугубить весь опыт, и это может вызвать еще больше негативных чувств, с которыми нужно разобраться, чтобы начать работу. В частности, самообладание может уменьшить психологический стресс, который является ключевым фактором, усугубляющим прокрастинацию. В связи с этим многие люди в такие моменты испытывают желание сравнить себя с другими или упрекнуть себя в том, как трудно им что-то дается, когда кажется, что другим это может показаться легче.

## ОБСУЖДЕНИЕ

Осознанность, или навык сосредоточения своего внимания исключительно на настоящем моменте – это еще одна стратегия, которая может быть полезна в борьбе с прокрастинацией и

подавленностью. Хотя, вероятно, есть и другие, три конкретных способа, которыми тренировка осознанности может помочь справиться с прокрастинацией, включают в себя:

1. Поощрять любопытство. Одна из трудностей в преодолении прокрастинации заключается в том, чтобы заметить желание что-то отложить. Осознанность может помочь нам развить чувство любопытства к нашим сиюминутным переживаниям, и она может помочь нам почувствовать, когда возникает желание откладывать дела на потом. Кроме того, проявление любопытства к нашему опыту – это один из способов избежать суждений; искреннее любопытство к тому, что может быть движущей силой стремления к прокрастинации, может привести вас к полезной информации о том, с какими эмоциями вы можете столкнуться, и даже дать подсказки о том, как с ними справиться.

2. Сохранять сосредоточенность. Еще одним преимуществом тренировки осознанности является то, что она может повысить способность человека сохранять сосредоточенность и устойчивое внимание к задаче (например, помогает уменьшить блуждание мыслей). Такое постоянное внимание, конечно, полезно для фактического выполнения поставленной задачи, но еще одно преимущество заключается в том, что это означает необходимость начинать меньше раз. Каждый раз, когда разум блуждает или отвлекается от выполнения задачи, мы сталкиваемся с проблемой повторного выполнения задачи, и, как обсуждалось выше, начало работы действительно является самой сложной частью. Таким образом, сокращение количества раз, когда нам нужно прикладывать усилия, чтобы приступить к работе, потому что можно оставаться на задании, повысит производительность в долгосрочной перспективе.

Для построения и поддержания общего благополучия в своей системе, необходимо не только снизить тревожность и страх, но и нужно во всю работу системы заложить позитивный смысл.

Позитивная КПТ переносит акцент в лечении с того, что плохо у студентов, на то, что у них правильно, и с того, что не работает, на то, что работает. Это изменение представляет собой изменение парадигмы от решения проблем к решениям и наращиванию сильных сторон.

Проблема, с которой сталкиваются специалисты, заключается в переходе студентов от беседы, направленной на решение проблем, к диалогу о сильных сторонах и решениях.

Нужно оценить, какая у студента мотивация, понять, какие свои ресурсы и сильные стороны он может использовать, присутствует ли в их личности сила уверенности и надежды. Постановка конкретных, достижимых целей – очень важный компонент при профилактике прокрастинации. Перестройка фокуса на возможности, а не на проблемы. Дать понять, что существует определенная структура терапии, что она будет закончена при достижении целей или при достижении даже не больших улучшений. Такой подход позволит следить за прогрессом и видеть результат. «Какой наилучший результат вы ожидаете получить от визита ко мне?», - наиболее оптимальный вариант к началу беседы с клиентом.

Ниже представлены возможные вопросы позитивно функционально-поведенческого анализа:

1. Представьте себе, что ночью произошло чудо и все ваши проблемы решились волшебным образом. Но потому, что вы находитесь во сне, вы не можете знать, что происходит магия. На что вы первым делом обратите внимание? Как вы поймете, что что-то изменилось?

2. Можете рассказать о случаях, когда ваши планы осуществлялись чудесным образом, хоть даже совсем немного?

3. Когда планы осуществляются немного лучше, как меняетесь вы? К каким последствиям это приводит?

4. По шкале от 10 до 0 (10 означает, что чудо произошло, а 0 - наоборот), где вы находитесь сегодня?



5. Что вы будете делать по-другому в том порядке, в котором это скажет вам / другим, что вы на один балл выше по шкале?

6. Что будет лучше для вас/ других, когда вы подниметесь на один балл выше по шкале? Какие еще изменения вы заметите?

7. Что/кто может помочь вам подняться на один балл выше по шкале?

В конце каждой сессии студентов просят подвести итоги, были ли цели и темы обсуждены так, как они хотели, и что было для них наиболее важным в ходе сессии. Кроме того, их просят оставить отзыв об отношениях со специалистом и о том, подходит ли им данный подход. Студентов также спрашивают, считают ли они полезным еще один сеанс, и если да, то, когда они хотели бы вернуться. На следующих сеансах студенты и специалист разумно ищут то, что лучше. Специалист просит предоставить подробный отчет о положительных исключениях, дают положительные отзывы и подчеркивают вклад студентов в поиск решений.

Исследователи Mooney К.А. & Padesky С.А. назвали свой подход КПТ, основанным на сильных сторонах, и разработали его как **четырёхэтапный подход к формированию положительных качеств**. КПТ на основе «StrengthsBased» предлагает вспомогательное дополнение для студентов, которые описывают или демонстрируют признаки недостаточной жизнестойкости. Это может быть применено студентами после окончания терапии, как модель формирования жизнестойкости. Подход основывается на четырех шагах к жизнестойкости, таких как:

1. Поиск сильных сторон;
2. Построение личной модели жизнестойкости;
3. Применять личную модель жизнестойкости к областям жизненных проблем;
4. Практиковать жизнестойкость [10] (см. табл. 3).

Таблица 3 – Четырёхэтапный подход к формированию положительных качеств.

Подход	Описание
Поиск сильных сторон	Сильные стороны воспринимаются как ресурсы, которые способствуют формированию жизнестойкости. Области компетентности, связанные с жизнестойкостью: 1. Здоровое тело – здоровый дух; 2. Формирование надежной привязанности; 3. Не бояться просить помощи; 4. Развитие эмоционального интеллекта; 5. Когнитивный подход; 6. Обмен опытом с другими; 7. Сохранение веры в смысл жизни.
Построение личной модели жизнестойкости	Терапевт способствует построению личной модели жизнестойкости студента, основываясь на сильных сторонах, которые он определил для себя. Образ и метафоры, которые были проработаны на сеансах определяют уникальность модели жизнестойкости каждого клиента. Они становятся незабываемыми в памяти и с помощью их создаются новые идеи и видения.
Применять личную модель жизнестойкости к областям жизненных проблем	После построения модели жизнестойкости необходимо научиться применять ее в жизни. Клиенту нужно задать вопросы, как он может применить ее в случае возникновения реальных трудностей. Здесь важен самоанализ и формирования представления. Важно не ориентировать студента на триумф решения проблемы или их преодоления, важно направить его мысли именно на сохранение стойкости при возникновении проблем.
Практиковать жизнестойкость	Заключительный этап, основанный на сильных сторонах КПТ предполагает организацию практической применимости. Терапевт проводит эксперименты в виде тренингов, в игровой форме. То есть создаются искусственные ситуации, где каждый клиент может применить свою модель жизнестойкости для того, чтобы проверить качество и полезность. Как заканчивается практика в экспериментальной модели, постепенно студенты начинают ее применять ее в реальных жизненных случаях. Если все идет хорошо они выигрывают, если все идет не так как задумано, они проявляют жизнестойкость, так и образуется понимание о «беспроеигрышном» варианте.

Итак, терапевтическая основа для КППТ, основанной на сильных сторонах, в которой роль терапевта отличается от роли психолога в привычном нам виде. Психолог из единственного профессионала в кабинете, который исследует и анализирует проблему плавно переходит в роль специалиста, который совместно со студентами думает и подключает их в позицию созэкспертов приглашенных поделиться своим опытом с терапевтом и есть уникальность работы в преодолении прокрастинации с помощью позитивной КППТ в данном случае.

Специалисты должны способствовать формированию позитивного сотрудничества и методично контролировать взаимоотношения с помощью доступных инструментов, а не зависеть только от клинического впечатления. Взгляд студентов на отношения (а не терапевтов) является наиболее известным предиктором результатов.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Таким образом, понимание способов работы с прокрастинацией важно не только для студентов, вузов, но и для специалистов в сфере психологии. В работе были выявлены основные причины возникновения прокрастинации. К ним можно отнести страх, тревогу и негативную оценку своих возможностей. Было выявлено, что эффективным способом работы в преодолении прокрастинации является когнитивно-поведенческая терапия, а именно позитивный подход при работе в КППТ. Поведение в КППТ основывается на поддержании стратегии поощрения студентов, фокусировании на их положительных качествах, сильных сторонах, так студенты раскрывают свой творческий потенциал и разрабатывают свою личную модель жизнестойкости, которая значительно воздействует на профилактику прокрастинации. Творческому прогрессу полезно время для размышлений расстановки, ценностей, приоритетов. Когда студентов просят представить, каким образом он мог бы практиковать свою личную модель жизнестойкости в сложных условиях, специалисту рекомендуется хранить молчание с легкой улыбкой на лице, чтобы передать уверенность в том, что студент может преуспеть в различении чего-либо. Этот метод способствует выявлению позитивных образов и метафор. Образы оказывают более значимое влияние на эмоции, чем слова. Когда это возникает в результате воображения позитивных событий, образность связана с более позитивным настроением, чем размышление о позитивных событиях словами.

Исходя из этого, можно сказать, что есть много способов сделать шаг на раскрытие своих положительных качеств, если приложить усилия каждый может разработать личную модель для совершенствования желаемого, основываясь на своих сильных сторонах. Специалисты должны содействовать разработке индивидуальной модели, помогать менять убеждения, манеру поведения с помощью КППТ. Это поможет укрепить позитивные способности – жизнестойкость.

КППТ подход подразумевает, что, основываясь на своих сильных сторонах студенты будут обладать творческим потенциалом, который так необходим при формировании новых качеств, таких основных как жизнестойкость. Выявленные сильные стороны повышают жизнестойкость в обыденной жизни студентов. Жизнестойкость в свою очередь помогает противостоять страху и тревоге, соответственно это способствует снижению прокрастинации.

#### *Список использованной литературы:*

1. Ferrari J. R., Johnson J. L., McCown W. G. *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.* – Springer Science & Business Media, 1995.
2. Барабанщикова, В.В., Марусанова Г.И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности // *Национальный психологический журнал.* – 2020. – № 4 (20). – С. 130-140.
3. Болотова, А.К., Чеврениди, А.А. Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия // *Культурно-историческая психология.* – 2021. – № 4 (13). – С. 101–108.

4. Бондаренко, М.В. Прокрастинация: созидает или разрушает? // IX Всероссийская конференция «Молодёжь и наука», Секция «Психология развития человека: проблемы и перспективы». – 2020. – 917–921 pp.
5. Ferrari, J.R. *Self-handicapping by procrastinators: Effects of task importance and performance privacy* / J.R. Ferrari. – Garden City: Adelphi University, 2021. – 280 p.
6. Flett, G.L., Blankstein, K.R., *Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety* // *Procrastination and task avoidance*. – 2019. – 137–168 pp.
7. Hen, M. G.M. *The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination* // *Curr Psychol*. – 2020. – № 39. – 556–563 pp.
8. Snyder CR & López SJ (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, ISBN 978-0195135336, 848 p.
9. Wittgenstein L (1968). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans., 3rd ed.). New York: Macmillan (Originally published in 1953).
10. Mooney KA & Padesky CA (2000). *Applying client creativity to recurrent problems: Constructing possibilities and tolerating doubt*. *J Cogn Psychother*. 14(2): 149–161 pp.

References:

1. Ferrari J. R., Johnson J.L., McCown W.G. *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. – Springer Science & Business Media, 1995.
2. Barabanshchikova, V.V., Marusanova G.I. *Prospects for the study of the phenomenon of procrastination in professional activity* // *National Psychological Journal*. – 2020. – № 4 (20). – Pp. 130-140.
3. Bolotova, A.K., Chevrenidi, A.A. *The temporal mode of procrastination in retrospect: types, predictors and consequences* // *Cultural and historical psychology*. – 2021. – № 4 (13). – Pp. 101-108.
4. Bondarenko, M. V. *Procrastination: creates or destroys?* // IX All-Russian Conference "Youth and Science," Section "Psychology of human development: problems and prospects." – 2020. – 917-921 p.
5. Ferrari, J.R. *Self-handicapping by procrastinators: Effects of task importance and performance privacy* / J.R. Ferrari. – Garden City: Adelphi University, 2021. – 280 p.
6. Flett, G.L., Blankstein, K. R., *Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety* // *Procrastination and task avoidance*. – 2019. – 137–168 pp.
7. Hen, M. G. M. *The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination* // *Curr Psychol*. – 2020. – № 39. – 556–563 pp.
8. Snyder CR & López SJ (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, ISBN 978-0195135336, 848 p.
9. Wittgenstein L (1968). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans., 3rd ed.). New York: Macmillan (Originally published in 1953).
10. Mooney KA & Padesky CA (2000). *Applying client creativity to recurrent problems: Constructing possibilities and tolerating doubt*. *J Cogn Psychother*. 14(2): 149–161 pp.

Ногаева А.К.<sup>1</sup>, Сангилбаев О.С.<sup>1</sup> Рогалева Л.Н.<sup>2</sup>, Ахметжанова М.Б.<sup>1</sup>, Сыдықова З.Е.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Туран университет (Алматы, Қазақстан)

<sup>2</sup> Уральский федеральный университет (Екатеринбург, Россия)

<sup>3</sup> Центральнo-Азиятский инновационный университет (Шымкент, Қазақстан)

## ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В КАЗАХСТАНСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

### Аннотация

В статье представлен обзор основных направлений исследования эмоционального интеллекта казахстанских ученых, которые рассматривают данный психологический феномен на разных возрастных этапах и различных профессиональных сферах деятельности (Н.С. Ахтаева, З.Б. Мадалиева, А.А. Төлегенова, А.Т. Камзанова, Ж.Н. Әбдімұса и др.). Выявлено, что эмоциональный интеллект дошкольников остается наименее изученным в казахстанской психологической мысли (А.А. Төлегенова, А.Қ. Ноғаева, О.С. Сангилбаев, М.М. Байбекова, М.Б. Берлибаева, Н.С. Жұбаназарова, Н.С. Тленчиева), что требует большего внимания к изучению данной проблемы. Опираясь на методологические подходы возрастной психологии такие как феномен «зоны ближайшего развития» и механизм интериоризации (Л.С. Выготского), принцип детерминизма и концепцию отношений (С. Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев), концепцию совместно-диалогической познавательной деятельности (С.М. Джакупов) нами был разработан дизайн исследования по изучению взаимосвязи между эмоциональным интеллектом родителей и детей. В пилотажном исследовании приняли участие 25 дошкольников и 25 родителей (матерей). Использовался следующий диагностический инструментарий: Роттердамская шкала эмоционального интеллекта, REIS (К.Пекаа, А.Беккер, Д. ван де Линден и М.Борн, 2018) и опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина). Результаты исследования выявили достоверные взаимосвязи между развитием ряда показателей эмоционального интеллекта родителей (матерей), таких как идентификация и понимание эмоций, и развитием эмпатических реакций у дошкольников.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, распознавание эмоций, эмоциональный интеллект дошкольников, эмпатические реакции дошкольников.

А.Қ. Ногаева<sup>1</sup>, О.С. Сангилбаев<sup>1</sup> Л.Н. Рогалева<sup>2</sup>, М.Б. Ахметжанова<sup>1</sup>, З.Е. Сыдықова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> «Туран» университеті (Алматы, Қазақстан)

<sup>2</sup> Урал федералдық университеті (Екатеринбург, Россия)

<sup>3</sup> Орталық Азия инновациялық университеті (Шымкент, Қазақстан)

## ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМДА МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІ

### Аңдатпа

Мақалада осы психологиялық құбылысты әртүрлі жас кезеңдерінде және әртүрлі кәсіби қызмет салаларында қарастыратын қазақстандық ғалымдардың эмоционалды интеллектісін зерттеудің негізгі бағыттарына шолу берілген (Н.С. Ахтаева, З.Б. Мадалиева, А.А. Төлегенова, А.Т. Камзанова, ж. Н.Әбдімұс және т. б.). Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісі Қазақстандық психологиялық ойда аз зерттелгені анықталды (А.А. Төлегенова, А.Қ. Ногаева, О.С. Сангилбаев, М.М. Байбекова, М.Б. Берлибаева, Н.С. Жұбаназарова,

Н.С. Тленчиева), бұл мәселені зерттеуге көп көңіл бөлуді қажет етеді. Жас психологиясының әдіснамалық тәсілдеріне сүйене отырып, мысалы, "жақын даму аймақтары" феномені және интериоризация механизмі (л. с. Выготский), детерминизм принципі және қарым-қатынас тұжырымдамасы (С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясисев), бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекет тұжырымдамасы (С. М. Жақыпов), Біз эмоционалды байланыстарды зерттеу үшін ата-аналар мен балалардың ақыл-ойына зерттеу дизайнын жасадық. Аэробатикалық зерттеуге 25 мектеп жасына дейінгі бала және 25 ата-ана (ана) қатысты. Зерттеуде келесі диагностикалық құралдар қолданылды: Роттердам эмоционалды интеллект шкаласы, REIS (К. Пекаа, А.Беккер, Д. ван де Линден және М.Борн, 2018) және "балалардағы эмпатикалық реакциялар мен мінез-құлық көріністерінің сипаты" сауалнамасы (А.М. Щетинина). Зерттеу нәтижелері ата-аналардың (аналардың) эмоцияларды анықтау және түсіну сияқты бірқатар эмоционалды интеллект көрсеткіштерінің дамуы мен мектеп жасына дейінгі балалардағы эмпатикалық реакциялардың дамуы арасындағы сенімді байланыстарды анықтады.

**Түйінді сөздер:** эмоционалды интеллект, эмоцияны тану, мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісі, мектеп жасына дейінгі балалардың эмпатикалық реакциялары

*A.K. Nogaeva<sup>1</sup>, O.S. Sangilbaev<sup>1</sup>, L.N. Rogaleva<sup>2</sup>, M.B. Akhmetzhanova<sup>1</sup>, Z.E. Sydykova<sup>3</sup>*

*1 Turan University (Almaty, Kazakhstan)*

*2 Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia)*

*3 Innovative University of Central Asia (Shymkent, Kazakhstan)*

## **THE PROBLEM OF STUDYING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOLERS IN KAZAKHSTAN PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

### *Abstract*

The article presents an overview of the main areas of research of emotional intelligence of Kazakhstani scientists who consider this psychological phenomenon at different age stages and various professional fields of activity (N.S. Akhtayeva, Z.B. Madaliev, A.A. Tolegenova, A.T. Kamzanova, Zh.N. Abdimusa, etc.). It was revealed that the emotional intelligence of preschoolers remains the least studied in Kazakh psychological thought (A.A. Tolegenova, A.K. Nogaeva, O.S. Sangilbayev, M.M. Baibekova, M.B. Berlibayeva, N.S. Zhubanazarova, N.S. Tlencieva), which requires more attention to the study of this problem. Based on methodological approaches of age psychology such as the phenomenon of the "zone of proximal development" and the mechanism of interiorization (L.S. Vygotsky), the principle of determinism and the concept of relationships (S.L. Rubinstein, V.N. Myasishchev), the concept of co-dialogic cognitive activity (S.M. Dzhakupov), we have developed a research design to study the relationship between emotional the intelligence of parents and children. 25 preschoolers and 25 parents (mothers) took part in the pilot study. The following diagnostic tools were used: Rotterdam Scale of Emotional Intelligence, REIS (K. Pekaа, A. Becker, D. van de Linden and M. Born, 2018) and the questionnaire "The nature of manifestations of empathic reactions and behavior in children" (A.M. Shchetinina). The results of the study revealed significant correlations between the development of a number of indicators of emotional intelligence of parents (mothers), such as identification and understanding of emotions, and the development of empathic reactions in preschoolers.

**Keywords:** emotional intelligence, emotion recognition, emotional intelligence of preschoolers, empathic reactions of preschoolers.

### **ВВЕДЕНИЕ**

Интерес к исследованию эмоциональной сферы, возросший в последнее время, обусловлен не только необходимостью разработки теории вопроса, но и требованиями

практики. Сама специфика эмоций определяет методическую сложность их экспериментального исследования. Еще сложнее изучать эмоциональную сферу дошкольников, поскольку они не могут заполнять в силу возраста текстовые опросники и это ограничивает диагностические методы наблюдением, проективными тестами, интервью и опросом родителей. Возникает сложный вопрос объективности полученных данных, который решается нами за счет комбинирования различных диагностических методик.

Проблема развития эмоционального интеллекта наиболее актуальна в дошкольном возрасте, так как он является периодом становления психических функций, личностных образований. Ребенок в этом возрасте отличается своей впечатлительностью, открытостью к усвоению общечеловеческих ценностей, культурного и социального характера, стремлением к признанию себя в социуме.

В период возраста игры эмоции ребенка являются определителем ценности предметов и явлений окружающего мира, своего рода эталоном их качества. Благодаря эмоционально-чувственной сфере дети овладевают нормативными категориями, образцами их проявления. Все это является первоначальным становлением эмоциональной культуры личности. Преодоление детского эгоцентризма, быстрая включенность в учебно-познавательные задачи, самореализация в деятельности, происходит благодаря сформировавшимся эмоциям и чувствам.

Формирование эмоциональной сферы у дошкольника, главным образом, сосредоточено на появлении произвольности поведения, подразумевающей способность осуществлять контроль, регулировать и управлять своими чувствами. Образовывающееся эмоциональное предвосхищение, заставляет ребенка беспокоиться в отношении возможных результатов деятельности, предполагать возможные реакции других людей на его поступки [1].

В годы дошкольного детства у детей формируются и проявляются возможности сдерживать свои эмоции, а также свободно выражать внешние признаки эмоции с помощью мимики и пантомимики. Не смотря на интенсивное развитие эмоциональной сферы в данный возрастной период, эмоции детей остаются импульсивными, в физиологическом плане, это говорит о преобладании процесса возбуждения над процессом торможением.

Кроме того, дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования основ эмоциональной регуляции. Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта более успешны во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, так как у них более развиты навыки сотрудничества, эмпатии, самоконтроля и т.д. Низкий уровень эмоционального интеллекта может приводить к проблемам поведения, включая агрессивное поведение, нарушение социальных норм и конфликты с другими детьми и взрослыми. Поэтому развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте может быть основой для успешной социализации.

М.А. Нгуен предлагает следующее понимание эмоционального интеллекта применительно к старшему дошкольному возрасту: «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [2]. Автор подчеркивает, что в дошкольном возрасте мы можем говорить об эмоциональном интеллекте, «когда у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом старается вести себя соответственно этим переживаниям. Только опираясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого, получая полезную информацию о том, что действительно происходит» [2, с.46].

Цель исследования: проанализировать основные подходы к проблеме эмоционального интеллекта в казахстанской психологической науке и исследовать взаимосвязь эмоционального интеллекта матери и дошкольника.

Объект исследования: эмоциональная сфера дошкольника.

Предмет исследования: психологические особенности формирования эмоционального интеллекта.

### **ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР**

Исследования эмоционального интеллекта в отечественной науке многочисленны и охватывают большое количество сфер. В рамках личностно-деятельностного подхода С.М. Джакупов, Н.Б. Жиенбаева, Г.Ж. Лекерова, М.А. Перленбетов, О.С. Сангилбаев, А.Р. Ерментаева рассматривали отдельные показатели эмоционального состояния личности через анализ профессиональной и коммуникативной подготовки субъектов образовательного процесса.

Большой вклад в разработку проблемы влияния эмоционального состояния на профессиональную деятельность преподавателей внесли Н.С. Ахтаева и З.Б.Мадалиева, исследовавшие вопросы психоэмоциональной готовности к преподавательской деятельности как значимой составляющей педагога-профессионала; взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и нервнопсихической устойчивости. Так же стоит отметить диссертационное исследование эмоционального интеллекта А.А. Толегеновой, исследование Д.Б. Ахметовой о взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и компетентностными и вузовскими стратегиями обучения и диссертационное исследование Б.Д. Байтукбаевой, посвященное психоэмоциональным стратегиям формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов. А эмоциональный интеллект как компонент социального интеллекта рассматривал А. С. Самекин.

За последние 5-7 лет количество исследований эмоционального интеллекта ощутимо возросло.

Эмоциональный интеллект рассматривается как с теоретических, так и прикладных практических позиций. Ряд публикаций посвящены теоретическому анализу феномена эмоционального интеллекта, также рассматриваются методологические основы его исследования, соотношение когнитивных и эмоциональных компонентов в психике, особенности развития эмоционального интеллекта, изучаются программы и алгоритмы эмоциональной сферы, а также подходы выявления негативных эмоций у человека.

В рамках учебных программ бакалавриата Л.К. Ермекбаева, С.Т. Бапаева, Д.Е. Абдраманова разработали и ввели программу развития эмоционального интеллекта в двух высших школах «Педагогика и психология» и «Физика, математика и цифровые технологии», в объеме 3 кредитов и показали ее положительное влияние на формирование эмоционального интеллекта студентов [3].

Важно отметить, что возрастным особенностям эмоционального интеллекта посвящено большое количество современных отечественных исследований, больше всего внимания уделено особенностям эмоционального интеллекта в подростковом и студенческом возрасте, что на наш взгляд связано с двумя факторами: доступности выборки для исследования и большими диагностическими возможностями. Исследования эмоционального интеллекта младшего школьного возраста малочисленны. Проблеме эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности в подростковом возрасте посвящено множество работ, изучены возрастные и гендерные особенности эмоционального интеллекта, его влияния на психологическое благополучие подростков [4]. Студенческому периоду уделено большое внимание в изучении эмоционального интеллекта в связи с адаптацией к новому периоду жизни, реализации потенциала [5-11].

Исследования эмоционального интеллекта дошкольного возраста в отечественной науке малочисленны, что на наш взгляд связано в первую очередь со сложностями диагностики и дальнейшей обработкой, и интерпретацией данных. Большая часть исследований дошкольников касается развития когнитивных способностей и особенно процессов фор-

мирования речи, также можно отметить исследования личностных качеств дошкольников и социального интеллекта.

Исследованию эмоционального интеллекта дошкольников посвящено несколько работ:

– А.А. Толегенова и Ш. Дуанаева исследовали особенности формирования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте в процессе развития ребенка [11].

– А.Қ. Ноғаева, О.С. Сангилбаев и М.М. Байбекова рассматривают проблему диагностики уровня сформированности эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Результаты их исследования показали, что уровень развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста был средним и низким [12].

– М.Б. Берлибаева провела исследования уровня развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Итоги ее исследования уровня развития эмоционального интеллекта свидетельствуют о том, что: у дошкольников очень плохо сформирован эмоциональный интеллект, отсутствуют эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, окружающим людям, сверстникам; детей дошкольного возраста с низким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта достаточно много, практически нет детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта; у детей недостаточно развиты навыки общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками, взрослыми; на развитие эмоционального интеллекта влияет темперамент детей, у сангвиников высокий уровень развития эмоционального интеллекта, у девочек, по сравнению с мальчиками, высокий уровень развития эмоционального интеллекта [13].

– Н.С. Жұбаназарова, К. Өтепберген, Н.С. Тленчиева и А.А. Төлегенова изучили эмоциональное воздействие игры на самочувствие детей дошкольного возраста [14].

Проведенный теоретический анализ отечественных исследований позволил нам глубже взглянуть на проблему эмоционального интеллекта дошкольников и серьезнее подойти к изучению влияния среды на формирования эмоционального интеллекта.

При изучении эмоциональности исходной теоретической позицией для нас выступают феномен «зоны ближайшего развития» и механизм интериоризации (Л.С. Выготского), принцип детерминизма и концепцию отношений (С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев), концепцию совместно-диалогической познавательной деятельности (С.М. Джакупов).

Эмоциональность как обобщенную характеристику индивидуализации эмоциональной сферы дошкольника согласно ученым необходимо соотносить со свойствами темперамента, эмоциональным стилем, эмоциональным интеллектом, а также с непосредственным эмоциональным опытом, фиксированным в эмоциональных представлениях человека [11].

Мы рассматриваем эмоциональный интеллект дошкольников опираясь в первую очередь на такое свойство темперамента как эмоциональность, вкпе с ее основными характеристиками: впечатлительность, импульсивность и эмоциональная лабильность [4]. Эмоциональность мы понимаем, как устойчивое свойство индивидуальности, как исходный уровень реагирования ребенка на эмоциогенные ситуации. Именно индивидуальными различиями в эмоциональности как устойчивом свойстве личности можно объяснить разнообразие актуальных (ситуативных) эмоций, проявляющихся в качестве и интенсивности переживаний, возникающих у разных детей в одних и тех же ситуациях, т.е. в ситуациях относительно одинаковой эмоциогенности. При изучении эмоциональности как свойства темперамента исходной теоретической позицией нам служат положения, сформулированные Б.М. Тепловым, В.Д. Небылицыным, А.Е. Ольшанниковой, В.С. Мерлиным и В.М. Русаловым.

Фундаментом развития эмоциональной сферы ребенка является эмоциональное общение, осуществляемое в контексте гуманистического стиля общения, при котором интересы партнера стоят для участников общения на первом месте. В работе О.А. Айгуновой, Н.Б. Полковниковой и Т.Д. Савенковой подчеркивается, что формирование эмоционально-значимых отношений со взрослыми (родителями, воспитателями) является основным предиктором развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте [15].



## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Пилотажное исследование было проведено на базе детского сада ТОО «Арша» балабақшасы. В исследовании приняло участие 25 дошкольников (средний возраст – 5 лет) и 25 родителей (средний возраст 31,2 года). Использовался следующий диагностический инструментарий: Роттердамская шкала эмоционального интеллекта, REIS (К.Пекаа А.Беккер, Д. ван де Линден и М. Борн, 2018) и опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программ SPSS, версия 26.0. Для изучения взаимосвязи между эмоциональным интеллектом матери и дошкольника был использован корреляционный анализ с применением критерия г-Спирмена.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

На рисунке 1 и в таблице 1 представлены показатели развития эмоционального интеллекта матерей по роттердамской шкале эмоционального интеллекта (REIS).

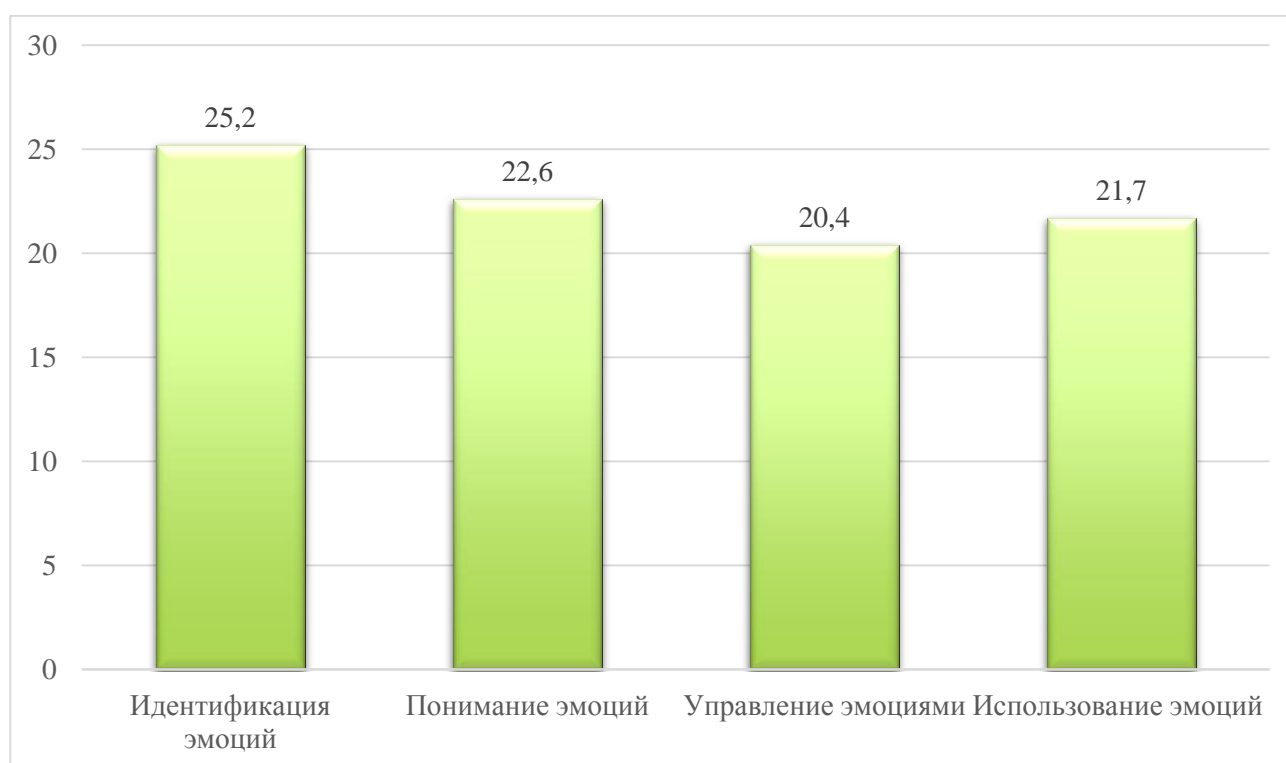


Рисунок 1 – Особенности эмоционального интеллекта родителей (матерей) по роттердамской шкале эмоционального интеллекта (REIS)

Таблица 1 – Описательная статистика по роттердамской шкале эмоционального интеллекта

		Идентификация эмоций	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Использование эмоций
N	Валидные	25	25	25	25
	Пропущенные	0	0	0	0
Среднее		25,2	22,6	20,4	21,7
Среднекв. отклонение		7,1	6,4	6,7	6,1

Диапазон	28,0	28,0	28,0	28,0
Минимум	7,0	7,0	7,0	7,0
Максимум	35,0	35,0	35,0	35,0

В таблице 2 представлены результаты частотного анализа показателей эмоционального интеллекта у родителей (матерей).

Таблица 2 – Результаты частотного по роттердамской шкале эмоционального интеллекта родителей (REIS) %

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Идентификация эмоций	30,5	46,8	22,7
Понимание эмоций	28,6	50,4	21
Управление эмоциями	20,1	52,5	27,4
Использование эмоций	18,4	46,8	34,9

Из данных представленных в таблице 1-2 и на рисунке 1 следует, что самые высокие показатели медиаторы демонстрируют по шкале «идентификация эмоций» ( $M=25,2$ ), данные показатели соответствуют среднему уровню, то есть матери в среднем достаточно не плохо могут распознавать как свои эмоции, так и эмоции своих детей, дифференцировать истинные и ложные выражения эмоций. Отметим, что у 30,5% матерей идентификация эмоций находится на высоком уровне, 46,8% на среднем и у 22,7% низкий уровень развития идентификации эмоций.

На втором месте по развитости у родителей шкала «понимание эмоций» ( $M= 22,6$ ), что также соответствует среднему уровню способности матерей понимать и распознавать сложные и противоречивые чувства, а также прогнозировать их последствия для разрешения конфликта с ребенком. Важно, что у 28,6% матерей высокий уровень понимания эмоций, у 50,4 средний уровень и у 21% низкий уровень понимания сложных эмоциональных состояний.

На третьем месте по развитости у матерей находится шкала «использование эмоций» ( $M=21,7$ ), что также соответствует среднему уровню и указывает на то, что матери время от времени способны грамотно использовать некоторые эмоции детей для решения конфликтных ситуаций, нежелания что-либо делать. Однако лишь у 18,4% матерей эта способность использовать эмоции для принятия решения, повышения эффективности деятельности по разрешению конфликтов с ребенком находится на высоком уровне, у 46,8% на среднем уровне и 34,9% на низком уровне. То есть, 1/3 матерей их собственные эмоции мешают воспитанию детей, нахождению общего языка с ними, разрешения конфликтных ситуаций.

На последнем месте по уровню развития находится шкала «управления эмоциями» ( $M=20,4$ ), что также соответствует среднему уровню развития и указывает, что матери достаточно неплохо умеют регулировать свои эмоции и оказывать влияние на эмоции своих детей. Отметим, что у 20,1% матерей способность управлять своими эмоциями находится на высоком уровне, у 52,5% на среднем уровне и у 27,4% матерей способность к управлению собственными эмоциями крайне низкая, они ими захвачены и скорее дети с их тревогой и эмоциональным фоном оказывают влияние на матерей, чем матери могут сконтейнировать эмоции ребенка.

Таким образом, 29,6% матерей имеют высокие показатели развития по шкалам понимание и идентификация эмоций, однако процент матерей способных управлять и использовать эмоции для достижения эффективного результата меньше – 19,3%.

Эти данные показывают, что для родителей -матерей характерным будет недостаточный контроль своих эмоций, что ведет к тому что дети могут находиться под влиянием эмоциональных состояний своих родителей (матерей), как положительных, так и

отрицательных, что в конечном итоге будет сказываться на их эмоциогенных реакциях и развитии эмоционального интеллекта.

На обратном полюсе наблюдается схожая динамика 21,9% матерей имеют низкие показатели по пониманию и идентификации эмоций и уже 31,2% оказываются настолько затопленными собственными эмоциями, не способны ими управлять и использовать (эмоции владеют ими, а не наоборот), что приведет к снижению эффективности воспитательного процесса и слабому развитию эмоционального интеллекта у дошкольников.

Вместе с тем важно отметить, что у 49,1% матерей уровень развития эмоционального интеллекта соответствует среднему.

На рисунке 2 и в таблице 3 представлены показатели развития эмпатических тенденций у детей.

Таблица 3 – Результаты частотного по уровню эмпатических тенденций у дошкольников (REIS) %

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень развития	0,5	63,2	36,3

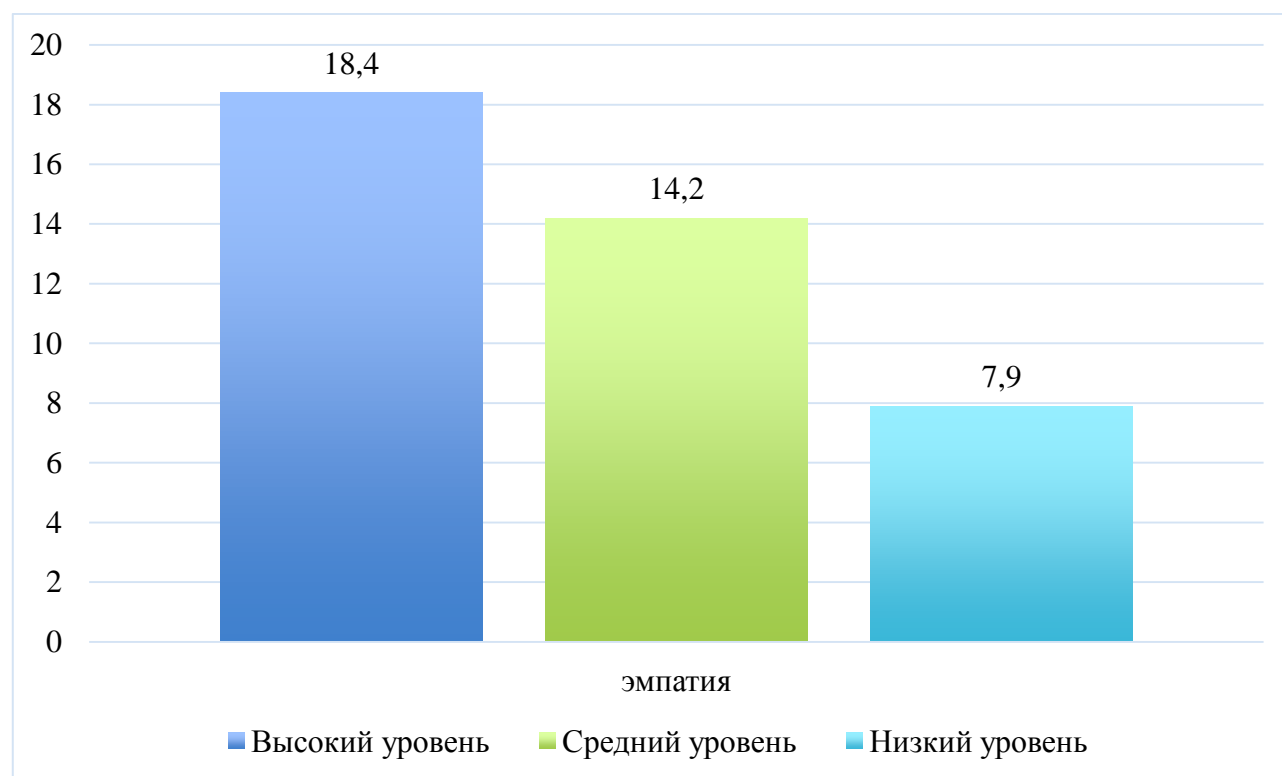


Рисунок 2 – Средние показатели по уровню эмпатических тенденций у дошкольников

Согласно представленным данным, для 63,2% дошкольников характерен средний уровень развития эмпатии (M=14,2), высокий уровень эмпатии (M=18,4) встречается лишь 0,5% детей дошкольного возраста и низкий уровень эмпатии (M=7,9) характерен для 36,3% дошкольников.

Далее с помощью критерия г-Спирмена мы изучили взаимосвязь между эмоциональным интеллектом матерей и уровнем эмпатии дошкольников, полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Взаимосвязь между эмоциональным интеллектом матерей и уровнем эмпатии дошкольников

	Идентификация эмоций	Понимание эмоций
Уровень эмпатии	0,361*	0,426*

Примечание: \*. Корреляция значима на уровне 0,05

Из данных представленных в таблице 2 следует, что в ходе корреляционного анализа выявлены 2 положительные корреляционные связи между компонентами эмоционального интеллекта у родителей (матерей) и уровнем развития эмпатии у дошкольников: идентификация эмоций ( $r=0,361^*$ ) и понимание эмоций ( $r=0,426^*$ ). То есть, чем лучше родители (матери) распознают, идентифицируют и понимают свои эмоции и эмоции своего ребенка, тем выше у него развивается уровень эмпатии. И наоборот, дети с низким уровнем эмпатии имеют матерей плохо распознающих и дифференцирующих свои эмоции.

Таким образом, результаты пилотажного исследования показали, что для 49,1% матерей характерен средний уровень развития эмоционального интеллекта, для 24,4% - высокий уровень и 26,5% матерей имеют низкий уровень эмоционального интеллекта.

Для 63,2% дошкольников характерен средний уровень развития эмпатии, детей с высоким уровнем развития эмпатии крайне мало.

Результаты корреляционного анализа показывают, что выявлена взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта у матерей и развитием эмпатии у дошкольников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ отечественных исследований позволил нам расширить представления о факторах, влияющих на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников. В этой связи были выделены динамические особенности эмоционального интеллекта дошкольников, в первую очередь эмоциональность как свойство темперамента и для ее оценки взят опросник темперамента А.Томас, С.Чесс, адаптирован к русскоязычной популяции В.Г. Колпаковым, В.В. Макаровым и Г.А. Макаровой, включающий в себя шкалы активность, ритмичность, приближение-избегание, адаптивность, интенсивность (эргичность), порог чувствительности, настроение, отвлекаемость и внимание-настойчивость.

В рамках нашего исследования эмоциональный интеллект изучался на основе детско-родительских отношений, для этого была взят опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской (ВРР). Он позволяет оценить не только взгляд и оценку родителей, но также и перспективу детей на взаимодействие. Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) является «зеркальным» и состоит из двух параллельных форм: одна для родителей, другая для детей. Данные комплексный подхода позволяют, не только выявить особенности эмоционального интеллекта дошкольников, но предикторов его развития.

### Список использованной литературы:

1. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие. – М.: Феникс, 2015. – 270 с.
2. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурноисторическая психология. – 2007. – № 3. – С. 46-51.
3. Еремекбаева Л.К., Бапаева С.Т., Абдраманова Д.Е. Опыт внедрения предмета «эмоциональный интеллект» в Казахском национальном женском педагогическом университете // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2022. – №1 (70). – Б.219-228.
4. Датхабаева Г.К., Камзанова А.Т., Жолдасова М.К., Кустубаева А.М. Возрастные и гендерные особенности эмоционального интеллекта и регуляции эмоций // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. – №3. – Б.100-108.

5. Егенисова А.Қ., Серикбаева А.К., Студенттердің эмоционалды интеллектісі және эмоцияларды басқара білуі қабілеті // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. – №4 (65). – Б.37–42.
6. Турсунгожинова Г.С., Сарбасова Г.Ж., Бейсембаева Ж.М. Болашақ психологтардың эмоционалды интеллект ерекшеліктері // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. – №4 (65). – Б.192-196.
7. Мукушева К.М., Тленчиева Н.С. Студенттердегі лидерлік пен эмоционалды интеллекттің өзара байланысы // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. – №1. – Б.62-66.
8. Nazimidi A.I., Turgumbaeva A.M. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у менеджеров среднего звена банковской сферы // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2021. – № 3. – р. 66-76.
9. Каракулова З.Ш., Токтакулинов А.А. Особенности развития эмоционального интеллекта у военнослужащих // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. – №1. – Б.57-61.
10. Aubakir A., Nurkatova M., Amirbekova M. Influence of the emotional intelligence of a social worker on professional compatibility // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2022. – №4. – Б.146-156.
11. Борантай А.Б., Ким А.М. Эмоциональный интеллект и эффективность работы переводчика // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті Хабаршы журналы, Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. – 2022. – №2. – Б.330-339.
12. Ногаева А.Қ., Сангилбаев О.С., Байбекова М.М. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісінің қалыптасу деңгейін диагностикалау // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2023. – №1. – Б.47-55.
13. Berlibayeva M.B. Diagnostics of the level of emotional intelligence development of preschool children // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. – №3. – Б.56-66.
14. Жұбаназарова Н.С., Өтепберген К., Тленчиева Н.С., Төлегенова А.А. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды қиындықтарын ойын терапиясы арқылы психологиялық түзету // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2022. – №4. – Б.61-70.
15. Айгунова О.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 25–34.

#### References:

1. Belkina V.N. Psixologiya rannego i doshkol'nogo detstva: uchebnoe posobie. – M.: Feniks, 2015. – 270 s.
2. Nguen M.A. Psixologicheskie predposylki vozniknoveniya e'mocional'nogo intellekta v starshem doshkol'nom vozraste // Kul'turnoistoricheskaya psixologiya. – 2007. – № 3. – S. 46-51.
3. Ermekbaeva L.K., Bapaeva S.T., Abdramanova D.E. Opyt vnedreniya predmeta «e'mocional'nyj intellekt» v Kazaxskom nacional'nom zhenskom pedagogicheskom universitete // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy. – 2022. – №1 (70). – Б.219-228.
4. Datxabaeva G.K., Kamzanova A.T., Zholdasova M.K, Kustubaeva A.M. Vozrastny'e i genderny'e osobennosti e'mocional'nogo intellekta i regulyacii e'mocij // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy. – 2021. – №3. – Б.100-108.
5. Egenisova A.Қ., Serikbaeva A.К., Studentterdiñ e'mocionaldyқ intellektisi zhane e'mociyalardy` basqara bilui qabiletі // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy. – 2021. – №4 (65). – Б.37–42.

6. Tursungozhinova G.S., Sarbasova G.Zh., Bejsembaeva Zh.M. Bolashaq psixologtardy`n e`mocionaldy` intellekt erekshelikteri // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy`. – 2021. – №4 (65). – В.192-196.

7. Mukusheva K.M., Tlenchieva N.S. Studentterdegi liderlik pene`mocionaldy` intellektiñ özara bajlany`sy` // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy`. – 2021. – №1. – В.62-66.

8. Nazimidin A.I., Turgumbaeva A.M. Vzaimosvyaz` osobennostej e`mocional`nogo intellekta i sindroma vy`goraniya u menedzherov srednego zvena bankovskoj sfery` // Vestnik KazNU. Seriya psixologii i sociologii. – 2021. – № 3. – p. 66-76.

9. Karakulova Z.Sh., Toktakulinov A.A. Osobennosti razvitiya e`mocional`nogo intellekta u voennosluzhashhix // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy`. – 2021. – №1. – В.57-61.

10. Aubakir A., Nurkatova M., Amirbekova M. Influence of the emotional intelligence of a social worker on professional compatibility // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy`. – 2022. – №4. – В.146-156.

11. Borantaj A.B., Kim A.M. E`mocional`ny`j intellekt i e`ffektivnost` raboty` perevodchika // L.N.Gumilev aty`ndaғы` Euraziya Ylty`q` Universiteti Хабаршы` zhurnaly`, Pedagogika. Psixologiya. Әлеуметтану seriyasy`. – 2022. – №2. – В.330-339.

12. Nozaeva A.Қ., Sangilbaev O.S., Bajbekova M.M. Mektep zhasy`na dejingi balalardy`n e`mocionaldy` intellektisiniñ qaly`ptasu deñgejin diagnostikalau // Vestnik KazNU. Seriya psixologii i sociologii. – 2023. – №1. – В.47-55.

13. Berlibayeva M.B. Diagnostics of the level of emotional intelligence development of preschool children // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy`. – 2021. – №3. – В.56-66.

14. Zhybanazarova N.S., Öteпbergen K., Tlenchieva N.S., Tölegenova A.A. Mektep zhasy`na dejingi balalardy`n e`mocionaldy` қiy`ndy`qtary`n oju`n terapiyasy` arqy`ly` psixologiyaly`q` tyzetu // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Psixologiya» seriyasy`. – 2022. – №4. – В.61-70.

15. Aјgunova O.A., Polkovnikova N.B., Savenkova T.D. Diagnostika i razvitie e`mocional`nogo intellekta i social`noj kompetentnosti starshix doshkol`nikov v usloviyax doshkol`noj obrazovatel`noj organizacii // Vestnik moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: pedagogika i psixologiya. – 2016. – № 4. – S. 25–34.

**МРНТИ 15.41.49**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.028

Нурланов Ш.Н.<sup>1</sup>, Нурланова А.К.<sup>2</sup>, Абсамова М.А.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Казахский национальный педагогический университет имени Абая

<sup>2</sup> Каспийский университет, Казахстан, г. Алматы

## **ЛИЧНОСТНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

### *Аннотация*

Данное исследование посвящено личностным стратегиям выбора брачного партнера среди студенческой молодежи и основано на эмпирическом подходе. Актуальность этой темы обусловлена значимостью выбора брачного партнера для будущего благополучия и счастья человека. Студенческая молодежь является важной группой для исследования, так как они находятся в периоде формирования серьезных отношений и принятия решений о выборе партнера на всю жизнь.

Целью исследования является выявление личностных факторов, влияющих на стратегии выбора брачного партнера у студенческой молодежи. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: провести обзор литературы по личностным стратегиям выбора брачного партнера, разработать методику исследования, провести эмпирическое исследование и проанализировать полученные данные.

Методика исследования включала разработку опросной анкеты, которая включала вопросы о личностных характеристиках и предпочтениях студентов при выборе брачного партнера, таких как социальный статус, религиозные убеждения, ценности, личностные характеристики и финансовая обеспеченность. Анкета была предварительно протестирована на небольшой группе студентов для оценки ясности вопросов и времени заполнения. Затем анкеты были распространены среди студентов Казахского Национального педагогического университета имени Абая.

На основе проведенного исследования можно заключить, что личностные черты, такие как ум, искренность, открытость, уверенность в себе, сострадание, доброта и честность, оказывают существенное влияние на выбор брачного партнера среди студенческой молодежи. Экономические факторы, такие как материальное положение и социальный статус, имеют меньшее значение в сравнении с личностными характеристиками. Полученные результаты могут быть полезны для психологов, семейных консультантов и других специалистов.

**Ключевые слова:** личностные стратегии, выбор брачного партнера, студенческая молодежь, эмпирическое исследование, брак.

Ш.Н. Нурланов<sup>1</sup>, А.К. Нурланова<sup>2</sup>, М.А. Абсатова<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

<sup>2</sup> Каспий университеті, Қазақстан, Алматы қ.

## СТУДЕНТ ЖАСТАР АРАСЫНДА НЕКЕ СЕРІКТЕСІН ТАҢДАУДЫҢ ЖЕКЕ СТРАТЕГИЯЛАРЫ: ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

### Аңдатпа

Аталмыш зерттеу эмпирикалық амалға негізделеді және студент жастар арасында неке серіктесін таңдаудың жеке стратегияларын қарастырады. Тақырыптың өзектілігі адамның бақыты мен болашақ әл ауқаты үшін неке серіктесін таңдау маңыздылығымен негізделеді. Студент жастар зерттеу үшін жетекші топ болып табылады, себебі олар өмір бойына серіктес таңдауда шешім қабылдау мен маңызды қатынастарды қалыптастыру кезеңінде.

Зерттеудің мақсаты студент жастар арасында неке серіктесін таңдаудың жеке стратегияларына әсер ететін тұлғалық факторларды анықтау боп табылады. Бұл мақсатқа жету үшін келесідей міндеттер қойылған: неке серіктесін таңдаудың жеке стратегиялары бойынша әдебиеттерге шолу жасау, зерттеу әдістемесін әзірлеу және алынған нәтижелерді өңдеу.

Зерттеу әдістемесі аясында әзірленген сауалнама мынадай сұрақтарды өзіне кіріктірді: неке серіктесін таңдауда студенттердің тұлғалық сипаттамалары мен қалаулары, яғни әлеуметтік мәртебесі, діни көзқарастары, құндылықтар, қаржылық қамтамасыз етілуі.

Сауалнама сұрақтардың анықтығы мен толтыру уақытын бағалау мақсатында алдын ала студенттердің шағын тобында сынақтан өтті. Кейін Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің студенттері арасында таратылды.

Жүргізілген зерттеу негізінде келесідей түйін жасауға болады, яғни неке серіктесін таңдауда мынадай: ақыл, шынайылық, өзіне сенімділік, жанашырлық, мейірімділік пен адалдық сияқты тұлғалық қасиеттер маңызды әсер етеді. Келесідей экономикалық факторлар, яғни материалдық жағдайы мен әлеуметтік мәртебе тұлғалық сипаттамалармен салыстыр-

малы түрде аз мән ие. Алынған нәтижелер психологтар, отбасылық кеңесшілер және өзге де мамандар үшін пайдалы болуы мүмкін.

**Кілт сөздер:** жеке стратегиялар, неке серіктесін таңдау, студент жастар, эмпирикалық зерттеу, неке.

*Nurlanov Sh.N.<sup>1</sup>, Nurlanova A.K.<sup>2</sup>, Absatova M.A.<sup>1\*</sup>*  
*<sup>1</sup> Kazakh National Pedagogical University named after Abai*  
*<sup>2</sup> Caspian university, Kazakhstan, Almaty*

## **PERSONAL STRATEGIES FOR CHOOSING A MARRIAGE PARTNER AMONG STUDENTS: AN EMPIRICAL STUDY**

### *Abstract*

This study focuses on the personal strategies for selecting a marital partner among college students and is based on an empirical approach. The relevance of this topic is justified by the significance of choosing a marital partner for future well-being and happiness. College students are an important group to study as they are in a period of forming serious relationships and making decisions about lifelong partners.

The aim of the research is to identify personal factors that influence the strategies for selecting a marital partner among college students. To achieve this aim, the following objectives were set: to review the literature on personal strategies for selecting a marital partner, to develop a research methodology, to conduct an empirical study, and to analyze the obtained data.

The research methodology included the development of a questionnaire that encompassed questions about the personal characteristics and preferences of students when choosing a marital partner, such as social status, religious beliefs, values, personality traits, and financial security. The questionnaire was pre-tested on a small group of students to assess the clarity of the questions and the time required for completion. Subsequently, the questionnaires were distributed among students of Abai Kazakh National Pedagogical University.

Based on the conducted research, it can be concluded that personality traits such as intelligence, sincerity, openness, self-confidence, compassion, kindness, and honesty have a significant influence on the choice of a marital partner among college students. Economic factors, such as financial status and social status, are of lesser importance compared to personal characteristics. The obtained results can be valuable for psychologists, family counselors, and other professionals.

**Keywords:** *personal strategies, marital partner selection, college students, empirical study, marriage.*

### **ВВЕДЕНИЕ.**

Актуальность данного исследования продиктовано несколькими факторами. Во-первых, выбор брачного партнера является одним из самых важных решений, которые принимает человек в своей жизни, и это решение может существенно повлиять на его будущее благополучие и счастье. Поэтому понимание того, какие личностные факторы влияют на выбор партнера, может быть полезно для людей, которые хотят принять информированное решение.

Во-вторых, студенческая молодежь является важной группой для изучения этой темы, поскольку именно в это время многие люди начинают строить серьезные отношения и выбирать своего партнера на всю жизнь.

В-третьих, изучение личностных факторов, влияющих на выбор партнера, может помочь в разработке программ и ресурсов для поддержки здоровых и устойчивых отношений.

Наконец, данное исследование может быть полезным для психологов, семейных консультантов и других специалистов, которые работают с людьми, которые ищут своего



брачного партнера или испытывают трудности в отношениях. Результаты исследования могут помочь им лучше понять потребности и мотивации своих клиентов, а также предложить им наилучшие стратегии поиска и поддержания здоровых отношений.

В современном мире выбор брачного партнера является одним из наиболее важных решений в жизни человека. При этом каждый человек имеет свои личностные характеристики, которые влияют на его предпочтения и стратегии в выборе партнера. Студенческая молодежь не является исключением.

*Цель исследования:* выявить личностные факторы, влияющие на стратегии выбора брачного партнера у студенческой молодежи.

*Задачи исследования:*

–Провести обзор литературы по теме личностных стратегий выбора брачного партнера и выявить существующие теории и концепции.

–Разработать методику исследования, включающую опросники, анкеты или интервью, для сбора данных о личностных стратегиях выбора брачного партнера среди студенческой молодежи.

–Провести эмпирическое исследование, собрав данные о личностных стратегиях выбора брачного партнера у студенческой молодежи с помощью выбранной методики.

–Анализировать полученные данные и выявить основные личностные стратегии, применяемые студенческой молодежью при выборе брачного партнера.

### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.**

Нами были использованы как теоретические, так и эмпирические методы исследования, как анализ научной литературы, сравнение, систематизация, анкетирование, эксперимент.

В данной работе проведение эмпирического исследования включала следующие этапы:

– Разработка опросной анкеты. В анкете были включены вопросы, касающиеся личностных характеристик и предпочтений при выборе брачного партнера, таких как социальный и экономический статус, религиозные убеждения, ценности и убеждения, личностные характеристики, финансовая обеспеченность и т.д.

– Предварительное тестирование анкеты. Предварительное тестирование проводилось на небольшой группе студентов для определения ясности и понятности вопросов, а также для оценки времени, необходимого для заполнения анкеты.

– Распространение анкет. Анкеты были распространены среди студентов Казахского Национального педагогического университета имени Абая. Участие в опросе было добровольным, и каждый участник получил гарантию конфиденциальности своих ответов.

– Обработка данных. После сбора анкет данные были обработаны и проанализированы с помощью статистических методов.

– Анализ результатов. Результаты исследования были проанализированы и интерпретированы с целью выявления личностных стратегий выбора брачного партнера среди студенческой молодежи.

–

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.**

В настоящее время выбор брачного партнера является одним из самых важных решений в жизни человека, который может существенно повлиять на его дальнейшую судьбу и благополучие. Студенческая молодежь, находящаяся на пороге взрослой жизни и становления личности, сталкивается с рядом проблем и вызовов при выборе своего будущего партнера. Одним из главных факторов, влияющих на стратегии выбора брачного партнера, являются личностные особенности студентов.

Обзор теории и концепции, касающихся брака, делают акцент на так называемых социологических, психологических и экономических аспектах.

Так, М.М. Ковалевский занимался анализом семейных отношений в древнейшей эпохе [1]. Его исследования описаны в книге "Очерк происхождения и развития семьи и

собственности", которая была издана еще в 1895 году. Ученый анализировал систему организации семьи и взаимоотношения между полами в различных регионах. Он отвергал предположения о беспорядочности половых отношений и доказывал, что родство по материнской линии, и экзогамия предполагают регулирование и организацию половых отношений, которые служат сохранению и воспроизводству поколений. Кроме того, он приводил многочисленные исторические примеры брачных союзов. История показывает, что в более ранние периоды браки заключались под принуждением, и существовали запреты и ограничения для тех, кто вступал в брак против воли родственников. Например, девушки, выходявшие замуж без согласия своих родственников, не получали приданного

Социально-психологический подход к брачному выбору представлен работами Р.Кумбса, Р.Ф. Уинча, Р.Сентера, К.Кочу, А.Керкгоффа, К.Дэвиса, Р.Зидера и А.Рейса [2]. Данный подход позволяет рассматривать проблему брачного выбора с точки зрения удовлетворения определенных потребностей и этапов отбора наиболее подходящего партнера по браку.

Согласно теории Р.Кумбса, фактором, определяющим выбор брачного партнера, является сходство ценностей, которые обеспечивают "эмоциональную безопасность" каждого из партнеров [3]. Ценности являются важными для жизнедеятельности индивида, а сходство в них обеспечивает выбор подходящего партнера по браку.

Ещё одной теорией выбора партнера по браку является концепция комплементарных потребностей Р.Ф. Уинча, которая утверждает, что люди склонны выбирать себе в супруги тех, кто обладает психологическими особенностями, противоположными их собственным [2]. Некоторые исследователи, включая Р.Сентера, пытались улучшить эту теорию, предполагая, что люди выбирают партнеров, которые максимально удовлетворяют их потребности при минимальных затратах. Р.Сентер подчеркивает, что наибольшее притяжение возникает, когда мужчина обладает доминирующим характером, а женщина нуждается в интимности, заботе и покровительстве [4].

К.Кочу использует понятие "социальной роли" для объяснения того, почему люди выбирают партнеров по браку, основываясь на согласии в выполнении определенных ролей. Он считает, что важным является не само содержание ролей, а согласие партнеров в их исполнении [2].

Теория "фильтров" А.Керкгоффа и К.Дэвиса описывает процесс брачного выбора как поэтапную фильтрацию, которая постепенно сужает индивидуальный выбор партнеров. Согласно этой теории, на разных этапах происходит отсеивание партнеров по месту жительства, социальным характеристикам, сходству ценностей и ролевых ожиданий.

Р. Зидер также считает, что процесс брачного выбора можно рассматривать как процесс фильтрации, где в первую очередь определяется категория "социально подходящих" партнеров в окружающей социальной среде [5]. Далее происходит специфический выбор партнеров на основе психологических, эстетических и сексуальных предпочтений, а также на основе впечатлений, полученных из родительской семьи, образования и профессиональной карьеры.

Еще одной теорией социально-психологического подхода к выбору партнера для брака является "Круговая теория любви" А. Рейса [6]. Она описывает процесс выбора брачного партнера через четыре взаимосвязанные стадии. Первая стадия – это установление взаимосвязи, которое зависит от социально-культурных факторов, таких как социальный класс, образование, религия и воспитание, а также от индивидуальных особенностей человека в общении с другими людьми. Вторая стадия – это самораскрытие, которое происходит благодаря чувству доверия во время взаимодействия с другим человеком. Третья стадия – это формирование взаимной зависимости, которая возникает из системы взаимосвязанных привычек, в результате которых появляется чувство необходимости друг друга. Наконец, четвертая стадия – это реализация основных потребностей, таких как доверие и любовь.

Концепции социально-психологического подхода имеют большое значение при рассмотрении брачного выбора, так как требования к потенциальному партнеру зависят от эмоциональных потребностей человека и психологической совместимости партнеров. Важным аспектом этих концепций является то, что они рассматривают механизм выбора партнера как систему фильтров, что позволяет сужать круг возможных избранников путем "отсеивания" неподходящих, и в итоге остаются пары мужчин и женщин, которые подходят друг другу по определенным параметрам.

Особый интерес в изучении выбора партнера для брака представляют экономические теории, которые позволяют выразить экономические аспекты брака [2]. Социологи, занимающиеся экономическими проблемами, активно используют эти концепции. Согласно этим теориям, брак является партнерством, целью которого является совместное производство и потребление благ, таких как количество и качество детей, дружба, любовь, здоровье и отдых. Решение о заключении брака с определенным партнером принимается на основе максимизации функции полезности, которая является суммой потребляемых благ. В современном обществе, где рыночный механизм проникает во все сферы жизни, этот подход становится особенно актуальным. Общество потребления характеризуется индивидуальным потреблением, которое опосредовано рынком, и может стать важным фактором экономического развития.

База экономического выбора партнера в браке основана на работе американского ученого Г.Беккера [7]. Он сравнивает брак с созданием партнерской фирмы, где люди вступают в брак, если ожидаемый объем выпуска совместно производимых потребительских благ превышает выпуски, которые они могут производить отдельно. Брак рассматривается как решение, которое связано с ожидаемым чистым выигрышем.

Г.Беккер предлагает использовать понятие "разного качества" партнеров, так как "брачный рынок" присваивает каждому участнику "цену", которая стимулирует вступление в брак [7]. Он также отмечает, что возникают трудности при оценке участников, когда выигрыш от заключения брака нельзя легко разделить между мужем и женой, или когда один из супругов имеет больше власти, чем другой. Для решения этих проблем были созданы выкупы за невест, приданое, платежи при разводах и другие способы передачи капитала.

На эффективном брачном рынке высококачественные мужчины образуют пары с высококачественными женщинами, а низкокачественные мужчины – с низкокачественными, хотя выбор партнера противоположного качества порой играет важную роль. Выбор по сходству становится оптимальным, когда признаки взаимодополняющие, а выбор по различию происходит тогда, когда признаки взаимозаменяющие. Партнеры высокого качества усиливают эффект, а в другом случае, являются компенсацией друг друга.

Концепция Р.Поллака может быть рассмотрена как близкая к позиции Г.Беккера, поскольку оба автора рассматривают брак как контракт, основанный на предпосылке человеческого стремления к созданию долгосрочных семейных отношений для стабилизации жизни [8]. Р.Поллак уделяет особое внимание концепции "семейного капитала", который представляет собой накопления совместного семейного капитала супругов в течение их совместного проживания, включающего общие предпочтения, привычки, детей и т.д. Основной вывод теорий Р.Поллака и Г.Беккера заключается в том, что брак является более полезным, если в нем существует больший семейный капитал. Таким образом, концепция Р.Поллака также сфокусирована на "брачном рынке", где люди ищут партнеров для брака в соответствии с их экономическими, физическими, социальными и демографическими параметрами, которые определяют формы брака и его продолжительность.

Одна из основных теорий брачного выбора, разработанная российским социологом С.И. Голодом, включает пять различных мотивов для заключения брака: "по любви", "по духовной близости" (на основе общих интересов), "по психологической адекватности", "по

материальному расчету" (с учетом материальной обеспеченности и наличия собственного жилья) и "по моральным соображениям" (например, моральность скорого рождения потомства и сострадание) [9]. Голод также изучает изменения в мотивах, которые приводят молодых людей к заключению брака, и анализирует предбрачный ритуал, который претерпел изменения в последние несколько столетий. В начале XX века в России система предбрачного ухаживания в основном происходила внутри социально однородной среды, и ее целью было создание семьи. Хотя трансформация брачного поведения в России проходила медленнее, чем в западных странах, в итоге она стала направлена на то же самое. В России возник институт "ухаживания", который определил инновационную стратегию семейной жизни. Для совместного проживания супругов, которые имеют определенные статусы и роли, необходима адаптация индивидуальных планов, привычек и практик относительно друг друга.

Дж.Хоманс предложил «теорию обмена» как один из важнейших подходов к анализу брачного выбора [10]. Согласно этому подходу, при выборе партнера люди оценивают взаимную полезность и выгоду. Хоманс отмечает, что в обществе существует шкала ценностей, которая может быть включена в процесс обмена, определяющий человеческое поведение. Поэтому люди могут обменивать свои ценности на личные качества другого человека, такие как физическая привлекательность, высокое материальное положение или социальный статус. Следовательно, согласно этой теории, выбор партнера основывается на оценке его личных качеств.

Р.Хилл внес большой вклад в исследование семейных и брачных отношений с помощью своей теории нормативного воздействия [11]. Согласно этой теории, брак в настоящее время считается нормативным в обществе. Брачный выбор подчиняется нормам, которые установлены в определенной культуре. Различные культурные группы, такие как религиозные или национальные, стремятся сохранять свою территориальную изолированность. В конечном итоге, вероятность заключения брачного союза внутри вероятного круга партнеров изменяется пропорционально вероятности их взаимодействия.

Борис Мурштейн предложил теорию "стимулов-ценностей-ролей", которая пытается дать более целостное описание процесса выбора брачного партнера [12]. Основная идея заключается в том, что в условиях относительно свободного выбора, взаимодействие и привлекательность между потенциальными партнерами будут зависеть от обмена благами, которые каждый из них предлагает друг другу. Процесс развития отношений определяется следующими классами переменных: стимулы, ценностное сравнение и роли.

У людей можно выделить различные признаки, которые приводят к образованию гомогамных пар, и эти признаки не ограничиваются только социально-демографическими характеристиками. Например, в своих исследованиях Э.Бергес и П.Уоллин выявили несколько таких характеристик, которые имели значение для пар, желающих вступить в брак: физическое привлекательность, расовая и религиозная принадлежность, уровень образования и дохода, социальный статус семьи родителей и влияние сверстников, уже состоящих в браке [13].

Теория Р.Винча заключается в том, что гомогамия в выборе партнера для брака обусловлена воздействием двух факторов. Во-первых, общество предоставляет индивиду большее количество возможностей для взаимодействия с людьми, имеющими сходные социальные характеристики, чем с людьми, у которых социальные характеристики отличаются. Во-вторых, социализация влияет на предпочтения людей в выборе партнера: люди имеют большую симпатию к тем, у кого сходны социальные характеристики. Таким образом, теория Р.Винча объясняет, почему люди чаще выбирают в качестве партнера тех, у кого есть общие социальные черты [13].

Среди казахстанских психологов, занимающихся изучением проблем семьи и брака можно выделить работы Маткаримовой А.И., Кабаковой М.П. В своих трудах ученые

отмечают, что «брак играет большую роль в обеспечении положительного психологического состояния. Брак способствует улучшению психологического здоровья, уменьшает негативное переживание одиночества» [14].

Общий вывод из проведенного анализа состоит в том, что социально-психологические и экономические теории основаны на удовлетворении эмоциональных потребностей, сходстве интересов и ценностей, а также на принципе фильтрации потенциальных брачных партнеров. Теории с экономическим подходом подчеркивают значение полезности в выборе брачного партнера и необходимости взаимовыгодности в браке. Социологический подход опирается на принцип гомогамии и систему социальных факторов, влияющих на брачный выбор.

*Результаты констатирующего эксперимента.* Для исследования тенденций личностных стратегий выбора брачного партнера среди студентов было проведено опросное анкетирование на базе Казахского Национального педагогического университета имени Абая. Анкета включала вопросы, касающиеся личностных характеристик и предпочтений при выборе партнера, а также социального и экономического статуса, религиозных убеждений, ценностей и характеристик внешности. Предварительное тестирование было проведено для определения ясности вопросов и времени, необходимого для заполнения. Участие в опросе было добровольным и конфиденциальным, а данные были обработаны с помощью статистических методов. Результаты анализа помогли выявить личностные стратегии выбора брачного партнера среди студентов. В итоге, методика исследования включала разработку анкеты, ее тестирование, распространение, обработку данных и анализ результатов.

На рисунке 1 можно увидеть результаты по выявлению семейного положения респондентов.

2. Ваше семейное положение:

227 ответов

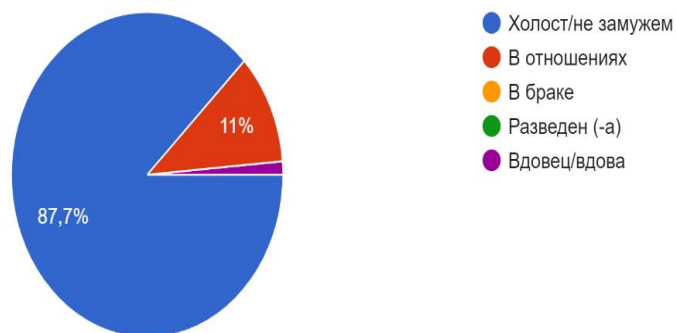


Рисунок -1 Выраженность семейного положения

Как видно из рисунка 1 в опроснике приняли участие 227 студентов, средний возраст которых составляет 18,6 лет. Абсолютное большинство студентов (87,7%), которые приняли участие в этом опроснике являются холостыми или незамужними, а 11% находятся в отношениях.

Следующий вопрос касался личностных качеств студентов, рисунок 2.

3. Как Вы описали бы свою личность? (Выберите один или несколько пунктов)

227 ответов

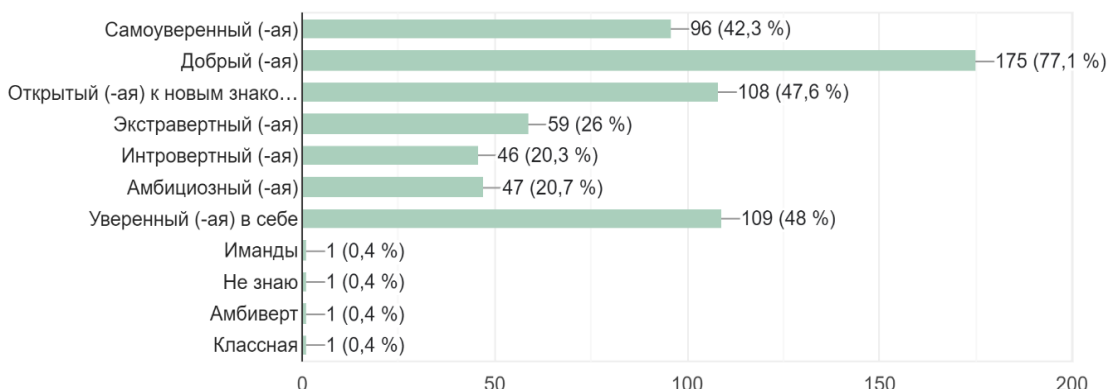


Рисунок-2 Результаты опроса личностных качеств студентов

В целом, участники опроса считают себя самоуверенными, добрыми, открытыми к новым знакомствам, амбициозными и уверенными в себе. 26% респондентов считают, что они экстраверты, тогда как 20% относят себя к интровертам.

Анализируя ответы на вопрос “Что наиболее важно для Вас при выборе брачного партнера?” можно сделать вывод, что большинство опрошенных считают, что наиболее важными качествами при выборе брачного партнера являются личность и характер, а также интеллект и образование, рисунок 2. Эти качества указывают на важность эмоционального и интеллектуального соединения между партнерами, что может способствовать устойчивым отношениям и счастливому браку. Социальный статус и материальное положение, а также физическая привлекательность, хотя и упоминаются, но занимают менее значимое место в выборе брачного партнера среди опрошенных студентов.

4. Что наиболее важно для Вас при выборе брачного партнера?

227 ответов

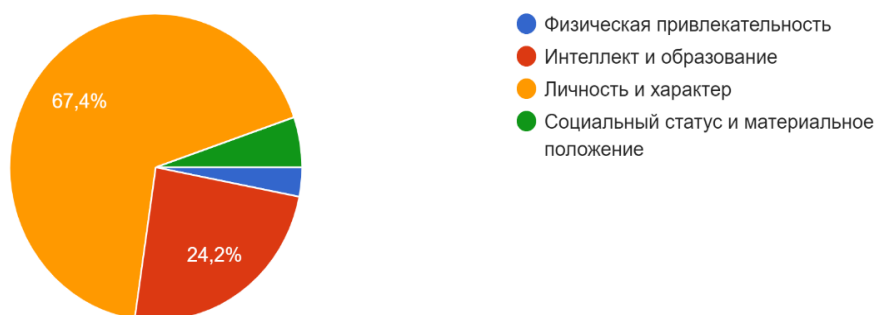


Рисунок -3 Выраженность важных качеств при выборе брачного партнера

Особо важным для нас был вопрос о выявлении факторов в отношениях с партнером, рисунок -4.

5. Что для Вас является самым важным фактором в отношениях с партнером?

227 ответов

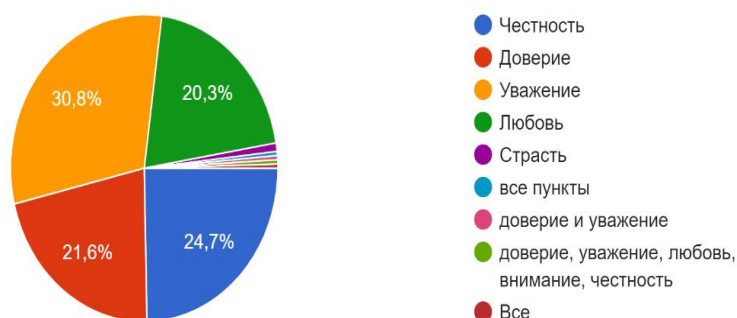


Рисунок -4 Выявление факторов в отношениях с партнером

Из представленных ответов видно, что для большинства студентов в отношениях с партнером важны уважение, доверие, честность и любовь. Уважение является наиболее часто упоминаемым фактором, указанным в ответах. Доверие и честность также часто упоминаются, что свидетельствует о важности этих аспектов в здоровых и долгосрочных отношениях. Любовь также важна для многих людей, но не столь часто упоминается, как уважение, доверие и честность.

Следующий вопрос касался значимости религиозных убеждений при выборе партнера, рисунок -5.

6. Выбираете ли Вы партнера на основе религиозных убеждений?

227 ответов

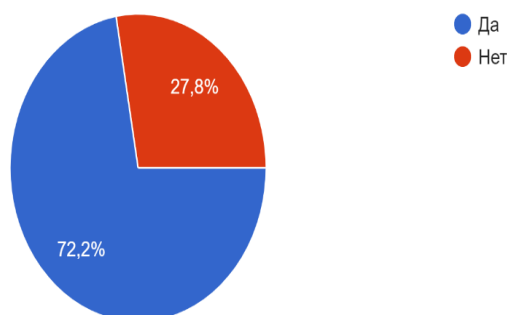


Рисунок -5 Значимость религиозных убеждений при выборе партнера

Как видно из ответов, абсолютное большинство респондентов считают, что религиозные убеждения играют важную роль при выборе брачного партнера.

Роль семейное воспитания при выборе партнера имело тоже особо важное значение, рисунок -6. Из ответов видно, что большинство опрошенных считают, что семейное воспитание играет важную -55,9% или очень важную-39,6% роль в выборе партнера. Полученные данные могут означать, что опрошенные считают, что воспитание, ценности и убеждения, переданные семьей, влияют на их предпочтения в выборе партнера.

7. Какую роль играет семейное воспитание в выборе партнера?

227 ответов

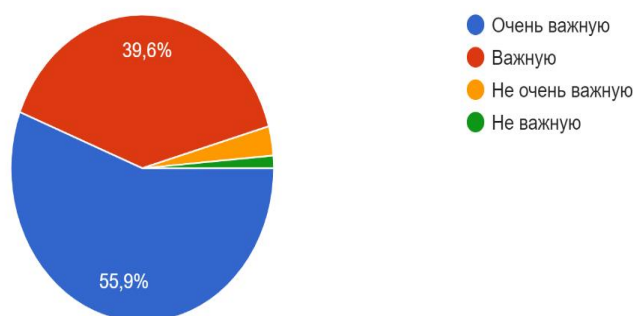


Рисунок -6 Роль семейное воспитания при выборе партнера

По результатам ответов на вопрос о важности согласия родителей при выборе брачного партнера можно сделать вывод, что большинство респондентов считают этот фактор важным или очень важным. Точно также, очень мало людей не придают значения согласию родителей при выборе брачного партнера, рисунок -7.

15. Как Вы считаете, насколько важно согласие родителей при выборе брачного партнера?

227 ответов

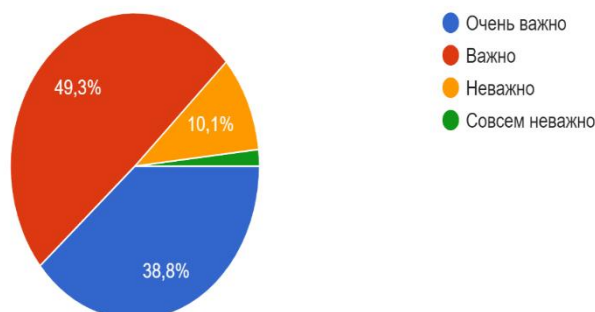


Рисунок -7 Выраженность важности согласия родителей при выборе брачного партнера

Можно заключить, что полученные данные указывают на значительное влияние семейных традиций и обычаев на процесс принятия решений о браке в ряде культур.

Анализируя ответы на вопрос о личностных качествах, которые студенты считают наиболее важными для своего брачного партнера, можно отметить следующее:

–Ум и интеллект являются наиболее часто упоминаемыми качествами, которые люди считают важными для своего брачного партнера. Это может быть связано с тем, что для многих людей интеллект и образование являются важными признаками успешности и возможности обеспечения своей семьи.

–Искренность и открытость также часто упоминаются в ответах, что может указывать на то, что для людей важно иметь честного и открытого партнера, с которым они могут разговаривать на любые темы и быть уверенными в его честности.



–Уверенность в себе и доброта и сострадание также упоминаются, но реже, что может указывать на то, что для некоторых людей важно иметь партнера, который обладает такими качествами.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

В проведенном анализе обнаружено, что социально-психологические и экономические теории, основанные на удовлетворении эмоциональных потребностей, схожих интересах и ценностях, а также на принципе фильтрации потенциальных брачных партнеров, играют важную роль. Теории, применяющие экономический подход, подчеркивают значение полезности при выборе брачного партнера и необходимость взаимовыгодности в браке. Социологический подход опирается на принцип гомогамии и учитывает систему социальных факторов, влияющих на выбор партнера для брака.

Из анализа ответов на вопрос о выборе брачного партнера можно сделать вывод, что большинство опрошенных студентов считают, что наиболее важными качествами при выборе партнера являются личность и характер, а также интеллект и образование. Социальный статус и материальное положение, а также физическая привлекательность, хотя и упоминаются, занимают менее значимое место.

Для большинства студентов важны уважение, доверие, честность и любовь. Уважение является наиболее часто упоминаемым фактором. Доверие и честность также часто упоминаются, что свидетельствует о важности этих аспектов в здоровых и долгосрочных отношениях. Любовь также важна для многих респондентов, но не столь часто упоминается, как уважение, доверие и честность.

Большинство респондентов считают, что религиозные убеждения играют важную роль при выборе брачного партнера. Семейное воспитание также важно или очень важно в выборе партнера. Это может означать, что опрошенные считают, что воспитание, ценности и убеждения, переданные семьей, влияют на их предпочтения в выборе партнера.

Также, большинство респондентов считают важным или очень важным согласие родителей при выборе брачного партнера. Это может указывать на значительное влияние семейных традиций и обычаев на процесс принятия решений о браке среди опрошенных студентов.

Личностные качества, которые люди считают наиболее важными для своего брачного партнера, включают ум и интеллект, искренность и открытость, уверенность в себе, доброту и сострадание. Уверенность в себе и доброта и сострадание упоминаются реже, что может указывать на то, что для некоторых людей это менее важные качества.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что “Личностные черты характера такие как ум, искренность, открытость, уверенность в себе, сострадание, доброта, честность и интеллект влияют на выбор партнера среди студенческой молодежи” подтверждается, проведенным исследованием. Проведенный опросник подтвердил, что так называемые экономические факторы как материальная обеспеченность, социальный статус и т.д. не играют такой важной роли, как личностные характеристики (ум, искренность, открытость, уверенность в себе, сострадание, доброта, честность и интеллект) при выборе брачного партнера среди студентов.

### **Список использованной литературы:**

1. Ковалевский М. М. *Очерк происхождения и развития семьи и собственности.* – 1939.
2. Щербакова М. В. *Стратегии брачного выбора молодежи: магистерская диссертация.* – 2015.
3. Молчанов И. *Выбор брачного партнера и развитие добрачных отношений //Психфактор-URL: <http://psyfactor.org/lib/loveplus2.htm>.*
4. Антонов А. И., Медков В. М. *Социология семьи: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напрвл. и спец. «Социология» //М.: МГУ. – 1996.*

5. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII-XX вв.). – 1997.
6. Артамонова Е.И. и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования //М.: Академия. – 2002. – Т. 89.
7. Беккер Г. Выбор партнера на брачных рынках //Thesis. – 1994. – №. 6. – С. 12.
8. Поллак Р. Транзакционный подход к изучению семьи и домашнего хозяйства. – 1994.
9. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – 1998.
10. Хоманс Д. Социальное поведение как обмен. – 1984.
11. Роцина Я. М., Роцин С. Ю. Брачный рынок в России: выбор партнера и факторы успеха //Препринт НИУ ВШЭ WP4/2006/04. Серия WP4. Социология рынков. – 2006.
12. Антонов А. И. и др. Социология семьи. – Академический Проект, 2016.
13. Молчанов И. Выбор брачного партнера и развитие добрачных отношений //Пси-фактор-URL: <http://psyfactor.org/lib/loveplus2.htm>.
14. Маткаримова А.И., Кабакова М.П. Эмпирическое исследование психологического здоровья лиц, состоящих и не состоящих в браке //Психология және социология сериясы – №1 (80), – 2022, – С.65-75

References :

1. Kovalevskii M. M. Oчерk proishojdeniia i razvitiia semi i sobstvennosti. – 1939.
2. erbakova M. V. Strategii brachnogo vybora molodeji: magisterskaia dissertatsiia. – 2015.
3. Molchanov I. Vybora brachnogo partnere i razvitie dobrachnyh otnosheni //Psi-faktor-URL: <http://psyfactor.org/lib/loveplus2.htm>.
4. Antonov A. I., Medkov V. M. Sotsiologua semi: ýcheb. posobie dlia stýd. výzov, obých. po napravl. i spets.«Sotsiologua» //М.: МГУ. – 1996.
5. Zider R. Sotsialnaia istoriia semi v Zapadnoi i Tsentralnoi Evrope (konets XVIII-XX vv.). – 1997.
6. Artamonova E.I. i dr. Psihologua semeinyh otnosheni s osnovami semeinogo konsýltirovaniia //М.: Akademiia. – 2002. – Т. 89.
7. Bekker G. Vybora partnere na brachnyh rynkah //Thesis. – 1994. – №. 6. – S. 12.
8. Pollak R. Transaktsionnyi podhod k izýcheniý semi i domashnego hoziaistva. – 1994.
9. Golod S. I. Semia i brak: istoriko-sotsiologicheskuu analiz. – 1998.
10. Homans D. Sotsialnoe povedenie kak obmen. – 1984.
11. Rouina Ia. M., Roim S. Iý. Brachnyi rynek v Rossii: vybora partnere i faktory ýspeha //Preprint NIÝ VShE WP4/2006/04. Seruia WP4. Sotsiologua ryнков. – 2006.
12. Antonov A. I. i dr. Sotsiologua semi. – Akademicheskii Proekt, 2016.
13. Molchanov I. Vybora brachnogo partnere i razvitie dobrachnyh otnosheni //Psi-faktor-URL: <http://psyfactor.org/lib/loveplus2.htm>.
14. Matkarimova A.I., Kabakova M.P. Empiricheskoe issledovanie psihologicheskogo zdorovia lits, sostoiaih i ne sostoiaih v brake //Psihologua jáne sotsiologua seriiasy №1 (80), 2022, S.65-75

Мусина Ж.А.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева,  
Астана, Казахстан  
E-mail: zh.mussina@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

### Аннотация

В статье рассматривается структура этнической идентичности молодежи, проведен литературный обзор по теме исследования, выделены значимые труды исследователей в данной области. Основная задача эмпирического исследования заключалась в том, чтобы исследовать особенности этнической идентичности молодежи в условиях межкультурного общения. В качестве методик исследования выступили опросник «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, Методика диагностики уровня развития этнического самосознания В.Ю. Хотинец, Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление структурных компонентов этнической идентичности молодежи, определение доминирующего типа этнической идентичности и уровня развития этнического самосознания молодежи в условиях межличностного поликультурного пространства. По результатам исследования автор пришел к выводу что структура этнической идентичности включает в себя 2 компонента; на уровень выраженности когнитивного и аффективного компонента влияют такие факторы как место проживания, язык общения и обучения, культурная среда; доминирующим типом этнического самосознания выступила позитивная идентичность.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, этническое самосознание, когнитивный компонент, аффективный компонент, позитивная идентичность, межкультурное пространство.

Ж.А. Мусина<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,  
Астана, Қазақстан

## ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КЕҢІСТІКТЕГІ ЖАСТАРДЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ СӘЙКЕСТІГІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Мақалада жастардың этникалық бірегейлігінің құрылымы қарастырылады, зерттеу тақырыбы бойынша әдеби шолу жасалады, осы саладағы зерттеушілердің маңызды еңбектері көрсетілген. Эмпирикалық зерттеудің негізгі міндеті мәдениетаралық қарым-қатынас жағдайында жастардың этникалық ерекшеліктерін зерттеу болды. Зерттеу әдістері ретінде Г.У. Солдатованың "этникалық сәйкестілік түрлері" сауалнамасы, этникалық сананың даму деңгейін диагностикалау әдістемесі В.Ю. Хотинец, Дж. Финни, этникалық сәйкестіктің ауырлығын өлшеу. Жастардың этникалық бірегейлігінің құрылымдық компоненттерін анықтауға, этникалық бірегейліктің басым түрін және тұлғааралық полимәдени кеңістік жағдайында жастардың этникалық өзіндік санасының даму деңгейін анықтауға бағытталған эмпирикалық зерттеудің нәтижелері келтірілген. Зерттеу нәтижелері бойынша автор қорытындыға келді этникалық сәйкестілік құрылымы 2 компонентті қамтиды; когнитивті және аффективті компоненттің ауырлық деңгейіне тұрғылықты жері, қарым-қатынас және

оқыту тілі, мәдени орта сияқты факторлар әсер етеді; этникалық өзін-өзі танудың басым түрі позитивті сәйкестілік болды.

**Түйін сөздер:** этникалық сәйкестік, этникалық өзін-өзі тану, когнитивті компонент, аффективті компонент, позитивті сәйкестілік, мәдениетаралық кеңістік.

Zh. Mussina <sup>1</sup>

<sup>1</sup> L.N. Gumilyov Eurasian national university,  
Astana, Kazakhstan

## FEATURES OF ETHNIC IDENTITY OF YOUTH IN THE MODERN INTERCULTURAL SPACE

### Abstract

The article examines the structure of ethnic identity of young people, conducted a literary review on the topic of research, highlighted significant works of researchers in this field. The main task of the empirical study was to investigate the characteristics of the ethnic identity of youth in the context of intercultural communication. The research methods were the questionnaire "Types of ethnic identity" by G.U. Soldatova, the Methodology for diagnosing the level of development of ethnic identity V.Yu. Khotinets, the Methodology of J.Finney, which measures the severity of ethnic identity. The results of an empirical study aimed at identifying the structural components of the ethnic identity of youth, determining the dominant type of ethnic identity and the level of development of ethnic identity of youth in the conditions of interpersonal polycultural space are presented. Based on the results of the study, the author concluded that the structure of ethnic identity includes 2 components; the level of expression of the cognitive and affective component is influenced by factors such as place of residence, language of communication and learning, cultural environment; the dominant type of ethnic identity was positive identity.

**Keywords:** ethnic identity, ethnic identity, cognitive component, affective component, positive identity, intercultural space.

### ВВЕДЕНИЕ.

В настоящее время в Казахстане происходит расцвет процесса миграции и глобализации. Получение высшего образования нередко приводит будущих специалистов к переезду в большие города, изменению среды обитания и общения. В эпоху глобализации актуальность исследования этнической идентичности приобретает большую степень. Современное общество характеризуется своей транзитивностью. Транзитивное общество диктует свои правила социализации. Население мегаполисов постоянно находится в потоке движения миграционных пластов, меняется этнический состав.

Цель исследования – выявление особенностей этнической идентичности молодежи. Задачи исследования: 1. Изучить литературу по теме исследования; 2. Определить преобладающий тип этнической идентичности; 3. Существует ли взаимосвязь между типом этнической идентичности, полом, языком общения; 4. Определить уровень этноинтегрирующих и этнодифференцирующих показателей; 5. Определить уровень выраженности когнитивного и аффективных компонентов; 6. Различаются ли выборки по уровню выраженности когнитивных и аффективных компонентов; 7. Определить у какой выборки уровень различий выше. Объект исследования – этническая идентичность молодежи. Предмет исследования – структура этнической идентичности молодежи в современном межкультурном пространстве.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Для решения исследовательской задачи использованы методики: опросник «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, Методика диагностики уровня развития

этнического самосознания В.Ю. Хотинец, Методика Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности. Результаты обработаны с помощью программы SPSS.

История.

Существует три подхода в понимании этничности: примордиализм, инструментализм, конструктивизм. В исследовании мы придерживаемся конструктивистскому подходу этничности. По мнению Ф.Барта этничность - это искусственное образование, результат целенаправленной деятельности самих людей. То есть предполагается, что этничность и этнос являются не некой данностью, а результатом созидания. Б.Андерсон определил этничность как вопрос сознания; членство в этнической группе зависит от представления индивида о том, что такое эта группа. Поэтому для определения этничности решающее значение имеет не культура этноса вообще, а те культурные характеристики, которые в данный момент подчеркивают различия и групповые границы.

Теоретический анализ библиографических источников показал, что в структуру этнической идентичности входят два компонента: когнитивный и аффективный (Ю.В. Бромлей, А.М. Грачева, Л.М. Дробижева, В.С. Собкина, Т.Г. Стефаненко и др.). Когнитивный компонент – знания, представления об особенностях собственной группы и осознания себя её членом. Аффективный компонент – оценка качеств собственной группы, значимость членства в ней.

Анализ литературы по теме исследования показал, что этническая идентичность имеет большое влияние на сохранение психологического здоровья. Это выражается в нескольких аспектах, таких как, образование в поликультурной среде, миграционные процессы и адаптация, межкультурная компетентность, этническое самосознание.

По мнению И.В. Тихонова, Е.В. Куфтяк, сегодня сложилась новая образовательная ситуация, которая отличается усилением этнизации содержания образования, возрастанием роли родного языка в обучении, идей народной педагогики, ростом влияния религиозных воззрений на формирование самосознания личности. В этих условиях образование, построенное на культурной основе, способствует становлению этнической идентификации и формированию культурного самосознания учащихся, стремлению к взаимодействию и интеграции с мировым сообществом.

В.Н. Петров выделяет миграционные процессы и адаптацию как фактор психологического здоровья. Можно назвать этническими мигрантами всех трансферных мигрантов – представителей этногрупп, для которых характерна идентичность с выраженной этнической определенностью и которые осуществляют перемещение под воздействием приобретающих этническое значение факторов.

А.Ю. Муратов, М.Г. Корочкина, Г.А. Иванкина в своих исследованиях изучают межкультурную компетентность как неотъемлемую часть в психологически стабильной жизни в поликультурном обществе. К характеристикам межкультурной компетенции исследователи единодушно относят следующие умения: ориентироваться в феноменах иного образа жизни, сознания и системы чувств, иерархии ценностей; вступать с ними в диалог, критически осмысливать их и тем самым обогащать собственную картину мира.

В исследованиях М.Лацарус, Х.Штейнтал, В. Вундт этническое самосознание – это психическое сходство индивидов, принадлежащих к определенной нации, и одновременно их самосознание, содержание которого может быть раскрыто путем сравнительного изучения языка, мифологии, морали и культуры.

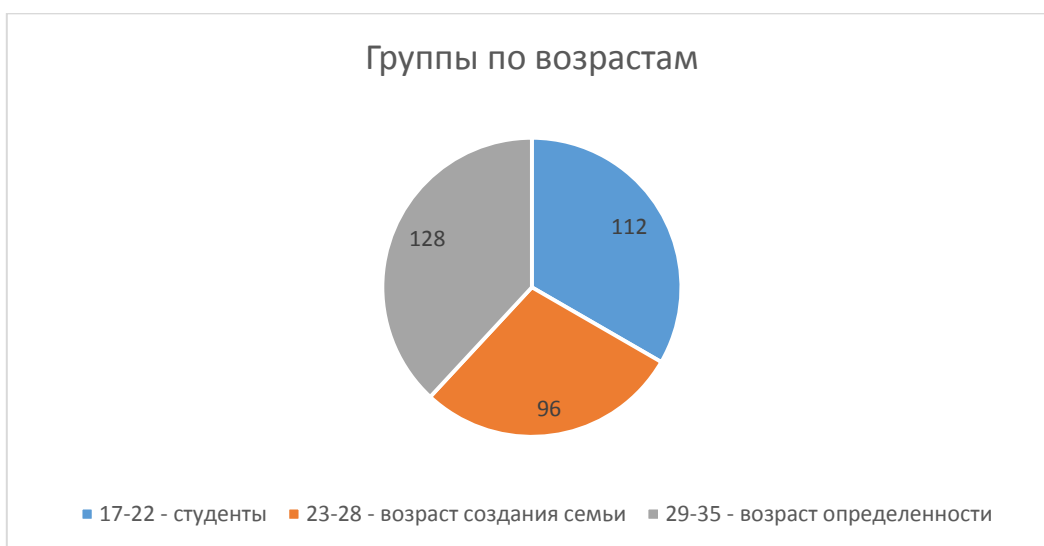
Изучение феномена этнической идентичности является значимым для современной науки, о чем свидетельствует неослабевающий интерес отечественных и зарубежных исследователей к данной теме. Среди них – Лебедева Н.М., Солдатова Г.У., Стефаненко Т. Г., Хотинец В.Ю., Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Андерсон Б., Хобсбаум Э., Геллнер Э. и другие.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЯ.

С целью выявления особенностей этнической идентичности молодежи, а также для определения уровня выраженности уровней когнитивного и аффективного компонентов в анкетировании приняло участие 336 респондентов в возрасте от 17 до 35 лет, из них 170 женщин, 166 мужчин, разных национальностей, с казахским и русским языком обучения и общения в повседневной жизни. Респонденты были разделены на 3 группы в зависимости от возраста: 17-22 год – «студенты»; 23- 28 лет – «возраст создания семьи»; 29-35 лет – «возраст определенности».

Количественные показатели представлены в диаграмме 1.

Диаграмма – 1



Для проведения исследования составлен опросник для уточнения пола, возраста, места проживания, этнической принадлежности, национальности родителей, места работы. Описательная статистика показана в таблице 1.

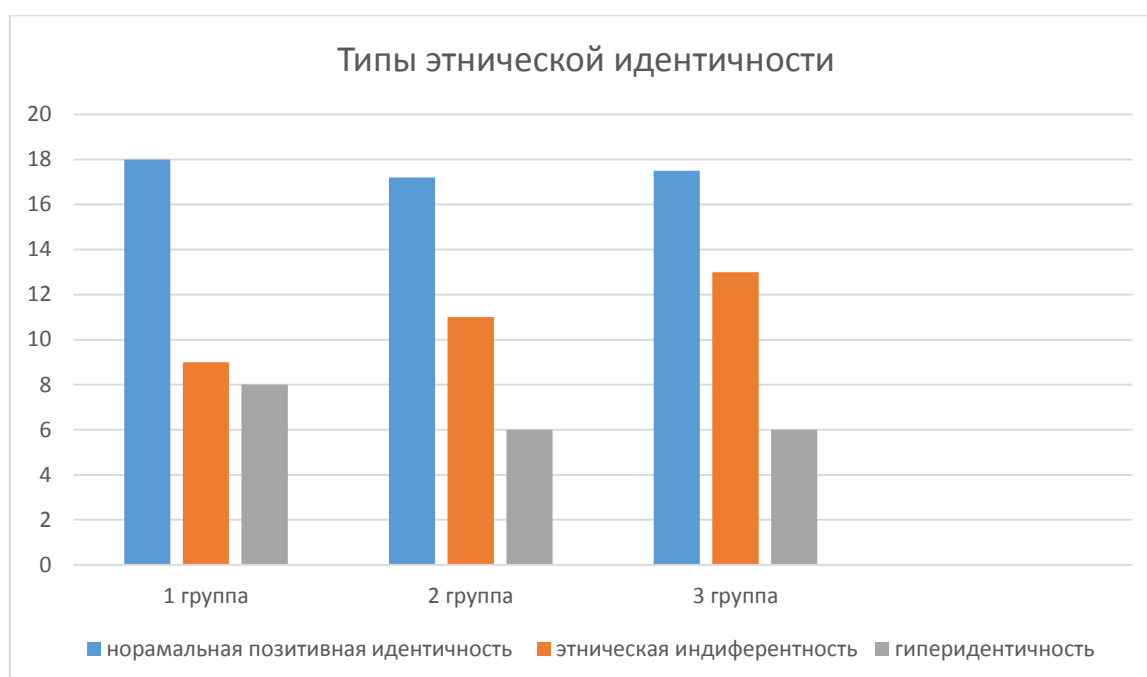
Таблица – 1

	N	Минимум	Максимум	Среднее	Среднекв. отклонение
Пол	336	1	2	1,78	,428
Национальность	336	1	3	1,22	,548
Этническая принадлежность	336	1	3	1,94	,998
Национальность папы	336	1	3	1,83	,985
Место работы папы	336	1	5	2,50	1,150
Национальность мамы	336	1	3	1,72	,958
Работа мамы	336	1	5	2,28	1,179
Аффективный компонент	336	2	4	3,06	,667
Когнитивный компонент	336	2	4	2,68	,726

Общий показатель ЭИ	336	2	4	2,86	,682
Специальность	336	1	2	1,39	,502
Язык обучения	336	1	2	1,39	,502
Место проживания	336	1	2	1,28	,461
Место проживания родителей	336	1	2	1,28	,461
Этнодифференцирующая шкала	336	12	52	31,17	10,067
Этноинтегрирующая шкала	336	8	55	36,72	13,136
Уровень ЭИ	336	135	306	210,22	44,468

Анкетирование проходило в три этапа. На первом этапе использован опросник «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой. Приводится 30 высказываний по вопросам национальных отношений, национальной культуры. Данная методика позволила установить, средний уровень выраженности нормальной этнической идентичности составляет – 17,7 баллов из 20. Данный факт свидетельствует о высоком уровне этнической толерантности во всех группах респондентов. В группе «студенты» данный показатель составил 18 баллов, в группе «возраст создания семьи» – 17,2 баллов, в группе «возраст определенности» – 17,5 баллов. Сумма показателей этнической индифферентности оказалась равной 9 в первой группе, 11 – во второй, 13 – в третьей. В то время как сумма показателей выраженности гиперидентичностей оказалась равной 8, 6, 6 – соответственно. Данный факт подтверждает наличие межкультурной компетенции у респондентов. При этом в группе в возрасте от 17 до 22 лет показатели гиперидентичности выше, хотя находятся в пределах нормы. Самым низким уровнем выраженности нормальной этнической идентичности среди респондентов оказался показатель, равный 10. Самый высокий показатель в группах равен 20, что свидетельствует о неоднородности выборки. Результаты опроса представлены в диаграмме 2.

Диаграмма – 2



Считаем, что в возрасте студентов (17-22 года) осознание этнической идентичности достаточно сформировано, при этом общение со сверстниками разных национальностей активное, что влияет на повышенный уровень нормальной позитивной идентичности, однако это межкультурное пространство, с другой стороны, выделяет каждый этнос своими характеристиками, что показало результат гиперидентичности выше, чем у других групп. Часть респондентов характеризуется типом этноэгоизм.

Вторая группа (23-28 лет) респондентов дала средние показатели по всем типам этнической идентичности. Данный факт связываем не только с созданием семьи и заложением семейных ценностей, но и с трудовой деятельностью. Многие респонденты после окончания высшего учебного заведения планируют работать в международных компаниях, возможно за рубежом, либо просто осознают необходимость знания нескольких языков для востребованности на рынке труда.

Третья группа респондентов (29-35 лет) дала средние показатели по всем типам этнической идентичности, однако доминирующим типом является позитивная этническая идентичность. Этническая индифферентность выше, чем у других групп. Это связываем с повышенным уровнем этнической толерантности и полным созреванием личности, которая определена с трудовой деятельностью, семейным положением, финансовой стабильностью.

В соответствии с задачей 3, было выявлено, что существует взаимосвязь между типом этнической идентичности и языком общения. Этноэгоизм у респондентов с казахским языком общения проявляется в большей степени (значимость 0,004). Данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет (таблица 2).

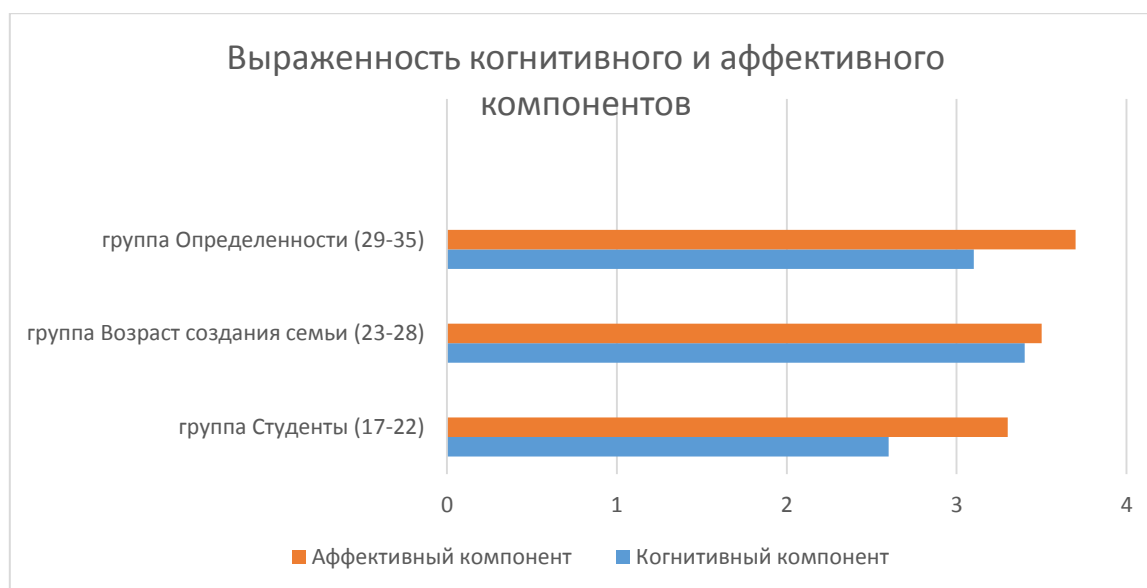
Таблица – 2

	Критерий равенства дисперсий Ливиня	
	F	Значимость
1. Этнонигилизм	2,635	,118
2. Этническая индифферентность	1,920	,179
3. Норма (позитивная этническая идентичность)	,176	,679
4. Этноэгоизм	9,947	<b>,004</b>
5. Этноизоляциялизм	3,279	,083
6. Этнофанатизм	4,838	,038

На втором этапе исследования была применена методика Дж.Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности. Методика определяет уровень когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности. Респондентам даны утверждения по поводу этнической принадлежности, необходимо отметить степень согласия с этими утверждениями. В результате опроса были получены данные по двум шкалам выраженности когнитивного и аффективного компонентов. Результаты представлены в диаграмме 3.



Диаграмма – 3



В группе от 17 до 22 лет по шкале «когнитивный компонент» получили 2,6 баллов, при минимальном показателе 1 балл, максимальном - 4 балла. Шкала «аффективный компонент» составила 3,3 балла.

В группе от 23 до 28 лет баллы распределились следующим образом: когнитивный компонент – 3,4 балла, аффективный – 3,5.

В группе от 29 до 35 лет – 3,1 и 3,7 соответственно.

Результаты опроса позволяют сделать вывод, что у молодежи знания, представления об особенностях собственной группы сформированы на высоком уровне. И как следствие, повышенный уровень аффективного компонента, то есть они осознают себя представителем своего этноса, высоко оценивают качества собственной группы, придают большую значимость членства в ней.

Высказывания были отмечены группами в той или иной степени. Так, соблюдают традиции своей этнической группы 61% молодежи в возрасте от 17 до 22 лет, 78% молодежи от 23 до 28 лет, 83% респонденты от 29 до 35 лет. Стараются узнать о своей этнической группе – 39%, 62% и 64% соответственно. Такие результаты связываем с тем, что молодежь от 17 до 22 больше интересуется социальной идентичностью, выбор профессии, общество в целом. Тогда как молодежь от 23 лет большее внимание придает своему этносу, стараются следовать традициям

Таблица – 3

Утверждения	Варианты ответов	17-22 (%)	23-28 (%)	29-35 (%)
Я провел много времени, стараясь узнать как можно больше о своей этнической группе, о ее истории, традициях, обычаях	Совершенно согласен	16	25	35
	Скорее согласен	23	37	29
Для того чтобы узнать побольше о своей этнической группе, я говорил о ней со многими людьми	Совершенно согласен	19	43	25
	Скорее согласен	28	36	35
Я соблюдаю традиции своей этнической группы	Совершенно согласен	25	38	37
	Скорее согласен	36	40	46

Проверка результатов по критерию Манна-Уитни (рисунок 1) показала, что аффективный компонент у женщин выше, чем у мужчин. Женщины более эмоционально подходят к феномену этнической идентичности. Общий показатель этнической идентичности по методике Дж.Финни у женщин выше, чем у мужчин. Женщины придают важное значение национальности и этносу.

Рисунок - 1

Итоги по проверке гипотезы				
	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Аффективный компонент является одинаковым для категорий Пол.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,046 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение Когнитивный компонент является одинаковым для категорий Пол.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,277 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Общий показатель ЭИ является одинаковым для категорий Пол.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,046 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза отклоняется.
4	Распределение Этнодифференцирующая шкала является одинаковым для категорий Пол.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,878 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Этноинтегрирующая шкала является одинаковым для категорий Пол.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,721 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Уровень ЭИ является одинаковым для категорий Пол.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,721 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

<sup>1</sup> Приводится точная значимость критерия.

На третьем этапе была использована методика диагностики уровня развития этнического самосознания В.Ю. Хотинец, которая направлена на выявление уровня этнического самосознания.

Опросник состоит из 5 шкал (всего 32 вопроса):

– двух этнодифференцирующих – на культурном и психологическом (индивидуальном) уровнях;

– двух этноинтегрирующих – на культурном и психологическом (индивидуальном) уровнях;

– по графической шкале осознание себя представителем своей этнической группы.

Респондентам предлагалось определить степень различия или сходства своего этноса от других по признакам. В качестве признаков выступили: происхождение, территория, национальный язык, религия, одежда, пища, устное народное творчество, литература, антропологические признаки, характер, нравственные свойства, способности. Обработка результатов по этнодифференцирующей шкале показывает три уровня (низкий, средний и высокий).

Так, на вопрос в какой степени ваш этнос отличается от других, в первой группе высокие баллы были получены по признакам язык, литература, антропологические особенности. Считаем, что такой выбор продиктован обучением в университете, общением с ровесниками разных культур и национальностей. В результате обработки опросника получили 35,9 баллов, что находится в верхней границе нормы среднего уровня (35-50 баллов). На основе данного исследования, пришли к выводу, что студенты не сильно обращают внимание на различие этносов, обладают межкультурной компетенцией для осуществления межкультурного диалога и достижения позитивного результата общения.

Во второй группе наивысшие балы отличия своего этноса от других получили такие признаки, как язык, национальная одежда и пища, характер и нравственные свойства. Данные результаты связываем с тем, что в возрасте создания семьи респонденты придают большее значение этнопсихологическим особенностям. Результат по данной шкале показал 40,6 баллов.

В третьей группе респонденты считают, что их этнос отличается по религии, происхождению, национальным традициям, территории. Общий бал по этнодифференцирующей шкале составил 43,2, что является средним уровнем. Представители «возраста осознанности и сформированности» имеют четкое представление о своей этничности и различают по всем признакам выше, чем другие группы респондентов.

Результаты по этнодифференцирующей шкале показан в таблице 4.

**Таблица - 4**

Признаки	17-22 года	23-28 лет	29-35 лет
1. Происхождение, исторические судьбы членов Вашего этноса	3	3,2	5,4
2. Территория	2,7	3,4	5
3. Национальный язык	5	5,2	3,9
4. Религия, верования	3	3,8	5,6
5. Национальные одежда, пища, жилье	2,5	5,4	3,7
6. Национальные обычаи, обряды, традиции, ритуалы	2,9	3,8	5,1
7. Народное творчество, сказки, народные песни и предания	2,7	3,2	3,5
8. Национальная литература и профессиональное искусство	5	3	3,6
9. Антропологические признаки	5,5	3,6	3,7
10. Этнопсихологические особенности (характер, нравственные свойства, способности)	3,6	6	3,7

Этноинтегрирующая шкала показывает насколько выражены этнопсихологические способности у респондентов, а также какие признаки сближают респондентов с их этносом. По данной шкале были получены высокие баллы со средним показателем 37 баллов у всех трех возрастных групп, что соответствует высокому уровню (первая группа – 36,7; вторая группа – 36,9; третья – 37,3). Респонденты отмечают схожесть себя и своего этноса по следующим признакам: национальный характер, темперамент, настроения, национальные интересы, развитие национальной культуры.

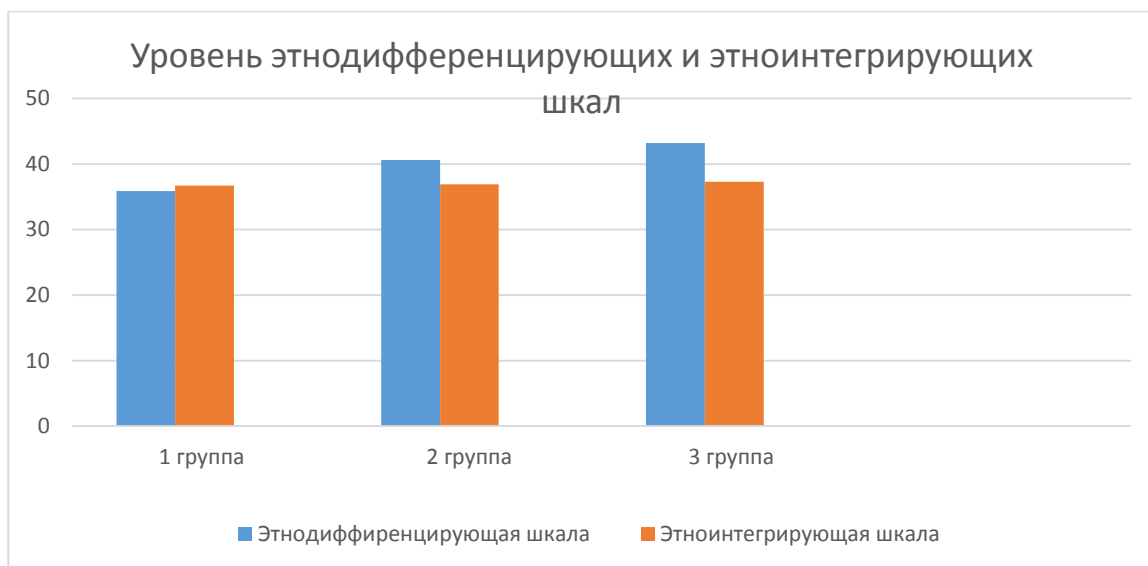
На вопрос насколько вы считаете себя представителем своего этноса, группы респондентов дали высокие показатели с небольшим различием.

В группе от 17 до 22 лет данный показатель составил 85%. Связываем это с важностью для респондентов не только осознания этнической идентичности, но и наличия других общечеловеческих качеств и особенностей. Однако студенты, обучающиеся на своем родном языке показали 92%, что говорит о важности такого фактора осознания этнической идентичности, как язык. Данная группа отличается выраженной коммуникативностью, открытостью, подверженностью влияния со стороны.

В группах от 23 до 28 лет и от 29 до 35 лет, респонденты осознают себя представителем своего этноса на 93% и 95% соответственно. В старшем возрасте у респондентов более четко сформированы знания о своем этносе, придают важное значение своей национальности и этносу.

На диаграмме 4 можно увидеть распределение уровня этнодифференцирующих и этноинтегрирующих шкал у разных групп респондентов.

Диаграмма – 4



Этнодифференцирующая шкала у сельских жителей выше, чем у городских. В сельских местностях воспитывают в духе традиций и обычаев своего народа. Тогда как городские жители показали низкие результаты на вопрос: «Насколько этнопсихологические особенности вашего этноса выражены у Вас?» (рисунок 2).

Рисунок – 2

Итоги по проверке гипотезы				
	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Аффективный компонент является одинаковым для категорий Место проживания.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,059 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Когнитивный компонент является одинаковым для категорий Место проживания.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,208 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Общий показатель ЭИ является одинаковым для категорий Место проживания.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,095 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Этнодифференцирующая шкала является одинаковым для категорий Место проживания.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,026 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза отклоняется.
5	Распределение Этноинтегрирующая шкала является одинаковым для категорий Место проживания.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	1,000 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Уровень ЭИ является одинаковым для категорий Место проживания.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,703 <sup>1</sup>	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

<sup>1</sup> Приводится точная значимость критерия.

Этнодифференцирующая шкала выше у носителей казахского языка, значимость 0,003.

На вопрос: В какой степени отличается Ваш этнос от других по перечисленным ниже признакам (Язык, религия, национальная одежда, территория, внешность, УНТ)? Респонденты с казахским языком обучения и общения дали высокий показатель (таблица 5). Это доказывает, что существует связь между языком и этническим самосознанием.

Таблица – 5

		Критерий равенства дисперсий Ливиня	
		F	Значимость
Этнодифференцирующие шкалы	Предполагаются равные дисперсии	11,214	,003

### ВЫВОДЫ.

Таким образом, данные эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

- В структуре этнической идентичности два компонента: когнитивный и аффективный.
- аффективный компонент этнической идентичности является доминирующим вне зависимости от культурной среды, так как в процессе воспитания личности социум формирует положительную эмоциональную оценку этносу, в котором развивается личность.
- У молодежи знания, представления об особенностях собственной группы сформированы на высоком уровне. И как следствие, осознают себя представителем своего этноса, высоко оценивают качества собственной группы, придают большую значимость

членства в ней. Однако в возрасте «студентов» когнитивный компонент ниже, чем у молодежи от 23 до 35 лет.

– Общий показатель этнической идентичности у женщин выше, чем у мужчин. Женщины придают важное значение национальности и этносу. Аффективный компонент у женщин выше, чем у мужчин.

– Доминирующим типом этнической идентичности выступает нормальная позитивная идентичность. При этом в группе в возрасте от 17 до 22 лет показатели гиперидентичности выше, хотя находятся в пределах нормы.

– Этноэгоизм у респондентов с казахским языком общения проявляется в большей степени.

– По этноинтегрирующей шкале были получены высокие баллы со средним показателем 37 баллов у всех трех возрастных групп, что соответствует высокому уровню (первая группа – 36,7; вторая группа – 36,9; третья – 37,3).

– Этнодифференцирующая шкала у сельских жителей выше, чем у городских.

– Этнодифференцирующая шкала выше у носителей казахского языка.

Молодежь – наиболее активная, мобильная и динамичная социальная группа, в то же время является наиболее уязвимой перед теми или иными тенденциями социальной жизни. Этническое самосознание молодежи подвержено трансформации в зависимости от социально-политических, экономических и культурных условий жизнедеятельности этноса.

### Список использованной литературы:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис, – М. – 1996.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, – 2003.
3. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М., – 1998.
4. Tajfel H., Turner J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: NelsonHall, 1986.

5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред.; пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл.А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. (Психология: классические труды)
6. Phinney J.S. Ethnic identity in Adolescents and Adults: Review of Research // Psychological Bulletin. – 1990. – Vol. – 108.

References:

1. Ericson E. Identichnost: yunost I krizis. / redakciya Tolstyh A. (Moscow, 1996. 344 p.)
2. Stefanenko T.G. Etnopsihologiya. – М.: Aspekt Press, – 2003.
3. Soldatova G.U. Psihologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti. – М., – 1998.
4. Tajfel H., Turner J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: NelsonHall, 1986.
5. Piazhe Zh. Rech I myshlenie rebenka / Sost., novaya red.; per. s fr., komment. Val. A.Lukova, Vl.A. Lukova. М.: Pedagogika-Press, 1994. (Psihologiya: klassicheskie trudy)
6. Phinney J.S. Ethnic identity in Adolescents and Adults: Review of Research // Psychological Bulletin. – 1990. – Vol. – 108.

МРНТИ: 15.01.77

10.51889/2959-5967.2023.77.4.030

\*Арганчиева Д. Б.<sup>1</sup>, Қасымжанова А. А.<sup>1</sup>, Кенжетеева Р.О.<sup>2</sup>, Жигитбекова Б.Д.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Университет «Туран»

<sup>2</sup> Университет «Нархоз»

<sup>3</sup> Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,  
Казахстан, Алматы

**ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, ДИСПОЗИЦИОННОГО ОПТИМИЗМА И САМООЦЕНКИ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ НА КАЗАХСТАНСКОЙ ВЫБОРКЕ**

Аннотация

В статье представлены эмпирические данные исследования, проведенного методом поперечного среза на казахстанской выборке, направленного на оценку психологического благополучия. Проведен корреляционный анализ взаимосвязи психологического благополучия и социально-демографических показателей, а также показателей диспозиционного оптимизма и уровня самооценки онтогенетической рефлексии. Была выявлена тесная положительная корреляция показателей психологического благополучия с диспозиционным оптимизмом и системной рефлексией. Социально-демографические показатели – наличие семьи и детей – показали тесную статистически значимую положительную взаимосвязь с психологическим благополучием. Интроспекция (склонность к самокопанию), самооценка онтогенетической рефлексии, а также квазирефлексия (отсутствие рефлексии) имеют высокую обратную связь. Статистически значимой корреляционной связи с показателем возраст обнаружено не было. В результате проведения линейного дисперсионного анализа были выявлены предикторы психологического благополучия: диспозиционный оптимизм и системная рефлексия, тем самым мы частично подтвердили гипотезу о влиянии оптимизма и рефлексии на психологическое благополучие. При этом, не подтвердились статистические данные о том, что возраст является предиктором психологического благополучия. Возраст не имеет корреляционной и прогностической силы в отношении показателей психологического благополучия. Считаем, что в контексте современных мировых условий изучение психологического благополучия и его предикторов в Казахстане имеет актуальность и особенный смысл.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, диспозиционный оптимизм, самооценка онтогенетической рефлексии, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия, возраст.

\* Д.Б. Арганчиева<sup>1</sup>, А.А. Қасымжанова<sup>1</sup>, Р.О. Кенжетева<sup>2</sup>, Б.Д. Жигитбекова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> «Тұран» университеті

<sup>2</sup> «Нархоз» университеті

<sup>3</sup> Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Қазақстан, Алматы

## ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ҮЛГІДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТ, ДИСПОЗИЦИЯЛЫҚ ОПТИМИЗМ ЖӘНЕ ОНТОГЕНЕТИКАЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ КӨРСЕТКІШТЕРІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУ

*Аңдатпа*

Мақалада психологиялық әл-ауқатты бағалауға бағытталған қазақстандық үлгідегі көлденең кима әдісімен жүргізілген зерттеудің эмпирикалық деректері келтірілген. Психологиялық әл-ауқат пен әлеуметтік-демографиялық көрсеткіштердің, сондай-ақ диспозициялық оптимизм көрсеткіштерінің және онтогенетикалық рефлексияның өзін-өзі бағалау деңгейінің өзара байланысына корреляциялық талдау жүргізілді. Психологиялық әл-ауқат көрсеткіштерінің диспозициялық оптимизммен және жүйелік рефлексиямен тығыз оң корреляциясы анықталды. Әлеуметтік-демографиялық көрсеткіштер – отбасы мен балалардың болуы – психологиялық әл-ауқатпен тығыз статистикалық маңызды оң байланысты көрсетті. Интроспекция (өзін-өзі талдауға бейімділік), онтогенетикалық рефлексияның өзін-өзі бағалауы, сондай-ақ квазирефлексия (рефлексияның болмауы) жоғары кері байланысқа ие. Жас көрсеткішімен статистикалық маңызды корреляциялық байланыс табылған жоқ. Сызықтық дисперсиялық талдау нәтижесінде психологиялық әл-ауқаттың болжаушылары анықталды: диспозициялық оптимизм және жүйелік рефлексия, осылайша біз оптимизм мен рефлексияның психологиялық әл-ауқатқа әсері туралы гипотезаны ішінара растадық. Сонымен қатар, жас психологиялық әл-ауқаттың болжаушысы екендігі туралы статистикалық деректер расталмады. Жас психологиялық әл-ауқат көрсеткіштеріне қатысты корреляциялық және болжамды күшке ие емес. Қазіргі әлемдік жағдайлар аясында Қазақстандағы психологиялық әл-ауқат пен оның болжаушыларын зерттеу өзекті және ерекше мағынаға ие деп санаймыз.

**Түйінді сөздер:** психологиялық әл-ауқат, диспозициялық оптимизм, онтогенетикалық рефлексияның өзін-өзі бағалауы, жүйелік рефлексия, интроспекция, квазирефлексия, жас.

\*Arganchiyeva D.B.<sup>1</sup>, Kassymzhanova A.A.<sup>1</sup>, Kenzhetaeva R.O.<sup>2</sup>, Zhigitbekova B.D.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> «Turan» university

<sup>2</sup> «Narxoz» university

<sup>3</sup> Abay Kazakh National Pedagogical University

Kazakhstan, Almaty

## THE STUDY OF THE CORRELATION OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, DISPOSITIONAL OPTIMISM AND SELF-ESTEEM OF ONTOGENETIC REFLECTION IN THE KAZAKH SAMPLE

*Abstract*

The article presents empirical data from a cross-sectional study conducted on a Kazakh sample aimed at assessing psychological well-being. A correlation analysis of the connections between psychological well-being and socio-demographic indicators, as well as indicators of dispositional optimism and the level of self-esteem of ontogenetic reflection was carried out. A close positive correlation of indicators of psychological well-being with dispositional optimism and systemic reflection was revealed. Socio-demographic indicators – the presence of a family and children – showed a close statistically significant positive correlation with psychological well-being. Introspection (tendency to rumination), self-assessment of ontogenetic reflection, as well as quasi-reflection (lack of reflection) have a high negative correlation. There was no statistically significant correlation with the age indicator. As a result of the linear analysis of variance, predictors of psychological well-being were identified: dispositional optimism and systemic reflection, thereby partially confirming the hypothesis about the influence of optimism and reflection on psychological well-being. At the same time, statistics have not been confirmed that age is a predictor of psychological well-being. Age has no correlative and predictive power in relation to indicators of psychological well-being. We believe that in the

context of modern world conditions, the study of psychological well-being and its predictors in Kazakhstan has relevance and special meaning.

**Keywords:** psychological well-being, dispositional optimism, self-assessment of ontogenetic reflection, systemic reflection, introspection, quasi-reflection, age.

**ВВЕДЕНИЕ.** В последние годы в мировой геополитике установилась нестабильная и небезопасная обстановка, на фоне которой актуальными поднимаются вопросы физического, социального и психологического благополучия. Также, немаловажными являются вопросы изучения рефлексии и оптимизма, которые в целом можно связать с исследованием возможности позитивного мышления.

Еще в конце XX века ряд американских авторов начали изучение влияния позитивного мышления на различные показатели жизнедеятельности людей от совладания стрессом до психологического и субъективного благополучия. Например, авторы The Life Orientation Test (LOT) С.Карвер и М.Шейер в 1992 г. пришли к пониманию, что позитивное мышление предполагает наличие позитивных ожиданий в отношении своего будущего [1]. В 2019 г. группа авторов Иллинойского университета исследовала взаимосвязь диспозиционного оптимизма и мотивации. Ими было выявлено, что оптимизм значительно смягчает взаимосвязь между мотивацией избегания и гибкостью мышления [2]. Еще одно современное исследование (2018 г.) задается вопросом «Ведет ли оптимизм к успеху?» и указывает, что позитивные (оптимистичные) убеждения о себе и своем будущем способствует хорошей физической форме, психическому здоровью и коррелирует с продуктивностью, жизнестойкостью, достижением целей, свободой воли, чувством компетентности, другими качествами, которые являются составляющими психологического благополучия. Автор (Lisa Bortolotti, 2018) рассматривают данные корреляционные связи с точки зрения искажения реальности, и доказывают, что оптимистические убеждения приводят к успеху, если не влекут за собой искажения реальности [3]. Исследование, посвященное долголетию, с периодом наблюдения 10 лет, проводили среди пожилых жителей США обоих полов и выявили связь показателей более высокого оптимизма с большей продолжительностью жизни и вероятностью долголетия (Lewina O. Lee, Peter James, и др. 2019 г.). У представителей обоих полов была обнаружена взаимосвязь более высокого и более низкого уровней оптимизма с увеличением продолжительности жизни в 1,5 раза (у женщин) и в 1,7 раза (у мужчин) и возможности дожить до 85 лет [4]. Группа авторов (Jiaxi Zhang, Danmin Miao, и др. 2014 г.) изучали влияние стилей атрибуции на субъективное благополучие, с акцентом на подтверждение посреднической роли диспозиционального оптимизма. Результаты показали, что как диспозиционный оптимизм, так и атрибутивные стили в значительной степени коррелируют с субъективным благополучием [5].

Наше исследование посвящено исследованию психологического благополучия и его взаимосвязям с интегральными показателями диспозиционного оптимизма, показателями рефлексивности, уровнем самооценки онтогенетической рефлексии и социально-демографическими показателями. Нами был проведен корреляционный анализ, позволивший выделить статистически значимые корреляты, а также дисперсионный анализ, определивший предикторы психологического благополучия

При проведении исследования учитывались социально-демографические характеристики респондентов, часть из которых включена в анализ: возраст, образование, семья, наличие детей, спортивная активность. При этом, основной акцент в работе над данной статьей смещен в сторону анализа взаимодействия психологических показателей респондентов, таких как диспозиционный оптимизм, самооценка онтогенетической рефлексии и дифференциальные типы рефлексивности личности: системная рефлексия, квазирефлексия и интроспекция. Далее по тексту статьи для более легкого восприятия мы сокращаем некоторые определения и называем показатель «диспозиционного оптимизма» «оптимизмом», а все показатели, измеряющие самооценку и тип рефлексивности «рефлексией». Таким образом, **главный исследовательский вопрос**, ответ на который изложен в данной статье звучит следующим образом: Какие взаимосвязи существуют между рефлексией, оптимизмом и психологическим благополучием? Логика ответа на этот вопрос мы строили, исходя из теоретической гипотезы о том, что рефлексия, оптимизм и социально-демографические показатели являются предикторами психологического благополучия. Опираясь на поставленные исследовательский вопрос и теоретическую гипотезу, нами были сформулированы следующие эмпирические гипотезы:

1. Существует взаимосвязь между показателем психологического благополучия, измеренного по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф [6, 7, 10] с:



- 1.1. оптимизмом, измеренным с помощью «Теста диспозиционного оптимизма» (ТДО) [8];
- 1.2. уровнем самооценки онтогенетической рефлексии, измеренным с помощью опросника «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» [9];
- 1.3. показателями рефлексивности, измеренными с помощью «Дифференциального теста рефлексивности» (ДТР) [11]:
  - 1.3.1. системной рефлексией,
  - 1.3.2. квазирефлексией,
  - 1.3.3 интроспекцией;
- 1.4. социально-демографическими показателями: возраст, образование, семья, наличие детей, спортивная активность.

2. Рефлексия, оптимизм и возраст являются предикторами психологического благополучия.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Сбор данных проводился в г. Алматы на казахстанской выборке в 2022 году в период с апреля по октябрь. Исследование проводилось методом поперечного (срезового) сбора данных в соответствии с дизайном стандартизированного опроса.

Исследование проводилось на смешанной выборке респондентов, набранной путем опроса студентов первого и второго курса университета «Нархоз» (г. Алматы, ул. Жандосова, 55), пенсионеров из социального дома «Камқор» (г. Алматы, ул. Тлендиева, 256/1), добровольных участников, прошедших опрос по электронной ссылке, пользователей социальных сетей Инстаграм и Фэйсбук (жители Казахстана), часть респондентов была набрана методом «снежного кома» с помощью участников исследования. Мы придерживались репрезентативности выборки, но в процессе набора данных не получилось избежать некоторых искажений, например, женщин (69,2%) набралось больше, чем мужчин (30,8%), а респондентов самого старшего возраста меньше, чем остальных как указано в таблице (табл. 1).

В исследовании принимали участие все, критериями включения в исследование были проживание в Казахстане и достаточное понимание и владение русским языком.

С целью соблюдения прав респондентов, все респонденты прошли предварительное информирование об участии в эмпирическом исследовании. Нами были получены добровольные информированные согласия от каждого респондента.

Большинство респондентов отвечали на вопросы тестов онлайн, меньшинство респондентов предпенсионного/пенсионного возраста давали ответы на вопросы тестов устно оффлайн, исследователи заполняли ответы на бумажные носители.

Все респонденты были разделены по возрасту на пять групп в соответствии с возрастной классификацией Д.Бромлей [12]: поздняя юность (18-19 лет), ранняя взрослость (20-25 лет), средняя взрослость (26-40 лет), поздняя взрослость (41-55 лет) и предпенсионный/пенсионный возраст (56-65 и старше лет). Все социально-демографические характеристики респондентов приведены в таблице (табл.1).

**Таблица 1.** *Описательные статистики участников исследования (N=377).*

		Метрич. шкала: Среднее (SD);	Медиана	Минимум	Максимум
		Категор.(номин) шкала: % (n)			
<b>Социально-демографические характеристики</b>					
<b>1</b>	<b>Возраст</b>	<b>33,58 (15,79)</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>87</b>
	1. 18-19 лет	25,5 % (96)			
	2. 20-25 лет	21,0 % (79)			
	3. 26-40 лет	19,6 % (74)			
	4. 41-55 лет	24,4 % (92)			
	5. 56-65+ лет	9,5 % (36)			
<b>2</b>	<b>Образование</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

	1. Среднее	19,1 % (72)			
	2. Незаконченное высшее	28,9 % (109)			
	3. Высшее	44,6 % (168)			
	4. Ученая степень	7,4 % (28)			
<b>3</b>	<b>Семья</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
	1. Холост/ая	40,1 % (151)			
	2. В паре	16,2 % (61)			
	3. В браке	32,6 % (123)			
	4. Разведен/а	8,5 % (32)			
	5. Вдовец/а	2,7 % (10)			
<b>4</b>	<b>Дети</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	1. Нет детей	57,6 % (217)			
	2. 1 ребенок	11,7 % (44)			
	3. 2-3 ребенка	25,7 % (97)			
	4. Более 3-х детей	5,0 % (19)			
<b>5</b>	<b>Спорт</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	1. Да, занимаюсь спортом	57,3 % (216)			
	2. Нет, не занимаюсь спортом	37,4 % (141)			
	3. Иногда занимаюсь	5,3 % (20)			
<b>I</b>	<b>Шкала психологического благополучия К. Рифф</b>				
	Психол. Благополучие (интегральн.)	362,55 (50,17)	363	222	481
<b>II</b>	<b>Самооценка уровня онтогенетической рефлексии</b>				
	Самооценка Онтоген. Рефлексии	59,39 (19,80)	60	5	130
<b>III</b>	<b>Дифференциальный тест рефлексивности</b>				
	Системная Рефлексия	39,67 (5,80)	40	14	48
	Инстрорспекция	23,84 (6,37)	24	9	36
	Квазирефлексия	26,23 (5,70)	26	10	36
<b>IV</b>	<b>Тест диспозиционного оптимизма</b>				
	Диспозицион. Оптимизм (интегральн.)	24,28 (6,83)	26	2	32

Для проверки гипотез были использованы методы количественной (Microsoft Excel 16.69.1) и статистической (JAMOVI 2.3.21.0; G\*Power 3.1) обработки данных. В исследовании применялись методики «Шкала психологического благополучия» К.Рифф (версия Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [10], опросник «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» [9], Дифференциальный тест рефлексивности (ДТР) (Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) [11], Тест диспозиционного оптимизма (ТДО) (Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевой, Е.Н. Осина) [8].

Методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (версия Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) представляет собой адаптированный на русский язык англоязычный инструмент «The scales of psychological well-being» Carol Riff [6], состоящий из 84 пунктов, каждый из которых следует оценить по 6-балльной шкале Ликерта. Методика предполагает, что понятие «психологическое благополучие» комплексное, включающее в себя такие психологические составляющие как наличие цели в жизни, личностный рост, самопринятие и автономия и др., являющиеся шкалами методики. Всего методика измеряет 10 шкал. В данной работе при интерпретации данных мы упоминаем только одну интегральную шкалу «психологического благополучия».

Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Н.П. Фетискина) нацелена на изучение уровня онтогенетической рефлексии, предполагающей анализ прошлых ошибок, успешного

и неуспешного опыта жизнедеятельности. Опросник состоит из 15 вопросов, на которые нужно дать один из 3-х вариантов ответов: «да», «нет», «не знаю». Методика имеет 3 шкалы. Для интерпретации данных, мы использовали интегральное значение суммы шкал, определяющее показатели от «полного отсутствия рефлексии прошлого опыта», «наличием рефлексии, вызывающей страх перед будущим» до «рефлексии с адекватным анализом жизненного опыта, позволяющего двигаться вперед».

Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» – авторская психодиагностическая методика, разработанная с целью диагностики типа рефлексии как устойчивой личностной черты. Разработана Д.А. Леонтьевым, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осиным и А.Ж. Салиховой в 2009 году. Опросник состоит из 30 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Ликкерта. Пункты группируются в три шкалы: интроспекция, связанная с сосредоточенностью на собственном состоянии и переживаниях, системная рефлексия, связанная с самодистанцированием и взглядом на себя со стороны, квази-рефлексия, направленная на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации.

Тест диспозиционного оптимизма является русскоязычной версией англоязычного теста жизненной ориентации (Life Orientation Test-Revised, сокр. LOT-R), разработанный (Scheier & Carver, 1992, 1994) [13, 14]. Тест представляет собой опросник, предназначенный для измерения такой личностной черты, как оптимизм и пессимизм. Опросник валидизирован на русскоязычной выборке в 2012 году Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным. Опросник состоит из 12 пунктов. Для интерпретации данных, нами были извлечены данные шкалы оптимизма.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ.** Согласно эмпирической гипотезы №1 о существовании взаимосвязи между показателями психологического благополучия, дифференциальной рефлексивности: системной рефлексией, квазирефлексией, интроспекцией, самооценкой онтогенетической рефлексии, а также диспозиционным оптимизмом и социально-демографическими показателями, нами был проведен **корреляционный анализ** всех указанных показателей. Поскольку в поперечных исследованиях анализ социально-демографических показателей и их корреляция с психологическими шкалами является не менее важной, чем корреляционный анализ психологических показателей между собой, в первую очередь мы коррелировали следующие показатели: возраст, образование, наличие семьи, детей и спортивную активность с показателями психологического благополучия и всеми остальными показателями.

Для построения корреляционной матрицы, мы использовали только статистически значимые коэффициенты взаимосвязей между психологическими и социально-демографическими показателями, которые указаны в таблице (табл. 2.1).

**Таблица 2.1.** Корреляционная матрица показателей психологического благополучия, рефлексии, оптимизма и социально-демографических показателей.

		Психол. Благополуч.	Онтоген. рефлексия	Квази-рефлексия	Интроспекция	Оптимизм
<b>Возраст</b>	Пирсон г	0,047		- 0,196***		
<b>Образование</b>	Пирсон г	0,123*		- 0,114*	- 0,113*	
<b>Семья</b>	Пирсон г	<b>0,137**</b>				
<b>Дети</b>	Пирсон г	<b>0,167**</b>				0,179***
<b>Спорт</b>	Пирсон г	<b>-0,146**</b>	0,168**			

*Примечания: (1) \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001;*

В таблице 2.1 наиболее высокие положительные корреляционные связи имеются между социально-демографическим показателем «дети» и шкалой диспозиционного оптимизма (0,179, p<0,001), что указывает на то, что оптимизм и наличие детей тесно взаимосвязаны: либо оптимистичные люди чаще склонны заводить детей, либо наличие детей формирует более оптимистичные взгляды на жизнь.

При этом отрицательная корреляционная связь обнаружилась между показателями квазирефлексии и возрастом (-0,196, p<0,001). Поскольку под квазирефлексией авторы (Д.А. Леонтьев,

Е.Н. Осин, 2014) понимают отсутствие рефлексии, то ее отрицательная взаимосвязь с возрастом указывает на то, что чем младше возраст личности, тем больше у нее развита квазирефлексия и наоборот, что позволяет нам предполагать, что чем старше возраст, тем больше у человека развивается (появляется) рефлексия [11]. При этом показатель «возраст» не имеет значимой корреляции с психологическим благополучием (0,047,  $p=0,367$ ). Но показатель психологического благополучия имеет значимые средние и слабые положительные корреляции с показателями наличия семьи (0,137,  $p<0,01$ ), детей (0,167,  $p<0,01$ ) и образованием (0,123,  $p<0,05$ ). Средней силы значимая, но отрицательная корреляция у психологического благополучия с показателем «спорт» (-0,146,  $p<0,01$ ).

Исходя из анализа полученных данных, мы можем отметить, что психологическое благополучие не имеет корреляционной взаимосвязи с показателем «возраст», что говорит о том, что человек в любом возрасте может чувствовать себя как благополучным психологически, так и не благополучным, но при этом, если человек будет иметь детей, семью, а также образование, умеренно заниматься спортом, то у него будет выше оцениваться показатель психологического благополучия.

Отметим, что положительная шкала теста дифференциальной рефлексивности-системная рефлексия – не указана в таблице 2.1, так как не имеет значимых корреляций с остальными показателями – психологического благополучия, рефлексии и оптимизма.

Если из корреляционного анализа исключить социально-демографические показатели, и оставить только психологические: шкалу психологического благополучия, шкалы дифференциального теста рефлексивности: системную рефлексия, интроспекцию, квазирефлексию, а также показатели самооценки онтогенетической рефлексии и диспозиционного оптимизма, то мы получаем следующую корреляционную матрицу. Данные указаны в таблице (табл. 2.2).

**Таблица 2.2. Корреляционная матрица показателей психологического благополучия, рефлексии и оптимизма**

		Психол. Благополуч.	Системная рефлексия	Интро- спекция	Квази- рефлексия	Оптимизм
Систем. рефл.	Пирсон г	0,265***				
Интроспекц.	Пирсон г	-0,541***				
Квазирефлекс.	Пирсон г	-0,204***				
Оптимизм	Пирсон г	0,705***	0,322***	-0,330***	0,030	
Онтоген.рефл.	Пирсон г	-0,513***	-0,111*	0,468***	0,170***	-0,424***
<b>Примечания: (1) * <math>p &lt; .05</math>, ** <math>p &lt; .01</math>, *** <math>p &lt; .001</math>;</b>						

Данные, указанные в таблице 2.2, отображают очень сильные, но различающиеся по направлению корреляционные связи г-коэффициента Пирсона ( $p<0,001$ ) между показателем психологического благополучия и остальными шкалами: системной рефлексией, интроспекцией, квазирефлексией, самооценкой онтогенетической рефлексии и оптимизмом.

Согласно определениям (Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина, 2014), которые дифференцировали рефлексия на «хорошую» и «плохую», мы можем также условно поделить изучаемые нами показатели на «хорошие» и «плохие», а именно: оптимизм и системную рефлексия назовем «хорошими» показателями, а самооценку онтогенетической рефлексии, квазирефлексию и интроспекцию – «плохими» показателями [11]. В таком случае определения помогают лучше понимать интерпретацию взаимосвязи коррелятивов: «хорошие» связаны между собой и с показателями психологического благополучия значимо и положительно; «плохие» связаны между собой положительно, а с показателями психологического благополучия значимо и отрицательно.

Анализ полученных данных показывает, что показатель психологического благополучия имеет высоко значимые отрицательные корреляции с «плохими» показателями: интроспекцией (-0,541,  $p<0,001$ ), квазирефлексией (-0,204,  $p<0,001$ ), самооценкой онтогенетической рефлексии (-0,513,  $p<0,001$ ). Интроспекция и квазирефлексия – это негативные стороны рефлексивности, поэтому очевидно, что их связь с психологическим благополучием имеет отрицательное значение. Это

говорит о том, что, чем выше показатель психологического благополучия, тем ниже показатели интроспекции, квазирефлексии и самооценки онтогенетической рефлексии.

«Хорошие» показатели-системная рефлексия (0,265,  $p < 0,001$ ) и оптимизм (0,705,  $p < 0,001$ ) имеют высокую положительную связь с показателем психологического благополучия. Системная рефлексия является положительной стороной рефлексивности, оптимизм также положительно характеризует личность. Согласно полученным корреляционным данным, можем утверждать, что чем сильнее развиты системная рефлексия и оптимизм, тем более высокие показатели психологического благополучия проявляются у личности.

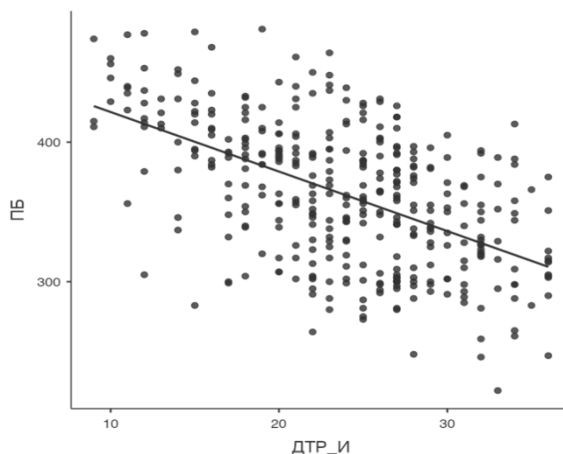
Между собой показатели рефлексии и оптимизма коррелируют следующим образом: положительная шкала дифференциального теста рефлексивности – системная рефлексия имеет высокую положительную связь с оптимизмом (0,322,  $p < 0,001$ ). Шкала диспозиционного оптимизма имеет высокую отрицательную связь с самооценкой онтогенетической рефлексии (-0,424,  $p < 0,001$ ) и интроспекцией (-0,330,  $p < 0,001$ ), а также интроспекция и квазирефлексия имеют высокую положительную связь с самооценкой онтогенетической рефлексии (0,468,  $p < 0,001$  и 0,170,  $p < 0,001$  соответственно) (см. таб. 2.2).

Следует обратить особое внимание на отсутствие значимой связи между квазирефлексией и оптимизмом (0,030,  $p = 0,564$ ) и слабую отрицательную связь системной рефлексии с самооценкой онтогенетической рефлексии (-0,111,  $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что каждый показатель в данных корреляциях слабо связан со своей парой и каким-либо другим показателем. Отсутствие связи или слабая корреляционная связь между показателями означает отсутствие или слабое взаимовлияние между ними, что указывает на то, что каждый такой показатель достаточно сильный и самостоятельный сам по себе. Следовательно показатели оптимизма, квазирефлексии, системной рефлексии и самооценки онтогенетической рефлексии могут рассматриваться как отдельные и самостоятельные феномены, требующие более дальнейшего и более подробного изучения в рамках взаимосвязи с показателем психологического благополучия. Кроме того, данные показатели пригодны для включения их в регрессионный анализ, для определения их дальнейшей роли в качестве предикторов психологического благополучия.

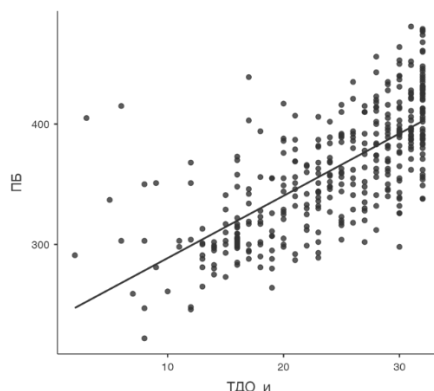
Для проверки гипотезы №2 о том, что рефлексия, оптимизм и возраст являются предикторами психологического благополучия, нами был проведен **простой линейный регрессионный анализ**.

Прежде чем анализировать весовые значения каждого предиктора, рассмотрим диаграммы, представленные на рисунках (рис. 1; рис. 2). На рисунке (рис. 1) диаграмма рассеяния отображает распределение наблюдений двух переменных: интроспекции и психологического благополучия. На рисунке (рис. 2) диаграмма рассеяния также отображает распределение наблюдений двух переменных, но вместо интроспекции в анализ был взят показатель оптимизма.

Рисунок 1. Диаграмма рассеяния: визуализация зависимости значений переменных «Интроспекция» (ДТР\_И) и «Психологическое благополучие» (ПБ).



**Рисунок 2.** Диаграмма рассеяния: визуализация зависимости значений переменных «Оптимизма» (ТДО\_и) и «Психологическое благополучие» (ПБ).



На рисунке (рис. 1) диаграмма рассеяния отображает распределение наблюдений двух переменных: интроспекции и психологического благополучия, на котором видно, что линия регрессии отрицательная. Это означает, что чем большее значение будет принимать показатель интроспекции, тем меньшее значение будет показывать показатель психологического благополучия. На рисунке (рис. 2) диаграмма рассеяния отображает распределение наблюдений двух переменных – психологического благополучия и оптимизма. Диаграмма показывает положительную линию регрессии. Это означает, что каждому большему значению показателя оптимизма будет соответствовать больший показатель психологического благополучия.

В результате, благодаря графикам, мы можем наглядно наблюдать разницу между двумя личностными характеристиками такими как интроспекция, описываемая как стремление к самокопанию и концентрации на собственных ощущениях и оптимизм, а также их взаимодействие с психологическим благополучием. Положительная линейная регрессия показывает положительное влияние оптимизма на психологическое благополучие, а отрицательная линейная регрессия показывает отрицательное влияние интроспекции на психологическое благополучие.

Далее посредством простой линейной регрессии была осуществлена проверка того, в какой степени каждый отдельный предиктор оказывает влияние на результат, где под предикторами подразумеваются социально-демографический показатель – возраст, шкалы рефлексивности, самооценка онтогенетической рефлексии и показатель шкалы диспозиционного оптимизма; под результатом – показатель психологического благополучия. Полученные данные по каждому предиктору были объединены в общую таблицу (табл. 3).

**Таблица 3.** Коэффициенты модели психологического благополучия с учетом влияния на нее отдельного независимого предиктора.

Предиктор	Вес	SE	95% доверительный интервал		t	p	Стандарт. оценка
			Нижняя	Верхний			
1. Константа	464,25	8,44	447,65	480,85	55,0	< ,001	
<b>Интроспекция</b>	<b>-4,27</b>	0,34	-4,94	-3,59	-12,5	< ,001	-0,541
2. Константа	439,74	7,03	425,92	453,56	62,6	< ,001	
<b>Онтоген. рефл.</b>	<b>-1,30</b>	0,11	-1,52	-1,08	-11,6	< ,001	-0,513
3. Константа	409,80	11,96	386,28	433,32	34,26	< ,001	
<b>Квазирефлекс.</b>	<b>-1,80</b>	0,45	-2,68	-0,93	-4,04	< ,001	-0,204
4. Константа	357,58	6,08	345,623	369,53	58,81	< ,001	
<b>Возраст</b>	<b>0,148</b>	0,16	-0,174	0,47	0,90	0,367	0,047

5. Константа	271,45	17,27	237,49	305,41	15,72	<,001	
<b>Систем. рефл.</b>	<b>2,30</b>	0,43	1,45	3,14	5,33	<,001	<b>0,265</b>
6. Константа	236,94	6,79	223,60	250,28	34,9	<,001	
<b>Оптимизм</b>	<b>5,17</b>	0,27	4,64	5,70	19,20	<,001	<b>0,705</b>

В таблице (табл. 3) указаны коэффициенты простого регрессионного анализа влияния, в результате которого оценивается прогностическая сила каждого отдельного предиктора: интроспекции, самооценки онтогенетической рефлексии, квазирефлексии, возраста, системной рефлексии и оптимизма на показатель психологического благополучия.

Наглядная интерпретация данных, отображенных в диаграммах, помогает интерпретировать весовые значения, указанные в таблице (табл. 3). Так, по каждой оцениваемой модели психологического благополучия мы можем отметить, что изменение значения предиктора на одну единицу будет изменять значение показателя психологического благополучия на величину единицы веса предиктора. Например, в интерпретации влияния интроспекции на психологическое благополучие, мы обнаруживаем, что если увеличивать на одну единицу предиктор интроспекции (-4,27), значение результата психологического благополучия будет уменьшаться на 4,27 пункта. Соответственно каждое изменение на единицу показателя значения каждого предиктора будет изменять результат - психологическое благополучие - на единицу веса предиктора:

Квазирефлексия (-1,80) повлияет в сторону уменьшения значение показателя психологического благополучия на 1,80 пункта.

Самооценка онтогенетической рефлексии (-1,30) повлияет в сторону уменьшения значение показателя психологического благополучия на 1,30 пункта.

Возраст (0,148) повлияет в сторону увеличения значение показателя психологического благополучия на совсем незначительные 0,148 пункта.

Системная рефлексия (2,30) повлияет в сторону увеличения значение показателя психологического благополучия на 2,30 пункта.

Диспозиционный оптимизм (5,17) означает, что если увеличивать на одну единицу данный предиктор, то значение результата психологического благополучия увеличится на 5,17 пунктов.

При этом значения констант, указанных в таблице (табл. 3) определяют значения психологического благополучия при условии, если бы значение каждого предиктора равнялось нулю. В таком случае значение константы каждого предиктора определяет положение показателей психологического благополучия между нижними и верхними значениями при условии 95%-го доверительного интервала.

Для подтверждения точности проведенного линейного регрессионного анализа прогностической возможности предикторов, мы включили в модели стандартные оценки коэффициентов регрессии. Имея в качестве предикторов разные шкалы психологических показателей: интроспекция, самооценка онтогенетической рефлексии, квазирефлексия, возраст, системная рефлексия и диспозиционный оптимизм, мы также имеем и разные масштабы переменных, что может затруднять сравнение коэффициентов разных показателей. Поэтому нами была применена функция стандартной меры, позволяющей предикторам показать самое сильное отношение к результату. Таким образом, весовые значения предикторов были переведены в стандартные оценки для того, чтобы уравнивать соответствие всех шкал предикторов, измеряемых в разных единицах.

Согласно полученным стандартным оценками, значения предикторов в таблице (табл. 3) распределены от наименьшего к наибольшему. Наименьшую стандартную оценку имеет шкала дифференциального теста рефлексивности – интроспекция (-0,541), самооценка онтогенетической рефлексии (-0,513), квазирефлексия (-0,204), возраст (0,047), а наибольшие стандартные оценки имеют шкала дифференциального теста рефлексивности-системная рефлексия (0,265) и интегральная шкала теста диспозиционного оптимизма (0,705).

По аналогии с весовыми оценками стандартные значения в таблице (табл. 3) следует понимать следующим образом: наибольшей прогностической силой обладает положительный предиктор диспозиционного оптимизма (0,705, при  $p < 0,001$ ), а также предиктор системной рефлексии (0,265, при  $p < 0,001$ ). Чем выше будут изменения показателей данных предикторов, тем выше будет показатель психологического благополучия. Предикторы диспозиционный оптимизм и системная

рефлексия имеют сильное и положительное влияние на показатель психологического благополучия, при этом оптимизм является наиболее сильным предиктором.

Обратное можно сказать о двух других видах рефлексии: интроспекции и самооценке онтогенетической рефлексии. Эти два качества похожи по своим характеристикам, которые можно описать как «самокопание» и негативное переживание жизненного опыта. Эти качества не способствуют укреплению психологического благополучия. Увеличение показателей данных предикторов – интроспекции (-0,541, при  $p < 0,001$ ) и самооценки онтогенетической рефлексии (-0,513, при  $p < 0,001$ ) приведет к уменьшению показателей психологического благополучия, их можно назвать «плохими» предикторами психологического благополучия. Квазирефлексия как отсутствие рефлексии (-0,204, при  $p < 0,001$ ) также является отрицательным предиктором.

Предиктор «возраст» обращает на себя внимание тем, что он оказался слабым. При стандартной оценке данного предиктора 0,0466, значение показателя  $r=0,367$  значительно больше допустимого, что не соответствует статистической значимости, когда  $p < 0,05$ . На основании полученных данных, мы можем сказать, что возраст не является предиктором психологического благополучия.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.** В результате проведенного нами исследования был выявлен ряд интересных данных, соответствующих заявленным эмпирическим гипотезам о (1) наличии взаимосвязей между психологическим благополучием и оптимизмом, уровнем самооценки онтогенетической рефлексии, показателями рефлексивности (системной рефлексией, квазирефлексией, интроспекцией) и социально-демографическими показателями, а также о (2) прогностической возможности таких психологических качеств как рефлексия и оптимизм, а также возраст на показатели психологического благополучия.

Корреляционный анализ данных показал статистически значимые положительные взаимосвязи психологического благополучия с показателями: оптимизма, системной рефлексией, наличием семьи и детей, образованием и умеренной спортивной активностью.

Уровень самооценки онтогенетической рефлексии, квазирефлексия, интроспекция выявили статистически значимые высокие отрицательные связи с психологическим благополучием.

Корреляционной связи с показателем возраст не было выявлено.

Дисперсионный анализ данных исследования позволил нам выявить, что системная рефлексия и диспозиционный оптимизм являются предикторами психологического благополучия, но возраст не является таковым.

При этом, негативными предикторами психологического благополучия, по данным нашего исследования, явились такие качества личности, как интроспекция и самооценка онтогенетической рефлексии.

Анализируя полученные данные, мы смогли достаточно подробно и однозначно ответить на поставленный исследовательский вопрос о том, что между рефлексией, оптимизмом и психологическим благополучием существуют тесные статистически значимые положительные взаимосвязи.

В заключение мы хотим обратить внимание на то, что изучение вопросов психологического благополучия в настоящее время становятся все более актуальными и, по всей видимости, будет расти в ближайшем будущем. Это связано с мировой политической, экономической и социальной обстановкой, формирующей у всего населения планеты запрос на мирную и благополучную жизнь.

*Список использованной литературы:*

1. M.F. Scheier, C.S. Carver / *On The Power of Positive Thinking: The Benefits of Being Optimistic. Current Directions in Psychological Science – Vol. 2, – No 1 (Feb. 1993), – pp. 26-30*
2. Yadan Li, Yilong Yang, Junyi Yang, Senqing Qi, Xuwei Wang, Keyang Han, Weiping Hu and Jiang Qiu. *Different Effects of Motivation Orientation on Ideational Flexibility: Key Role of Optimism. The American Journal of Psychology. – Vol. – 132, – No. – 3 (Fall 2019), pp. 267-280*
3. *Optimism, Agency, and Success. Lisa Bortolotti. Ethical Theory and Moral Practice. – Vol. 21, – No. 3, – Special Section: BSET Papers (June 2018), – pp. 521-535. Published By: Springer.*
4. Lewina O. Lee, Peter James, Emily S. Zevon, Eric S. Kim, Claudia Trudel-Fitzgerald, Avron Spiro III, Francine Grodstein and Laura D. Kubzansky. *Optimism is associated with exceptional longevity in 2 epidemiologic cohorts of men and women. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – Vol. 116, – No. 37 (September 10, 2019), – pp. 18357-18362. Published By: National Academy of Sciences*



5. Jiayi Zhang, Danmin Miao, Yunfeng Sun, Runxuan Xiao, Lei Ren, Wei Xiao and Jiayi Peng. *Social Indicators Research. The Impacts of Attributional Styles and Dispositional Optimism on Subject Well-Being: A Structural Equation Modelling Analysis*. – Vol. 119, – No. 2 (November 2014), – pp. 757-769. Published By: Springer.

6. Carol D. Ryff, Corey Lee M. Keyes. *The Structure of Psychological Well-Being Revisited*. University of Wisconsin. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. – Vol. 69, – № 4, 719-727. <https://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>

7. Шкала психологического благополучия Рифф. URL: [https://psylab.info/Шкала\\_психологического\\_благополучия\\_Рифф#.D0.92.D0.B5.D1.80.D1.81.D0.B8.D1.8F\\_.D0.A8.D0.B5.D0.B2.D0.B5.D0.BB.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE.D0.B2.D0.BE.D0.B9\\_-\\_D0.A4.D0.B5.D1.81.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE\\_2](https://psylab.info/Шкала_психологического_благополучия_Рифф#.D0.92.D0.B5.D1.80.D1.81.D0.B8.D1.8F_.D0.A8.D0.B5.D0.B2.D0.B5.D0.BB.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE.D0.B2.D0.BE.D0.B9_-_D0.A4.D0.B5.D1.81.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE_2)

8. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е. Н. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т.18 – № 1. С.34-55.

9. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп; учеб. пос. для ВУЗов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 337 с.

10. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика, 2005. № 3.

11. Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11 – № 4. С.110-135.

12. Агафонова Е. Б. Психология развития и возрастная психология, Хрестоматия. Владивосток. Изд-во ВГУЭС, 2008.

13. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). *Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update*. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.

14. Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (1994). *Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.

#### References:

1. M.F. Scheier, C.S. Carver / *On The Power of Positive Thinking: The Benefits of Being Optimistic*. *Current Directions in Psychological Science* Vol. 2, No 1 (Feb. 1993), pp. 26-30

2. Yadan Li, Yilong Yang, Junyi Yang, Senqing Qi, Xuwei Wang, Keyang Han, Weiping Hu and Jiang Qiu. *Different Effects of Motivation Orientation on Ideational Flexibility: Key Role of Optimism*. *The American Journal of Psychology*. – Vol. 132, – No. 3 (Fall 2019), – pp. 267-280

3. *Optimism, Agency, and Success*. Lisa Bortolotti. *Ethical Theory and Moral Practice*. – Vol. 21, – No. 3, Special Section: BSET Papers (June 2018), – pp. 521-535. Published By: Springer.

4. Lewina O. Lee, Peter James, Emily S. Zevon, Eric S. Kim, Claudia Trudel-Fitzgerald, Avron Spiro III, Francine Grodstein and Laura D. Kubzansky. *Optimism is associated with exceptional longevity in 2 epidemiologic cohorts of men and women*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – Vol. 116, – No. 37 (September 10, 2019), – pp. 18357-18362. Published By: National Academy of Sciences

5. Jiayi Zhang, Danmin Miao, Yunfeng Sun, Runxuan Xiao, Lei Ren, Wei Xiao and Jiayi Peng. *Social Indicators Research. The Impacts of Attributional Styles and Dispositional Optimism on Subject Well-Being: A Structural Equation Modelling Analysis*. – Vol. 119, – No. 2 (November 2014), – pp. 757-769. Published By: Springer.

6. Carol D. Ryff, Corey Lee M. Keyes. *The Structure of Psychological Well-Being Revisited*. University of Wisconsin. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. – 69, – № 4, 719-727. <https://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>

7. Shkala psichologicheskogo blagopoluchiya Ryff. URL: [https://psylab.info/Шкала\\_психологического\\_благополучия\\_Рифф#.D0.92.D0.B5.D1.80.D1.81.D0.B8.D1.8F\\_.D0.A8.D0.B5.D0.B2.D0.B5.D0.BB.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE.D0.B2.D0.BE.D0.B9\\_-\\_D0.A4.D0.B5.D1.81.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE\\_2](https://psylab.info/Шкала_психологического_благополучия_Рифф#.D0.92.D0.B5.D1.80.D1.81.D0.B8.D1.8F_.D0.A8.D0.B5.D0.B2.D0.B5.D0.BB.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE.D0.B2.D0.BE.D0.B9_-_D0.A4.D0.B5.D1.81.D0.B5.D0.BD.D0.BA.D0.BE_2)

8. Gordeyeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. Diagnostika dispozitsionnogo optimizma, validnost I nadezhnost oprosnika TDO-P / TO. Gordeyeva, O.A. Sychev, E.N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. – 2021. – T.18 - № 1. S.34-55.

9. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp; ucheb. pos. dlia VUZov / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. – M. Izd-vo Instituta Psikhoterapii. 2002. - 337 s.

10. Shevelenkova T.D., Fesenko T.P. Psikhologicheskoye blagopoluchye lichnosti // Psikhologicheskoyaya diagnostika, 2005. № 3.

11. Leontev, D.A., Osin, E.N. Refleksiya “khoroshaia” i “durnaia”: ot obieiasnitelnoi modeli k differentsialnoi diagnostike / D.A. Leontev, E.N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. – 2014. – T.11 – № 4. S.110-135.

12. Agafonova E. B. Psikhologiya razvitiia I vozrastnaya psikhologiya, Khrestomatiya. Vladivostok. Izd-vo VGUES, 2008.

13. Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.

14. Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.

**МРНТИ 15.81.21**

10.51889/2959-5967.2023.77.4.031

А.С. Нуржигитов<sup>1</sup>, Н.Ш. Алметов<sup>1</sup>, Ж.К. Аксакалова<sup>2</sup>, Ф.Ә. Сахиева<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>М.О. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан.

<sup>2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

## ҚАЗАҚСТАН ЖӘНЕ ҮЛКЕН ЖЕТІЛІК (G7) ЕЛДЕРІНДЕГІ ОРТА БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ САЛЫСТЫРМАЛЫ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

### Аннотация

Мақала Қазақстан және Үлкен жетілік (G7) елдерінің орта білім беру жүйелеріндегі психологиялық қызметті ұйымдастыру және іс-әрекетін салыстырмалы-педагогикалық зерттеу мәселесіне арналған. Отандық және Үлкен жетілік елдеріндегі мектептерде психологиялық қызметті ұйымдастыру мен мазмұнын зерттеуге компоративистік тұрғыдан келу мектептердегі педагогикалық процесті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің жаңа шындықтары мен талаптары, оқушылардың жаңа ұрпағын оқыту, тәрбиелеу және дамытудың психологиялық мәселелерінің күрделенуімен айқындалады. Мектептің психологиялық қызметін ұйымдастырудың халықаралық озық тәжірибелері отандық жалпы білім беру жүйесінің практикасына сауатты трансформациялануы Қазақстан мектептерінде білімдік-тәрбиелік процесті және оқушылар тұлғасын дамытудың маңызды құралына айналуы мүмкін.

G7 елдеріндегі көптеген озық тәжірибелерді отандық білім беру жүйелерін реформалауда қолдануы, оқушылардың цифрлық ұрпағын оқыту мен тәрбиелеудің жаңа шындықтары, педагогикалық процесс субъектілерінің психологиялық мәселелерінің күшеюі шет елдік мектептердің психологиялық қызметін зерттеу және оларды отандық мектептердің жаппай практикасында қолданудың жаңа мүмкіндіктерін табуға жол ашады.

Мақалада АҚШ, Ұлы Британия, Канада, Франция, Италия, Германия, Жапония елдеріндегі жалпы орта мектептеріндегі психологиялық жұмысты іске асыру мен ұйымдастырудың ерекшеліктері қарастырылады. Тарихи-генетикалық және инновациялық аспектілерде G7 мемлекеттері мен Қазақстан орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті салыстырмалы талдау өткізілген. Шет елдік озық тәжірибелерді Қазақстан жалпы білім

беретін мектептерінің психологтары іс-әрекетіне трансформациялаудың кейбір мүмкіндіктері анықталып, қорытындылар мен тұжырымдар жасалынған. G7 мемлекеттері озық тәжірибелерін қолдану жолымен өз шешімін табатын отандық жалпы білім беру мектептері психологиялық қызметін ұйымдастырудың мәселелері атап көрсетілген.

**Түйін сөздер:** мектеп психологиялық қызметі; жалпы орта білім; психологиялық қызметтің іс-әрекетін ұйымдастыру; салыстырмалы-педагогикалық зерттеу; Үлкен жетілік елдеру (G7), халықаралық тәжірибені трансформациялау; компоративистік тұғыр; педагогикалық процесті психологиялық сүйемелдеу.

*Нуржигитов А.С.<sup>1</sup>, Алметов Н.Ш.<sup>1</sup>, Аксакалова Ж.К.<sup>2</sup>, Сахиева Ф.Ә.<sup>1\*</sup>*

*<sup>1</sup>Южно-Казахстанский университет им. М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан.*

*<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан.*

## **СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА И БОЛЬШОЙ СЕМЕРКИ (G7)**

### *Аннотация*

Статья посвящена проблеме сравнительно-педагогического изучения организации и деятельности психологических служб в системе среднего образования Казахстана и стран Большой семерки (G7). Компоративистский подход к исследованию организации и содержания психологической службы в отечественных школах и странах Большой семерки вызвана новыми реалиями и требованиями к психолого-педагогическому сопровождению педагогического процесса школы, нарастанием психологических проблем обучения, воспитания и развития нового поколения школьников. Отмечается, что международный опыт организации психологической службы в школе при грамотной трансформации в отечественную практику общего среднего образования может служить эффективным средством психологической поддержки образовательно-воспитательного процесса и развития личности школьников в казахстанской школе. Заимствование многих передовых практик стран G7 при реформировании образовательных систем, новые реалии обучения и воспитания цифрового поколения школьников, усиление психологических проблем субъектов педагогического процесса актуализирует вопросы сравнительно-педагогического исследования психологических служб за рубежом и возможностей их принятия для массового применения в отечественной практике.

Рассмотрены особенности организации деятельности психологических служб в организациях общего среднего образования США, Великобритании, Канаде, Франции, Италии, Германии и Японии. Проведен сравнительный анализ организации психологической службы в странах G7 и Казахстане в историческо-генетическом и инновационном контексте. Определены некоторые возможности трансформации передовой зарубежной практики в деятельность школьных психологов общеобразовательных школ Казахстана, сделаны выводы и рекомендации. Отмечены круг проблем организации деятельности психологических служб отечественных общеобразовательных школ, решением которых является творческое заимствование передового опыта стран G7.

**Ключевые слова:** школьная психологическая служба; общее среднее образование; организация деятельности психологической службы; сравнительно-педагогическое исследование; страны Большой семерки (G7), трансформация международного опыта, компоративистский подход, психологическое сопровождение педагогического процесса.

Nurzhigitov A. S.,<sup>1</sup> Almetov N.Sh.,<sup>1</sup> Axakalova Zh.K.,<sup>2</sup> Sakhiyeva F.A.<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>South - Kazakhstan State University named after M.O. Auezov, Shymkent, Kazakhstan.

<sup>2</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

## COMPARATIVE-PEDAGOGICAL RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS OF KAZAKHSTAN AND THE G7 COUNTRIES

### Abstract

This article addresses the issue of comparative-pedagogical research into the organization and operation of psychological services within the framework of the secondary education system in Kazakhstan and the G7 countries. The comparative approach to studying the organization and content of psychological services in domestic schools and G7 countries is motivated by new realities and requirements for psychological-pedagogical support in the educational process of schools, the increasing psychological challenges of teaching, upbringing, and the development of the new generation of students. It is noted that international experience in organizing psychological services in schools, when properly transformed into domestic general education practice, can be an effective means of providing psychological support for the educational and developmental processes and the personal growth of students in Kazakhstani schools. Borrowing many advanced practices from G7 countries during the reform of educational systems, the new realities of teaching and raising the digital generation of students, and today, various psychological problems among students indicate the need to develop psychological work in schools through comparative research.

The article examines the peculiarities of the organization and operation of psychological services in general education organizations in the United States, the United Kingdom, Canada, France, Italy, Germany, and Japan. A comparative analysis of the organization of psychological services in G7 countries and Kazakhstan is carried out within a historical-genetic and innovative context. Some possibilities for transforming advanced foreign practices into the work of school psychologists in Kazakhstani general education schools are identified, and conclusions and recommendations are made. The article also highlights a range of issues related to the organization of psychological services in domestic general education schools, the solution to which involves creative borrowing of advanced practices from G7 countries.

**Keywords:** school psychological service, general education, organization of psychological services, comparative-pedagogical research, G7 countries, international experience transformation, comparative approach, psychological support of the pedagogical process.

### КІРІСПЕ.

Бүгінгі уақытта білім беру ұйымдарындағы өзекті мәселердің бірі, бұл адам капиталын дамыту. Ел президенті Қ.Ж. Тоқаев «Әділетті мемлекет. Біртұтас Ұлт. Берекелі қоғам» тақырыбындағы жолдауында Қазақстан Республикасының Халқына білімнің бүгінгі уақыттағы маңызын баса айта отырып. Мектептегі әр оқушының жан-жақты дамыған, білімді ұрпақ болуына барлық жағдайдың жасалуын және оның осы мектеп қабырғасында іске асу қажеттігін нұсқап өтеді. Мәселені осы тұрғыдан алып қарар болсақ, мемлекетіміздің әлемнің бүгінгі уақыттағы бағыт-бағдарын назарға алып, болашақта еліміздің тұтқасы болар жас буынға ерекше көңіл бөліп отырғандығын көруге болады. Себебі, тәнімен қатар жаны сау ұрпақ ғана бүгінгі уақыттың талабына сай бәсекеге қабілетті, өзгермелі ортаға бейімделе алатын, саналы тұлға болып қалыптасу мүмкіндігі бар. Ал мұнда орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің маңызы жоғары. Қазақстандағы мемлекеттік деңгейде білім беру үрдісін реттеп отыратын негізгі заңнаманың 5 бабында білім беру саласындағы уәкілетті органдардың «Балалар мен жасөспірімдердің психикалық денсаулығын зерттеп-қарауды және психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялық көмек көрсе-

туді қамтамасыз етеді» деп белгіленген. Осы арқылы білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің міндеттілігі анық көрсетіледі. Бұл қазіргі жағдайда мектеп саласындағы педагогикалық үрдістің тиімділігі үшін психологиялық жұмыстарға баса назар аударудың қажеттілігін сипаттайды[1,2].

Еліміздегі мектептердегі психологиялық жұмыстар өз бастауын кеңестік психологиядан ала отырып, тәуелсіздіктен кейінгі уақыт аралығында өзінің бір қатар даму жолынан өтті. Мұның айқын дәлелі ретінде біз осы салаға қатысы бар ғылыми, ғылыми-әдістемелік еңбектердің, оқулықтар мен оқу құралдарының пайда болуын, психологиялық қызметті реттеу мақсатында даярланған заңдар мен ережелерді, қағидаларды, түрлі деңгейде ұйымдастырылып өткізіліп жүрген ғылыми-әдістемелік семинарларды, ғылыми-тәжірибелік конференцияларды көрсете аламыз. Аталмыш жұмыстар педагогикалық үрдіске елеулі ықпалы бар мектептегі психологиялық жұмыстарды дамытуға негіз жоқ дегенді білдірмейді. Себебі, уақыттың өзгеруімен қатар ғылым мен техниканың дамуы және оған беймделуге деген қажеттілік орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындарда психологиялық жұмыстарға қатысты жана көзқараспен қарауға шақырары сөзсіз. Бұл жағдай өз кезегінде біздің зерттеу жұмысымыздың тақырыбын

«Қазақстан және Үлкен Жетілік (G7) елдеріндегі орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті салыстырмалы зерттеу» деп алуымызға себеп болуда. Әлемнің кез-келген нүктесіндегі қайбір мемлекет болмасын білім беру, тәрбиелеу ісінде салыстырмалы зерттеулерін күшейте ұйымдастырып, оның тиімділігін арттыруды көздеп отырғандығы белгілі. Оның себебі, ғылым, тәжірибе, жетістік барлығы да кез-келген саладағы жаңалықты көріп, танумен, еңбекпен, ізденіспен, тәжірибе алмасумен ғана дамиды. Осыны көздей отырып, даярланып жатқан зерттеу жұмысымыздың мақсаты Қазақстанның орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті Қазақстан мен Үлкен жетілік (G7) елдеріндегі орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті салыстырмалы зерттеу негізінде отандық тәжірибеге шет елдік озық үлгілерді ендіру мүмкіндіктерін анықтау деп белгіленді.

### **ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ ЖӘНЕ ӘДІСТЕРІ.**

Адамзат ерте уақыттан бастап ақ, бір – бірімен қарым-қатынаста болып, сауда-саттық, шаруашылықтың түрлі саласын, әскери өнерін, білім мен тәрбие жұмыстарын дамытуда өзге елдердің тәжірибесін зерделеп, салыстырмалы зерттеу әдістерін кеңінен пайдаланған. Ертедегі саяхатшылардың, көпестердің, философтардың еңбектерінен осы мәселелерге қатысты көптеген жазбаларды кездестіруге болатындығын мысал етуге болады. Жалпы алғанда, аталмыш жағдай, адамзат көзін ашқалы салыстырмалы зерттеу жұмыстарын өз қажетіне орай пайдаға асырып келе жатқандығын көрсетеді. Бұл өз кезегінде қарастырылып отырған тақырыптың тарихының тереңде жатқандығын білдірген болар еді. Алайда, аталып отырған жұмыстар Қазақстан және Үлкен Жетілік (G7) елдеріндегі орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті салыстырмалы зерттеу» тақырыбымен байланысты зерттеудің мазмұнын толық қанды аша алмаған болар еді, дей тұрғанмен қаралып отырған тақырыптың зерттеу әдіснамасының құрайтын өзіндік тарихы бар.

Орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызмет кәсіби тұрғыда сонау жиырма-сыншы ғасырдың 60 жылдары Америка Құрама Штаттарында қолға алынып, өз жұмысын бастаған болатын. Уақыт өте олар өз жұмыстарының нәтижесінде көптеген мектептерді өз қол астына біріктіре алды. Осылайша орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындардағы психологиялық жұмыстар Америка жерінде бастау алып, үлкен жетіліктің құрамына енетін көптеген мемлекеттерде өркен жайған болатын[3].

Осы мектептегі тәрбие мен білім беру жұмыстарын ұйымдастыруда көрсету саласын зерттеген ғалымдардың алғашқыларының бірі ретінде Американдық психологиялық ассоциациясының негізін қалған Г. Стэнли Холлды атап өтуге болады [4].

Отандық орта білім беру саласында психологиялық қызметпен байланысты бір қатар ғылыми еңбектері бар Жүсіпбек Аймауытұлын, Мағжан Жұмабаевты атап өтіп. В.Я. Струминский, А.П. Нечаев, М.М. Мұқановтарды нұсқап көрсетсек артық болмайды.

Бүгінгі уақыттың өзінде орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық зерттеулер өзектілігін жоғалтпаған, тіпті, қарыштап даму үстінде. Бұл саладағы жұмыстар салыстырмалы зерттеулерге қарағанда, көбіне – көп көшірме жұмыстарына ұқсайды. Мысал ретінде, қазақ тіліне тәржімаланған зерттеу әдістерін, кеңес беру әдістерін, тіпті, зерттеу жұмыстарының нәтижелері жарияланған дереккөздерді жиі кездестіруге болатындығын мысал ете аламыз.

Тәжірибелік зерттеу жұмыстарының барысында «Қазақстандық орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті Үлкен жетілік (G7) елдеріндегі қызметпен салыстырмалы зерттеу арқылы тиімділігін арттырудың мүмкіндіктері» тақырыбымен байланысты бір қатар материалдарды зерделеу көзделді.

1. Заңдар мен ережелер, нормативтік құжаттар, қаулы, бұйрықтар, психологиялық қызмет ережесі мен әдістемелік басшылық, орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындардағы психологиялық жұмыстарға байланысты құжаттар қатары, Қазақстан мен Үлкен жетілік (G7) елдеріндегі мектептердегі психологиялық жұмысты ұйымдастыру мәселесі төңірегіндегі арнайы сайттардан алынған материалдар.

2. Зерттеу жұмыстарын іске асыру барысында тақырыппен байланысты фундаменталдық философиялық еңбектерімен қатар педагогика және психологиялық саласындағы зерттеу жұмыстарының нәтижелері жарық көрген ғылыми еңбектер. Зерттеу жұмысына қатысты озық тәжірибелердің нәтижелері таныстырылған әдістемелік жұмыстар мен оқулықтар, оқу құралдары да басты есепке алынды.

Зерттеу жұмысы барысында алға қойылған мақсат пен міндеттерге қол жеткізу үшін біз теориялық және эмпирикалық деп аталатын әдістердің екі үлкен тобын қатар пайдалануды жоспарладық.

1. Эмпирикалық әдістер тобының құрамында әдебиеттерді, құжаттарды зерделеу әдісі қолданылу көзделсе;

2. Теориялық әдістер тобының құрамында талдау және жинақтау, абстракциялау және дәріптеу әдістерін қолдану міндеттелген;

Ондағы мақсатымыз әдебиеттерді, құжаттарды зерделеу әдісін қолданылу әдісі арқылы деректерді жинақтау барысында алынған мәліметтерді тексеру және нақтылау үшін қолдану болса, анализ және синтез, абстракциялау және дәріптеу әдістері Қазақстан мен Үлкен жетілік (G7) елдерінің мектеп саласындағы психологиялық жұмыстарды ұйымдастыру мәселесімен байланысты зерттеу материалдарын талдап және қайта бір мазмұнға жинақтап, оны жан-жақты түсіндіру болды. Зерттеу жұмыстары барысында, бұл аталғандардан бөлек тақырыппен байланысты орта мектептердегі психологиялық жұмыстардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау мақсатында компаративист және аналогиялық зерттеу әдістері де басты назарға алынды.

## **НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ**

Нақты тәжірибелік зерттеу жұмыстарының нәтижесінде Қазақстандық мектептердегі психологиялық жұмыстарыды Үлкен жетілік (G7) елдеріндегі қызметпен салыстырмалы зерттеу арқылы тиімділігін арттырудың мүмкіндіктерін анықтау мақсатында нақты орта білім беру ұйымдарындағы тәжірибе жағдайында зерттеу жұмыстарын өткіздік. Онда көзделген мақсатпен міндеттерді іске асыруға мүмкіндік берген зерттеу әдістерін ұйымдастыру барысына тоқталып кетер болсақ, алғашқылардың бірі болып эмпирикалық әдістер қолданыс тапты. Оны іске асыру барысында мақалаларды, әдебиеттерді, ғылыми әдебиеттерді, оқулықтар мен оқу құралдарын, құжаттарды зерделеу әдістері ұйымдастырылып, нәтижелері алынды. Бұл жұмыстардан өзге де теориялық әдістер, оның ішінде анализ әдісі

арқылы талдау жұмыстары және синтез әдісі негізінде алынған нәтижелерді қорытындылап жинақтау әдісі қолданылды. Абстракциялау және дәріптеу әдістері де зерттеу барысындағы жұмыстарда пайдаланылған болатын.

Зерттеу жұмыстарының анықтау эксперименті барысында алынған мәліметтер Қазақстан мен Үлкен жетілік (G7) елдерінің орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындардағы психологиялық жұмыстардың мазмұнын анықтауға мүмкіндік беретін дереккөздер ретінде маңызды деп есептеліп, назарға алынды.

Зерттеу барысы көрсеткендей, тәжірибе өткізілген мекемедегі психологиялық қызмет көрсету жұмыстары ҚР Заңдарымен сонымен бірге заңнамалары арқылы бекітілген нормативтік құжаттарды басшылыққа ала отырып, ұйымдастырылатындығы белгілі. Олардың бірі, әрі бірегейі ретінде Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңын атап көрсетуге болады. Ол жерден мектептердегі психологиялық жұмыстың қалай, кіммен ұйымдастырылуы, қажеттілігі жөнінде ережелер мен талаптардың бастапқы қадамдарын көруге болады. Орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындарда психологиялық жұмыстарды іске асыруға жауапты және оған қатысы бар ұйымдар осы заңдарды, баптарды басшылыққа ала отырып, өз жұмыстарын жүзеге асыра отырып, қажеттілігіне орай талаптар мен ережелерді жасақтап, жұмыстың жалпы мазмұнын анықтап, әдістемелер мен әдіс-тәсілдер, нақтылы іс-шараларды жоспарлап, іске асырмақ [2].

Бұл жағдай да кез-келген мемлекеттің қандайда бір қызмет саласы болмасын оны заңмен реттеуге күш салатындығын ескерсек, мұның Үлкен жетілік елдеріне тән екендігін түсіну қиын емес. Тіптен бұл мәселені реттеумен байланысты психологиялық қызметтің рөлі мен мақсат – міндеттері, психологиялық қызметтің этикасы, құқықтық ережелері мен оған қойылатын талаптар секілді алғашқы жұмыстар сонау ХХ ғасырдың екінші жартысында АҚШ-да жүзеге аса бастағандығын жоғарыда атап өткенбіз [4].

Мұндай үрдістің барысын Үлкен жетілік елдерінің құрамына енетін мемлекеттердің көпшілігінен байқауға болады. Бұған мысал ретінде Ұлыбритания мемлекетін келтіруге болады. Кейбір дерек көздерде Ұлыбританияда елдің Конституцияда Білім беру мәселесі қозғалмаған. Осы себепті білім беру үрдісі заңдармен басқарылатындығы айтылып өтіледі. Үздіксіз білім берумен қамтамасыз ету, Ұлыбритания мемлекетінде 1870 жылдан бастап міндеттелген болатын. Бұл жағдай осы саладағы психологиялық қызметтің қажеттілігін арттыра отырып, сол уақыттағы орта білім беру ұйымдарында еңбек етіп жүрген психологтардың санына да елеулі ықпалын тигізген болатын [5].

Орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындарда психологиялық жұмыстардың тиімділігіне, ондағы қызметкерлердің санының да себеп боларын ескерер болсақ, бұл оған қатысты ақпараттар мен дереккөздерге назар аудару қажеттілігін тудырады. Сонымен Ұлыбритания мемлекетіндегі мектеп саласындағы психологиялық жұмыстарды ұйымдастыру мәселесімен байланысты іс-әрекеттер ертерек басталғанымен іс жүзінде 1920 жылдары АҚШ – тан келген болатын. Психологиялық қызмет түрі пайда болғаннан кейін, онымен қатысушыларды қамтамасыз ету, кадр мәселесі де қатар туындады. Уақыт өте, жаңа талап, тілектердің пайда болуы, осының аясында 1944 жылы жарыққа шыққан «Білім туралы Заң» жобасында бұл мемлекетте физикалық мүмкіндігі шектеулі, беймделу мүмкіндігі төмен, қалыптан тыс ауытқуы бар балаларды да дұрыс біліммен қамтамасыз ету талабы қойылған болатын. Бұл академиялық мүмкіндігі шектеулі балаларды дұрыс түсініп, олармен жұмыс жасаудың тиімділігін арттыру үшін, психологтардың қатарын толықтыру қажеттігін тудырды. Андервуда комитеті балаларға кеңес беру клиникалары мен мектептегі қызмет көрсету орындарында психологтарды жалға алумен орналастыру жақсартудың қажеттілігін көрсетіп кеткен болатын. Ұлыбритания мемлекетінде сонау 1960 жылдардың өзінде штатта жұмыс жасайтын психологтардың саны 326 – ны құраған. Ол кезеңде 10 000 оқушыға 1 психолог штатының болуы талап етілген болатын. 2004 жылдары 2647 штатты құрады. Бұл орта есеппен бір педагог-психологқа 2757 оқушыдан келетіндігін көрсетеді. Кей деректерде

педагог-психологтардың штаттық жеткіліксіз деген мәселе көтеріліп, мұны осы саладағы айлық жалақының төмен болуымен де байланыстырады[6].

Осы мәселенің төңірегінде Ұлыбритания Парламентінің мүшесі Lord Austinnің Білім беру министрлігіне қойған сұрағына, берілген жауаптан 2010 жылдан бері қарай шынында бұл көрсеткіштің біртіндеп төмендеп отырғандығын байқауға болады. Бұл берілген сұраққа Conservative Nick Gibbтің 2017 жылдың 17 қаңтарында «2010 жылдан бері қарай Англияның жергілікті билік ұйымдарына тіркелген педагог-психологтардың санын кестеде ұсынамыз. Жергілікті билік ұйымдарының барлығы бірдей (68-74 пайызы) сұралған ақпаратқа жауап беріп отырмағандықтан, бұл жыл сайынғы педагог-психологтардың санының төмендеуіне әкеліп соғуда» деп көрсетіп өтеді (Кесте 1).

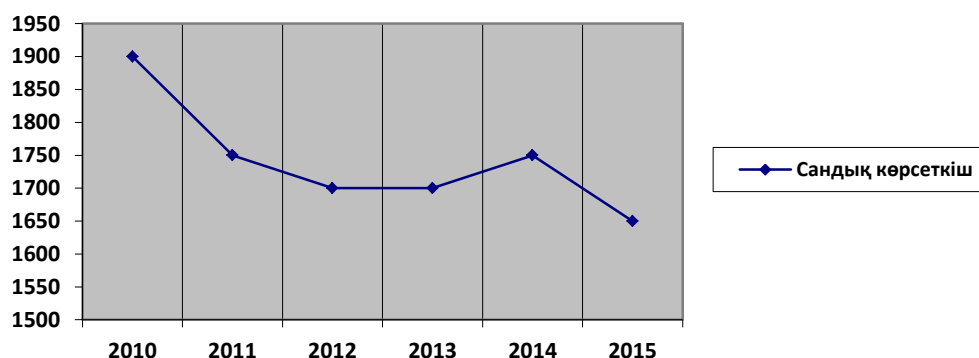
Кесте 1 -2010 жылдан бері қарай Англияның жергілікті билік ұйымдарына тіркелген педагог-психологтардың саны.

Жылдары	2010ж.	2011ж.	2012ж.	2013 ж.	2014ж.	2015ж.
Сандық көрсеткіш	1900	1750	1700	1700	1750	1650

Үлкен жетілік мемлекеттерінің құрамына енетін елдердің барлығындағы орта білім беру ұйымдарында психолог маманы жеткілікті деп айту қиын. Мысал ретінде Германияны ала отырып, осы сұрақтардың көтерілгендігін ондағы көптеген дереккөздерде кездесетіндігін алға тартуға болады. Солардың біріне нақтырақ тоқталар болсақ, 2014 жылы қазан айының 12 және 14 жұлдызында Ландсхуте өткен мектеп психологтарының 21 – ші Федеральдық конгресі.

Онда орта білім беру ұйымдарындағы психологтарының санының жеткіліксіздігі маңызды сұрақ ретінде көтеріле отырып, ондағы зерттеулер бойынша он алты федералдық аумақтың үшеуінде ғана мектеп психологтарына деген қажеттіліктің ең минималды талаптарын қанағаттандырып отырғандығын көрсетіп өткен. Бұл өз кезегінде сонау 1973 жылдардағы талаптардың өзін әрең қанағаттандыруға жететіндігі айтылады[8].

Ақпарат мектептегі жұмыс күшін анықтау мәселесімен байланысты жазбалардан алынды. Берілген мәліметтер 50 санына дейін дөңгелектеліп ұсынылған. Оқырманға түсінікті болу үшін. Ақпаратты диаграмма түрінде ұсынатын боламыз[7] (Сурет 1).



Сурет 1. 2010 жылдан бері қарай Англияның жергілікті билік ұйымдарына тіркелген педагог-психологтардың сандық көрсеткішінің динамикасы



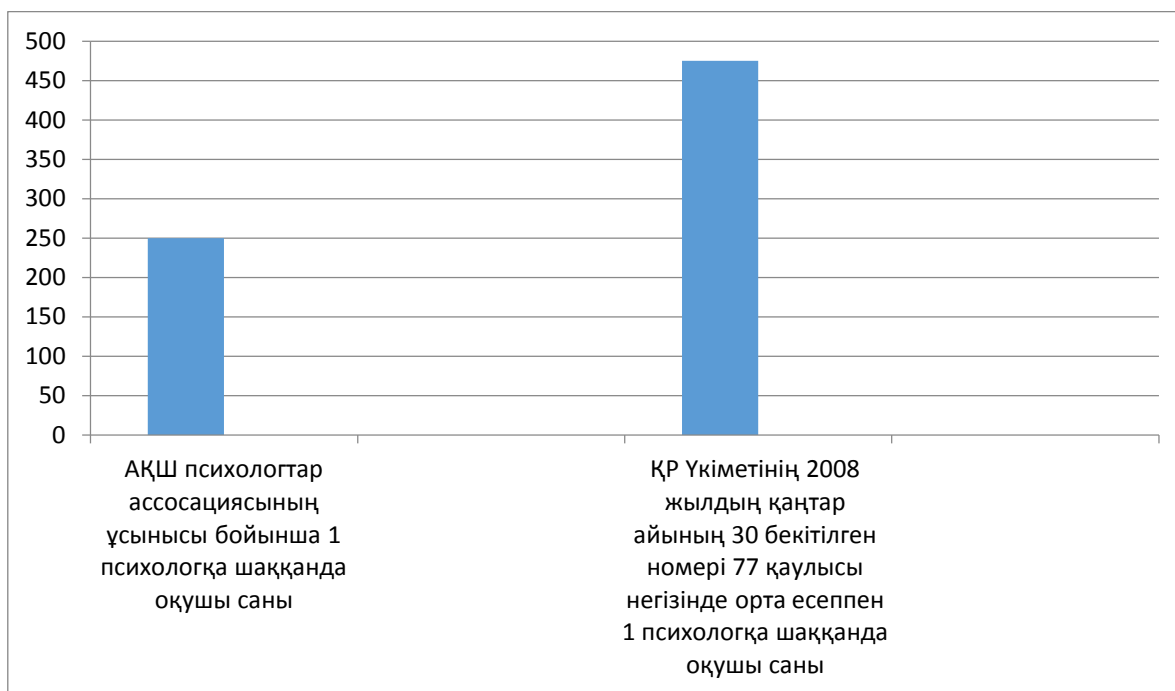
Осы үлкен жетілік елдерінің бірі Америка Құрама Штаттарында да мектеп психологтарына ерекше назар аударылған. Бүгінгі уақытта осы мемлекеттегі психологтар ассоциациясының кеңесшілері екі жүз елу оқушымен бір психологтың жұмыс жасауы өзінің тиімді нәтижесін береді деп есептеп отыр[9].

Психологиялық қызмет көрсету жұмыстары бір тұтас педагогикалық үрдістің мазмұнын құрайтын жұмыстардың бірі ретінде Қазақстандық мектептер үшін оқу-тәрбие жұмыстарын дұрыс әрі тиімді іске асырудың маңызы жоғары. Бұл жұмыстар көптеген дамыған шет елдердегі секілді Мемлекеттік деңгейде Білім беру саласындағы арнайы кодекстің негізінде іске асырылып отырған жайы бар. Тіптен мектептегі психологтардың саны, білім алып жүрген бала санымен байланысты реттеліп отыр. Мұның бір дәлелі ретінде Үкіметтің Республикалық деңгейде 2008 жылдың қаңтар айының 30 жұлдызында бекітілген №77 заңды күші бар қаулысын атап өтуге болады. Мұнда мектептегі педагогикалық ұжымның барлығына қатысты, атап айтар болсақ директордың оқу тәрбие, шаруашылық жұмысы жөніндегі орынбасарларынан бастап педагог-психологтарды бірге қарастырғанда оларға қатысты үлгілер мен белгілі бір шарттар белгіленген. Мектеп ішінде қарастырылған сынып саны 6-ға дейін болған жағдайда педагог-психолог лауазымын атқарушыларға 0,5 штат, 6-21 сынып үшін 1 штат, 21-29 сынып үшін 1,5 штат бөлінетіндігі нұсқалады. Егер сынып 30 не одан көп болса, 2 штат бөледі деп аталып көрсеткен (Кесте 2)[10].

*Кесте 2 – Қазақстанда жалпы білім беретін мектептердегі оқушы санымен байланысты педагог-психологтардың штаттық көлемі.*

Көрсетілетін қызмет атауы	Мектепке даярлық топтарын қоса қарастырғандағы, сынып санымен (сыныпты құраушылардың) байланысты бекітілетін штаттың көлемі						
	6 сынып-ка дейі	6 мен 10 сынып арасы	11 мен 13 сынып арасы	14 мен 16 сынып арасы	17 мен 20 сынып арасы	21 мен 29 сынып арасы	30 және бұл көрсеткіштен көп болған жағдайда
Штат көлемі	0,5	1	1	1	1	1,5	2

Ал енді осы тұста Қазақстан мен Үлкен жетілік елдерінің құрамына кіретін АҚШ орта білім беру ұйымдарының психолог мамандармен қамтамасыз етілу барысымен салыстырудың реті келіп тұр. АҚШ психологтар ассоциациясының ұсынысы бойынша 250 оқушымен 1 психолог жұмыс жасаса ол тиімді болмақ деп көрсетіледі. Қазақстандық орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындарда психологиялық жұмыстарға ұйымдастыру жағдайында, мемлекетіміздің 2008 жылдың қаңтар айының 30 бекітілген номері 77 қаулыны басшылыққа ала отырып. Орта есеппен бір мектепте 19 сынып бар делік, онда әр сыныпта шамамен 25 оқушыдан деп есептер болсақ. Шамамен бір педагог-психологқа 475 оқушыдан келетіндігін көруге болады. Бұл өз кезегінде екі елдің мектеп оқушыларының психологиялық қызмет көрсететін мамандармен қамтамасыз етілуінде, ерекшеліктің бар екендігін көрсетеді [9,10] (Сурет 2).



Сурет 2. АҚШ психологтар ассоциациясының ұсынысы бойынша және Үкіметтің 2008 жылдың қаңтар айының 30 Қазақстан Республикасы деңгейінде енгізілген №77 Қаулысын басшылыққа ала отырып есептегендегі 1 психологқа шаққанда оқушы санының көрсеткіші

Біздің тәжірибелік зерттеу жұмыстарымыздың барысында басты нысанаға алынған мәселелердің тағы бірі, бұл орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындарда психологиялық жұмыстардың әдістемелік және технологиялық қамтамасыз етілуі. Аталмыш жұмыстар Үлкен жетіліктің (G7) құрамына енетін мемлекеттерде мықтап қолға алынған. Мысалы ретінде осылардың біріне тоқтала кетер болсақ, Америка құрама штаттарындағы мектептегі психологиялық жұмыстардың мазмұнына елеулі ықпалы бар Американдық психологиялық ассоциацияны алға тартып көрсетуге болады.

Ондағы орта деңгейде тәрбие мен білім беретін орындарда психологиялық жұмыстарды ұйымдастыру іс-әрекетінде осы ассоциацияның орны жоғары маңызға ие. Кеңінен түсіндіретін болсақ, мұндағы психологиялық ассоциация психологиялық қызмет көрсету мәселесімен байланысты стандарттарды қабылдау, бекіту жұмыстарымен бұдан өзге кәсіби біліктілікті анықтайтын құзыреттіліктерді белгілеу, сәйкестілігін дәлелдейтін сертификат беру жұмыстарын да атқарады. Орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдарда психологиялық жұмыстарды ұйымдастыру мәселесін оңтайландыруды мақсат тұтқан зерттеу жұмыстары ұйымдастырылып, нәтижелерін арнайы ғылыми журналдарда жариялап жаңалықпен бөлісу жұмыстарында қоса атқарады десек, қисынсыз емес. Тіпті, Орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдардағы психологиялық жұмыстардың мақсат, міндетін, мазмұнын анықтау ісінде де осы ассоциацияның алар орны ерекше. Бұл құбылыс Үлкен жетілік (G7) елдерінің көпшілігіне тән, мысалы, АҚШ-та мектеп психологтарының ассоциациясы (NASP) жұмыс жасаса, Британияда психологиялық қауымдастығы, Германияда «Неміс Psychology e.V. Society (DGPs) – зерттеу және оқыту саласында жұмыс істейтін психологтардың бірлестігі» жұмыс атқарады. Сонымен қатар ҚР - да «Қазақ психологиялық қоғамы» Республикалық Қоғамдық Бірлестігі деп аталатын кәсіби психологтар сайты бар. Дегенмен зерттеу талдау барысы бұлардың жұмыс мазмұнында елеулі айырмашылықтар бар екендігін көрсетті. Нақтылап айтар болсақ Үлкен жетілік (G7) елдерінің құрамындағы мемлекеттердің көпшілігінде бұл саланың жолға қойылғандығын көруге болады.

Орта білім беру ұйымдарындағы тәжірибелік зерттеу барысында біз мектептегі психолог жұмысына етене араласа отырып, «Үлкен жетілік» (G7) елдері мен Қазақстанның жалпы орта білім беру ұйымдарындағы іске асырылатын психологиялық қызмет көрсету жұмыстарының мазмұнын салыстыра зерттеу арқылы терең талдауға мүмкіндік алдық. Бұл орайда біз «Үлкен жетілік» (G7) елдерінің құрамына енетін бір қатар елдердегі осы салада атқарылып отырған жұмыстарға тоқталып кете аламыз. Сонымен «Үлкен жетілік» (G7) елдерінің беделді мүшелерінің бірі болып есептелетін Америка Құрама Штаттарында орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдарда психологиялық жұмыстарды көрсету жұмыстарының негізгі он бағыты жұмыс жасайды. Атап айтқанда:

Осылардың арасында психологиялық зерттеу жұмыстары арқылы, алынған мәліметтердің негізінде шешім қабылдау, кеңес беру, өз ара ынтымақтастық, оқу іс-әрекетіне араласу және қолдаудан бастап, баланың мінезін түзетіп-дамыту, оқу іс-әрекетін ынталандыру, қауіпсіздік, қолдау мәселелерін ерекше атап өтуге болады. Мұнан өзге мектептегі әлеуметтік ортада пайда болып жатқан әртүрлі популяциялық құбылыстарды зерттеп баға беру шынайылық пен валидтілікті қамтамасыз ету мәселесі де ерекше назар аударуға лайықты. Себебі бұл мектептегі түрлі оқыс оқиғалардың алдын-алуға мүмкіндік береді. Тағы бір ерекше тоқталып өтетін жағдай ұйымдастырылған жұмыстар нақты тәжірибелер арқылы дәлелденіп, бекітілетіндігі. Яғни тәжірибе жұмыстары қалыптасқан жағдайға нақты, дұрыс баға беруге мүмкіндік беріп, нәтижелі жұмыс атқаруға жол ашады.

Қазақстандық орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдардағы психологиялық жұмыс жағдайында бұл аталып отырған мәселелер толығымен жоқ деп айта алмаймыз. Себебі жұмыс жоспарының мазмұнынан кездестіруге болады. Дегенмен мен де нақты аталған тақырыптық жұмыстар оның сапасына ықпал етеді деп қарастыруға болады [11].

Америка Құрама Штаттарындағы мектеп психологтарының ұлттық қауымдастығы арқылы ұсынылған жұмыстар мектептегі психологиялық қызметті тиімді іске асыруға мол мүмкіндігін жасап отыр. Аталған мәселеден басқа, Англия жерінде мектептегі оқушылардың тәрбие мен білім алуына жайлы жағдай жасау мақсатында, психологиялық қызметке ерекше назар аударылған. Мұнан өзге осы «Үлкен жетілік» (G7) елдерінің бірі – Ұлыбритания мемлекетінде орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдарда психологиялық жұмыстарды көрсету мәселесіне жоғары көңіл бөлінген. Бұл жөнінде Д Келли 2000 жылы «Білім және жұмыспен қамту» департаменті жүргізген зерттеуі бойынша берген есебінде жан-жақты тоқталып өткен. Орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдарда психологиялық жұмыспен байланысты жасалған жан-жақты, терең талданған есеп осы елде аталмыш мәселеге қатысты жұмыстардың да жүйелі, әрі-жан жақты ұйымдастырылатындығын көрсетеді [12].

Үлкен жетілік елдерінің құрамына кіретін келесі мемлекет бұл – Италия. Италия мектептеріндегі психологиялық жұмыстардың да Қазақстандық орта білім беру ұйымдарымен салыстырғанда едәуір ерекшелігінің бар екендігін көруге болады. Мысал келтірер болсақ негізгі бес бағыттың ішіндегі біріншісі «Оқушылардың жеке тұлғасын қалыптастыруға және өмірлік дағдыларды дамытуға қолдау көрсету» деп аталынады. Мұнда зерттеу жұмыстары не түзету-дамыту жұмыстары деген атауға қарағанда жұмыстың мақсатты, әрі нақты екендігін байқауға болады. Аталып отырған жұмыстан басқа мұнда баланың жеке басын тікелей өз бетімен дамытуға ықпал ете отырып, таным әректін ынталандыратын оңтайлы орта құру міндеті тұр. Егер оқушылардың арасында арнайы білім беруді қажет ететіндер болса, оқушылар қандай да бір тәуелділікке, бұзақылар тарапынан күш көрсетуге, қорқытуға тап болса. Не болмаса баланың күн тәртібі бұзылып, тамаққа тәбеті болмаса, өзін ыңғайсыз сезініп, бойынан девиантты мінез-құлық байқалса оларды мүмкіндігінше ерте анықтап, арнайы жұмыстар ұйымдастырылады. Бұл осы бағыттағы іс-әрекеттің бүгінгі уақытта нақты қиындықтарды шешуге бағытталғандығын көрсетеді. Аталмыш мәселелерден өзге

оқушылармен қарым-қатынаста мұғалімдерге мұғалімдерге қолдау көрсету және үйрету жұмыстары да назардан тыс қалмаған [13];

Канада, бұл үлкен жетілік елдерінің бірі мұндағы психологиялық қызмет жұмыстары көп жағдайда Американдық жүйемен ұқсас келеді. Ерекше атап өтетін жағдай психолог мамандар өзін-өзі реттеу құзыреттілігіне ие, әрбір провинциялық реттеуші орган кәсіби тәжірибесі үшін жауапкершілікті өз мойнына алады. Мұның себебі әрбір провинциядағы осы мәселе әртүрлі болуы мүмкіндігімен түсіндіріледі [14].

Франция бұл үлкен жетілікті құрайтын мемлекеттердің белді мүшесі. Аталып отырған мемлекетте мектептегі педагогикалық үрдістің тиімді іске асуына сеп болып отырған психологиялық жұмыстардың мазмұны жоғары деңгейде ұйымдастырылып отыр. Тиянақты жолға қойылған, үнемі әрі жүйелі даму түрлі құзыретті ұйымдардың тарапынан әрдайым бақылауда. Психологиялық жұмыстар негізгі төрт бағытта ұйымдастырылады:

1) Баланың қиындықтарын түсініп, негізгі мәселерді ұғынуға бағытталған жеке және отбасылық әңгіме ұйымдастыруы;

2) Психикалық дамуға баға беру үшін клиникалық немесе психометриялық зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру;

3) Мектепте және сыныпта бақылау;

4) Психоэфективті сипаттағы белгілі бір эпизодтық қиындықтардың шешімін табуға психикалық қолдау жасау.

Мұнда Қазақстандық мектеп саласындағы психологиялық жұмыстан ерекшелетін жағдайлардың бірнешеуін атап өтуге болады. Францияның мектептеріндегі психологиялық жұмыстардың алғашқы бағыттарының бірі «Баланың қиындықтарын түсініп, негізгі мәселерді ұғынуға бағытталған жеке және отбасылық әңгіме ұйымдастыруы». Әрине Қазақстандық орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдардағы психологиялық жұмыстардың мазмұнында бұл жеке бағыт ретінде аталып көрсетілмеген. Жұмыс мазмұнында бір не екі іс-шара ретінде жоспарланады. Бала тәрбиесінде ата-ананың маңызды орында тұратынын ескерсек, бұл бағыттағы жұмыстың маңызының артатындығын көруге болады.

Психоэфективті сипаттағы белгілі бір эпизодтық қиындықтардың шешімін табуға психикалық қолдау жасау жұмыстары Францияның орта деңгейде тәрбие мен білім беретін ұйымдардағы психологиялық жұмыстардың тағы бір ерекшелігі деп қарастыруға болады. Нақты қалыптасқан жағдайды шешуге бағытталған психологиялық жұмыс, мәселенің оң әрі, тиімді шешімін табуға мол мүмкіндік жасайды [15];

Үлкен жетілік елдерінің тағы бір белгілі мүшелерінің қатарында біз Жапон мемлекетін нұсқап көрсете аламыз. Жапондық орта білім беру ұйымдарында психологиялық жұмыстар балалардың мектеп пен үй жағдайында кездесетін, сонымен қатар мектеп өміріне бейімделумен байланысты мектепке барудан бас тарту, мектепті жатырқау, қорқу секілді бір қатар қиындықтарын шешуде педагогикалық психология және даму психологиясының әдістерін пайдаланады. Мектептегі психологиялық-педагогикалық қызмет балалардың денсаулық, академиялық іс-әрекет, әлеуметтік ортада туындайтын психологиялық сұрақтарға қатысты мәселесін шешуге бағыттала жүргізіледі. Психологиялық-педагогикалық қолдау жұмыстары келесі үш кәсіп иесіні сынып жетекшісі, мектеп мұғалімі, мектептегі кеңесшілер, психологиялық – педагогикалық қолдау көрсететін мектеп қызметкерлерінің қатысуымен бірге іске асырылады.

Мектептегі психологиялық-педагогикалық қызмет келесі үш кезеңге бөліне отырып ұйымдастырылады:

Бірінші, мұнда әрбір баламен профилактикалық және дамыту жұмыстары ұйымдастырылады. Бұл өз кезегінде баланы мектепке даярлау мен бейімдеу жұмыстарын қамтиды. Мұнан өзге баланы стресске қарсы тұра білуге үйретіп, өз-өзіне қол жұмсаудың алдын-алуға даярлау бағдарламалары да осы жұмыстардың қатарын толықтырады. Бұл жұмыстар

дамуында ерекшелігі бар балаларды қоса алғанда, өзара түсінісетін, ақылды сыныпты қалыптастыруды қолдау шараларында өз құрамына кіріктіреді.

Екінші, қолдау жұмыстары: балалардың қандайда бір психологиялық және өзге де қиындықтармен күресі, мысалға сыныпта өз-өзін шектеп қарым-қатынасқа түспеу, оқуға деген қызығушылықтың болмауы, мектепке келуге деген ынтасының жоқтығы. Осы секілді көптеген мәселелерді ерте анықтау және оны шешу жолдарын өз уақытында ұсынып, жүзеге асыру жұмыстары;

Үшінші, қолдау жұмыстары: бұл мектептен бас тарту, өзгелердің мазағына тап болу, құқық бұзушылық және өзгелермен қарым-қатынаста қатыгездік көру секілді көптеген нақты жағдайларға тап болған балаларға қолдау жұмыстарын қамтиды. Әрбір баланың тап болған жағдайын жекелей қарап, соған сәйкес көмек көрсету; [16].

Біз зерттеу жұмыстары барысында Отандық мектептердегі психологиялық жұмыстардың тиімділігін арттырудың мүмкіндіктерін анықтау мақсатында, арнайы тәжірибелік іс-әрекеттерді ұйымдастыра отырып, мектептегі психолог құжаттарына және оның іс-әрекетінің мазмұнына талдау жұмыстарын өткіздік. Зерттеу жұмыстары барысында жоғарыда тоқталып өткен нормативтік құжаттармен қатар мектеп психологының әрекет ету аумағын анықтау мақсатында іс-номенклатурасына және психологтың жұмыс жоспарына назар аудардық. Мұндағы белгіленген құжаттар тізбесі орта білім беру ұйымындағы психолог жұмысының мазмұнын зерделеу жұмыстарына мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, мектеп психологының жұмыс жоспарына назар салсақ, орта білім беру ұйымдарына арналған психологтың жұмыс жоспары жылдық, жарты, тоқсандық, күнтізбелік деп бөле қарастырылады. Әрине, айтылып отырған жұмыстардан өзге кеңес беру жұмыстарының тіркеу журналы, психодиагностикалық жұмыстардың құжаттары (мәліметтер, анкеталар, сауалнамалар, есебі), түзету, дамыту әдістемелері жеке жоспардағы іс-шараларды жүзеге асыру үшін қажетті құжаттар және жұмыстарды іске асыруға мүмкіндік беретін әдістемелік құралдар қатары болып табылады десекте болады.

Іс-номенклатурасында осылардың қатарында аталатын жұмыстардан өзге тренингті өткізу құжаттары (жоспар, мәлімет суреттері), тәртібі қиын, қиынға бейім оқушылардың жұмыс құжаттары (тізім, мәліметтер), дарынды оқушылармен жұмыс құжаттары (мәліметтер, анкеталар, сауалнамалар, есебі), үлгерімі төмен оқушылармен топтық түзету-дамыту жұмыстарының құжаттары (мәліметтер, анкеталар, сауалнамалар, есебі), ҰБТ, ОЖСБ психологиялық дайындық жұмыстарының құжаттары (мәліметтер, анкеталар, сауалнамалар, есебі) бар.

Ал енді осы жерде бұл құжаттар мен байланысты жұмыстар жылдық және тоқсандық, айлық жұмыстардың мазмұнына ендіріледі ме? Әрбір аталған жұмыстың бағыты бойынша жекелеген жоспар мен есеп құжаттары даярланады ма? Бір мекемедегі осынша құжатты реттестіріп отырған жалғыз психологтың жұмысы өзінің тиімді нәтижесін қалай бермек? Бүгінгі таңда жасалынып жатқан жұмыстардың нәтижесі осы секілді көптеген заңды сұрақтар қатарын тудыратындығы белгілі. Әрине бұл өз кезегінде осы саланы дамытудың мүмкіндіктерін қарастыруды қажет етендігі сөзсіз.

### **ҚОРЫТЫНДЫ.**

Қазақстан мен Үлкен жетілік (G7) елдеріндегі орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті салыстырмалы зерттеу негізінде отандық тәжірибеге шет елдік озық үлгілерді ендірудің кейбір мүмкіндіктері анықталды. Атап айтқанда, отандық жалпы білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті жаңа сапалық деңгейге көтеру үшін мына мүмкіндіктердің қатарын ескерген дұрыс деп есептейміз:

- Орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің мазмұнын заңды жолмен реттеп, жүйеге келтіру мүмкіндігі. Заңды күші бар құжаттармен бекіту арқылы біз педагог-психологтардың міндеттері мен құқықтарын бекітіп ғана қоймай, сонымен қатар бұл психологтардың жұмысына қажетті құжаттардың тізбесін, атқаратын жұмыстардың бір-

қатарын нақты бекітуге де мүмкіндік береді. Біз жоғарыда осы мектеп педагог-психологының жұмыс мазмұнын зерделеу барысында айтып өткеніміздей, бірқатар қарама-қайшылықтың бар екендігін ескерер болсақ, орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің мазмұнын заңды жолмен реттеу мүмкіндігі, бірден маңызды орынға көтеріледі.

- Жалпы орта мектептердегі психологиялық жұмысты дамытудың тағы бір мүмкіндігі - бұл әдістемелік жұмыстар қатарын жетілдіру. Мектептегі психологиялық жұмыстарды ұйымдастырудың жаңа, тиімді формалары мен әдіс-тәсілдерін кіріктіру өте маңызды болып табылады. Себебі, уақыттың талабына сәйкес әрекет етіп, оң нәтиже беру үнемі жаңалықты қажет етеді.

- Жалпы орта мектептердегі психологиялық жұмыстың мазмұнын ретке келтіру, жүйеге салу, жетілдіру ісі осы саладағы жұмыстардың тиімділігін арттырудың тағы бір мүмкіндігі болмақ. Мұның себебі атқарылатын жұмыс нақты, өлшеуге келетін, белгілі бір уақыт шегін қамтитындай, қолжетімді болуы керек, нақтылық болмаған жерде нәтижені көруде қиын.

- Жалпы орта мектептердегі психологиялық жұмысты дамытудың тағы бір мүмкіндігі, осы салада еңбек етуші қызметкерлерді даярлау және олардың біліктілігін арттырумен байланысты. Себебі, күн өткен сайын пайда болып жатқан өзгеріс көп. Сонымен бірге туындайтын мәселелердің де қатары жаңарып отырады. Оны шешуге жаңа білім мен білік керек. Ал бұл үшін дайындық пен білімді үнемі жаңартып отыру ләзім;

- Орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық жұмысты дамытудың ақпараттық - технологиялық мүмкіндігін арттыру осы саланы жаңғыртудың тағы бір бағыты. Ақпараттық технологияны пайдалану орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық жұмысты ұйымдастыру барысында ақпарат жинақтауды, таратуды, алмасуды онтайландырумен ғана шектелмейді. Сонымен қатар осы жұмысты жылдам, сапалы іске асыруға мүмкіндік береді;

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі.*

1. Мемлекет басшысы Қ.Ж. Тоқаевтың «Әділетті мемлекет. біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» Қазақстан Халқына жолдауы. – 2022 жылғы 16 наурыз. [Электронды ресурс].–URL: <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy-181416> (қаралған күні 16.08.2022)

2. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы. [Электронды ресурс].–URL: [https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_) (қаралған күні 25.09.2022)

3. *History of psychology. New World Encyclopedia (NWE).* [Electronds resource].–URL: [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/History\\_of\\_psychology](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/History_of_psychology) (reviewed on 26.02.2023)

4. Hilgard, E.R. (2010). Hall, G. Stanley (1844–1924). In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I.B. Weiner and W.E. Craighead). [Electronds resource].<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0398>(reviewed on 20.02.2022)

5. Корф Д.В. Правовые основы современной образовательной системы Велико-британии. // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» – 2010г. [Электронды ресурс].–URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-sovremennoy-obrazovatelnoy-sistemy-velikobritanii> (дата просмотра 26.09.2023)

6. Geoff Lindsay, *Educational psychology in England and Wales, Journal of School Psychology, Volume 23, Issue 4, 1985, Pages 305-317,* [Electronds resource].<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440585900433?via%3Dihub> (reviewed on 23.02.2023)

7. Source: *School Workforce Census. Figures are rounded to the nearest 50. Written questions, answers and statements. UK Parliament. Written questions, answers and statements. Educational Psychology. Question for Department for Education. UIN 59084, 9 January 2017.* [Electronds resource]. <https://questions-statements.parliament.uk/written-questions/detail/2017-01-09/59084> (reviewed on 20.02.2022)

8. *Pressemitteilung des 21. Bundeskongresses der Schulpsychologen vom 12. und 14. Oktober 2014 in Landshut: «Katastrophale versorgung mit schulpsychologen».* [Electronds resource]. <https://www.psychologenaakademie.de/allgemein/katastrophale-versorgung-mit->



psychologienakademie.de/allgemein/katastrophale-versorgung-mit-schulpsychologen/#:~:text=Die%20Sektion%20Schulpsychologie%20im%20BDP,Lehrkr%C3%A4fte%20ein%20Schulpsychologie%20zur%20Verf%C3%BCgung. (reviewed on 20.02.2022)

9. Does Your State Have Enough School Psychologists and Counselors? *EducationWeek*. By Maya Riser-Kositsky – March 28, 2022 2 min read// [Electronds resource]. <https://www.edweek.org/leadership/data-does-your-state-have-enough-school-psychologists-and-counselors/2022/03#:~:text=The%20National%20Association%20of%20School,of%20school%20psychologists%20to%20students> (reviewed on 20.02.2022)

10. Мемлекеттік білім беру ұйымдары қызметкерлерінің үлгі итаттарын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2008 жылғы 30 қаңтардағы N 77 Қаулысы. [Электронды ресурс].– URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080000077> (қаралған күні 16.08.2022)

11. National Association Of School Psychologists (Nasp). *NASP Practice Model Organization and Management of School Psychological Services*. [Electronds resource]. <https://www.naspon-line.org/standards-and-certification/nasp-practice-model/about-the-nasp-practice-model> (reviewed on 30.09.2022)

12. D Kelly. *This research was undertaken by the Department for Education and Employment. (DfEE) during 1999. - 2000.* [Electronds resource]. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c237ced915d0b036b541e/5102.pdf> (reviewed on 30.09.2022)

13. Daniela B, Patrizia C, Cristiana G, Sofia M, Virginia M, Silvia S, Silvia R.V. *lo psicologo scolastico cenni normativi e buone prassi // Editore Ordine degli Psicologi del Piemonte [Risorsa elettronica].– URL:https://ordinepsicologi.piemonte.it/wp-content/uploads/2021/06/ LOPSIKOLO-GOSCOLASTICO. pdf (visualizzato il 16.12.2022)*

14. Montreuil, T. C. (2016). *The Practice of School and Educational Psychology in Canada: The Best Is Yet to Come.* *Canadian Journal of School Psychology*, 31(3), 155-159. [Electronds resource <https://doi.org/10.1177/0829573516655231> (reviewed on 30.09.2022)

15. *Le modèle global et intégratif de la psychologie scolaire au Québec Comité scientifique du Conseil d'administration de l'AQPS Activité précongrès 2021// [Electronds resource [https://aqps.qc.ca/images/Activit%C3%A9\\_pr%C3%A9congr%C3%A8s\\_AQPS\\_2021.pdf](https://aqps.qc.ca/images/Activit%C3%A9_pr%C3%A9congr%C3%A8s_AQPS_2021.pdf) (reviewed on 30.09.2022)*

16. 教育クロデックス 53-教育分野の心理的基礎 [Electronds resource <https://psychologist.x0.com/terms/553.html> (reviewed on 30.09.2022)