

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»
№2(79), 2024

Алматы

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

**«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»
№2(79)**

Алматы, 2024

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ
«Психология» сериясы,
№2 (79), 2023

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

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

Бас редактордың орынбасары
психол.ғ.д., проф.
А.К. Сагова

Жауапты хатшы:
психол.ғ.д.,
қауымдастырылған профессор м.а.
Б.Д. Жигитбекова

Редакция алкасы:
Халықаралық дифференциалды
психология институтының
директоры, PhD докторы,
психол.ғ.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., Әл-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, 2024

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

Басуға 12.07.2024 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 37.25 е.б.т.
Тапсырыс 317

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

Казахский
национальный педагогический
университет имени Абая

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

- A. Movkebayeva, B.A. Dyussenbayeva** Personal competence of a special teacher in an inclusive environment..... 9
- З.А. Мовкебаева Б.А. Дүйсенбаева** Инклюзивті жағдайларда арнайы педагогтың жеке құзыреттілігі
- З.А. Мовкебаева, Б.А. Дюсенбаева** Личностные компетенции специального педагога в инклюзивных условиях
- Н.С. Шадрин** Становление психической саморегуляции уровня индивида, субъекта деятельности и личности: некоторые психолого-педагогические аспекты..... 19
- Шадрин Н.С.** Жеке тұлғаның, іс-әрекет субъектісінің және индивидтің психикалық өзін-өзі реттеуінің қалыптасуының кейбір психологиялық-педагогикалық аспектілері
- N.S. Shadrin** The formation of mental self-regulation of the level of the individual, the subject of activity and personality: some psycho-logical and pedagogical aspects
- Ж.Ақаш, Г.Дүйсенбай, Н.С. Жубаназарова, К.К. Сайлинова, А.М. Болтаева** Бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивтік ойлау қабілетінің даму ерекшеліктері..... 34
- Ж.Ақаш, Г.Дүйсенбай, Н.С. Жубаназарова, К.К. Сайлинова, А.М. Болтаева** Особенности развития математического индуктивного мышления учащихся начальных классов
- Zh.Akash, G.Duisenbay, N.S. Zhubanazarova, K.K. Sailinova, A.M. Boltaeva** Features of development of mathematical inductive thinking of primary school classes
- О.В. Куликова, Ж.Н. Сабирова, Ж.Ж. Бейсенова** Изучение особенностей резильентности, копингповедения и хронического стресса у больных сахарным диабетом 2-го типа..... 45
- O.V. Kulikova, Zh.N. Sabirova, Zh.Zh. Beisenova** Investigating the peculiarities of resilience, coping behavior and chronic stress in patients with type 2 diabetes
- О.В. Куликова, Ж.Н. Сабирова, Ж.Ж. Бейсенова** 2-ші типті қант диабетімен ауыратын науқастардың резильенттілігі, копингтік мінез-құлық пен созылмалы стресстің ерекшеліктерін зерттеу
- А.Е. Берикханова, Ф.Б. Асилбаева, Б.О. Сапарғалиева, Л.О. Сарсенбаева** Университет оқытушыларының кәсіби тәжірибелеріне action research сынды бейформалды зерттеу түрлерін интеграциялаудағы психологиялық-педагогикалық фасилитация..... 56
- А.Е. Берикханова, Ф.Б. Асилбаева, Б.О. Сапарғалиева, Л.О. Сарсенбаева** Психолого-педагогическая фасилитация проведения action research для повышения исследовательской активности преподавателей вуза
- A.Berikhanova, F.Assilbayeva, B.Sapargaliev, L.Sarsenbayeva** Psychological and pedagogical facilitation of action research to increase the research activity of university teachers

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№2(79), 2024

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

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

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

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

Редакционная коллегия:
директор международного
института Дифференциальной
психологии,
д. PhD, д.психол.н., проф.
Нагибина Н.Л. (Берлин),
д.психол.н., доцент
Акажанова А.Т.,
д.психол.н., профессор; декан
факультета Педагогика и
психологии Московского
государственного педагогического
университета Григорович Л.А.,
д.психол.н., профессор кафедры
Общей и прикладной психологии
Казахского национального
университета имени
Аль-Фараби 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, 2024

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

Подписано в печать 12.07.2024.
Формат 60x84 1/8. Объем 37.25 уч.-
изд.л.
Заказ 317.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

Шоҳамбекова А.С. Ерекше қажеттілігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауда логопедтің пәнаралық жұмысының ерекшеліктері..... 69

Шоҳамбекова А.С. Особенности междисциплинарной работы логопеда при психолого-педагогическом обеспечении детей с особыми потребностями

Shokhambekova A.S. Features of the inter-disciplinary work of a speech therapist in psychological and pedagogical support for children with special needs

Kossybay A.K., Menlibekova G.Zh, Nagymzhanova K.M. Personal resources of creative potential: tolerance of uncertainty..... 74

Косыбай А.Қ., Менлибекова Г.Ж., Нагымжанова К.М. Креативтік потенциалдың жеке ресурстары: белгісіздікке толеранттылық

Косыбай А.Қ., Менлибекова Г.Ж., Нагымжанова К.М. Личностные ресурсы креативного потенциала: толерантность к неопределенности

Б.Е. Сабырбай, Г.Қ. Айкинбаева, С.Қ. Бердібаева, А.С. Нурадинов Студенттердегі әлеуметтік және эмоциялық интеллект дамуының маңыздылығы мен оның оқудағы жетістікке жету мотивациясына әсерін зерттеу..... 80

Сабырбай Б.Е., Айкинбаева Г.Қ., Бердибаева С.Қ., Нурадинов А.С. Изучить значение развития социального и эмоционального интеллекта у студентов и его влияние на мотивацию достижения академических успехов

Sabyrbay B.Y., Aikinbayeva G.K., Berdibayeva S.K., Nuraddinov A.S. To study the importance of the development of social and emotional intelligence in the student age period and its influence on the motivation to achieve academic success

A.E.Mukhametkairov, A.R Yermentayev, B.A. Matayev, N.Zh. Duissekeyeva, A.A. Saduakassova Critical thinking as a factor in the development of soft skills..... 94

А.Е. Мухаметкаиров, А.Р. Ерментаева, Б.А. Матаев, Н.Ж. Дүйсекеева, А.А. Садуакасова Сыни тұрғыдан ойлау икемді дағдыларды дамыту факторы ретінде

А.Е. Мухаметкаиров, А.Р. Ерментаева, Б.А. Матаев, Н.Ж. Дүйсекеева, А.А. Садуакасова Критическое мышление как фактор развития гибких навыков

N.M. Zyкова, M.M.Mukanov Psychological profile of graduate students of technical specialties..... 105

Н.М. Зыкова, М.М.Муканов Психологический портрет магистрантов технических специальностей

Н.М.Зыкова, М.М. Муканов, Техникалық мамандықтар магистранттарының психологиялық портреті

Kazakh National Pedagogical
National University
named after Abai

BULLETIN
«Bulletin KazNPU
named after Abai»

Series «Psychology»
№2 (79), 2024

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, 2024

Registered in the Ministry of Culture
and Information of the Republic of
Kazakhstan

8 May 2009 №10103-Zh/Ж
Signed in print 12.07.2024.
Format 60x84 1/8
Volume 37.25 teaching and
publishing lists Order 317.

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

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

Сардарова Ж.И., Кисметова Г.Н. Кадыргалиева С.И.,
Шунайбекова К.М., Полянина О.Г. Болашақ педагогтерді
инклюзивті ортадағы кәсіби қызметке психологиялық дайын-
даудың ролі..... 97

Сардарова Ж.И., Кисметова Г.Н., Кадыргалиева С.И.,
Шунайбекова К.М., Полянина О.Г. Роль психологической
подготовки будущих педагогов к профессиональной деятель-
ности в инклюзивной среде

Sardarova Zh.I., Kismetova G.N., Kadyrgalieva S.I.,
Shunaibekova K.M. Polyamina O.G. The role of psychological
preparation of future teachers for professional activity in an
inclusive environment

А.Ж. Кудайбергенова, Э.К. Калымбетова, А.А. Урисбаева,
Н.М. Садыкова, А.Ж. Кудайбергенова Исследование
речевого поведения и выявление речевых маркеров насиль-
ника..... 123

А.Ж. Құдайбергенова, Э.К. Қалымбетова, А.А. Урисбаева,
Н.М. Садықова, А.Ж. Құдайбергенова Зорлық-зомбылық
көрсететін адамның сөйлеу мінез-құлқын зерттеу және сөйлеу
маркерлерін анықтау

A.Zh. Kudaibergenova, E.K. Kalymbetova, A.A. Urisbaeva
N.M. Sadykova, A.Zh. Kudaibergenova Study of speech behavior
and identification of speech markers of a rapist

Н.А. Байжанов Искусственный интеллект в образовательной
тестологии: перспективы применения и психологические ас-
пекты..... 135

Н.А.Байжанов Жасанды интеллект білім беру тестология-
сында: білімді бағалаудағы жаңа мүмкіндіктер

N.A. Baizhanov Artificial intelligence in educational testing:
application prospects and psychological impact on students and
teachers

М.М. Молдаханова, Г.С. Абилдаева, Г.Ж. Лекерова,
А.М. Үсенова Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студент-
тердің оқу процесіне бейімделуін психологиялық-педагогика-
лық қолдау 146

М.М. Молдаханова, Г.С. Абилдаева, Г.Ж. Лекерова,
А.М.Үсенова Психолого-педагогического сопровождения
адаптации студентов с особыми образовательными потреб-
ностями к учебному процессу

M.Moldakhanova, G.S. Abildayeva, G.Lekerova, A.Usenova
Psychological and pedagogical support for the adaptation of
students with special educational needs to the educational process

Низамудин М.А., Гарбер А.И., Скляр С.В., Хон Н.Н.,
Гусейнова Н.Н. Измерение качества жизни у пожилых людей
с помощью опросника мокж-гер..... 157

М.А. Низамудин, А.И. Гарбер, С.В. Скляр, Н.Н. Хон,
Н.Н. Гусейнова Мокж-гер сауалнамасы арқылы егде жастағы
адамдардың өмір сүру сапасын өлшеу

M.A. Nizamudin, A.I. Garber, S.V. Sklyar, N.N. Khon,
N.N. Guseynova Measuring quality of life among older people
using the mannheimer questionnaire

Н.Сагидолда, А.Қ. Әбдісағиева Асырап алушы ата-аналарды психологиялық іріктеу және сүйемелдеу.....	164
Н.Сагидолда, А.Қ. Әбдісағиева Психологический отбор и сопровождение приемных родителей	
N.Sagidolda, A.K. Abdissagiyeva Psychological selection and support of foster parents	
Омарова А.Т, Ержигитова Б.С., Сарыбаева И.С. Қарт адамдардың белсенді ұзақ өмір сүруіне әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторлар.....	174
Омарова А.Т.,Ержигитова Б., Сарыбаева И.С. Социально-психологические факторы, влияющие на активное долголетие пожилых людей	
Omarova A.T., Yerzhigitova B.S., Saybayeva I.S. Socio-psychological factors influencing active longevity in elderly people	
Тусубекова К.К., Татарина Г.Ш., Жукова Т.В., Хлыстун В.Г., Жапаров Э.Ж Исследование уровня агрессивности у подростков из неполных семей	182
Тусубекова К.К., Татарова Г.Ш., Жукова Т.В., Хлыстун В.Г., Жапаров Э.Ж. Толық емес отбасылардағы жасөспірімдердегі агрессивтілік деңгейін зерттеу	
Tusubekova K.K., Tatarinova G.Sh., Zhukova T.V., Khlystun V.G., Zhaparov E.Zh. The study of the level of aggressiveness in adolescents from single-parent families	
Н.Н. Уразбаева, И.К. Аманова, С.Т. Мамадалиев, М.К. Аманова Формирование резильентности и стрессоустойчивости у педагогических работников.....	190
N.N. Urazbayeva, I.K. Amanova, S.T. Mamadaliyev, M.K. Amanova Formation of resilience and stress resistance in teaching staff	
Н.Н. Уразбаева, И.К. Аманова, С.Т. Мамадалиев, М.К. Аманова Педагогикалық қызметкерлердің өміршеңдігі мен стресске төзімділігін қалыптастыру	
Т.Атемова, А. А. Садыкова, К.О. Джексенбаева Жоғары сынып оқушыларының кәсіп таңдауына әсер етуші психологиялық факторлар	200
Т.Атемова, А.А. Садыкова, К.О. Джексенбаева Психологические факторы, влияющие на выбор профессии старшеклассниками	
K.T. Atemova, A.A. Sadykova, K.O. Dzheksenbaeva Psychological factors influencing the choice of profession by high school students	
Р.Ж. Базарбекова, Ж.А Жұмабаева, А.С.Стамбекова Бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой интеллектісін дамытуды зерттеу мәселелері: педагогикалық-психологиялық диагностикалау.....	208
Базарбекова Р.Ж., Жұмабаева Ж., Стамбекова А.С. Проблемы исследования развития умственного интеллекта учащихся младших классов: педагогическая и психологическая диагностика	
Bazarbekova R.Zh., Zhumabayeva Zh.A., Stambekova A.S. Problems of research of mental development intelligence of junior class students: pedagogical and psychological diagnostics	

Баймахова А.Ш., Себахаттин Чевикбаш Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын алдын алу және коррекциялаудың практикалық мәселелері	231
Baimakhova A.S., Sebahattin Cevikbas Practical questions relating to preventing and correcting children's aggressive behavior	
Баймахова А.Ш., Себахаттин Чевикбаш Практические вопросы профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков	
Г.К. Юсупова, Ж. М. Бердыбекова Психологические аспекты проектной деятельности как подготовительная технология самообразования для будущих педагогов дошкольных организаций.....	240
Г.К. Юсупова, Ж.М. Бердыбекова Жобалық қызметтің психологиялық аспектілері мектепке дейінгі ұйымдардың болашақ мұғалімдері үшін өзін-өзі тәрбиелеудің дайындық технологиясы ретінде	
G.K. Yussupova, Z.M. Berdybekova Psychological aspects of project activity as a preparatory technology of self-education for future teachers of preschool organizations	
Жигитбекова Б.Д., Назарова Е.К. Жасөспірімдердің экзистенциалды қорқынышын психологиялық зерттеу	247
Жигитбекова Б.Д., Назарова Е.К. Психологическое исследование экзистенциального страха у подростков	
Zhigitbekova B.D., Nazarova E.K. Psychological study of existential fear in adolescents	
М.П. Оспанбаева, А.К. Рысбекова, Р.С. Кинжекова, П.И. Искакова, Ж.Б. Бураева Ерекше білім қажеттігі бар оқушыларды психологиялық сүйемелдеу үрдісінде, әлеуметтік-когнитивті дағдылардың дамуын зерттеу.....	255
М.П. Оспанбаева, А.К. Рысбекова, Р.С. Кинжекова, П.И. Искакова, Ж.Б. Бураева Исследование развития социально-когнитивных навыков в процессе психологического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями	
M.P. Ospanbayeva, A.K. Rysbekova, R.S. Kinzhekova, P.I. Iskakova, Zh.B. Burayeva Study of the development of social and cognitive skills in the process of psychological support of students with special educational needs	
Өмірбек С.Ж., Татимова М.С., Оспанова А.С. Мектепке дейінгі жастағы ақыл-ой кемістігі бар балалардың есте сақтау қабілетін дамыту үшін компьютерлік технологияларды қолданудың психологиялық аспектілері.....	266
С.Ж. Омирбек, М.С.Татимова, Оспанова А.С. Психологические аспекты использования компьютерных технологий для развития памяти у детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста	
S.J. Omirbek, M.S.Tatimova, Ospanova A.S. Psychological aspects of using computer technologies for memory development in preschool children with intellectual disabilities	

Оразаева Г.С., Лиходедова Л.Н. Арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділігі мәселесі.....	275
Оразаева Г.С., Лиходедова Л.Н. Проблема устойчивости специальных педагогов к стрессу	
Orazaeva G.S., Likhodedova L.N. The problem of special teachers' resistance to stress	
N.Zykova, L.Vaimuratova, T.Murat Myers-briggs cognitive functions and career choice in the field of architecture and construction.....	287
Н.Зыкова, Л.Баймуратова, Т.Мұрат Когнитивные функции по майерс-бриггс и выбор профессии в сфере архитектуры и строительства	
Н.Зыкова, Л.Баймуратова, Т.Мұрат Майерс-бриггс когнитивті функциялар бойынша сәулет және құрылыс саласындағы мамандықты таңдау	

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

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

Z.A. Movkebayeva ¹, B.A. Dyussenbayeva ²

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan*

²*North Kazakhstan University named after M. Kozybayev
Petropavlovsk, Kazakhstan
(E-mail: zmovkebaewa@mail.ru, bibigul-68-68@mail.ru.)*

PERSONAL COMPETENCE OF A SPECIAL TEACHER IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract

The article is devoted to the problem of developing professional competencies among special teachers who support children with multiple developmental disorders in general education organizations. Researchers convincingly prove the need to make inclusively oriented changes in the training of special teachers, as well as to revise and supplement the qualification requirements for the competencies of special teachers. The introduction of these changes is due to the fact of the active inclusion of children with disabilities in the general education system, while the most important condition for the effective inclusion of children is the support of their learning process by competent special teachers. In the process of a specially conducted study, the purpose of which was to establish the significance of certain professional, including personal, competencies among special teachers working in inclusive conditions, the state of knowledge of the problem in theory was determined. Based on a generalization of various points of view of leading foreign and domestic scientists on this issue, as well as on the basis of a comprehensive analysis of a number of difficulties encountered in practice by special teachers, the authors identified the basic requirements for their professional personal competencies for organizing special support for children in inclusive kindergartens and schools. The necessary inclusive professional competencies may include the ability of a specialist to assess, advise, and ultimately create an accessible, equitable educational environment that takes into account the characteristics of all children. Another important skill for a support specialist is the ability to build and provide an individual educational route for each child with developmental disabilities, adapting and adjusting the entire educational process for this purpose, as well as actively including all participants in the educational process. For the effective development of these professional skills among special teachers, according to the authors, systemic transformations are necessary regarding the introduction of additional, inclusive, professional competencies into the qualification requirements for a special teacher, into the card of this profession, available in the annex to the professional standard “Teacher” and other regulatory documents. This will make it possible to make appropriate changes in the process of training these specialists at the university, developing in them the inclusive skills necessary for professional work with children with various developmental disorders in general educational organizations of preschool and school education. The additions to the profession card proposed by the authors can be a new and effective way to establish and streamline the functions of a special teacher in inclusive organizations. As a result of the empirical research, some pedagogical recommendations were developed and proposed for modernizing the learning process in universities for future special teachers, including changing their own worldview and understanding of inclusive philosophy, filling educational programs with “inclusive” content, including new areas of training in the form of specializations, aimed at working in general education organizations, and much more.

Keywords: special teacher, defectologist, specialist training, competence, professional standard, special education, inclusive education.

З.А. Мовкебаева¹, Б.А. Дүйсенбаева²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

²М. Қозыбаева атындағы Солтүстік Қазақстан университеті
Петропавл, Қазақстан

(E-mail: zmovkebaewa@mail.ru, bibigul-68-68@mail.ru.)

ИНКЛЮЗИВТІ ЖАҒДАЙЛАРДА АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЫҢ ЖЕКЕ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

Аңдатпа

Мақала жалпы білім беру ұйымдарында әртүрлі даму кемістігі бар балаларды сүйемелдеуді жүзеге асыратын арнайы мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктерін дамыту мәселесіне арналған. Зерттеушілер арнайы педагогтарды даярлауға инклюзивті бағдарланған өзгерістер енгізу, сондай-ақ арнайы педагогтардың құзыреттеріне қойылатын біліктілік талаптарын қайта қарау және толықтыру қажеттігін дәлелдейді. Бұл өзгерістерді енгізу мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесіне белсенді қосу фактісіне байланысты, бұл ретте балаларды тиімді қосудың маңызды шарты оларды құзыретті арнайы педагогтардың оқыту процесін сүйемелдеу болып табылады. Инклюзивті жағдайда жұмыс істейтін арнайы мұғалімдердің белгілі бір кәсіби, оның ішінде жеке құзыреттіліктерінің маңыздылығын анықтауға бағытталған арнайы зерттеу барысында проблеманы теорияда зерттеу жағдайы анықталды. Осы мәселе бойынша жетекші шетелдік және отандық ғалымдардың әртүрлі көзқарастарын жалпылау негізінде, сондай-ақ арнайы педагогтардың тәжірибесінде туындайтын бірқатар қиындықтарды жан-жақты талдау негізінде авторлар инклюзивті балабақшалар мен мектептерде балаларды арнайы сүйемелдеуді ұйымдастыру үшін олардың кәсіби жеке құзыреттеріне қойылатын негізгі талаптарды анықтады. Қажетті инклюзивті кәсіби құзыреттердің қатарына маманның барлық балалардың қол жетімді, тең және ерекшеліктерін ескеретін білім беру ортасын бағалау, кеңес беру және құру қабілеті кіруі мүмкін. Сүйемелдеу маманы үшін тағы бір маңызды дағды-дамуы бұзылған әрбір бала үшін жеке білім беру маршрутын құру және қамтамасыз ету, оған бүкіл оқу процесін бейімдеу және бейімдеу, сондай-ақ оған білім беру процесінің барлық қатысушыларын белсенді қосу. Авторлардың пікірінше, арнайы педагогтардың осы кәсіби дағдылары мен дағдыларын тиімді дамыту үшін арнайы педагогқа қойылатын біліктілік талаптарына, "Педагог" кәсіби стандартына қосымшада бар осы кәсіптің карточкасына қосымша, инклюзивті, кәсіби құзыреттіліктерді енгізуге қатысты жүйелі трансформациялар және басқа да нормативтік құжаттар қажет. Бұл ЖОО-да осы мамандарды даярлау процесіне тиісті өзгерістер енгізуге мүмкіндік береді, оларда мектепке дейінгі және мектептегі білім берудің жалпы білім беру ұйымдарында дамуында әртүрлі кемістігі бар балалармен кәсіби қызмет үшін қажетті инклюзивті дағдыларды қалыптастырады. Авторлар ұсынған мамандық карточкасына толықтырулар инклюзивті ұйымдарда арнайы педагогтың функцияларын белгілеудің және ретке келтірудің жаңа және тиімді әдісі бола алады. Жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижесінде Болашақ арнайы педагогтардың жоғары оқу орындарында оқу процесін жаңғырту бойынша кейбір педагогикалық ұсынымдар әзірленді және ұсынылды, оның ішінде өздерінің дүниетанымын өзгерту және инклюзивті философияны түсіну, Білім беру бағдарламаларының "инклюзивті" мазмұнымен толтыру, жалпы білім беру ұйымдарында жұмыс істеуге бағытталған мамандандыру түріндегі дайындықтың жаңа бағыттарын енгізу және т. б басқа.

Түйін сөздер: арнайы педагог, дефектолог, мамандар даярлау, құзыреттілік, кәсіби стандарт, арнайы білім, инклюзивті білім.

З.А. Мовкебаева¹, Б.А. Дюсенбаева²

¹Казахского национального педагогического университета имени Абая
Алматы, Казахстан

²Северо-Казахстанского университета им. М.Козыбаева
Петропавловск, Казахстан

(E-mail: zmovkebaewa@mail.ru, bibigul-68-68@mail.ru.)

ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития профессиональных компетенций у специальных педагогов, реализующих сопровождение детей с многообразными нарушениями развития в общеобразовательных организациях. Исследователями убедительно доказывается необходимость внесения инклюзивно ориентированных изменений в подготовку специальных педагогов, а также пересмотра и дополнения квалификационных требований к компетенциям специальных педагогов. Внесение данных изменений обусловлено фактом активного включения детей с ограниченными возможностями в систему общего образования, при этом важнейшим условием эффективного включения детей является сопровождение процесса их обучения компетентными специальными педагогами. В процессе специально проведенного исследования, цель которого заключалась в установлении значения тех или иных профессиональных, в том числе и личностных, компетенций у специальных педагогов, работающих в инклюзивных условиях, определялось состояние изученности проблемы в теории. На основе обобщения различных точек зрения ведущих зарубежных и отечественных ученых по данному вопросу, а также на основе всестороннего анализа целого ряда возникающих на практике у специальных педагогов трудностей, авторами определены основные требования к их профессиональным личностным компетенциям для организации специального сопровождения детей в инклюзивных детских садах и школах. К числу необходимых инклюзивных профессиональных компетенций может быть отнесено умение специалиста оценивать, консультировать и создавать в итоге доступную, равноправную и учитывающую особенности всех детей образовательную среду. Другим важным умением для специалиста сопровождения является умение построить и обеспечить для каждого ребенка с нарушенным развитием индивидуальный образовательный маршрут, адаптируя и подстраивая для этого весь учебный процесс, а также активно включая в него всех участников образовательного процесса. Для эффективного развития у специальных педагогов указанных профессиональных умений и навыков, по мнению авторов, необходимы системные трансформации, касающиеся внесения дополнительных, инклюзивных, профессиональных компетенций в квалификационные требования к специальному педагогу, в карточку данной профессии, имеющейся в приложении к профессиональному стандарту «Педагог» и другие нормативные документы. Это позволит внести соответствующие изменения в процесс подготовки данных специалистов в вузе, формируя у них инклюзивные навыки, необходимые для профессиональной деятельности с детьми с различными нарушениями развития в общеобразовательных организациях дошкольного и школьного образования. Предложенные авторами дополнения в карточку профессии могут явиться новым и эффективным способом установления и упорядочения функций специального педагога в инклюзивных организациях. В результате проведенного эмпирического исследования были разработаны и предложены некоторые педагогические рекомендации по модернизации процесса обучения в вузах будущих специальных педагогов, включающей в себя изменение их собственного мировоззрения и понимания инклюзивной философии, наполнения

«инклюзивным» содержанием образовательных программ, включение новых направлений подготовки в виде специализаций, нацеленных на работу в организациях общего образования, и многое другое.

Ключевые слова: специальный педагог, дефектолог, подготовка специалистов, компетентность, профессиональный стандарт, специальное образование, инклюзивное образование

INTRODUCTION.

Due to the humanistic and democratic trends actively taking place in Kazakh society, there is an active spread of inclusive processes in domestic education, the essence of which is to provide opportunities for the integration of schoolchildren with special needs into learning with normally developing peers. The above transformations naturally led to a change in the requirements for teachers who organize, coordinate and are responsible for the quality of inclusion. Quite a lot has been done in this direction to date: the qualification characteristics and functional responsibilities of teachers of general education have been supplemented, inclusively oriented competencies have been added to the profession cards [1]. Thus, the list of professional competencies of a teacher, a teacher of a preschool educational organization, includes the skills "in cooperation with colleagues to rely on the pedagogical recommendations of specialists (psychologist, speech therapist, defectologist, etc.) in working with children experiencing difficulties in mastering the program, or having specific educational needs, knowledge of the basics of correctional pedagogy and special psychology", as well as knowledge of the peculiarities of the psychophysical development of children with various disabilities; methods and technologies for organizing the educational and rehabilitation inclusive process", providing pedagogical support to persons who have specific educational needs, etc. [1] However, to date, the issues of defining the activities of special teachers (defectologists) in inclusive and new types of organizations, transforming their functional responsibilities, revising the list of necessary professionally significant and personal qualities,. The need to improve and make changes in the process of training special teachers is due to the fact of the active inclusion of children with disabilities in the general education system, while the most important condition for the effective inclusion of children is the support of their learning process by competent special teachers. Accordingly, highly professional knowledge and skills are gradually becoming key landmarks of the modern system of training specially pedagogical personnel [2].

The serious focus of the country on the effective solution of the problem of the development of professional competence and professional training of all specialists naturally affected teachers. At the highest level, it is stated that universities must be responsible for the proper training of motivated and professionally well-trained personnel. The above applies fully to the training of special educators, especially in terms of training qualified and competent specialists to accompany children with diverse developmental disabilities in inclusive education. The widespread use of inclusive education has led to the need to reorient the training of special teachers to professional activities to ensure the integration of children with developmental disabilities into the environment of normally developing peers, rightly points out, "the challenges of modern educational paradigms put forward new tasks for their solution in theoretical research as a special, and especially inclusive pedagogy"[3].

The training of special teachers in inclusive conditions involves the formation of new professional competencies, which include the ability to rebuild, adapt and modify their professional activities depending on the type and nature of developmental disorders in children (speech, intelligence, hearing, vision, musculoskeletal system, behavior, etc.), age and type of educational, medical or a social organization where children are located.

The training of special teachers provides for the development of inclusive competencies to work with different categories of children and in different types of education, as well as the formation of their professional skills to generate new ideas in the educational process, based on the capabilities of children, and to make the necessary adjustments to their own teaching activities in case of successes and failures of children.

Therefore, there is a need to define specific requirements for the professional competencies of a special teacher, which will allow us to develop a modern, inclusively oriented graduate model and will inevitably entail changes in educational programs in special pedagogy in Kazakhstani universities. In order for special teachers to effectively develop these professional skills, according to the authors, systemic transformations are necessary regarding the introduction of additional, inclusive, professional competencies into the qualification requirements for a special teacher, into the card of this profession, available in the appendix to the professional standard "Teacher" and other normative documents. In the Card of the profession "Special teacher" in the Professional standard "Teacher" it is necessary to describe in detail the list of personal and professional competencies necessary for the successful activity of a special teacher in inclusive education. These competencies should correlate and structurally correspond to the work functions performed by special teachers. In this regard, the expediency of the conducted research is due to the need to establish the importance of certain professional, including personal, competencies of special teachers working in inclusive organizations.

METHODS AND MATERIALS.

To solve this problem, the study used a set of theoretical methods, including: analysis of normative legal acts and scientific sources on the problem of training special teachers in universities, analysis of difficulties encountered by specialists in inclusive organizations, comparison of current professional duties of special teachers and labor market requirements, interviewing, generalization of theoretical provisions and empirical data.

The methodology of the study was influenced by an understanding of the integrity and consistency of the process of training special teachers, which is largely due to various political and social conditions, and also depends on the level of development of the education system and many other factors determining the success of training [4].

The basis of the study was the concept of "readiness for professional activity", since the training of a special teacher is part of higher education. According to this concept, according to the famous Russian scientist V. Slastenin, any teacher, including a special one, should have certain personality qualities developed, intellectual activity formed at a sufficient level, a broad outlook, analytical and creative activities and much more, professional readiness includes professional psychological and pedagogical knowledge and skills, pedagogical positions and attitudes, personal qualities [5].

Important for solving the purpose of our research is the idea of the Russian researcher about the structure of professional activity, which highlights the motivation and responsibility of the teacher for completing the task; understanding the specifics, necessity and sequence of applying their knowledge in teaching; possession of various methods and techniques based on the knowledge formed; the ability to control and correct actions; the ability to adequately assess the level of their professional development and its compliance with the requirements of the professional environment.

According to research, the competence of a teacher is represented by three components, the first of which is an activity component, assuming the necessary pedagogical learning strategies for the successful implementation of the pedagogical process; a communicative component that promotes interaction and contacts with students, colleagues, etc.; a personal component is represented by the qualities of empathy, understanding, patience, acceptance, etc. .

Thus, the opinion of the majority of scientists on the problem of the development of pedagogical professional competencies consists in presenting them as a whole complex of certain knowledge, skills and abilities, the most important of which are personal qualities (A. Khutorskoy, E. Zeer, B.Gershunsky, etc.).

The analysis of foreign studies (Taruq A.M., Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R.) allows us to determine that many authors agree on the expediency of changing the strategy of teacher training by developing a positive attitude towards inclusive processes. To some extent, this opinion is shared by the Russian scientist I. Yakovleva, considering a whole range of professional and personal characteristics of a teacher, among which stands out the ability to understand and respect the

diversity of students, the possession of confidence in the success of each student, etc. [6]. Other Russian scientists (R.Agavelyan and others) also agree on the need for a special teacher to have the ability to empathize, understand and accept any peculiarities [7].

Special attention should be paid to the research of A.Sergeeva, who examines the professional competencies of special teachers in accordance with modern challenges of education, including its inclusive orientation. The author justifiably notes the tendency to expand the scope and nature of the special teacher's activities [68].

A.Sergeeva introduces a new concept of inclusive-oriented training and attempts to define it in the form of special training of teachers for the conscious implementation of diverse tasks of inclusive education. Inclusive competence, in her opinion, which should eventually be formed, will contribute to the optimal readiness of a special teacher for inclusion. This competence presupposes the ability to organize and independently carry out activities to ensure an individual educational route for each child with impaired development, create conditions for maximum development of students, adjusting the entire educational process for this, as well as adequately assess the results of their work, focusing on the interests of other participants in the educational process [8].

The socio-psychological and personal aspects in the portrait of a special teacher are reflected in the works of Russian researchers E. Shumilova and N. Chernyshenko, who note the importance of formed professional and value orientations. A specialist needs to pay attention not only to academic success, but first of all he needs to promote the harmonious development of students, instill adequate social skills and cultural values, form respect for others, etc., which can be done through an individual approach, patience and great efforts to achieve results. [9].

The research of Kazakhstani scientists reflects some aspects of the preparation of special teachers for inclusive activities, the most important of which is the complexity of professional functions, involving the ability to work and apply various learning technologies for students with different nosological and individual characteristics. [10-]. The Russian researcher A. Duzelbaeva points out the need for a special teacher to develop the following skills and abilities: active participation in research activities, the ability to analyze and apply various areas and contents of the work of specialists based on foreign experience, the ability to develop educational and training programs taking into account the needs of each student with developmental disabilities. [11].

In the recommendations "Development of requirements for the professional competence of teachers working in an inclusive education environment", when training special teachers, it is recommended to use a competence-based approach [12], the result of which should be that a special teacher has a set of new academic knowledge, the ability to develop, apply and adapt various methods and technologies in practice, organize individual and group work, to own the complex personally- professional qualities of a teacher, which will contribute to successful work in an inclusive environment [13].

Thus, modern society, actively developing inclusive education, accordingly requires changes in the training of a special teacher.

All researchers certainly prove that in modern conditions, a special teacher should differentially select correctional and developmental approaches to children with various developmental disabilities in general education organizations, flexibly respond to changes in the individual development of a child, organize and take on a leading and key role in interdisciplinary interaction, and much more.

The analysis of scientific sources, the study of foreign and Kazakhstani experience, as well as the results of a survey and interviewing of the teaching staff of M. Kozybayev North Kazakhstan University and employers in order to identify unresolved problems in the training of students in the educational program "Special Pedagogy", allowed us to formulate the following conclusions:

1. It is necessary to identify a set of consistently formed inclusive competencies for special teachers in accordance with the requests of inclusive organizations.
2. Students of special pedagogy should be more actively involved in inclusive practice (first in the form of assistants, teaching assistants, etc.).

3. It is advisable to review the content of educational programs and include disciplines aimed at the formation of inclusive core competencies: the interaction of a special teacher with other specialists, parents and schoolchildren; the development of individually developing programs in accordance with the educational needs and capabilities of this particular child, assessment of educational, cognitive, personal and other achievements of students with impaired development.

4. Stimulating and supporting scientific research in the field of inclusive education and putting their results into practice.

5. Constantly improve skills and work on self-improvement to master new tools in the field of inclusive education.

Conducting an analysis of leading social trends and educational factors, generalizing various points of view of leading foreign and domestic scientists on this issue, as well as based on a comprehensive analysis of a number of difficulties encountered in practice by special teachers, the need for inclusive changes in the training of special teachers, as well as revision and addition of qualification requirements for the competencies of special teachers was determined.

RESULTS AND DISCUSSION.

Results and discussion. The need to review the professional responsibilities of a special teacher accompanying children with disabilities has led to requirements for the revision of state standards and educational programs. It should be noted that the requirements for reviewing vocational training in order to best meet the requirements of employers and the labor market are relevant not only with regard to the training of special teachers, but are applicable to all professions.

qualifications system makes it possible to coordinate the demand of the labor market for certain professions and the activities of higher and professional educational organizations to meet the demands of employers. It includes: industry qualifications frameworks; professional standards; educational programs; certification of specialist qualifications. Further, at the meeting on employment and labor, the Head of State K. Tokayev stated the need for professional standards and educational programs that meet modern challenges and rapid changes in the market in order for graduates to meet the requirements of the modern labor market. The above applies with good reason to the professional standard of a teacher, which consists of a Passport and profession cards [1].

Our special study, which included an analysis of regulatory and literary sources, the study and analysis of various aspects of the work of a special teacher in general education, identification of difficulties they encounter, conversations with the heads of inclusive organizations, etc., we prepared additions to the "Special Teacher" profession card, which included inclusively oriented knowledge, skills, and abilities, including those of a personal nature. When making additions, the requirements of the standard qualification characteristics of a special teacher (defectologist), the Industry qualification framework, the Profession Card "Teacher in the field of special education", etc. were taken into account. (Appendix 1 to the professional standard) [14,15].

At each level, the level of independence of the specialist was differentiated in the Card. So, at level 4 (4.1; 4.2 – a mid-level specialist), the level of independence of a special teacher is minimal, he can carry out all his activities only in accordance with the instructions of a more experienced teacher (mentor), or under his guidance [1]. A special level 5 teacher with an education in the form of an applied bachelor's degree can work independently in certain cases, in other cases – in a team with other colleagues, in more complex cases – only under the supervision of a more experienced colleague (mentor). A special teacher of the 6th level, that is, having a higher education (bachelor's degree) He already works almost completely independently, only occasionally seeking advice from a more experienced teacher (mentor) or using a variety of ready-made and recommended methodological recommendations and instructions, as well as in conditions of close interaction and collective activity with more experienced colleagues [1].

The functions of the work of a special teacher vary depending on the level of independence. Thus, the first labor function (educational), which involves proper training, the transfer of necessary information to children and the education of the ability to independently seek and acquire educational knowledge, is differentiated at each level:

- at the fourth level – "in cooperation with colleagues, develops pedagogical recommendations for teachers (preschool teacher, primary school teacher, etc.) in working with children who have difficulties in mastering the program, or with children with disabilities" and knowledge of "the organization of educational and correctional development processes in special and inclusive educational organizations",

- at the fifth level, it assumes the ability to plan educational and correctional individual and group classes under the guidance of an experienced teacher–mentor, paying special attention to the integration of children with disabilities,

- at the sixth level, a special teacher is able to independently determine and develop the conditions necessary for each child to ensure accessibility and comfort for him in the course of educational activities in accordance with their nosological and individual characteristics and capabilities.

The labor function of special teacher No. 2 is of the nature of educational activity and is aimed at the formation of adequate social skills, adaptation and development of students with impaired development of an integral system of socially accepted values and moral concepts, the ability to interact with other children in an inclusive environment, etc.

The work function of the special teacher No. 3 is represented by methodological skills and abilities that allow the specialist to put his knowledge into practice:

- at the fourth level, a special teacher can, under the guidance of an experienced teacher (mentor), adapt educational materials in accordance with the individual, cognitive and nosological characteristics of children, as well as through teamwork in interaction with other colleagues, create a favorable learning environment that promotes not only the learning and development of children, but also socially adapts them,

- at the fifth level, a special teacher is able, with the help of experienced colleagues, to choose various methods, techniques and technologies suitable for children's age and nosological characteristics, as well as adapt the content and educational materials for each child.

- at the sixth level, a special teacher demonstrates independent skills in planning individual and group educational and correctional development classes based on a general education, adapted or special curriculum,

The work function of special teacher No. 4 is of a research nature and is aimed at diagnosing and evaluating the level of educational content that the child was able to master, as well as studying the educational environment in terms of its compliance with the tasks of accessibility, comfort, learning, development and social adaptation. So, at the sixth level, a special teacher demonstrates the ability to apply reflexive methods and techniques in a team with other specialists and colleagues, aimed primarily at ensuring a full-fledged process of integrating children with impaired development into the educational process, assessing the ongoing changes in the personality of each child.

The work function of special teacher No. 5, which is of a social and communicative nature, is aimed at professional cooperation and interaction with other participants in the educational environment, including with more experienced colleagues. So, at the fifth level, a special teacher needs professional knowledge of the basics of communication psychology and professional dialogue skills in order to cooperate with all participants in the educational process (other specialists, teachers, administration, parents and children), at the sixth level, a specialist should already be a motivator, initiator and coordinator of productive team and interdisciplinary cooperation and interaction, independently uniting all interested stakeholders in education (other specialists, teachers, managers, parents, children), actively involving various public organizations and associations, as well as professional associations in this process.

The specified labor functions in the profession card and the professional standard of the teacher correspond to those professional competencies that need to be developed at the university. These competencies represent certain abilities formed in the process of mastering educational knowledge during training, as well as during the acquisition of practical experience gained during industrial

and pedagogical practices. Therefore, professional competencies are a symbiosis of theoretical knowledge and practical skills, contributing to the consistent acquisition of work skills in specially pedagogical activities.

As a result of the analysis and generalization of some current difficulties in the work of special educators in inclusive education, certain conclusions and recommendations have been made that can improve the inclusive training of special educators:

1. The need to make inclusively oriented changes in the training of special teachers, as well as to review and supplement the qualification requirements for the competencies of special teachers is due to the ongoing reform processes in the field of education in our country.

2. It is advisable to develop professional competencies of special teachers who provide support for children with diverse developmental disabilities in general education organizations by including educational disciplines filled with inclusive content in the content of their entire professional training.

3. It is advisable for universities that train special teachers, when developing a graduate model, developing educational programs in "Special Pedagogy", it is advisable to focus on the draft Card of the profession "Special Teacher", which describes new competencies that subsequently ensure the possibility of successful work with children with diverse disabilities in inclusive organizations.

CONCLUSIONS.

Currently, active work is underway in the country to introduce inclusive processes at all levels, systematic training of teaching staff is underway to create a special educational environment for children with various disabilities, improve their qualifications and retraining in inclusive education for children, form a knowledge base about the activities of specialists in inclusive organizations, etc.

However, the implementation of this approach is accompanied by a number of difficulties associated with the insufficient inclusive competence of special educators, who often lack the practical skills to evaluate, advise and eventually create an accessible, equitable and inclusive educational environment for all children. It is not enough for support specialists to develop the ability to build and provide an individual educational route for each child with impaired development, adapting and adjusting the entire educational process for this, as well as actively including all participants in the educational process in it. They have insufficiently developed skills to involve parents, public organizations and other stakeholders in the inclusive process, insufficient effective tools, methods and means to support the process of integrating children with impaired development into general education, etc., due to the small number of inclusively oriented academic disciplines in higher education institutions.

Thus, our proposed additions to the profession card can establish and streamline the professional functions of a special teacher in inclusive organizations.

This article was carried out within the framework of the program-targeted financing of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan on the topic BR18574162 "Inclusively oriented training of special teachers".

List of used literature:

- 1. Профессиональный стандарт «Педагог» (приложение к Приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей «Атамекен») №133 от 8 июня 2017 года.*
- 2. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. 1 сентября 2020 г. Казахстан в новой реальности: время действий.*
- 3. Об утверждении национального проекта "Качественное образование "Образованная нация". Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года, № 726.*
- 4. Кутепова Е.Н Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 21-22.*
- 5. Слостенин В.А. и др. Педагогика. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд-во "Академия", 2002. – 576 с.*

6. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study. *International Journal of Inclusive Education*. – 2016. – № 20(5). – P. 474-485. (In Eng.) DOI: 10.1080/136031 16.2015.1090489

7. Агавелян П.О. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофрена в системе непрерывного педагогического образования: дис....канд. пед. наук. .. доктор педагогических наук. Наук. 3.03.33 Яковлева И.М. – М., 2010. – 501 с. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovaniep> (дата обращения 12.12.2023).

8. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: теоретическое обоснование и моделирование//Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*.– 2019. – №4(26). – С. 84-91.

9. Шумилова Е.А., Чернышенко Н.С. Профессиональный портрет педагога - составляющая бренда инклюзивной дошкольной образовательной организации.// Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – 2(16). – С. 70-78

10. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования //Педагогика и психология. – 2013. – №2. – С. 6-11.

11. Дузелбаева А.Б. Подготовка будущих учителей дефектологов в условиях модернизации педагогического образования. // Педагогика и психология. – 2017 – №1 (30). – С. 140 - 145.

12. Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетентности педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде. Астана: НАО имени И. Алтынсарина. – 2015. [Электронный ресурс]. - URL: <https://goo.edu.kz/files/blogs/1555294467445.docx> (дата подачи заявки 02.07.2023)

13. [Электронный ресурс]. - URL: <https://goo.edu.kz/files/blogs/1555294467445.docx> (дата обращения 02.07.2023).<https://24.kz/ru/news/obrazovanie-i-nauka/item/358998-professionalnye-standarty-dlya-vuzov-i-kolledzhej-vnedryat-v-rk>

14. Типовые квалификационные характеристики должностей профессорско-преподавательского состава и лиц, приравненных к ним. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338.[Электронный ресурс]. - URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_ (дата подачи заявки 02.07.2023)

15. Отраслевая программа квалификации сферы образования от 23 ноября 2016 года.[Электронный ресурс]. - URL: <https://old2.kspi.kz/files/documents/3-27-2019-otrasl-ramka-obraz.pdf> (дата подачи заявки 02.07.2023)

References:

1. Prikaz Predsedatelja Pravlenija Nacional'noj palaty predprinimatelej Respubliki Kazahstan «Atameken» ot 8 ijunja 2017 goda № 133 Ob utverzhdenii professional'nogo standarta [Electronic resource] - URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36778129 (date of application 12.10.2023)

2. Poslanie prezidenta Respubliki Kazahstan -lidera nacji N.A.Nazarbaeva narodu Kazahstana strategija «Kazahstan-2050» - Novyj politicheskij kurs sostojavshegosja gosudarstva ot 14 dekabrja 2012 goda [Message of the President of the Republic of Kazakhstan - the leader of the nation NA Nazarbayev to the people of Kazakhstan Strategy "Kazakhstan-2050" - A new political course of the existing state from] (December 14, 2012) [Electronic resource] - URL: <https://news.mail.ru/society/47305162/?social=fb&fbclid=IwAR31Fbb7sWgfe1C8iPM0GoRhoMRqbf1Qe0JbaGK5Lxntnt77EoEoLU4T60> (date of application 02.10.2023)

3.«Konceptiju obuchenija v techenie vsej zhizni utverdili v Kazahstane» Retrieved from [Electronic resource] - URL: <https://news.mail.ru/society/47305162/?social=fb&fbclid=IwAR31Fbb7sWgfe1C8iPM0GoRhoMRqbf1Qe0JbaGK5Lxntnt77EoEoLU4T60> (date of application 11.09.2023)

4. Kutepova E.N. Experience of interaction between special (correctional) and general education in conditions of inclusive practice // Psychological science and education. - 2011. – No. 1. – pp. 21-22. URL: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-vysshego-defektologicheskogo-obrazovaniya-v-rossii-v-xx-veke-pervom-desyatiletii> (date of application 01.10.2023)

5. Slastenin V.A. *Pedagogika*. Moscow: Publishing Center "Academy", 2002.

6. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. (2016) Exploring Strategies of Teaching and Classroom Practices in Response to Challenges of Inclusion in a Thai School: A Case Study. *International Journal of Inclusive Education*. – Vol. 20(5). P. 474-485. DOI: 10.1080/136031 16.2015.1090489. (date of application 12.12.2023)

7. Agaveljan P.O. *Formation of professional competence of an oligophrenic teacher in the system of continuous pedagogical education: dis. ... doctor of Pedagogical Sciences. Sciences: 3.03.33 Yakovleva I.M. – M., 2010. – 501 p. [Electronic resource]. - URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovaniep> (date of application 12.12.2023)*

8. Sergeeva A.I. [Text] *Sovremennye tendencii professional'noj podgotovki defektologov v vuzе [Modern trends in the professional training of speech pathologists in higher education]. Vestnik TGPU, 5 (170).*

9. Shumilova E.A., Chernyshenko N.S. [Text] *Professional portrait of a teacher is a component of the brand of an inclusive preschool educational organization.// Scientific and pedagogical review. – 2017. – 2(16). – Pp. 70-78*

10. Zulfiya A. Movkebayeva, Indira A. Oralkanova, Bagdat M. Mazhinov, Aitolkyn B. Beisenova, Oksana G. Belenko *Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. - International Journal Of Environmental & Science Education. 2016. VOL. 11, NO. 11.- P. 4680-4689*

11. Duzelbaeva A.B. (2017) *Podgotovka budushhih uchitelej defektologov v uslovijah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya, Pedagogika i psihologija, № 1(30), 140 -145.*

12. *Methodological recommendations for the development of requirements for the professional competence of teachers working in an inclusive education environment. Astana: NAO named after I. Altynsarin. – 2015. [Electronic resource]. - URL: <https://goo.edu.kz/files/blogs/1555294467445.docx> (date of application 02.07.2023)*

13. [Electronic resource]. - URL: <https://goo.edu.kz/files/blogs/1555294467445.docx> (date of application 02.07.2023). <https://24.kz/ru/news/obrazovanie-i-nauka/item/358998-professionalnye-standarty-dlya-vuzov-i-kolledzhej-vnedryat-v-rk>

14. *Typical qualification characteristics of positions of teaching staff and persons equated to them. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated July 13, 2009 No. 338. [Electronic resource]. - URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_\(date of application 02.07.2023\)](https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_(date%20of%20application%2002.07.2023))*

15. *Otraslevaja ramka kvalifikacii sfery obrazovaniya ot 23 nojabrja 2016 goda. [Electronic resource]. - URL <https://old2.kspi.kz/files/documents/3-27-2019-otrasl-ramka-obraz.pdf> (date of application 02.07.2023)*

МРНТИ 15.21.61

10.51889/2959-5967.2024.79.2.002

*Шадрин Н.С.*¹

¹ *Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан,
г. Павлодар, Казахстан*

СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УРОВНЯ ИНДИВИДА, СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ: НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация

Предпринимается попытка выявления общих характеристик саморегуляции, которая мыслится как форма самодетерминации и сопоставляется с «саморуководством» (А.Ребер). Раскрывается ее содержание: планирование, регуляция, коррекция действий и форм активности субъекта, самоконтроль, самостимулирование и самоблокирование импульсов.

На базе экспликации и применения метода «восхождения» от абстрактного к конкретному раскрываются формы саморегуляции уровня индивида (непроизвольная саморегуляция на базе «доминанты»), субъекта деятельности (непроизвольная и произвольная саморегуляция, включая внимание) и личности. Кратко прослеживаются особенности базовых детерминаций и их саморегуляции на трех уровнях онтогенеза.

Уточняется понятие «смысла», анализируются связи между личностными смыслами, эмоциональными переживаниями, волей и мотивами, а также между смысловой и волевой саморегуляцией уровня личности. Вычленяются особенности саморегуляции относительно

низкого уровня (саморегуляция личности типа нарцисса). По ходу анализа эксплицируются некоторые практически значимые для педагога и воспитателя ориентиры и рекомендации.

Ключевые слова: психика, саморегуляция, индивид, субъект деятельности, личность, внимание, личностный смысл, воля.

*Н.С. Шадрин*¹

¹ *Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті
Павлодар қ., Қазақстан,*

ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫҢ, ІС-ӘРЕКЕТ СУБЪЕКТІСІНІҢ ЖӘНЕ ИНДИВИДТІҢ ПСИХИКАЛЫҚ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫНЫҢ КЕЙБІР ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Өзін-өзі реттеудің жалпы сипаттамаларын анықтауға тырысады, ол өзін-өзі анықтаудың бір түрі ретінде қарастырылады және "өзін-өзі басқарумен" салыстырылады (А.Ребер). Оның мазмұны ашылады: жоспарлау, реттеу, субъектінің іс-әрекеттері мен формаларын түзету, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі ынталандыру және импульстарды өздігінен блоктау.

Экспликация негізінде және абстрактіліден нақтыға "көтерілу" әдісін қолдана отырып, жеке тұлғаның өзін-өзі реттеу формалары ("доминанттар" негізінде еріксіз өзін-өзі реттеу), қызмет субъектісі (назар аударуды қоса алғанда, еріксіз және ерікті өзін-өзі реттеу) және жеке тұлға ашылады. Онтогенездің осы үш деңгейінде негізгі детерминациялардың ерекшеліктері және олардың өзін-өзі регуляциясы қысқаша байқалады.

"Мағына" ұғымы нақтыланады, жеке мағыналар, эмоционалдық тәжірибелер, ерік-жігер мен мотивтер арасындағы, сондай-ақ тұлға деңгейінің семантикалық және ерікті өзін-өзі реттеуі арасындағы байланыстар талданады. Салыстырмалы түрде төмен деңгейдегі өзін-өзі реттеу ерекшеліктері ажыратылады (Нарцисс типіндегі тұлғаның өзін-өзі реттеуі). Талдау барысында мұғалім мен тәрбиешіге арналған кейбір дерлік нұсқаулар мен ұсыныстар көрсетіледі.

Түйін сөздер: психика, өзін-өзі реттеу, жеке тұлға, іс-әрекет субъектісі, тұлға, назар, жеке мағына, ерік

*N.S. Shadrin*¹

¹ *Pavlodar Pedagogical University after Ә.Марғұлан,
Pavlodar, Kazakhstan*

THE FORMATION OF MENTAL SELF-REGULATION OF THE LEVEL OF THE INDIVIDUAL, THE SUBJECT OF ACTIVITY AND PERSONALITY: SOME PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Abstract

An attempt is made to identify the general characteristics of self-regulation, which is thought of as a form of self-determination and is compared with "self-guidance" (A. Reber). Its content is revealed: planning, regulation, correction of actions and forms of activity of the subject, self-control, self-stimulation and self-blocking of impulses.

On the basis of explication and the application of the method of "ascent" from the abstract to the concrete, the forms of self-regulation of the individual level (involuntary self-regulation based on the "dominant"), the subject of activity (involuntary and volitional self-regulation, including

attention) and personality are revealed. The features of basic determinations and their self-regulation at these three levels of ontogenesis are briefly traced.

The concept of "meaning" is clarified, the connections between personal meanings, emotional experiences, will and motives, as well as between semantic and volitional self-regulation of the personality level are analyzed. The features of self-regulation of a relatively low level (self-regulation of a narcissist-type personality) are identified. In the course of the analysis, some guidelines and recommendations that are practically invisible to the teacher and educator are explicated.

Keywords: psyche, self-regulation, individual, subject of activity, personality, attention, personal meaning, will.

ВВЕДЕНИЕ

Общепризнана взаимообусловленность теоретического и эмпирического уровня науки, а также ее связь с практикой. Частные эмпирически установленные закономерности и связи подчас мало эффективны для решения интересующей нас конкретной практической проблемы, ибо обычно нацелены на другие аспекты, условия и ситуации. В то же время системное воспроизведение в теории общей «логики» поведения объекта помогает взаимодействовать с ним *в широком спектре* практических ситуаций. («Нет ничего практичнее хорошей теории».)

При этом теория всегда «выстраивается» на базе соответствующего *теоретического метода*, который мыслит объект как *развивающееся, многоуровневое, системное целое*, что важно для осмысления пока еще разрозненных сведений о психической саморегуляции.

Проблема исследования связана с тем, что саморегуляцию психики почти не пытались понять с позиций «возвышения» уровней жизненной активности субъекта, складывающихся в онтогенезе (индивид, субъект деятельности и личность). Не были прослежены и ее системные связи с другими детерминантами психики.

Целью исследования было, используя метод «восхождения» от абстрактного к конкретному (далее иногда просто «восхождение») как теоретический метод, представить общую картину развития саморегуляции и ее уровней в онтогенезе.

Отсюда вытекают следующие **задачи** исследования:

1. Раскрыть метод восхождения от абстрактного к конкретному как теоретический метод, осветив его положения применительно к онтогенезу.
2. Высветить главные черты феномена саморегуляции и схему ее системных связей с основными детерминантами психики.
3. Вскрыть особенности саморегуляции индивида и субъекта деятельности, генезис их форм и механизмов;
4. Исходя из тезиса «деятельность как основание личности» А.Н. Леонтьева раскрыть проблему становления личности у подростка;
5. Уточнить понятие «смысла», связь личностно-смысловой саморегуляции и воли;
6. Дать соответствующие рекомендации по развитию и «упрочению» саморегуляции на некоторых этапах онтогенеза и в учебном процессе.

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Наше исследование базируется на теоретическом методе восхождения от абстрактного к конкретному. По словам В.Н. Дружинина, «будем считать» теоретическим методом, в первую очередь, «дедуктивный (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный), *иначе* восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Результат – теория, закон (часть теории. – Н.Ш.)». Первичное обобщение эмпирических фактов связано с «индуктивной гипотезой, закономерностью, классификацией», которые *могут* входить как

элементы в теорию предмета [1, с.39]. В целом же, *идя все время от эмпирии, от «конкретного» и частного понять предмет невозможно* (Э.В. Ильенков).

Краткая характеристика метода «восхождения» представлена в нашей статье в «Международном научно-исследовательском журнале» (2022, №1), а также в работе [2].

Здесь мы осветим проработку идеи «восхождения» начиная с ее главного создателя Гегеля. Отметим попутно, что он опирался на Фихте, по сути предложившего схему «восхождения» в онтогенезе: *индивид – субъект деятельности – личность* [2, с. 239].

Подчеркнем также, что К. Маркс, критиковавший метод «восхождения» Гегеля за идеализм, нигде системно не представил его собственное видение. В XX веке этот метод развивал в «Критике диалектического разума» Ж.-П. Сартр. В СССР его вычленили из работ Маркса А.А. Зиновьев и Э.В. Ильенков.

Особо отметим вклад *философов Казахстана*, реализовавших идею «восхождения» при изложении системы категорий диалектической логики, понимаемой как *теория познания* (методология). Как мы отмечали, «сначала вышел 1-й том “Диалектической логики” с подзаголовком «Общие проблемы. Категории сферы непосредственного» (1986), где под уровнем «непосредственного» по сути понималось исходное «наличное бытие» (по Гегелю) изучаемого формообразования. А в 1988 году выходит 2-й том книги с подзаголовком “Категории сферы сущности и целостности”. Все это релевантно структуре «восхождения» у Гегеля» [2, с.240].

В духе казахстанской «Диалектической логики», но с поправкой на «идеологию» и с более тесной привязкой к Гегелю и современной науке, мы и будем понимать метод «восхождения». *Основные стадии «восхождения»* в применении к онтогенезу, таковы:

а) Исходное «наличное» («абстрактное», «непосредственное») бытие изучаемого формообразования (при его появлении и без экспансии вовне); его проявления и детерминанты выступают тут лишь в *качественно-количественном* плане; здесь еще нет «наполненности» *сущностью*, что и проявляется у человека как *индивида*.

б) *Оформление оснований и условий существования* изучаемого феномена в его *сущностных* проявлениях. При психологическом анализе *основания существования* человека, личности выражены в *формах деятельности*. Напомним тут известные положения «труд (деятельность) – основание жизни (существования) человека» и «деятельность как основание личности» (А.Н. Леонтьев) [3, с. 182]. При этом в деятельности разворачиваются «сущностные силы» человека как ее *субъекта*.

с) *Порождение (опосредование) сформированными основаниями существования* изучаемого формообразования в его *сущностных свойствах*. В психолого-педагогическом плане тут речь идет о порождении формы *деятельного существования* человека – *личности* – из ее *развитых деятельностных оснований* у подростка (Н.С. Шадрин, В.М. Розин).

д) *Полное осуществление в существовании* изучаемого формообразования его сущности («переход в действительность», по Гегелю). При этом «действительность» предполагает «единство внутренних и внешних отношений» (Гегель). В психологии это сопоставимо с идеей «самоактуализирующейся личности», раскрывающий свой сущностный человеческий потенциал *до конца* (А. Маслоу).

Конкретизируя метод «восхождения», надо преодолеть бытовавшую в советской психологии (и не только!) идею *одного «понятия-клеточки»* («деятельность», «гештальт», «поведение», «установка» и т.д.) как основы *всего* здания психологии. Продуктивнее *идея множества базовых детерминант психики* (ее «порождающих факторов», по М.Г. Ярошевскому) и выражающих их категорий как многоуровневой и «многоклеточной» системы (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский), что связано с принципом *многоуровневого анализа систем* (П.В. Кузьмин, С.М. Джакупов).

Уже М.Г. Ярошевский в «Истории психологии» (1985) вычленил такие *базовые детерминанты психики* человека (ее «порождающие факторы»), как *мотив, образ, общение*

(«психосоциальное отношение») и действие и лежащие в их основе формы бытия человека, включая личность.

Трансформацию системы базовых детерминант активности (включая саморегуляцию) мы представим, в ключе идеи «восхождения», по схеме *индивид* → *субъект деятельности* → *личность* в виде такой таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1 Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека и уровни их саморегуляции (с примерами).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ЧЕЛОВЕКА (КАК «МИР КУЛЬТУРНЫХ МИРОВ»)					
Уровни субъекта индивидуальной жизни	Базовые детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней				Уровни внутреннего мира человека
Личность: (Волевая, личностно-смысловая саморегуляция) <воля; смыслы >	РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ОТВЕТСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ К МИРУ*				
	Мотив 3 → Мотивы-ценности, идеалы, нормы поведения, запросы быта личности и т.п.	Образ 3 Образ социального мира или его фрагментов, образ «Я» личности и т.д.	Общение 3 Духовное общение, конвенциональное, манипулятивное.	Действие 3 Поступки, деяния, социальные действия	Мир личности
Субъект деятельности: (Произвольная, непроизвольная саморегуляция) <внимание >	Мотив 2 → Мотив труда, учения, преподавания	Образ 2 Образ объекта, средства труда, партнера и т.д.	Общение 2 Интерактивное общение	Действие 2 Отдельное трудовое, учебное действие	Мир субъекта деятельности
	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (основания личностного существования)				
Индивид (Непроизвольная саморегуляция**)	Мотив 1 → Биологические потребности и нужды	Образ 1 Образ-сигнал	Общение 1 Реакция мимики, комплекс оживления	Действие 1 Отдельная моторная реакция	Мир индивида
	ЦЕЛОСТНОЕ РЕАГИРОВАНИЕ НА СРЕДУ И ЕГО КАЧЕСТВА (СИЛА, БЫСТРОТА – ТЕМПЕРАМЕНТ) (природная предпосылка деятельных оснований личности)				
СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ВИДА НОМО SAPIENS					

* Реализация ценностных отношений релевантна высшему уровню личности.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Наш анализ был нацелен на уточнение понимания саморегуляции по возможности с учетом ее многоуровневых системных связей (идуших «по горизонтали», «снизу вверх» и «сверху вниз») с другими базовыми психологическими детерминантами и феноменами,

При этом предлагается трактовка особенностей, форм и механизмов саморегуляции на *трех уровнях онтогенеза*. Не оставлены без внимания и некоторые психолого-педагогические аспекты проблемы.

АНАЛИЗ ОБЩЕГО ПОНИМАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЕГО УТОЧНЕНИЕ. УРОВНИ САМОРЕГУЛЯЦИИ. В словаре Р.С. Немова *саморегуляция* мыслится как «процесс психологического воздействий человека на себя (?! – Н.Ш.), на свое поведение с целью достижения и поддержания оптимальных... психологических состояний». При этом она «обычно осуществляется с помощью самовнушения, самоконтроля и воли» [4, с. 385]. Тут не совсем ясно, действует ли саморегуляция *прямо* на поведение или же *сначала* на определяющие его психологические детерминации и состояния человека.

Словарь А.Л. Свенцицкого раскрывает важный аспект саморегуляции – *самоконтроль* как проявление способности осознавать, направлять и регулировать поведение, контролируя свои импульсы, чувства и действия. То есть изначально контролируются (и регулируются) «импульсы, чувства и действия» и лишь потом – поведение. Хотя, конечно, саморегуляцию нельзя свести к самоконтролю.

В русско-казахском психологическом словаре Ж.И. Намазбаевой и О.С. Сангилбаева термин «саморегулирующий» понимается как «управляющий самим собой» и «заботящийся сам о себе», что можно понимать довольно широко (например, «решающий самостоятельно свои проблемы») [5, с. 131].

В подавляющем большинстве других словарей саморегуляция не раскрыта.

В целом *в саморегуляции, по-видимому, представлен самоконтроль, механизмы составления плана действия, регуляторные механизмы его осуществления и коррекции, а также «само-стимулирование», самовнушение и «самоблокирование» негативных импульсов.*

Концепт *самодетерминации* изучали психологи Э.Деси и Р.Райан, а ранее С.Л. Рубинштейн, связывая его с идеей *детерминизма*. В работе «Человек и мир» он как бы «раздваивает» детерминацию, говоря о самодетерминации как «самоопределении» и о «детерминации иным».

Отметим понимание *самодетерминации* Р.С. Немовым: «Внутренний контроль собственного поведения со стороны человека, его действия, осуществляемые скорее на базе личных убеждений и ценностей», что по сути выражает личностные формы саморегуляции [4, с. 385]. Здесь буквально повторяется определение «самоуководства» в известном словаре А. Ребера. Т.е. все эти понятия *связаны*, при этом саморегуляция есть конкретно-психологическое выражение самодетерминации.

Ранее саморегуляция мыслилась скорее как *воздействие на свои эмоциональные состояния*. (См. алматинский сборник «Психическая саморегуляция» (1973)). Эмоции предполагают *регуляцию* (уже без «само-»!) активности в плане ее улучшения (мобилизации), а часто и дестабилизации (демобилизации). Психическая же *само-регуляция* здесь означает *блокировку* негативных эмоций, *ослабление их* деструктивного влияния, а также *самовнушение* позитивных, комфортных переживаний, например, путем произнесения формул самовнушения (аутотренинг и т.п.).

Трактовка эмоций как *вторичной (не базовой!) формы психики*, выводит на формулу, релевантную «информационной теории эмоций» П.В. Симонова:

эмоция=мотив (потребность) + образ (ситуации)

В целом саморегуляция субъекта *захватывает в поле своего действия базовые (и производные от них, включая эмоцию) детерминанты и регуляторы психической и*

жизненной активности: образы, мотивы и потребности, формы общения, действия (операции) и т.д. (см. таблицу 1).

Если саморегуляция предполагает свободу (так, воля отчасти свободна), а свобода неотделима от ответственности (экзистенциализм), то верна формула:

ответственность ↔ произвольная (волевая) саморегуляция

В целом «восхождение» идет по линии *индивид → субъект деятельности → личность*. Но пространство жизни человека как бы «многослойно». В зависимости от жизненных задач его активность смещается между уровнем индивида, интегрирующегося в среду обитания, субъекта деятельности, включенного в предметную среду цивилизации, и личности, реализующей ответственные отношения в социуме [2]. Саморегуляция при этом тоже меняется. В силу таких *взаимо-переходов* нередко происходит «сращивание» уровней саморегуляции, что *также есть «восхождение» к конкретному*, ибо *concretus* значит «сращенный». Так, иногда говорят о «воле, выражающейся во внимании» (А.В. Петровский), что выражает «завязку» личностного и субъектно-деятельностного уровня саморегуляции.

О.И. Даниленко и И.А. Горбунов, строя «5-факторную модель» антиципационной активности студента, дают вопросы на фактор «дисциплинированности» («Отправляясь на занятия, я выхожу заранее с учетом возможных транспортных пробок» и т.д.), выражающие *волевые (личностные)* аспекты саморегуляции. Вопрос на «саморегуляцию в учебной деятельности» с отрицательный весовым фактором («Часто получается, что несколькими экзаменационным вопросам я уделяю очень много времени и в итоге не успеваю подготовиться к остальным») вскрывает *субъектно-деятельностный* уровень. Предлагается также блок вопросов на «психосоматическую саморегуляцию», явно выявляющая *индивидуальные уровни* саморегуляции, возможно, во взаимосвязи с другими [6, с.16-17]. Эти вопросы могут лечь в основу разработки теста на *общую саморегуляцию* студента.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УРОВНЯ ИНДИВИДА. Понятие *индивида* четко раскрыл А.Н. Леонтьев, видимо, отталкиваясь от идеи «*индивидуальности*» Гегеля. По А.Н. Леонтьеву, «человек как природное существо есть индивид, обладающий той или иной физиологической конституцией, типом нервной системы, темпераментом, динамическими силами биологических потребностей, аффективности, ... которые в ходе онтогенетического развития частью разворачиваются, а частью подавляются, словом, многообразно меняются» [3, с.176-177].

В «Философии религии» Гегель применяет термин «индивидуальность» (*individuum* – «неделимый») и к маленькому ребенку, и к растению на *исходных стадиях развития* (семя, росток).

Новорожденный, младенец обладает «индивидуальностью» потому, что в своем «наличном бытии» он представлен как *потенциальный* человек. Его *непроизвольные реакции на жизненную среду* генетически заданы эволюцией, реализуясь локально, «вот здесь». Среда его обитания тоже «*налична*» (формируется взрослыми). Его «как бы социальность» в том, что в ситуациях его жизни «присутствует взрослый» (Л.С. Выготский), часто ориентируясь на его реакции. Но сложные структуры мозга ребенка еще «ждут своего часа».

В целом виды *непроизвольных реакций* новорожденного и младенца, частично обобщенные в нашей статье [2], таковы:

1) *реакции на биологические нужды и потребности*, связанные с выразительными движениями (плач, смех, улыбка и т.д.), *потенциально адресованные* взрослому, решающему его проблемы;

2) *ориентировочные реакции* на новые, сильные и яркие раздражители; такие реакции – *основа познания мира* и превращения ребенка в *субъект деятельности* и в *личность* (Л.И. Божович).

Добавим сюда ряд *безусловных рефлексов младенца*:

1) Рефлекс охватывания Монро (непроизвольное обхватывание шеи взрослого, когда тот держит ребенка на руках);

- 2) Подошвенный рефлекс Бабинского;
- 3) Глазной рефлекс (откидывание головы при ярком свете);
- 4) Хоботковый рефлекс (поисковые движения губами);
- 5) Хватательный рефлекс;
- 6) Зрачковый рефлекс;
- 7) Рефлекс чихания, срыгивания и т.д. и т.д.

Базовые детерминанты психики индивида (*мотивы 1, образы 1* и т.д.) включены в состав указанных реакций и отчасти регулируют их осуществление (см. таблицу 1). Так, его *мотивы 1* носят характер биологических нужд, *образы 1* – образов-сигналов и т.д. См. также книгу Л.И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте» (2009).

В «наличном бытии» индивида, в духе установок Гегеля, даны лишь *качественные и количественные* параметры, но не его *сущностные свойства*. При их изучении (включая качества темперамента или саморегуляции) предпочтительнее *приборные методики и методы объективной (внешней) регистрации* поведения, ибо *качества даны во внешнем наблюдении (созерцании)*. Прибор *Лейтеса* – перспективный вариант *объективного* изучения *качества инертности* нервной системы. Ранее он был реализован нами на ЭВМ, что отражено в совместной публикации [7].

Здесь почти *исключаются самонаблюдение и тесты-опросники* (основанные на самоотчете), неплохо диагностирующие *саморегуляцию субъекта деятельности и личности* (например, *волю*).

Природа качества саморегуляции индивида. Она удачно раскрыта А.Н. Леонтьевым: «Индивид как целостность – продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит не только процесс дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания»» [3, с. 173-174]. *Внутреннее слаживание и интеграция возможных реактивных ответов и выступает основой саморегуляции индивида*.

«Усложнение» индивида связано, по А.Н. Леонтьеву, с «формирующимися доминантами поведения» [3, с. 174], причем *доминанта* есть механизм корковой интеграции (соотнесения) потенциальных реакций организма с позиций его актуальных нужд и форма его *саморегуляции*. В «объективных» по характеру опытах А.А. Ухтомского очаг доминанты у кошки *блокировал* реакции на сильные побочные раздражители и *усиливал* рефлекторное удовлетворение исходной потребности. В целом он связывал доминанту с *вниманием*.

Арсенал саморегуляций индивида-младенца *обогащается через стимулирование ориентировочных реакций ребенка на новые и необычные образы среды* (краски, формы, звуки), «через обращение внимания» на них, когда взрослый буквально «показывает» ребенку мир, неся его на руках. *Этот момент должны учитывать родители*.

У юноши и взрослого реакции индивида часто *искажаются* в силу «перегруженности» стрессами, усталости, гипоксии, шума; пример – «горная болезнь». Здесь «извращаются» многие реакции: на температуру (человеку кажется, что на леднике ему жарко, и он срывает одежду); на гипоксию (слабо ощущается); исчезает и базовое чувство опасности, страх перед высотой. Человек весел и почти не регулирует себя.

Психотерапия еще слабо занимается *способами нормализации состояний индивида и саморегуляции*. Правда, аутотренинг по Шульцу рекомендуют для педагога, находящегося в трудной ситуации, реже старшеклассника, студента. Тут полезны и *эриксоновский гипноз*, и *телесно-ориентированная психотерапия* по Райху или Лоуэну, устраняющая «зажатости» тела и отчасти и восстанавливающая индивидуальные реакции и их саморегуляцию.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УРОВНЯ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Деятельность, по А.Н. Леонтьеву, выражает активное, предметно-преобразующее «жизненное» отношение субъекта к среде с участием психики, ее базовых регулятивных элементов (*образы, мотивы и т.д.*) и с опорой на саморегуляцию.

Субъект деятельности «вырастает» из активности индивида. *Ориентировочные реакции* последнего, связываемые Л.И. Божович с «потребностями в новых впечатлениях», значимы для познания нового и для становления ребенка как *субъекта деятельности*.

«Восхождение» у Фихте уже раскрывало идею субъекта деятельности (см. выше). У К. Маркса рабочий, в силу отчуждения, *не* субъект деятельности, а лишь «живая работа», не связанная с самостоятельностью субъекта. Правда, иногда он уточняет: «Рабочая сила (*das Arbeitsvermögen*) существует самостоятельно в живой жизненности субъекта (*in der Lebendigkeit des Subjects*)», но тут она *не фигурирует экономически* [8, S. 946].

Важный для нас феномен «*сущностной силы*» изучался Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым и И.А. Зимней. Изначально деятельность есть «силовое» взаимодействие субъекта с объектом – использование и приведение в целесообразное действие его физических «сил», а также познание и задействование «сил» предметов.

В «Науке логики» понятие «силы» раскрывается на этапе *становления сущности*. Отсюда и термин «*сущностная сила*».

При этом «силы» у Гегеля присущи «материям», из которых складывается вещь. Так, «силовые» (физические и химические) свойства газов, из которых состоит воздух, объясняют все его существенные свойства.

Человека и его психику, по Гегелю, также мыслят как «вещь», складывающуюся из *отдельных* душевных «сил» (функций). И тогда думают, что «вот здесь действует рассудок (мышление. – Н.Ш.) сам по себе, а там воображение само по себе» и что люди «развивают порознь рассудок, память и т.д.», оставляя «бездеятельными другие силы, пока дойдет (а может быть даже и не дойдет) очередь и до них... Однако дух (человек с его психикой. – Н.Ш.) – это не то же противоречие (различие компонентов. – Н.Ш.), что вещь» и его психические функции *нельзя извлечь из материальных структур мозга* («материй») и обособить их там (хотя такие попытки идут до сих пор!)

На этом уровне «различие (душевных «сил». – Н.Ш.) следует мыслить уже не как самостоятельные, а лишь как *отдельные* моменты в субъекте, в простой индивидуальности» [9, с. 133]. Это их «единство в субъекте» *связано с осуществлением их произвольной саморегуляции*, «пронизыванием» волей.

Термин *Wesenskräfte des Menschen* буквально означает «силы сущности человека». «Сущностные силы» *есть как бы «моменты» родовой сущности человека*, спустившиеся «вниз», на уровень субъекта деятельности. Эта сущность состоит, по Марксу, в «деланье предметом» жизнедеятельности человека (и форм деятельности). Согласно экзистенциализму, она связана с его ответственностью и выходом за пределы себя.

Так, *субъект деятельности* может делать «переакцентировку» в *мотивах* труда, усиливать их. Реализуется и произвольная *саморегуляция общения* субъекта в совместном труде, что отчасти прослежено в книге В.Д. Шадрикова и В.А. Мазилова «Общая психология» (2012). Произвольная саморегуляция субъектом *образов* восприятия (и иных образов) *более очевидна*, ибо субъект посредством *произвольного внимания* вычленяет одни аспекты образа предмета труда, отодвигая на второй план другие. «Целенаправленное восприятие» (наблюдение) часто используют в обучении.

Саморегуляция субъекта при реализации его «сущностных сил» сопряжена с упомянутой *родовой сущностью человека* потому, что:

1) Механизмы «приведения в действие» и саморегуляции «сил» рабочих органов субъекта уже несут *черты «деланья предметом»* его активности;

2) Произвольная саморегуляция природных «сил» человека продолжается в овладении «силами» *предметов* (орудие, материал), что также означает «превращение в предмет» деятельности человека;

3) Основой произвольной саморегуляции субъекта служит 3-ий блок мозга (А.Р. Лурия) и 2-я сигнальная система (Н.И. Чуприкова); но она осуществляется в особом «поле значений» (В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев) и неотделима от духовного достояния людей;

4) Ответственность *субъекта деятельности* (за реализацию канонов труда, за безопасность действий, ответственность перед партнером) отчасти есть проявление *родовой сущности человека*.

ГЕНЕЗИС СПОСОБНОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА. ГЕНЕЗИС ВНИМАНИЯ.

Генезис саморегуляции у ребенка и учащегося отчасти изучался Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериним, И.А. Зимней. Исследуя «развитие человека как субъекта деятельности», Зимняя отмечает, что у Д.Б. Эльконина становление *предметного действия* (и его саморегуляции) в раннем детстве означает «совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание и пробы». Далее «ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности, замещать их» [10, с. 114-115].

Условие произвольной саморегуляции у Гальперина – формирование *сознательного образа (эскиза, плана) действия* и полученных от учителя способов *контроля* за ним: «Наличие ... плана, критериев и способов действия (контроля. – Н.Ш.) позволяет вести контроль, а вместе с тем и направлять *внимание* на то, на что мы хотим его направить» [11, с.92-93]. Контроль «сначала выступает и осваивается в своей внешней форме... и лишь затем в своей речевой форме переходит в умственный план и, сократившись, становится произвольным вниманием» [11, с.93].

Важно помнить, что *контроль за действием должен учитывать не только «отклонение от плана», но и субъективные моменты, связанные с незнанием каких-то вопросов или недочетами в интеллектуальном осмыслении аспектов задачи, ситуации.*

На занятиях по «Практикуму по экспериментальной психологии» студенты часто не могут по памяти воспроизвести инструкцию к некоторым тестам на интеллект и путаются при их выполнении. При работе с тем же «Кубом Линка» мы бы рекомендовали *поначалу расширить* инструкцию, добавив в нее слова: «... *На некоторых кубиках Вы видите 3 синих грани, на некоторых – 2, на некоторых – 1 синюю грань. Есть кубики без синих граней. Ваша задача ... и т.д.*»

После тестирования можно провести «работу над ошибками», опять же *расширяя «ориентировочную основу» действия* и акцентируя то, что в вершины большого куба (а их 8) *надо всегда ставить кубики с тремя синими гранями.* Также задается «правило экономии синих граней», которые *нельзя помещать между кубиками.* Все это стимулирует *внимание* студента, обеспечивая быстрое выполнение теста, что мы и наблюдали.

Конечно, *самостимулирование, самовнушение, самоблокирование* действий, наряду с их *планированием – это аспекты саморегуляции, находящиеся за пределами внимания.* Но все они также важны в обучении.

Остановимся теперь на саморегуляции уровня *личности.*

ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ. СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ И ЕГО «ОСНОВАНИЯ». *Родовая сущность человека* в ее индивидуальной форме полнее всего реализуется *на уровне личности.* По К. Марксу, сущность человека сводится к «деланью предметом» его жизни. Причем у человека «его собственная жизнь является для него предметом» (что предполагает саморегуляцию) «именно лишь потому, что он есть родовое (по своей сущности. – Н.Ш.) существо» [12, с. 93].

По Сартру, «атрибут сущности (реальности) человека (*le propre de la realite-humaine*) состоит в том, что для нее нет оправданий (*excuse*)», ибо она *ответственна* [13, р. 640]. По А. Гелену же, у человека нет релевантной ему среды (экологической ниши), и он должен *ответственно создавать ее сам.*

Все это проявляется, если личность не заикливается на воспроизводстве *материальных основ* существования и удовлетворении нужд, а реализует (актуализирует, по А.Маслоу) свои сущностные черты.

Ответственные отношения как сущностное свойство личности раскрывались в экзистенциальной психологии, ныне В.А. Иванниковым, ранее С.Л. Рубинштейном и др.

Когда и как появляется личность? Личность часто понимают как форму «*существования*», что присуще *экзистенциально-гуманистическим подходам.* По Гегелю, нечто «*вступает в существование*», когда *оформляются собственные основания и условия этого*

существования как реализации сущности. Так, росток пускает корни, листочки как *основания своей жизни и существования* со свойствами конкретного растения.

В целом деятельность, труд есть *основание* форм человеческой жизни (Ж.М. Абдильдин).

Основаниями существования личности становятся социально-значимые («базовые») виды деятельности субъекта, предполагающие реализацию высоких уровней саморегуляции человека и его «сущностных сил».

Они, по-видимому, таковы: элементарная *трудовая деятельность, общественно-полезная, учебно-профессиональная и бытовая деятельность*. Их набор придает человеку в глазах окружающих *определенную самодостаточность, признанность* в социуме; он обретает право и возможность решать многое сам, реализуя ответственную позицию – *главное свойство личности*. Здесь формируются и личностные смыслы.

Личность оформляется у *подростка* (возраст «второго рождения Я»), что четко раскрыл В.М. Розин. По его словам, хотя ребенок в 3 года говорит «Я сам» и что-то делает («очень немного») самостоятельно, но мыслит себя он еще системе отношений с родителями. «Понастоящему самостоятельно ребенок начнет действовать в подростковом возрасте, когда у него ... складывается личность» [14, с. 15].

Эти рассуждения релевантны тезису А.Н. Леонтьева «деятельность (деятельности. – Н.Ш.) как основание личности» [3, с. 182]. О «полагании» личности ее *деятельными основаниями* ранее писал Гегель [9, с.95].

Базовые детерминанты мира личности, выступающие «предметом» личностной саморегуляции, в основном таковы (см. также таблицу 1):

А. *Мотивы 3*, поднимающиеся с уровня бытовых нужд до мотивов-норм и даже мотивов-ценностей, характерных для 1% населения (А. Маслоу).

Б. *Образы 3*, как *образы социального мира, его фрагментов*, благодаря которым личность *и может занимать ответственную позицию в мире*; их система образует *мировоззрение*, формирующееся у подростка и юноши (Э. Шпрангер и др.).

В. *Формы общения 3* личности – это *духовное общение* (обмен ценностями и ценностными смыслами), *конвенциональное общение*, а также примитивное и манипулятивное общение (А.Б. Добрович) и т.д.

Г. *Действия 3* личности включают и ее *ответственные поступки* в социуме. При этом у А.Н. Леонтьева поступок – это акт, *личностный смысл* которого для человека *положителен*, а связанный с ним *стимул* (с позиций удовлетворения потребностей) *отрицателен*. Поэтому поступок не основан на стимулах.

ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ КАК ОСНОВА САМОРЕГУЛЯЦИИ. Д.А. Леонтьев возводит этимологию слова «смысл» к словосочетанию «с мыслью» (*мы нечто делаем с подспудной мыслью, со смыслом*).

Проводя этимологический анализ, В.Л. Чечулин отмечает, что «написание этого слова в болгарском “мисъл” соответствует ... композиции “мы-сьл”, где первая часть местоимение “мы”, вторая часть “сьл” имеет значение “слать”...». Тогда «”мысль” это то, что “мы шлем”...» [15, с. 77].

Т.е. изначально «смысл» это «наше послание», передаваемое другим в действии, поступке, творении, а не только словесно. По Шпрангеру, другой сообщает мне *смысл* своих переживаний, создавая «нечто объективное». *Поступок* (по А.Н. Леонтьеву), по-видимому, также реализует *трансляцию некоего нравственного смысла*.

Изначально слово «смысл» выглядело скорее как *трехкомпонентная* композиция «с-мы-сьл» (сьл – «шлем») и означало «с нами шлем». Т.е. «мы шлем» данный смысл (смысл творения, действия) именно «с нами» («с мы»), *вместе с собой, отвечая за него лично* и не доверяя никому. Это фиксирует *личностную ответственность* в структуре смысла.

Проблема совести в психологии. О важности для психологии личности феномена *совести* говорили Э. Фромм, А.Н. Леонтьев. Ее психологическая трактовка *важна и для теории и практики воспитания*.

Если *смысл* транслируется *другому* (другим), то совесть (со-весть), по Фромму, есть «собираение вестей» *от других* о своем поведении (или их недооценка при ее отсутствии); они направляются *на самого человека* (угрызение совести), что релевантно «деланию предметом» его жизни.

Такие «вести» личность получает из уст авторитетов философии, этики и религии и от обычных людей. Отсюда ясно, что совесть – это «бытие на правильном пути» (М. Хайдеггер) и что «совесть – страж нашей целостности» (Э. Фромм) [16, с. 204] и форма «любви к себе» [16, с. 174]. Совесть выстраивает развитие личности более гармонично.

ПРОБЛЕМА ВНЕСЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТА. В статье «Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности» В.П. Зинченко отмечает, что *субъект лежит «под деятельностью»*. Однако личность с ее ответственной позицией, *лежащая «над» деятельностью*, иногда может отказаться от одной деятельности «и начать другую». Видимо, *при невозможности этого она «вносит» в деятельность субъекта соответствующий личностный смысл.*

Раскроем леонтьевские варианты *включения личностных смыслов в учебную работу подростка*, готовящего историю. В одном случае он учит ее, чтобы угодить родителям (обещавшим отпустить его в кино), в другом «чтобы получить пятерку», в третьем – в силу «увлекательности содержания учебника», наконец, потому, что в этом он видит путь к будущей профессии [3, с. 292]. Все эти мотивы (и смыслы) глубоко *личные* (подчас связанные со сложными *личными отношениями*) и в целом *довольно высокого ранга*.

Но *уже сама деятельность имеет свой мотив* (мотив 2 субъекта деятельности), который *должен формироваться на этапе профессионального обучения и воспитания*. Ясно, что на мотивы работы врача, к примеру, в идеале не должны влиять его *личные* отношения с семьей. Поэтому личностный смысл деятельности надо понимать с оговорками.

Конечно, высшие смыслы личности могут вноситься *и «по горизонтали»* и проецироваться *на ее мотивы 3, на образы 3*, трансформируя их и *порождая* в первом случае, к примеру, ценностные «мотивы-смыслы» (Д.А. Леонтьев), во втором – ее особые образы мира в форме «моделей должного» (А. Маслоу, Д.А. Леонтьев) и т.д.

ПРОБЛЕМА СВЯЗИ ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ВОЛИ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ «ПЕРЕЖИВАНИЙ» И МОТИВОВ. Данная проблематика отчасти запутана.

Связь личностных смыслов и воли. Психологи часто трактуют *личностно-смысловую саморегуляцию* содержаний психики *отдельно*, а волю *отдельно*. Дело в том, что *воля трактовалась как «рычаг» саморегуляции со стороны духовного, личностного «Я» уже у Декарта*, а понятие *личностных смыслов появилось лишь в XX веке* (В.Франкл, А.Н. Леонтьев).

По Декарту, благодаря воле «мы можем что-то ... либо делать, либо не делать (т.е. утверждать это, либо отрицать, добиваться этого либо избегать)» [17, с. 189], что по сути выражает мобилизующую и тормозную функцию воли.

При этом, «когда она безразлична к ... вещам (содержаниям. – Н.Ш.)», связанным с разумом, «она легко отклоняется от истины и добра» [17, с. 190].

В случае такого «безразличия (по-современному, при отсутствии их личностного смысла, например, ценностного) воля (личностное Я) просто «наугад» решает: «тут я буду действовать так-то». Но если идея, цель и пр. имеет *личностный смысл*, то прикладывается *усилие воли* (при затруднениях). Поэтому *волевая саморегуляция есть продолжение и «рычаг» личностно-смысловой саморегуляции.*

Связь личностных смыслов и эмоций («переживаний»). Положение А.Н. Леонтьева об эмоции как «индикаторе» личностного смысла неявно *имеет в основе более широкие взгляды Дильтея*.

У Дильтея «полнота» *реальной и душевной жизни личности с ее определенной направленностью* (эстетической, нравственной и т.д.) дана в ее *переживаниях* (термин *Erleben* можно раскрыть и как «полнокровное проживание жизни»). *Индикатором* такой

полноты является эмоция (переживание значимости жизни, ее содержательности т.д.). Но, по Дильтею, полнота жизни не только цель, но и *смысл* жизни личности с данной ценностной направленностью. На эту полноту и на этот смысл и *указывает* эмоция.

Связи личностных смыслов, воли и мотивов. У А.Н. Леонтьева личностный смысл возникает в ходе утверждения мотивов (мотивов-смыслов) и «задается» ими.

По Дильтею же, «основная связь элементов в нашей душевной жизни (и стоящий за нею личностный смысл. – Н.Ш.) образуется из волевых действий человека» [18, с. 438], что говорит о роли воли в утверждении смыслов.

У А.Н. Леонтьева мотив (ведущий) есть основа и «направленности» жизни личности (ценностной и иной), и отчасти ее волевой устремленности. Именно поэтому мотив в трактовке Леонтьева и «задает» смысл. Тут видны недочеты идеи смысла А.Н. Леонтьева.

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УТРАТЫ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ. «Утрату» личностных смыслов какой-либо активности человека (деятельность, общение) Е.Н. Осин понимает как *отчуждение* личности, что отражено в его диссертации «Отчуждение как смыслоутрата» (2007).

В целом отчуждение – это «потеря» личностной саморегуляции в целом, что связано с несформированностью (утратой) *личностной позиции* (включая личностные смыслы человека) и ее передачей «внешнему агенту» отчуждения (авторитарному лидеру, старшему и т.д.). «Покровительственные услуги» старшего (Ж.Б. Абылхожин), обеспечивают более полное удовлетворение элементарных (бытовых и т.д.) *потребностей* человека. На его долю достается *активность и саморегуляция лишь как субъекта деятельности*.

Однако *потребностная* в своей основе саморегуляция реализуется и в ситуации доминирования человека над другим (тип Нарцисса).

Раскроем сначала *структуру бытовой (потребностной) деятельности*, по Д.Н. Узнадзе. У него акты непосредственного «поведения потребления», включают: а) «движение органов потребления» (откусывание, глотание и т.п.), для которого характерна «импульсивная», произвольная саморегуляция; б) движения по передаче предмета.

Во-вторых, он выделил *две формы «поведения потребления»*, предполагающие *произвольную саморегуляцию* сложных движений и подготавливающие акты потребления.

1. «Акты обслуживания» (обслуживание потребностей организма). Они возникают «на почве импульса, идущего изнутри собственного тела» (голод и т.д.) [19, с. 268] и предполагают выстраивание цепи сложных действий, операций. Так, «если даже человек очень голоден, он не схватит курицу и не будет ее есть, разрывая зубами». Он осуществит ряд действий и лишь потом займется актами потребления [19, с. 267].

2. Деятельность «ухода за собой» (за своим телом), когда «человек умывается, принимает душ, одевается, причесывается, одевается или раздевается». Здесь значимы «актуальные переживания периферической потребности того же организма»: потребность в чистоте и пр. [19, с. 268].

Существуют *еще две формы потребностного поведения* – «обслуживание (потребностей. – Н.Ш.) *других*» и «уход за *другими*» [19, с. 268]. Они нацелены на удовлетворение указанных бытовых потребностей *других* (членов семьи, детей, партнеров по жизни). В *расширенном* варианте тут подключается покупка продуктов, одежды и т.д.

Все это реализуется, естественно, *через коммуникативный контакт с другим*. Причем реализуемая «потребителем» саморегуляция общения тут *не смысловая, а потребностная*.

Здесь мы плавно переходим к анализу личности Нарцисса.

Е.Т. Соколова в книге «Психология нарциссизма» трактует *нарциссизм* как тип ментальности с определенными социокультурными детерминациями; главная из них – «общество потребления» (без раскрытия его типов и подструктур).

Но качества нарцисса *надо конкретизировать в плане анализа главного свойства личности* – *ответственной, сопричастной позиции* по отношению к другим людям (с которыми она сосуществует в социуме).

Джули Л. Холл в книге «Нарцисс в Вашей жизни» пишет: «С точки зрения нарциссов, законы и социальные структуры полезны только в той степени, в какой они защищают их доступ к особому социальному положению и свободам. Пока им все сходит с рук, они манипулируют, эксплуатируют, поступаются законами и правосудием (и нормами межличностных отношений. – Н.Ш.) ради своей выгоды, но с легкостью используют те же самые институты для наказания других». При этом *главное «правило»* состоит в том, что «нарциссы будут обвинять, унижать или использовать окружающих... и использовать насилие (психологическое и физическое. – Н.Ш.) как подтверждение своего доминирования» [20, с. 30].

Что касается *потребностей*, то «нарциссы всегда будут ставить свои потребности на первое место, и они могут активно порицать и наказывать нас за наши» [20, с. 31].

Усечение и «утрата» личностных смыслов активности в силу «возвеличивания» своих *потребностей* удачно объясняет известную «внутреннюю пустоту» нарцисса и *почти полную несформированность его «образа Я»*.

Для нарцисса характерно также *слабое развитие воли* (при затруднениях), хотя способность *жесткого противодействия* партнеру и *манипулятивного навязывания* ему своих желаний у него развита.

Деморализация партнера в конфликте, который склонен к мягким отношениям и боится одиночества, сочетается у нарцисса с поисками «путей примирения»: партнеру предлагается «загладить вину» в форме «уступок» материального плана, что и есть манипулирование им. Ни о каких *личностных смыслах* при реализации общения (кроме потребностных) и ни о какой *воле* как форме саморегуляции тут речи не идет. Как указывал Д.Н. Узнадзе, «подлинная воля появилась лишь после того, как человек привык приказывать не другому, а самому себе» [19, с. 374].

Обсуждая полученные результаты, отметим наличие сравнительно небольших данных по саморегуляции в словарях и учебниках, хотя концепт *регуляции* как функции психики в целом проработан.

Нетрудно видеть, что само-регуляция у нас понимается как «регуляция, идущая от субъекта индивидуальной жизни». Именно отсюда возникает идея важности метода «восхождения», который призван высветить *усложнение и трансформацию различных форм саморегуляции*, исходя из *изменения бытия и жизненных отношений субъекта* в онтогенезе по схеме *индивид – субъект деятельности – личность*. При этом читатель может заметить, что наша схема отличается от ананьевской (*индивид – личность – субъект деятельности*).

Идея «восхождения» подразумевает, что *сначала* нужно «нащупать» основания личностного существования (развитые формы активности субъекта деятельности, осваиваемые подростком), а *затем* говорить о *существовании* личности и его *психологических проявлениях*, включая саморегуляцию.

Если бы мы поддерживали взгляд на появление личности в 3 года (А.Г. Асмолов), то вынуждены были бы говорить о личностных смыслах и личностно-смысловой форме саморегуляции *уже в этом возрасте*, что *исказило бы понимание хода воспитания*, ибо, по А.Н. Леонтьеву, оно сводится к *формированию личностных смыслов*.

Саморегуляцию, видимо, нельзя изучать в отрыве от тех базовых (и производных от них) *детерминант* психики, *которые* она регулирует (образов, мотивов, форм общения и т.д.) Поэтому приходилось как-то «прописывать» особенности этих детерминаций *на всех трех уровнях*. Они, как показано в нашей таблице, *включаются в определенные «жизненные отношения»* человека, *различные* на каждом уровне (на уровне индивида это система реакций, на уровне субъекта деятельности сама деятельность с ее структурой и т.д.). Это отчасти объясняет сложность и довольно слабую исследованность саморегуляции как самостоятельного феномена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

По итогам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Саморегуляция содержит в себе множество относительно самостоятельных компонентов (самоконтроль, коррекция действий, самостимулирование и т.д.).
2. Как свойство человека, она неотделима от трансформации форм его бытия в онтогенезе, что обуславливает продуктивность метода «восхождения» при изучении системного воздействия субъекта на все базовые детерминанты психики (мотивы, образы, общение и т.д.).
3. Указанная трансформация реализуется по схеме *индивид – субъект деятельности – личность*. На уровне индивида проявляется саморегуляция реакций (на основе «доминанты»), на уровне субъекта – его деятельности.
4. Порождение существования личности ее деятельными основаниями как аспект «восхождения» происходит не в конце раннего детства, а у подростка, когда возникают и личностные смыслы, что значимо для правильной ориентации воспитания.
5. Смыслы личности несут момент ответственной позиции; они вносятся не только на уровень самой личности, но и субъекта деятельности.
6. Личностно-смысловая саморегуляция приоритетна по отношению к волевой, «продолжающей» ее. Более низкие уровни «потребностной» саморегуляции связаны с феноменом нарциссизма.

Список использованной литературы:

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Учебник для вузов. – М.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Шадрин Н.С., Оспанова Б.Б. Амплификация представлений об уровнях, сторонах и фазах общения на базе реализации метода восхождения от абстрактного к конкретному в психологии (с примерами по педагогическому общению) // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Психология. – 2022. - №2. – С. 237-249.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. – 560 с.
5. Намазбаева Ж.И., Сангилбаев О.С. Орысша-қазақша психологиялық сөздік. – Алматы: Print-S, 2005. – 250 б.
6. Даниленко О.И, Горбунов И.А. Антиципационная состоятельность как личностный ресурс студентов // Вопросы психологии – 2018 - №3 – с.33-43.
7. Шадрин Н.С., Ильинский В.И. Пакет обучающих (тестовых) программ для использования в демонстрационных и исследовательских целях на лабораторных занятиях по психологии // Каталог фонда алгоритмов и программ. Выпуск 1. – Омск: РЦ центр новых информационных технологий обучения, 1990. – С.10, 38.
8. Marx K. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. – Berlin: Dietz Verlag, 1953. – 1102 S.
9. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. В 3-х томах. Т.2. Учение о сущности. М.: Мысль, 1971. – 248 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
11. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 102 с.
12. Маркс К. Сочинения. 2-е издание. Т.42. – М.: Политиздат, 1974. – 536 с.
13. Sartre J.-P. L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722р.
14. Розин В.М. Этапы становления европейской субъективности и личности в социо- и персоногенезе // Вопросы психологии. – 2022. №4. – С. 14-24.
15. Чечулин В.Л. Об этимологии слова «смысл» в русском и некоторых европейских языках // Приволжский научный Вестник. – 2011. – №3. – С.77-79.
16. Фромм Э. Человек для себя. – М.: АСТ, 2020. – 320 с.
17. Декарт Р. Рассуждение о методе. – М.: АСТ, 2020. – 416 с.
18. Дильтей В. Описательная психология // История психологии. XX век / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 417-453.
19. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

20. Джухли Л. Холл. Нарцисс в вашей жизни. Как заявить о своих правах и восстановить личные границы. – М.: Эксмо, 2021. – 448 с.

References:

1. Druzhinin V.N. Eksperimental'naya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov. – М.: Piter, 2008. – 320s.
2. Shadrin N.S., Ospanova B.B. Amplifikaciya predstavlenij ob urovnyah, storonah i fazah obshcheniya na baze realizacii metoda voskhozhdeniya ot abstraktnogo k konkretnomu v psihologii (s primerami po pedagogicheskomu obshcheniyu) // Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya Psihologiya. – 2022. - №2. – S. 237-249.
3. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – М.: Politizdat, 1977. – 304 s.
4. Nemov R.S. Psihologicheskij slovar'. – М.: Vlados, 2007. – 560 s.
5. Namazbaeva Zh.I., Sangilbaev O.S. Oryssha-қазақша psihologiyalyқ sөzdik. – Almaty: Print-S, 2005. – 250 b.
6. Danilenko O.I., Gorbunov I.A. Anticipacionnaya sostoyatel'nost' kak lichnostnyj resurs studentov // Voprosy psihologii – 2018 - №3 – s.33-43.
7. Shadrin N.S., Il'inskiy V.I. Paket obuchayushchih (testovyh) programm dlya ispol'zovaniya v demonstracionnyh i issledovatel'skih celyah na laboratornyh zanyatiyah po psihologii // Katalog fonda algoritmov i programm. Vypusk 1. – Omsk: RC centr novyh informacionnyh tekhnologij obucheniya, 1990. – S.10, 38.
8. Marx K. Grundrisse der Kritik der politishen Ökonjmie. – Berlin: Dietz Verlag, 1953. – 1102 S.
9. Gegel' G.V.F. Nauka logiki. V 3-h tomah. T.2. Uchenie o sushchnosti. М.: Mysl', 1971. – 248 s.
10. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. – М.: Logos, 2007. – 384 s.
11. Gal'perin P.Ya., Kabylnickaya S.L. Eksperimental'noe formirovanie vnimaniya. – М.: Izd-vo MGU, 1974. – 102 s.
12. Marks K. Sochineniya. 2-e izdanie. T.42. – М.: Politizdat, 1974. – 536 s.
13. Sartre J.-P. L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 r.
14. Rozin V.M. Etapy stanovleniya evropejskoj sub"ektivnosti i lichnosti v socio- i personogeneze // Voprosy psihologii. – 2022. №4. – S. 14-24.
15. Chechulin V.L. Ob etimologii slova «mysl» v russkom i nekotoryh evropejskih yazykah // Privolzhskij nauchnyj Vestnik. – 2011. – №3. – S.77-79.
16. Fromm E. Chelovek dlya sebya. – М.: AST, 2020. – 320 s.
17. Dekart R. Rassuzhdenie o metode. – М.: AST, 2020. – 416 s.
18. Dil'tej V. Opisatel'naya psihologiya // Istoriya psihologii. HH vek / Pod red. P. Ya. Gal'perina, A. N. Zhdan. – М.: Akademicheskij Proekt, 2003. – S. 417-453.
19. Uznadze D.N. Psihologiya utsanovki. – Spb.: Piter, 2001. – 416 s.
20. Dzhuli L. Holl. Narciss v vashej zhizni. Kak zayavit' o svoih pravah i vosstanovit' lichnye granicy. – М.: Eksmo, 2021. – 448 s.

МРНТИ:15.21.41

10.51889/2959-5967.2024.79.2.003

Ж.Ақаш¹, Г.Дүйсенбай¹, Н.С. Жубаназарова¹, К.К. Сайлинова¹, А.М.Болтаева¹

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

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ИНДУКТИВТІК ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Математикалық индуктивті ойлау бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой қабілеттерін дамытудың маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл оларға мектепте және өмірде алған білімдерін жалпылауға және жүйелеуге мүмкіндік береді.

Бұл мақалада біз бастауыш сынып оқушыларында математикалық индуктивті ойлаудың даму ерекшеліктерін қарастырамыз және бұл процесте оларға қандай әдістер мен тәсілдер көмектесетінін анықтаймыз. Шетелдік зерттеулер мен озық тәжірибелерді қолдана отырып,

бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлау қабілеттері зерттеледі. Бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілеттерін жетілдіру үшін елімізде индуктивті ойлау қабілетін зерттеу әдістерін әзірлеу өзекті болып табылады. Біздің мақсатымыз - Қазақстан мектептерінің бастауыш сынып оқушыларында индуктивті ойлауды анықтауға арналған тестті стандарттау. Біз зерттеу жұмысымыздың мақсатына сүйене отырып, бастауыш мектеп оқушыларының математикалық индуктивті ойлау деңгейін анықтау үшін М. Липпманның «логикалық заңдылықтар» тесті мен А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісін қолдандық. Сынақ жалпы білім беретін мектептерден 32 оқушыдан алынды. Оқушылардың жасы 8-9 жас, 3 сынып оқушылары. Әдістемені орындау барысында талдау, жалпылау, салыстыру қабілеттері зерттелді.

Түйін сөздер: бастауыш сынып, ойлау, когнитивтік қабілеттер, индуктивті ойлау, математикалық индуктивті ойлау.

Ақаш Ж.¹, Дүйсенбай Г.¹, Жубаназарова Н.С.¹, Сайлинова К.К.¹, Болтаева А.М.¹
¹Казахский национальный университет имени Аль-Фараби,
(г. Алматы)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИНДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

Математическое индуктивное мышление является важным компонентом развития умственных способностей младших школьников. Это позволяет им обобщать и систематизировать знания, полученные в школе и в жизни.

В этой статье мы рассмотрим особенности развития математического индуктивного мышления у младших школьников и определим, какие методы и подходы им помогут в этом процессе. Используя зарубежные исследования и передовой опыт, изучаются способности младших школьников к математическому индуктивному мышлению. Для совершенствования мыслительных способностей младших школьников в стране актуальна разработка методов исследования индуктивного мышления. Наша цель-стандартизация теста на определение индуктивного мышления у учащихся начальных классов школ Казахстана. Мы использовали тест М. Липпмана «логические закономерности» и метод А.З. Зака «арифметические задачи» для определения уровня математического индуктивного мышления учащихся начальной школы, исходя из цели нашей исследовательской работы. Исследование было проведено на 32 учащихся общеобразовательных школ. Возраст учащихся 8-9 лет, ученики 3 класса. В ходе выполнения методики были изучены способности анализа, обобщения, сравнения.

Ключевые слова: начальный класс, мышление, когнитивные способности, индуктивное мышление, математическое индуктивное мышление.

Zh. Akash¹, G. Duisenbay¹, N.S. Zhubanazarova¹, K.K. Sailinova¹, A.M. Boltaeva¹
¹Al-Farabi Kazakh National University,
(Almaty)

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL INDUCTIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL CLASSES

Abstract

Mathematical inductive thinking is an important component of the development of mental abilities of Primary School students. This allows them to generalize and systematize the knowledge gained at school and in life.

In this article, we will consider the features of the development of mathematical inductive thinking in primary school students and figure out what methods and techniques help them in this process. Using foreign research and best practices, the mathematical inductive thinking abilities of Primary School students are studied. To improve the thinking abilities of Primary School students, the development of methods for studying inductive thinking in our country is relevant. Our goal is to standardize the test for determining inductive thinking in primary school students of schools in Kazakhstan. Based on the purpose of our research work, we used the test "logical patterns" by M. Lippman and the method "arithmetic tasks" by A.Z. Zak to determine the level of mathematical inductive thinking of elementary school students. The test was taken from 32 students from general education schools. The age of students is 8-9 years, students of the 3rd grade. During the implementation of the methodology, the ability to analyze, generalize, and compare was studied.

Keywords: elementary school, thinking, cognitive abilities, inductive thinking, mathematical inductive thinking.

КІРІСПЕ

Математикалық индуктивті ойлау математикалық құзыреттіліктің негізгі компоненттерінің бірі болып табылады және оны ерте жастан бастау маңызды. Бастауыш сынып оқушыларында ойлаудың бұл түрін дамыту оларға нақты бақылаулар негізінде жалпы заңдылықтарды анықтауды үйренуге және оларды жаңа мәселелерді шешуде қолдануға көмектеседі. Адамның ойлауы, кез келген психикалық құбылыс сияқты, адамның өз мүмкіндіктерін жүзеге асыруының нәтижесі болып табылатын жеке қасиеттерге ие.

Қазіргі уақытта білім беруді дамыту мен реформалау барған сайын қарқынды түрде жүріп жатыр. Қоғамдық дамудың өзекті қажеттіліктеріне жауап беру және рухани жаңғыртуға атсалысу үшін сапалы білім беру өте маңызды. Білім мен дағдыға баса назар аударатын «Емтиханға бағытталған білім беруден» сапалы білім берудің айырмашылығы - оқушылардың жасампаздық санасы мен қабілетін дамытуға көбірек көңіл бөлетіндігі, ал оқушылардың жасампаздық сауаттылығын тәрбиелеу тек білімді меңгеру ғана емес, сонымен қатар ойлауды жүзеге асыру мен тәжірибені жинақтауда маңызды рөл атқаратын фактор.

ҒЫЛЫМИ НӘТИЖЕЛЕРДІ ТАЛҚЫЛАУ ЖӘНЕ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.

Индуктивті ойлау академиялық жетістік пен икемді интеллекттің когнитивті процесін болжайтын негізгі факторлардың бірі болып саналады. Бұл зерттеудің негізгі мақсаттары математикалық индуктивті ойлау қабілетін анықтау және бастауыш сынып оқушыларының индуктивті ойлауының дамуын зерттеу болып табылады. Бүгінгі күні ойлау білім беру контекстінде де, жұмыс орнында да маңызды рөл атқарады және кейбір ойлау дағдылары ХХІ ғасырдағы осы дағдылардың маңызды құрамдас бөлігі болып саналады. Индуктивті ойлау әрқашан ең танымал, ең жиі зерттелетін құрылымдардың бірі болды және соңғы әлеуметтік өзгерістер мен білім беру нәтижелеріне қатысты күтулер оның өзектілігін одан әрі көрсетті. Индуктивті ойлау оқу әрекетінің кең ауқымында басым рөл атқаратыны анықталған[1]. Интеллекттің ең маңызды құрамдастарының бірі, индуктивті ойлау оқушыларға шешім қабылдауға және себеп-салдарлық байланыстарды орнатуға көмектеседі [2].

Индуктивті ойлау зерттеу әдебиеттерінде ойлаудың бірнеше анықтамалары бар. Ғылыми әдебиеттерді талдай отырып, адам қабілеттері мәселесі бойынша көптеген ғылыми еңбектер бар екенін атап өтуге болады. Ресейде Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, Е.А. Голубев, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов және басқалардың жұмыстары белгілі. Шетелде адамның қабілеттерін Л.Л. Терстон, Дж.Р. Гилфорд, Дж.В. Кэрролл, Р.Б. Кеттель, Е.А. Флейшман, Г.Ю. Айзенк және басқалар сияқты ғалымдар зерттеді. Қазақстанда профессор Қ. Жарықбаев, Н.С. Жұбаназарованың ғылыми еңбектері бар. Бүгінгі күнге дейінгі аталған ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, бастауыш сынып оқушыларында қабылдау жылдамдығы, есептеу қабілеті, идеялар көлемі, есте сақтау

(визуалды), жасырын нысандарды тану, дедуктивті ойлау сияқты бірнеше қабілеттерді диагностикалау стандарттарын қарастырдық. Осы саладағы зерттеулерді жалғастыра отырып, математиктер үшін қажет индуктивті ойлау қабілетін зерттеудің диагностикалық әдістерін стандарттау орынды деп санаймыз.

Оқушылардың математикалық ойлау қабілетін дамытудың бастауына негізделген түрде, математикалық ойлау әдістеріне дедуктивті ойлау әдістері мен индуктивті ойлау әдістері жатады. Ұзақ уақыт бойы еліміздегі математикалық білім беруде оқушылардың дедуктивті ойлау қабілетін жаттықтыруға көп көңіл бөлініп, индуктивті ойлау қабілетін дамыту назардан тыс қалып келеді. Дедуктивті ойлау әдістері әдетте болжамды тексеру үшін ғана қолданылатындықтан, болжамға қол жеткізе алмайды. Демек, дедуктивті ойлау әдістерімен тәрбиеленген оқушылар көбінесе бейімделуге икемді болғанымен, жаңалық ашуы екіталай.

Сондықтан, математикалық сапалы білім беру қажеттілігін тереңдету үшін, ең алдымен оқушылардың «Белсенді байқау» қабілетін дамытып, оқушыларды белсенді түрде бақылауға, салыстыруға, болжауға, сынауға және қорытынды жасауға бағыттауымыз керек. Осы тұста, оқушылардың нақты математикалық мысалдардан жалпы математикалық қорытынды жасай білу қабілетін белсенді тәрбиелеп шығуға болады. Бұл «Арнайыдан жалпыға дейінгі ойлау» яғни индуктивті ойлауды қажет етеді.

Негізгі назар аударылатын мәселе – бұл ойлауды проблемаларды шешу және шешім қабылдау күш-жігерінен хабардар ететін қорытынды жасаудың мақсатқа бағытталған процесі ретінде кеңінен анықтауға болады [2. 276]. Р.Дж. Стернберг, К. Стернберг (2012) ойлауда «біз жана қорытынды жасау немесе ұсынылған тұжырымды бағалау үшін бұрыннан белгілі нәрсеге сүйенеміз» деп түсіндірді[3]. Индуктивті ойлау интерпретациялары мен анықтамаларының көптігі философиядан математика арқылы психологияға дейінгі көптеген пәндерде кездесе де, практикалық білім беру мақсаттары үшін индуктивті ойлау жеке бақылаулардан ережелерді қорытындылауға көмектесетін когнитивті процесс ретінде қарастырылса қолайлы, осылайша жеке жағдайлардан жалпы қорытынды жасайды[4]. Клауэрдің пікірінше индуктивті ойлау ережелер мен жалпылауды қалыптастыру үшін заңдылықтар мен заңсыздықтарды зерттеуді қажет етеді деп болжайды. Осылайша, индуктивті ойлау заңдылықтар мен заңсыздықтарды, тіпті айырмашылықтарды анықтайды.

Индуктивті ойлау таным заңдылықтарын түсіну үшін де, күнделікті өмірде ұғымдар мен категорияларды қалыптастыру үшін де іргелі негіз ұсынады [5]. Бейтаныс мәселелер туындаған кезде индуктивті процестер гипотетикалық ережелерді тудырады, олар әрі қарайғы әрекеттер мен бақылаулармен тексеріледі [6]. Қорытындылай келе, индуктивті ойлау ғылымды түсінуде және білімді бейтаныс контексттерде қолдануда басым рөл атқарады деп айтуға болады [7] және интеллектуалды мінез-құлыққа ықпал ететін жеті негізгі психикалық қабілеттерінің бірі болып табылады[8].

Қазіргі психологияда индукция сонымен қатар когнитивті белгісіздік жағдайында оның тапшылығы жағдайында қазіргі білімді кеңейтетін қорытынды процесі ретінде анықталады [9]. Қорытындылар әдетте бір мақсатқа бағынатын бірқатар операцияларды қамтитын ақыл-ой әрекетінің азды-көпті күрделі әрекеті болып табылады.

Индуктивті тұжырымда алғышарттар мен қорытындылардың байланысы логика заңына емес, таза формальды сипаты жоқ кейбір нақты немесе психологиялық негіздерге сүйенеді. Мұндай тұжырымда қорытынды қисынды түрде алынбауы ықтимал және оларда жоқ ақпаратты қамтуы мүмкін. Ақпараттың дұрыстығы олардан индуктивті түрде алынған тұжырымның дұрыстығын білдірмейді. Индукция қосымша тексеруді қажет ететін ықтимал немесе ақылға қонымды қорытындыларды ғана береді.

Неміс психологы М.Вертгеймер индукцияны «бірқатар жағдайларда жекелеген сыртқы сәйкестіктерге негізделген жалпылау немесе құрылымдық мағыналы гипотеза» деп түсіндіреді [10].

Атақты қытай психологы Лин Чонде бастауыш мектеп жасындағы балалардағы индуктивті ойлау қабілетінің даму тенденциясын: «бастауыш сынып оқушылары есейген сайын

(бағалардың жоғарылауы) олардың ойлауындағы дерексіз жалпылау ауқымы артады, ойлау кезеңдері барған сайын қысқарады, осылайша нәтижелердің дұрыстығы ойлау, ойлау процесінің ұтымдылығы, сондай-ақ ойлау сапасының логикасы мен хабардарлығы үнемі артып отырады және жеке адамдар арасында айтарлықтай айырмашылықтары бар» деп қорытындылауға болатынын анықтады [11].

Көпжылдық эксперименттік зерттеулерге сүйене отырып, әйгілі швейцариялық балалар психологы Ж.Пиаже шығармашылықпен балалардың интеллектісінің дамуын (ойлау қабілетін қоса) төрт кезеңге бөлуді ұсынды:

1. Перцептивті-моторлық кезең (0-2 жас);
2. Арифметикаға дейінгі кезең (2-7 жас);
3. Нақты арифметикалық кезең (7-12 жас ескі);
4. Ресми арифметика кезеңі (12-15 жас).

Ол сондай-ақ мәдени шығу тегінің, даму жылдамдығының, жеке ерекшеліктерінің және балалардың басқа да элементтерінің айырмашылығына байланысты әр кезеңнің жасы әртүрлі болуы мүмкін екенін, бірақ олардың барлығы осы ретпен әртүрлі кезеңдерден өтетінін атап өтті [12].

Индуктивті ойлау, «жекеден жалпыға» ойлаудың бір түрі ретінде, оқушыларға индуктивті ойлау процесінде бар тұжырымдар арқылы негізгі шығу тегін анықтау қабілетін біртіндеп дамытуға көмектеседі [13].

Зерттеу барысында Ли Сянчжао индуктивті ойлау процесінің төрт элементі ақпаратты сипаттау, индуктивті сәйкестендіру, болжау және гипотезаны тексеру екенін алдын ала анықтады және бұл төрт буын жеке математикалық индуктивті ойлаудың когнитивті процесінде өзара байланысты екенін атап өтті [14].

Кейбір зерттеушілер 1 жастан 6 жасқа дейінгі балаларда индуктивті ойлау қабілетінде айтарлықтай жас айырмашылығы жоқ екенін анықтады және бұл қабілет жасына қарай айтарлықтай өсу тенденциясын көрсетеді. Зерттеудің әртүрлі тұжырымдары үшін үш себеп болуы мүмкін. Бірінші себеп зерттеу әдістерінде, екінші себеп бағалау критерийлерінде, ал үшіншісі әртүрлі елдердегі түрлі мәдени дәстүрлер мен білім беру ортасымен байланысты болуы мүмкін деген тұжырым жасады [15].

Бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлау қабілетінің даму сипаттамаларына арналған әдебиеттер негізінен келесі үш тармақты растайды: біріншіден, бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлау қабілетінде айтарлықтай жас айырмашылығы бар және бұл жақсы даму тенденциясын көрсетеді; екіншіден, оқушылардың жынысы тұрғысынан, дегенмен жалпы ұлдар мен қыздардың математикалық индуктивті ойлау қабілеттері теңдестірілген, олардың әр компоненттің дамуында күшті жақтары бар; үшіншіден, оқушылардың математикалық үлгерімі және математикалық индуктивті ойлау қабілеті күшті оң корреляцияға ие [16].

Қабілет ретінде индуктивті ойлау Э.А. Флейшманның «Адам қабілеттерінің таксономиясы» атты еңбегінде танымдық қабілеттер санатына енгізілді. 1992 жылы Э.А. Флейшман «Адам қабілеттерінің таксономиясы: тапсырмаларды орындауға арналған анықтамалар, өлшемдер және талаптар» кітабында 52 түрлі қабілетті сипаттаған болатын. Бұрын соңды индуктивті ойлау Кэттел және Гилфорд сынды ғалымдардың жұмысында «фактор» ретінде ғана қарастырылды [17].

В.А. Крутецкий өзінің «Мектеп оқушыларының математикалық қабілеттерінің психологиясы» атты еңбегінде математикалық тұрғыдан өте дарынды мектеп оқушыларының арасында психиканың ерекше ұйымдасып, оны «ақыл-ойдың математикалық бағдары» деп атайтынын көрсететін бақылаулар туралы айтады. Көбінесе бұл қасиет мектеп оқушыларында 7-8 жастан бастап көріне бастайды және кейінірек өте кең таралады дейді [18].

Математикадағы логикалық ойлаудың аспектілері біздің отандастарымыздың еңбектерінде де айқындалған.

Қ. Жарықбаевтың еңбектерінде «Баланың логикалық ойлауын дамыту, ұғымдарын өсіру – науқандық жұмыс емес. Ол әрбір сабақ үстінде, мектептегі барлық тәлім-тәрбие барысында ұдайы жүргізілетін жұмыс. Мұнда оқушылардың жас ерекшелігі де қатты ескеріледі» - делінген [19].

Психолог Н.С. Жубаназарованың еңбектерінде – бастауыш сыныпта арифметикаға кіріспені оқушыларда шама түсінігін қалыптастырудан бастайды. Арифметиканы оқытуды ұйымдастыруға қатысты, шама түсінігі негізінде бірлік түсінігін енгіземіз. Шама мен өлшеуді енгізгеннен кейін, кез келген сан өлшеу операциясының нәтижесі ретінде шығады. Бұл сандық қатынастарды бағалаудың эмпирикалық ықпалы. Сандық қатынастарды бағалауда көзқарастың және оқушы позициясының өзгеруі математикалық ойлаудың дамуына, оқуы ойлауының өзгеруіне алып келеді, ал бұл математикалық білімнің мақсаты логикалық ойлау болып, бала өзінің көзқарастарын білуге қол жеткізе алады [20].

Психологиялық зерттеулердің нәтижелерінде көрсетілгендей, қалыпты адамның интеллектуалды дамуы 3-4 жастан 12-13 жас аралығында тез дамиды да, 13 жастан кейін теріс үдеумен дамиды. Сонымен қатар, жас үлкейген сайын ол біртіндеп азаяды. Бастауыш мектеп оқушылары негізінен 6-12 жас аралығында. Бұл қолданыстағы зерттеулерде көрсетілген жасқа сәйкес келеді. Математикалық білім беру саласында кейбір ғалымдардың болжамы бойынша [21] адамның бастауыш мектепте оқуының алғашқы кезеңдерінде, яғни 5-7 жас аралығында оның математикалық индукция қабілеті жақсы дамиды дейді. Бастауыш мектеп кезеңі оқушылардың интеллектісін дамытудағы маңызды кезең. Индуктивті ойлау қабілеті жаңа оқыту бағдарламасының стандартындағы «Математикалық ойлау» оқушылардың бір түрдегі қабілетін тәрбиелеп жетілдіруді талап етеді. Оқушылардың бастауыш кезеңі бірдей қарқынмен дамудың өсу тенденциясын көрсетеді.

Индуктивті ойлау тек әртүрлі мамандықтар үшін ғана қажет емес. Бұл қабілет оқу процесінде де маңызды. Оқушылар өздері үшін қиын жаңа материалды игеруде индуктивті әдісті қолданады, әңгіме нәтижесінде олар өз қорытындыларын, жалпылауларын жасайды, белгілі бір ережелерді, теорияларды немесе заңдарды тұжырымдайды. Ғалымдар теориялар мен гипотезалар жасау үшін индуктивті пайымдауды да қолданады [22]. Білім берудегі ойлау процестерінің жоғары рөлін ескере отырып, Израильде жоғары оқу орындарына түсетін талапкерлердің ойлауын зерттеуге арналған психометриялық тесттер өткізіледі. Бұл нәтижелер жоғары оқу орындарына түсу үшін жалпы ұпайлардың 40% - анықтайды [23]. Демек, индуктивті ойлау қабілеті баланы оқытуда маңызды рөл атқарады. Шетелде индуктивті ойлау қабілетін зерттеу үшін көптеген түрлі сынақтар жасалды. 1992 жылы Э. А. Флейшман өзінің «адам қабілеттеріне арналған анықтамалық: анықтамалар, өлшемдер және тапсырмаларды орындау талаптары» атты кітабын шығарды, онда ол адам қабілеттерінің таксономиясында 52 түрлі қабілетті сипаттады. Атап айтқанда, индуктивті ойлау қабілетін зерттеу үшін кітапта «Әріптер жинағы», «Орын», «Жетілдірілген сынақ батареясы: сандық сыни ойлау (АТВ: NA4)», «Сыни тұрғыдан ойлауға арналған сынақ батареясы (CRTB)» сынақтары ұсынылды [17. 316]. Индуктивті ойлауды зерттеу бойынша әр түрлі елдерде көптеген зерттеулер жүргізілді және нәтижелер білім беру және басқа мәдени факторлардың әсерінен бір-бірінен ерекшеленетіні атап өтілді. Зерттеуші Ванн де Вижвер Замбия, Түркия және Нидерландыдағы бірнеше жас ерекшелігіндегі адамдардың индуктивті ойлау қабілетін зерттей отырып, нәтижелердегі 10% мәдениетаралық айырмашылықты анықтады [24]. Сондықтан осы популяция үлгісінде алдын ала (қажетті) стандарттаусыз басқа елдерде бағалау шкалалары бар шетелдік психометриялық сынақтарды енгізу ғылыми тәсіл болып саналмайды. Өкінішке орай, Қазақстанда бейімделген және стандартталған психодиагностикалық сынақтардың саны көп емес. Жаңа жеке сынақтарды әзірлеуге одан да аз көңіл бөлінеді. Біздің елдегі зерттеуімізге дейін индуктивті ойлау қабілеттің бір түрі ретінде зерттелмеген. Ғылыми отандық әдебиетте индуктивті тұжырым көбірек қарастырылды [20. 436].

Математикалық ойлаудың ерекшеліктеріне қысқаша шолу, біріншіден, математикалық ойлаудың логикалық ойлауды қалыптастырумен, оқу материалын таңдаумен, ақыл-ой әрекеттерін оқытумен байланысы математикалық ойлауды түсінуден гөрі зерттеу мәселесін қарастыратынын көрсетеді. Екіншіден, математикалық ойлаудың түсіндірмесі әлі әзірленбеген, ол көбінесе кейбір көп факторлы құбылысты түсіндіретін жұмыс құралы болып табылады.

ЗЕРТТЕУ БАРЫСЫ ЖӘНЕ ӘДІСТЕРІ

Индуктивті ойлау қабілеті адамның оқуында және басқа әрекеттерінде маңызды рөл атқарады. Индуктивті ойлау – жалпы ережелерді немесе қорытындыларды (соның ішінде қайшылықты оқиғалар арасындағы қатынастарды анықтау) құру үшін ақпарат бөліктерін біріктіру қабілеті. Зерттеу жұмысымыздың мақсаты, бастауыш мектеп оқушыларының математикалық индуктивтік ойлау қабілетінің даму ерекшеліктерін зерттеу. Осы орайда, зерттеу жұмысымыздың болжамы, бастауыш мектеп оқушысының оқу үлеріміне математикалық индуктивті ойлау қабілетінің даму деңгейі әсер етеді.

Теориялық бөлімде аталып өткендей, бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлау деңгейін (төмен, орташа, жоғары) әмбебап бағалау критерийі арқылы анықтауға және негіздеуге мүмкіндік береді.

Кесте 1 – Бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлауын бағалау критерийі.

Индуктивті ойлау процесі	Бағалау критерийлері		
	Төмен	Орташа	Жоғары
Ерекшеліктерді анықтау мақсатында объектілерді талдау	Аналитикалық бел сенділік жеткілікті түрде дамымаған, жалпылау мен белгілі заңдылықтарды табуда қиындықтар туындайды, салыстыру әрекеті ішінара меңгерілген, логикалық байланысты орнатуы қиындық тударады.	Талдау, салыстыру, жалпылауды біледі, ішінара қателіктер жібереді, логикалық байланысты орната алады, бірақ біршама уақытты талап етеді.	Талдау, салыстыру, жалпылау, логикалық заңдылықтарды таба алады, логикалық байланысты дұрыс әрі тез орнатады.
Синтез ретінде бөлшектерден бүтін көрініс құрастыру			
Объектілерді салыстыру, жалпылау, классификациялау үшін негізмен критерийлерді таңдау			
Ойлау үшін логикалық тізбекті құру			

Біздің зерттеу жұмысымыздың мақсатына сүйене отырып, бастауыш мектеп оқушыларының математикалық индуктивті ойлау деңгейін анықтау үшін келесі әдістерді қолдандық:

1. М.Липпманнның «логикалық заңдылықтар» тесті;
2. А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі.

Метью Липпманнның «логикалық заңдылықтар» тесті бастауыш сынып оқушыларының анализ жасау, біріктіру, жалпылау, логикалық заңдылықтарды таба білу секілді қабілетінің қалыптасуын зерттейді. Тест бастауыш сынып оқушыларына арналған. Сыналушыға 10 қатар белгілі бір заңдылықпен орналасқан сандар жазылған бланк беріледі, сыналушы сандардың орынын ауыстырмай, белгілі заңдылықты қолданып бос орынға қажетті сандарды толықтыруы қажет. Нәтижелер үш түрлі деңгейде бағаланады: 5 баллға дейін – төмен деңгей; 5-7 балл - орташа деңгей; 8-10 балл – жоғары деңгей.

А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлау қабілетін зерттеуге бағытталған. Есептер қиындық деңгейі бойынша әртүрлі

келеді. Сыналушыларға келесі тапсырмалар жазылған бланк беріледі: алғашқы төрт тапсырма қарапайым; 5-10 тапсырмалар қызықты, себебі жасанды сөздер мен мағынасыз өрнектер келтірілген; 11-12 тапсырмаалар «ертегі» секілді, себебі, бәріне белгілі жануарлар туралы қызықты әрі ойға қонымсыз оқиғаларды айтады; 13-16 тапсырмалардың жауабына белгілі бір есім жазу шарт; 17-18 тапсырманы кім дұрыс деп санасы бір немесе екі есіп жзуы керек; 19-20 тапсырмада міндетті түрде 2 есім жазу шарт; соңғы екі тапсырмаға 3 есім жазу шарт, қайталанып тұрғанна қарамастан. Жалпы тапсырманы орындайға 20 минут беріледі. Нәтижелері 3 деңгейде қарастырылады: төмен, орташа, жоғары.

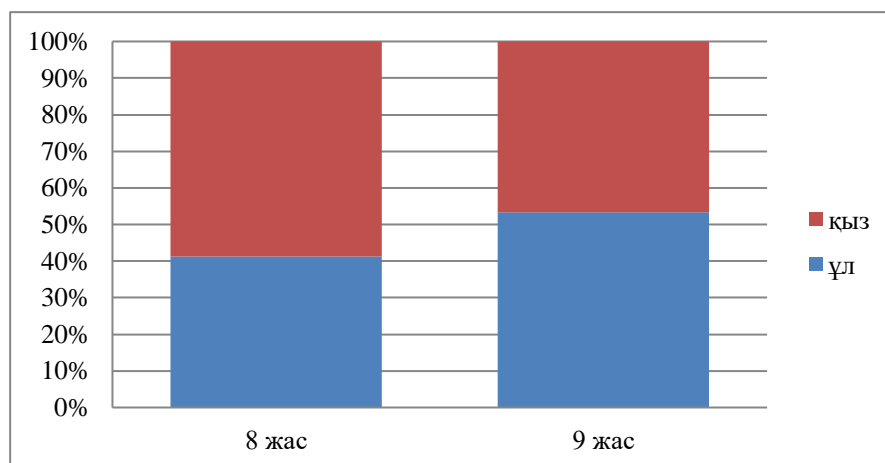
Бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлау қабілетінің даму деңгейін анықтау үшін психологиялық зерттеу жұмысына 32 сыналушы қатысты. Сыналушылардың жас ерекшелігі 8-9 жас, 3 сынып оқушылары.

Зерттеу жұмысы бірнеше кезеңнен құралады:

1. Мақаланың теориялық бөліміне әдебиеттік шолу жасау, зерттеу әдістемелерін таңдау;
2. Бастауыш сынып оқушыларына диагностикалық зерттеу жұмысын жүргізу;
3. Ұсынылған болжамдарды растау мақсатында, нәтижелерді математикалық-статистикалық өңдеуден SPSS 23.0 өткізу және оны сандық-сапалық талдау.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІН ТАЛҚЫЛАУ

Зерттеу жүргізу барысында сыналушылардың 2023 оқу жылының 1 тоқсанындағы сабақ үлгерімінің көрсеткіштерін, екі әдістемелерден алынған нәтижелердің арасында корреляциялық байланыстың бар жоғын анықтадық.



1 Сурет. Сыналушылардың жас ерекшелігі мен жынысы бойынша таралуы(N=32)

1 суретте көрсетілгендей, зерттеу жұмысына 8 және 9 жасар 3 сынып оқушылары қатысты. 8 жасар 7 ұл және 10 қыз, ал 9 жасар 8 ұл және 7 қыз қатысты. Зерттеу барысында сыналушылармен түсіндірме жұмыстары жүргіліп, сынып жетекшісінің бақылауымен жүзеге асты. Сондай-ақ, оқушылардан 1 тоқсанның соңында алынатын аралық бақылау жұмыстары барысында, сыналушыларға сырттай бақылау жүрігілді. Бақылау нәтижесінде, сыналушылар жас ерекшелігіне қарай ойлау жүйелері дұрыс қалыптасқандығы, өзара қарым-қатынас құра алатындығы, әрі сынып жетекшінің нұсқаулығын дұрыс қабылдайтындықтары анықталды.

Кесте 2 – Сыналушылардың 1 тоқсан бойынша оқу үлгерімінің пайыздық көрсеткіштері(N=32)

Оқу үлгерімі	Математика	Қазақ тілі
Пән		
Төмен	22%	25%
Орташа	53%	47%
Жоғары	25%	28%

Жоғарыда көрсетілгендей, 3 сынып оқушыларына арналған білім бағдарламасының пәндері бойынша сыналушылардың оқу үлгерімі математика пәні бойынша 8 оқушыда жоғары, 17 оқушыда орташа және 7 оқушыда төмен көрсеткішке ие. Ал, қазақ тілі пәні бойынша 10 оқушыда жоғары, 14 оқушыда орташа, 8 оқушыда төменгі көрсеткішті құрайды. Ал жалпы сыныптың оқу үлгерімі математика пәні бойынша 78 %, қазақ тілі бойынша 75 % құрайды.

Зерттеу барысында сыналушылардың математикалық индуктивтік ойлау қабілетін анықтауға арналған әдістемелерді де бағалау критерийі бойынша талдадық.

Кесте 3 - М.Липпманның «логикалық заңдылықтар» тесті мен А.З.Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі бойынша нәтижелердің пайыздық көрсеткіштері (N=32)

Бағалау критерийі	М.Липпманның «логикалық заңдылықтар» тесті	А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі
Әдіс		
Төмен	24%	16%
Орташа	44%	44%
Жоғары	32%	40%

3 кестеде сынлаушылардың екі әдістеме бойынша пайыздық көрсеткіштері көрсетілген. Яғни, сыналушылардың басым көпшілігінде математикалық индуктивті ойлаудың орташа деңгейі дамыған. Әдістемені орындау барысында талдау, жалпылау, салыстыру қабілеттері зерттелді, нәтижесінде М.Липпманның «логикалық заңдылықтар» тесті бойынша 3 сыналушының көрсеткіші төмен деңгейді көрсетті. А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі бойынша 5 сыналушыда төменгі деңгей анықталды.

А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісін жоғары деңгейде орындап шыққан 13 сыналушы, орташа деңгейде 14 сыналушы. М.Липпманның «логикалық заңдылықтар» тестін жоғары деңгейде 10 сынлаушы, орташа деңгейде 19 сыналушы орындады. Бұл көрсеткіштер бастауыш мектеп оқушыларының математикалық индуктивтік ойлау қабілетінің орташа деңгейде дамығандығын көрсетеді.

Ендігі кезекте, зерттеу жұмысымыздың болжамына сәйкес, бастауыш мектеп оқушысының оқу үлгеріміне математикалық индуктивті ойлау қабілетінің даму деңгейі әсер ететіндігін анықтау мақсатында, сыналушылардың жалпы оқу үлгерімі мен математикалық индуктивтік ойлау қабілетін зерттеуге арналған екі әдістеме арасындағы корреляциялық байланысты анықтаймыз:

Кесте 4 – Сыналушылардың оқу үлгерімі көрсеткіштері мен М. Липпманның «логикалық заңдылықтар» тесті және А.З. Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі арасындағы байланыс (N=32)

Әдістемелер	Оқу үлгерімі
М.Липпманның «логикалық заңдылықтар» тесті	,532*
А.З.Зактың «арифметикалық тапсырмалар» әдісі	,512*

4 кестеде көріп тұрғанымыздай, сыналушылардың 1 тоқсандағы екі пән бойынша оқу үлгерімі мен математикалық индуктивтік ойлау қабілетінің арасында тура статистикалық мәнді байланыс бары анықталып тұр. Демек, сыналушылардың математикалық индуктивтік ойлау қабілеті олардың білім көрсеткіштерінің жоғары болуына әсер етеді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Математикалық индуктивті ойлауды дамыту туралы қолда бар идеяларды қорытындылай келе, біз бастауыш сынып оқушыларының индуктивті ойлауын дамыту деп оқушылар үшін индуктивті ойлауды дамытудың ең жоғары деңгейіне қол жеткізуге әкелетін мақсатты процесті түсінуіміз керек екенін анықтадық, бұл бастауыш сынып оқушыларының қабылдауы және оған қатысты жаңа ақпаратпен жұмыс істеуге деген ұмтылысын арттыруға мүмкіндік беретін операцияларды жетілдіруде көрінеді. Бастауыш сыныпта бала қорытынды жасауы, өзінің индуктивті қызметінің мақсатын түсінуі, оқу міндетін ұтымды шешуді іздеуден бастау алады.

Қорыта келе, математикалық индуктивті ойлау қабілетін жетілдіру арқылы баланы қабылдауға үйрету қол жетімді мәселелердің шешімін өз бетінше іздену қабілетін дамытады, ойлау аппаратымен қаруландырады және саналы әрі ұтымды операцияны өз мінез-құлқымен анықтау ерекшелігін қамтиды.

Біз зерттеу жұмысымызда математикалық ойлауды дамытудағы алатын орны туралы ғалымдардың нақты дәлелдері мен зерттеулерін қарастырып, ұсынған өз тұжырымдарын мысал ретінде көрсетуіміздің өзіндік себебі бар. Алдағы уақытта бастауыш сынып оқушыларының математикалық индуктивті ойлау қабілетін дамыту бойынша зерттеу жұмыстарын жүргізіп, ұсыныстар беру жоспарлануда.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

[1] Ахметтаева С.С., Ережепова Ж.К., Сембина Ж.Ж., Возняк О.А., Пен С.Г «Зорлық-зомбылық және қаталдық белгілерінің көрінуі мен балалар агрессивтілігі деңгейін анықтау бойынша әдістемелік нұсқаулықтар» Психологтарға, педагогтарға және ата-аналарға арналған әдістемелік құрал. – Астана 2018ж.

[2] Тархова Л. «Как уберечь ребёнка от тюрьмы и панели». – Москва, 2018.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 2019.

[3] Романов А.А. Направленная игровая терапия агрессивного поведения у детей: альбом диагностических и коррекционных методик. [Текст]/Пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей. – М.: «Плэйт», 2019. – 48с.

[4] Венгер А.Л. «Психологические рисуночные тесты». – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

[5] Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики: учебное пособие /А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2014. – 48 с.

[6] Глоссарий. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. [Текст] /В.Г. Баженов, В.П. Баженова, – Феникс, 2020.

[7] Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. [Текст] – М., 2019.

[8] Фурманов И.А. *Детская агрессивность. Диагностика и коррекция. [Текст] – М., 2021. – 192с.*

[9] Aida S., Ainur Z., Ardak A., Madina A., Perizat K. & Gulnara R. (2022). *Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the field of distance education. World Journal on Educational Technology. 14(1), 268-281. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6724>*

[10] «Жеткіншек жастағы мінез-құлық және оны алдын алудың тәсілдері». Әдістемелік құрал. – Ақтөбе, 2019.

[11] Овчарова Р. В. *Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. [Текст] – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 448с.*

[12] Сказкотерапевтическое коррекционно-развивающее занятие «Хамелеон» //И.В. Стищенко. *Из гусеницы в бабочку: Психологические сказки, притчи, метафоры в индивидуальной и групповой работе. [Текст] – М.: Генезис, 2018.*

[13] Ainagul R., Kalipa A., Aida N., Ardak A. & Mentay S., (2022). *Training of future psychologists on suicide prevention among adolescents based on work with parents. Cypriot Journal of Educational Science. 17(6), 2167-2180. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i6.7555>*

[14] Смирнова Т.П. *Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. [Текст] Серия «Психологический практикум». – Ростов н/Д: «Феникс», 2020. – 160с.*

[15] Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. *Технология создания команды. [Текст] – СПб.: Речь, 2020.*

References:

1. Hamers J.H.M., De Koning E., & Sijtsma K. (1998). *Inductive reasoning in third grade: Intervention promises and constraints. Contemporary Educational Psychology, 23(2), 132–148. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0966>.*

2. Leighton, J.P., & Sternberg, R.J. (2004). *The nature of reasoning. The nature of reasoning. Cambridge: Cambridge University Press*3–11. <https://doi.org/10.1161/CIRCRESAHA.116.305012>.

3. Sternberg, R.J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology (6th ed.). Belmont CA: Wadsworth Cengage.*

4. Adey P., & Csapó B. (2012). *Developing and assessing scientific reasoning. In B. Csapó, & G. Szabó (Eds.). Framework for diagnostic assessment of science (pp. 17–53).*

5. Klauer K.J., & Phye G.D. (2008). *Inductive reasoning: A training approach. Review of Educational Research, 78(1), 85–123. <https://doi.org/10.3102/0034654307313402>.*

6. Perret P. (2015). *Children’s inductive reasoning: Developmental and educational perspectives. Journal of Cognitive Education and Psychology, 14(3), 389–408.*

7. Csapó B. (1997). *The development of inductive reasoning: Cross-sectional assessments in an educational context. International Journal of Behavioral Development, 20(4),609–626. <https://doi.org/10.1080/016502597385081>.*

8. Kinshuk, Lin T., & McNab P. (2006). *Cognitive trait modelling: The case of inductive reasoning ability. Innovations in Education and Teaching International, 43(2),151–161. <https://doi.org/10.1080/14703290600650442>.*

9. Jacobs D. *Supervision [Text] / D. Jacobs, P. David, D.D. Meyer. - St. Petersburg: B. S. K., 1997. - 235 p.*

10. Wertheimer M. *Productive thinking [Text] / M. Wertheimer.-M. : Progress, 1987. - 336 p.*

11. Lin Chonde. *A study for the development of the concept of number and computational abilities in children of primary school age. [J] Journal of Psychology. 1981, №13(3):43-52pp.*

12. Piaget J., Montangero J., & Billeter J. *Les Correlats. In J. Piaget (Ed), L' Abstraction Reflechissante.[J]. Paris: Presses Universities de France, 1977.*

13. Wang Qing, Shi Ningzhong, Shi Liang, etc. *mathematical inductive thinking in elementary and high school: educational value, textbook design and implementation in teaching - the sixth in a series of interviews on topical issues of mathematical education [J]. Course.the textbook. 2011.*

14. Li Xiangzhao. *A study on the development of inductive thinking in mathematics for high school students [J]. Journal of mathematical education, 2004, №13 (3): 88-90 P.*
15. M.L. Means, J.F. Voss. *Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability and Knowledge Levels [J]. Cognition & Instruction, 1996,14(2):139-178 pp.*
16. Wang Xiaoning. *A study on the development of Mathematical Thinking in primary school students [J]. Journal of psychology, 1981, 13(3): 43-44 pp.*
17. Fleishman E.A., and Relly M.E. (1992). *Handbook of human abilities: Definitions, measurement and job task requirements. Bethesda, MD: Management Research Institute.*
18. Krutetsky V.A. *Psychology of mathematical abilities of schoolchildren. M., Enlightenment, 1968 – 103p.*
19. Zharykbayev K. B. *fundamentals of Psychology. Almaty 2005, - 415 P.*
20. Zhubanazarova N. S. *Development of Mathematical Thinking In Primary School students: abstract. kand. diss. – A., 2005. - 30 p.*
21. Smith L. *Children's reasoning by mathematical induction: normative facts, not just causal facts [J]. International Journal of Educational Research, 2003,№39(7): 719-742 pp.*
22. Akbarova S.N. *The role of teaching inductive thinking in the system of professional education. "The current state, problems and prospects of medical education" international educational, scientific and practical conference. Bukhara, Uzbekistan. April 12, 2018, pp. 18-21.*
23. Einstein A.D., Libin V.A. *The pros and cons of unified state testing of applicants: the Israeli experience// Open education. — 2003. — N5. — Page 61-71.*
24. van de Vijver F.J. *Inductive reasoning in Zambia, Turkey and the Netherlands: Establishing cross-cultural equivalence. Intelligence, 30(4), 2002. Pp. 313-351.*

МРНТИ: 15.81.61

10.51889/2959-5967.2024.79.2.004

Куликова О.В. ^{1*}, Сабирова Ж.Н. ², Бейсенова Ж.Ж. ³

¹Университет Туран, Алматы, Казахстан

²Атырауский университет им. Х.Досмухамедова, Атырау, Казахстан

³Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ, КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ И ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА У БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ 2-ГО ТИПА

Аннотация

Сахарный диабет – это хроническое заболевание, которое требует постоянного внимания к уровню глюкозы в крови, диетических ограничений и регулярного медицинского наблюдения. Психологическое благополучие и умение справляться с вызовами, связанными с диагнозом, играют важную роль в управлении заболеванием. В данной статье мы изучим уровень хронического стресса, характерный для больных сахарным диабетом, а также проанализируем его влияние на течение болезни.

Кроме того, посредством теоретического анализа актуальных исследований, авторами подтверждена значимость оптимального копинг-поведения и повышения резильентности для пациентов с сахарным диабетом. Эмпирическое исследование, включающее шкалу резильентности и опросник «Способы совладающего поведения», позволило выявить степень резильентности, адаптивность копинг-поведения и уровень хронического стресса у лиц с сахарным диабетом, а именно у больных диабетом 2-го типа.

Эта статья будет полезна психологам и медицинским работникам, интересующимся проблемой борьбы с хроническим стрессом, развития резильентности и копинг-поведения у пациентов. Также результаты исследования могут помочь лицам, непосредственно имеющими дело с сахарным диабетом, и их близким, желающим оказать психологическую поддержку.

Ключевые слова: пациенты с сахарным диабетом (больные диабетом), хронический стресс, диабет 2-го типа, копинг-стратегии, копинг-поведение, повышение резильентности, психологическое благополучие.

O.V. Kulikova^{1*}, Zh.N. Sabirova², Zh.Zh. Beisenova³,

¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

²Atyrau University named after Kh. Dosmukhamedov, Atyrau, Kazakhstan

³Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

INVESTIGATING THE PECULIARITIES OF RESILIENCE, COPING BEHAVIOR AND CHRONIC STRESS IN PATIENTS WITH TYPE 2 DIABETES

Abstract

Diabetes mellitus is a chronic disease that requires constant attention to blood glucose levels, dietary restrictions and regular medical supervision. Psychological well-being and the ability to cope with the challenges associated with diagnosis play an important role in managing the disease. In this article, we will study the level of chronic stress characteristic of patients with diabetes mellitus, as well as analyze its impact on the course of the disease.

In addition, through a theoretical analysis of current research, the authors have confirmed the importance of optimal coping behavior and increasing resilience for patients with diabetes mellitus. The empirical study, including the resistance scale and the questionnaire "Ways of Coping Behavior", revealed the degree of resilience, adaptability of coping behavior and the level of chronic stress in people with diabetes mellitus, namely in patients with type 2 diabetes.

This article will be useful for psychologists and medical professionals interested in the problem of dealing with chronic stress, the development of resilience and coping behavior in patients. Furthermore, the results of the study can help people, directly dealing with diabetes mellitus, and their loved ones who want to provide psychological support.

Keywords: patients with diabetes mellitus (patients with diabetes), chronic stress, 2nd type diabetes, coping strategies, coping behavior, increasing resilience, psychological well-being.

O.V. Куликова^{1*}, Ж.Н. Сабирова², Ж.Ж. Бейсенова³

¹Тұран Университеті, Алматы, Қазақстан

²Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан

³Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті, Алматы, Қазақстан

2-ШІ ТИПТІ ҚАНТ ДИАБЕТИМЕН АУЫРАТЫН НАУҚАСТАРДЫҢ РЕЗИЛЬЕНТТІЛІГІ, КОПИНГТІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ПЕН СОЗЫЛМАЛЫ СТРЕССТІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Қант диабеті – бұл қандағы глюкоза деңгейіне үнемі назар аударуды, диеталық шектеулерді және үнемі медициналық бақылауды қажет ететін созылмалы ауру. Ауруды басқаруда психологиялық әл-ауқат пен диагнозға байланысты қиындықтарды жеңе білу маңызды рөл атқарады. Бұл мақалада біз қант диабетімен ауыратын науқастарға тән созылмалы стресстің деңгейін зерттейміз, сонымен қатар оның аурудың ағымына әсерін талдаймыз.

Сондай-ақ, өзекті зерттеулерді теориялық талдау арқылы авторлар қант диабетімен ауыратын науқастар үшін оңтайлы копингтік мінез-құлық пен резильенттілікті арттырудың маңыздылығын растады. Резильенттілік шкаласы мен "мінез-құлықты жеңу тәсілдері" сауалнамасын қамтитын эмпирикалық зерттеу қант диабетімен ауыратын адамдарда, атап айтқанда 2 типті қант диабетімен ауыратын науқастарда резильенттіліктің дәрежесін, копингтік мінез-құлықтың бейімделуін және созылмалы стресс деңгейін анықтауға мүмкіндік берді.

Бұл мақала созылмалы стресспен күресу, пациенттердің резильенттілігі мен копингтік мінез-құлқын дамыту мәселесіне қызығушылық танытатын психологтар мен медицина қызметкерлеріне пайдалы болады. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері қант диабеті диагнозбен адамдарға және олардың психологиялық қолдау көрсеткісі келетін жақындарына көмектесе алады.

Түйін сөздер: қант диабетімен ауыратын науқастар (диабетпен ауыратындар), 2-ші типті қант диабеті, созылмалы стресс, копинг-стратегиялары, копингтік мінез-құлық, резильенттіліктің жоғарылауы, психологиялық әл-ауқат.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современной медицинской психологии особое внимание уделяется проблеме совладания пациентами со стрессом и развития у них таких значимых качеств, как резильентность и стрессоустойчивость. Несомненно, люди, страдающие хроническими заболеваниями, подвержены высокому уровню стресса и нуждаются в эмоциональной и физической поддержке. В их число входят больные сахарным диабетом, требующие особой психологической заботы.

С сахарным диабетом (СД) неотъемлемо связано такое явление, как повышенный уровень стресса, оказывающий значительное влияние как на течение самого заболевания, так и на общее благополучие пациентов. Постоянно испытываемые неприятные ощущения и негативные эмоции, связанные с ежедневными трудностями, ограничениями и необходимостью лечения, могут привести к развитию хронического стресса у больных сахарным диабетом.

В век неопределенности и в условиях усложненной жизни, людям крайне важно развивать резильентность и стрессоустойчивость, а также находить для себя эффективные методы преодоления стресса. К жизненным проблемам пациентов-диабетиков добавляется необходимость лечения и поддержания здоровья. В этой связи, следует рассмотреть и проанализировать копинг-поведение и уровень развития резильентности и хронического стресса у больных СД.

Таким образом, *целью исследования* является анализ понятий хронического стресса, резильентности и копинг-поведения, а также оценивание степени развития резильентности, особенностей копинг-поведением и уровня хронического стресса у больных сахарным диабетом, в частности, СД 2-го типа.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

J.P. Yi-Frazier, M. Yaptangco и другие соавторы изучали связь между личностной резильентностью и стрессом, копингом и исходами диабета у подростков с сахарным диабетом 1 типа. Результаты исследования показали, что низкая жизнестойкость связана с повышенным уровнем стресса, низким качеством жизни и плохим гликемическим контролем. Участники с низкой резильентностью чаще всего прибегали к неадаптивным стратегиям совладания, подвергая себя наибольшему риску неблагоприятных последствий. Ученые пришли к умозаключению, что резильентность является многообещающим фактором уменьшения дистресса и улучшения результатов лечения подростков с СД1 [1].

Взаимосвязь между психологической устойчивостью и депрессией у больных сахарным диабетом на фоне "динамического нулевого COVID-19" исследовали Y. Mei, X. Yang и др. Проанализировав эмпирические данные, ученые из Китая выявили отрицательную

корреляцию психологической устойчивости со стигматизацией, медикаментозной нагрузкой и депрессией. У стигматизации, дозировки лекарств и депрессии, в свою очередь, выявлена положительная корреляция по отношению друг к другу [2].

Та же команда ученых во главе с Юджин Мэй провела исследование взаимосвязи между психологической устойчивостью и качеством жизни китайских больных сахарным диабетом в контексте стигматизации и расширения прав и возможностей. Они изучали опосредующую роль стигматизации и смягчающую роль расширения прав и возможностей в психологических механизмах, с помощью которых психологическая устойчивость влияет на качество жизни [3].

Одно из последних исследований касается проблемы проявления резильентности и ощущения стресса людьми с хроническими заболеваниями в начальный период пандемии COVID-19. Т.Р. Elliott и его коллеги полагают, что лица с хроническими заболеваниями имеют более высокий риск развития тяжелой формы COVID-19. Ученые отметили, что люди с хроническими заболеваниями испытывали в то время высокий уровень дистресса. Приняв во внимание индивидуальные особенности участников исследования, Т.Р. Elliott и его группа изучили различия в дистрессе с течением времени у людей резильентного и нерезильентного типа личности, страдающих от хронических заболеваний [4].

Из российских ученых, анализировавших проблему применения копинг-стратегий для борьбы со стрессом больными сахарным диабетом следует отметить О.Г. Мотовилина, Ю.А. Шишкову и Е.В. Суркову. Их статья посвящена особенностям применяемых на инсулинотерапии стратегий совладания пациентами с сахарным диабетом 1 и 2 типа, с учетом состояния их эмоционального благополучия и гликемического контроля. Результаты экспериментального исследования показали положительную связь копинг-стратегий у пациентов обеих групп с эмоциональным благополучием. При этом, сравнивались копинг-стратегии разного типа, согласно классификации С. Хобфолла [5].

Т.А. Воронова и ее коллеги, сравнивая особенности копинг-поведения работающих и неработающих пожилых людей, страдающих сахарным диабетом, пришли к выводу, что профессиональная занятость для пожилых пациентов с СД 2-го типа отрицательно влияет на функциональную деятельность мозга. С другой стороны, у людей, незанятых в профессиональной сфере наблюдается тенденция к развитию избыточной массы тела и ожирения, по причине доминирования у них неоптимальных пищевых поведенческих копинг-стратегий [6].

Кроме того, ученые отмечают, что для всех категорий пациентов пожилого возраста с СД 2-го типа характерно отсутствие в репертуаре копинг-поведения продуктивных эмоциональных стратегий стресс-копинга, что свидетельствует об их склонности к подавлению негативных эмоций и переживаний. Во втором пожилом возрасте у больных СД наблюдается гиперактивность лимбической системы, подразумевающая более низкую мотивацию к активной деятельности, сложности в контроле циклов сна и бодрствования, ощущение подавленности и апатии большую часть времени [6].

Что касается отечественных исследований, в основном казахстанские ученые исследуют проблемы сахарного диабета с медицинской точки зрения. Так, к примеру, З.Ю. Хебуллаева, Г.А. Тусупбекова и их соавторы рассматривали перспективу использования биологически активных соединений в активизации иммунитета больных сахарным диабетом [7]. Психологические аспекты, такие как отношение к болезни и удовлетворенность жизнью у людей, страдающих сахарным диабетом, изучались Р.Т. Алимбаевой и ее коллегами [8].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для достижения цели были применены следующие методы:

- теоретический анализ литературы по данной проблеме;
- Шкала Резильентности RS-25 на русском языке (авторы G.M. Wagnild и H.M. Young, переведена А.И. Гарбер);

- опросник «Способы совладающего поведения» (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман, адаптирован Т.Л. Крюковой и др.);
- тест на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых);
- методы статистической обработки данных.

Эмпирическое исследование для оценки трех психологических явлений: резильентность, совладающее поведение и хронический стресс, было проведено среди 56 пациентов с сахарным диабетом 2-го типа из Казахстана. Найти и связаться с целевой аудиторией мы смогли благодаря сообществам и аккаунтам в социальных сетях, созданным Диабетической Ассоциацией Республики Казахстан (ДАРК).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Теоретическое исследование.

Для начала, давайте рассмотрим понятие хронического стресса. Под хроническим стрессом понимают продолжительное состояние повышенного напряжения, вызванное рядом факторов, которое может иметь негативное воздействие на психическое и физическое здоровье человека. Европейский медицинский центр связывает хронический стресс с возникновением негативной реакции организма в ответ на пребывание в течение длительного времени в неблагоприятных для жизнедеятельности условиях [9].

Выдающийся канадский эндокринолог Г.Селье [10] выделил 3 стадии стресса:

I. Реакция «тревога»: в момент стресса организм мобилизует все свои защитные механизмы в ответ на раздражитель. Первая фаза может длиться от 6 до 48 часов. При этом, происходит активизация симпатической и парасимпатической систем, гормонов надпочечников, иммунной и пищеварительной систем. Если человек быстро разрешает ситуацию или проявляет естественную реакцию, то он может снизить риск проблем с пищеварением и простудных заболеваний.

II. Реакция «адаптация» или «сопротивление»: на втором этапе развития хронического стресса организм продолжает сопротивляться стрессовым факторам и становится более устойчивым к раздражителям. Данная стадия характеризуется сбалансированным расходом адаптационных резервов организма и исчезновением психологических проявлений стресса (тревога, агрессия). Эксперты отмечают, что в фазе сопротивления организм стремится привести свое состояние в норму, противодействуя физиологическим нарушениям. Так, например, снижается объем производимого кортизола, восстанавливаются кровяное давление и сердцебиение.

III. Реакция «истощение»: на третьей стадии стресса адаптивные механизмы и ресурсы организма истощаются, по причине длительного перенапряжения, как физического, так и психического. Данный этап условно делят на две фазы: расстройство и деструкция. В период первой, - у индивида замедляются когнитивные процессы, снижается трудоспособность и развивается СЭВ. Человек уже не видит выхода из кризисной ситуации. На втором этапе наблюдается замедление всех процессов. Человек испытывает трудности в концентрации внимания на важных делах, поддержании и вникании в суть разговора. В общем, стадия истощения нередко ведет к состоянию депрессии [11].

При хроническом стрессе существует риск развития диабета второго типа. Это объясняется тем, что под воздействием как физического, так и психологического стресса происходит резкий скачок адреналина, который ведёт к расщеплению в печени и преобразованию в глюкозу гликогена. Из этого следует резкое повышение уровня сахара в крови – угрожающий фактор для больных сахарным диабетом.

Хронический стресс может оказать серьезное негативное воздействие на течение сахарного диабета. Уровень стресса влияет на гормональный баланс, что может приводить к увеличению уровня глюкозы в сыворотке крови. В следствие длительного повышения уровня глюкокортикоидов в крови, зачастую происходит активация катаболических процессов, снижение массы тела, повышение уровня висцерального жира и развитие инсулинорезистентности [12].

Исследования показывают, что уровень хронического стресса у больных сахарным диабетом может значительно варьировать как по степени тяжести, так и по длительности воздействия. Многие пациенты с диабетом испытывают постоянное беспокойство и тревогу из-за потенциальных осложнений и необходимости принятия постоянных мер по контролю состояния здоровья.

По степени тяжести хронический стресс у больных сахарным диабетом (СД) может проявляться в виде различных симптомов, включая тревожность, депрессию, раздражительность, и эмоциональное истощение. Эти проявления стресса могут оказать негативное влияние на самоуправление заболеванием и восприятие терапии. Длительное воздействие дистресса также может усиливать симптомы диабета, такие как повышенная утомляемость, изменения в аппетите, и настроении.

Рассматривая сахарный диабет 2-го типа, это довольно распространенное осложнение заболевания, учитывая, что во многих странах пациенты именно с этим недугом – одни из регулярно пользующихся медицинскими услугами здравоохранительных организаций граждан. Высокая распространенность диабета 2-го типа и связанные с ним осложнения были серьезно восприняты ВОЗ, которая заявила о мировой угрозе СД и необходимости его профилактики и своевременного лечения [13].

В основе патогенеза сахарного диабета 2-го типа лежит клеточная резистентность к инсулину, то есть сниженная реакция клеток на этот гормон. Характеризуемая более медленным прогрессированием, чем СД1, эта форма диабета, в основном, диагностируется в зрелом или пожилом возрасте, и сопряжена с заметными метаболическими нарушениями или метаболическим синдромом. По мнению исследователей, у многих пациентов с устойчивой инсулинорезистентностью спустя 10–15 лет развивается СД2 [14].

Для того, чтобы справиться с хроническим стрессом и минимизировать его влияние на диабетическое состояние, важно проводить комплексный подход к управлению заболеванием. Это включает в себя психологическую поддержку, обучение методам совладания со стрессом, регулярные физические упражнения, и использование техник релаксации. Также значение имеет обеспечение поддержки со стороны близких людей, специалистов, сообщества и организаций, работающих с пациентами с СД.

В целом, хронический стресс является широко распространенным фактором жизни пациентов с сахарным диабетом, учитывая непрерывное беспокойство о контроле уровня глюкозы в крови, страх перед осложнениями заболевания, а также негативные эмоциональные реакции на диагностику и лечение. Для улучшения психологического благополучия пациентам важно бороться с затяжным стрессом и искать способы его преодоления. В этом им могут помочь стратегии копинг-поведения и повышения резильентности.

Исследования показывают, что уровень резильентности, стрессоустойчивости и копинг-поведение играют важную роль в жизни людей, страдающих сахарным диабетом. Резильентность, или способность справляться с трудностями и адаптироваться к изменениям, имеет непосредственное влияние на уровень хронического стресса у пациентов с диабетом. Люди с высоким уровнем резильентности могут более эффективно справляться с диабетом и его последствиями, что снижает риск хронического стресса.

По мнению V. Leipold и W. Greve, резильентная или психологически устойчивая личность обладает такими качествами, как:

- 1) эмоциональная устойчивость;
- 2) чувство юмора и оптимизм;
- 3) осмысленность жизнепостроения,
- 4) навыки решения проблем и разрешения конфликтов;
- 5) адекватная самооценка;
- 6) духовность;
- 7) уважительное отношение к себе и окружающим [15].

Говоря о копинг-поведении, оно подразумевает собой стратегии совладания со стрессом, которые бывают разного характера: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Являясь способами регулирования эмоций, мыслей и поведения в стрессовых ситуациях, копинг-стратегии имеют большое значение для психологического благополучия и здоровья людей, а также для развития резильентности и стрессоустойчивости.

Э.Хайм подразделяет копинг-стратегии на три типа: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные [16]. Примеры способов совладания со стрессом, распределенные по упомянутым категориям, приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Примеры копинг-стратегий согласно классификации Э.Хайма

Адаптивность копинг-стратегий	Характер методов самосовладания (копинг-стратегий)		
	Когнитивный	Поведенческий	Эмоциональный
Неадаптивные	<ul style="list-style-type: none"> Смирение Игнорирование Растерянность Диссимилиация 	<ul style="list-style-type: none"> Активное избегание Отступление 	<ul style="list-style-type: none"> Подавление эмоций Агрессивность Покорность Самообвинение
Относительно адаптивные	<ul style="list-style-type: none"> Релятивность Придание смысла Религиозность 	<ul style="list-style-type: none"> Отвлечение Компенсация Конструктивная активность 	<ul style="list-style-type: none"> Эмоциональная разрядка Пассивная коллаборация
Адаптивные	<ul style="list-style-type: none"> Проблемный анализ Установка собственной значимости Сохранение самообладания 	<ul style="list-style-type: none"> Сотрудничество Обращение за помощью Альтруизм 	<ul style="list-style-type: none"> Оптимизм Протест

Следует отметить, что пациенты, практикующие адаптивные стратегии копинга, такие как поиск поддержки у близких, здоровый образ жизни и активное управление своим состоянием, часто имеют более низкий уровень хронического стресса. Исследования также указывают на взаимосвязь между резильентностью и копинг-поведением. Люди с высоким уровнем резильентности чаще используют адаптивные стратегии справления, что помогает им лучше управлять своим состоянием и снижать уровень стресса.

Понимание этих взаимосвязей имеет важное значение для разработки программ поддержки пациентов сахарным диабетом. Поддержка в развитии резильентности и обучение адаптивным стратегиям справления может помочь улучшить качество жизни пациентов и снизить уровень их хронического стресса.

Суммарные баллы по исследуемым характеристикам для сравнения и обобщения представлены в таблице 2.

Таблица 2. Анализ результатов эмпирического исследования по трем методикам

Фактор	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Степень резильентности	12,5%	50,0%	37,5%
Адаптивность копинг-поведения	21,4%	42,9%	35,7%
Уровень хронического стресса	19,7%	32,1%	48,2%

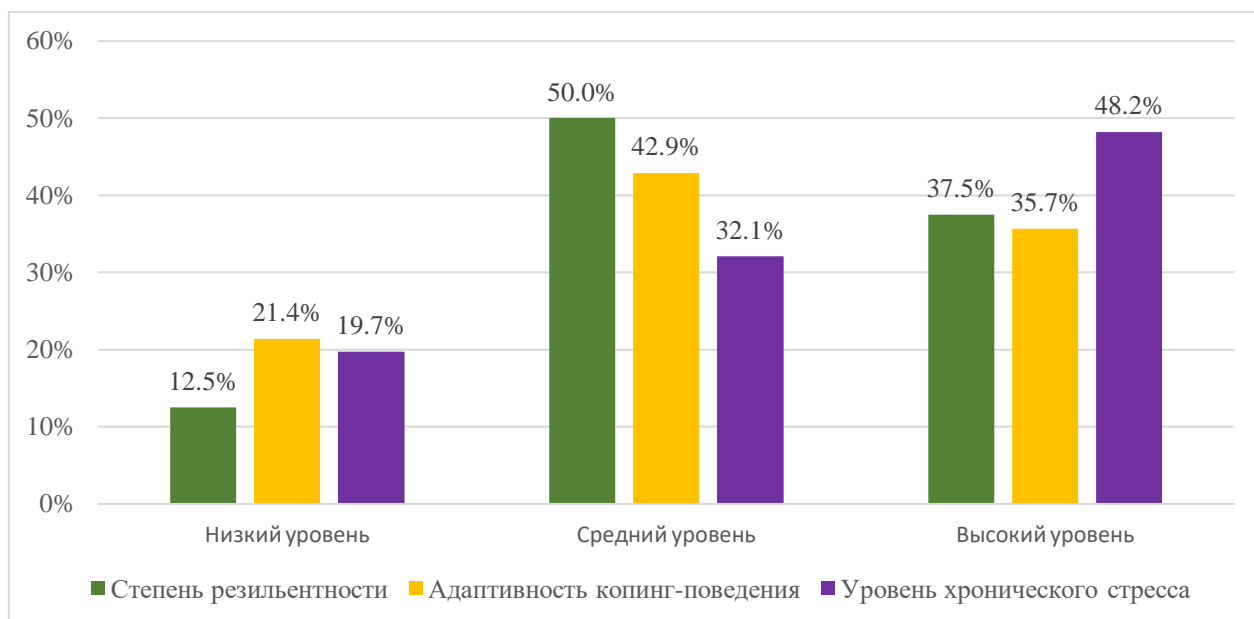


Рисунок 1. Визуализация показателей трех психологических факторов у больных СД2

Представленные таблица и диаграмма составлены авторами для анализа полученных эмпирических данных.

ОБСУЖДЕНИЕ

Теоретическое исследование. В целом, хронический стресс является широко распространенным фактором жизни пациентов с сахарным диабетом, учитывая непрерывное беспокойство о контроле уровня глюкозы в крови, страх перед осложнениями заболевания, а также негативные эмоциональные реакции на диагностику и лечение. Для улучшения психологического благополучия пациентам важно бороться с затяжным стрессом и искать способы его преодоления. В этом им могут помочь стратегии копинг-поведения и повышения резильентности.

Итак, для того чтобы справиться с хроническим стрессом и минимизировать его влияние на диабетическое состояние, важно проводить комплексный подход к управлению заболеванием. Это включает в себя психологическую поддержку, обучение методам совладания со стрессом, регулярные физические упражнения, и использование техник релаксации. Также значение имеет обеспечение поддержки со стороны близких людей, специалистов, сообщества и организаций, работающих с пациентами с СД.

Исследования показывают, что уровень резильентности, стрессоустойчивости и копинг-поведение играют важную роль в жизни людей, страдающих сахарным диабетом. Резильентность, или способность справляться с трудностями и адаптироваться к изменениям, имеет непосредственное влияние на уровень хронического стресса у пациентов с диабетом. Люди с высоким уровнем резильентности могут более эффективно справляться с диабетом и его последствиями, что снижает риск хронического стресса.

Эмпирическое исследование. Для анализа показателей исследуемых психологических характеристик, пациентам с сахарным диабетом были предложены три разные методики:

- ❖ Шкала резильентности, состоящая из 25 вопросов, для оценки степени психологической устойчивости;
- ❖ опросник «Способы совладающего поведения» для определения практикуемых респондентами копинг-стратегий;
- ❖ Лейпцигский экспресс-тест на выявление хронического стресса.

Шкала Резильентности Вагнильда и Янга помогает определить, насколько человек психологически устойчив или резильентен. Она оценивает резильентность по 5 параметрам:

1. Наличие цели в жизни;
2. Способность не сдаваться в трудные времена;
3. Независимость и умение полагаться на себя;
4. Умение сохранять спокойствие и сильно не нервничать;
5. Нормальное самоощущение в моменты одиночества.

Максимальное количество баллов - 175, минимальное – 25.

Всего в опроснике «Способы совладающего поведения» 50 утверждений, которые сгруппированы в 8 шкал (основных копинг-стратегий), а именно:

- I. Конфронтация;
- II. Дистанцирование;
- III. Самоконтроль;
- IV. Поиск социальной поддержки;
- V. Принятие ответственности;
- VI. Бегство-избегание;
- VII. Планирование решения проблемы;
- VIII. Положительная переоценка.

При интерпретации ответов нами учитывалось, к каким шкалам относятся те или иные номера вопросов и сколько баллов засчитывается за выбранные варианты.

Что касается теста на определение уровня стресса по В.Ю. Щербатых, он включает в себя 48 вопросов, по 12 вопросов на каждый параметр: интеллектуальные, поведенческие, эмоциональные и физиологические симптомы стресса. Данная методика позволяет оценить свое состояние с разных сторон и выявить у себя наличие признаков стресса. Максимальное возможное количество баллов по данному тесту – 66.

Итак, результаты констатирующего эксперимента с использованием трех методик дали основу для оценивания уровня резильентности, стресса и степени адаптивности копинг-поведения у пациентов с сахарным диабетом 2-го типа (СД2).

Согласно анализу результатов прохождения шкалы резильентности, у 7 человек выявлен низкий уровень развития данной способности. Примечательно, что у половины респондентов (28 человек) вышли средние показатели резильентности. Высокая степень резильентности же наблюдается у 21 участников исследования.

Касаемо степени адаптивности используемых пациентами в жизни копинг-стратегий, многие (24 человека) применяют относительно адаптивные стратегии совладания. К неадаптивным копинг-стратегиям прибегают 12 лиц с диагнозом «сахарный диабет 2-го типа». Адаптивное копинг-поведение проявляет 20 испытуемых из 56.

Анализируя уровень хронического стресса у больных СД2 по итогам теста, мы можем отметить, что 11 человек имеют низкий уровень стресса. В то время как у большинства диабетиков (48,2%) наблюдается высокий уровень развития хронического стресса. У 24 пациентов, прошедших тест, выявлен средний уровень продолжительного дистресса.

Таким образом, для большинства участников исследования характерны средний уровень психологической резильентности и высокий уровень испытываемого стресса, который негативно отражается как на психосоматике и эмоциональном состоянии, так и на продуктивности пациентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В повседневной жизни больные сахарным диабетом сталкиваются со множеством физических и психологических вызовов. Это часто ведет к тому, что у пациентов, ввиду постоянных переживаний, развивается хронический стресс. В связи с этим, для более эффективного управления своим заболеванием и улучшения качества своей жизни, им следует применять стратегии копинг-поведения и повышения резильентности. Кроме того, важную роль в развитии жизнестойкости у пациентов с сахарным диабетом играют создание поддерживающей среды и доступ к психологической помощи.

Таким образом, хронический стресс – одна из серьезных проблем в жизни людей, страдающих сахарным диабетом, которая может оказывать негативное влияние на течение их болезни. Чтобы справиться с данной проблемой, важно проводить систематическую работу по управлению стрессом, оказанию психологической поддержки и обучению пациентов продуктивным копинг-стратегиям. Только при совместных усилиях пациентов, специалистов и общества можно добиться более эффективного контроля над хроническим стрессом и улучшить общее состояние здоровья пациентов с сахарным диабетом.

Список использованной литературы:

1. Yi-Frazier, J. P., Yaptangco, M., Semana, S., Buscaino, E., Thompson, V., Cochrane, K., Tabile, M., Alving, E., & Rosenberg, A. R. (2015). *The association of personal resilience with stress, coping, and diabetes outcomes in adolescents with type 1 diabetes: variable- and person-focused approaches*. *Journal of health psychology*, 20(9), 1196–1206. -<https://doi.org/10.1177/1359105313509846>.

2. Mei, Y., Yang, X., Gui, J., Li, Y., Zhang, X., Wang, Y., Chen, W., Chen, M., Liu, C., & Zhang, L. (2023). *The relationship between psychological resilience and depression among the diabetes patients under the background of "dynamic zero COVID-19": the mediating role of stigma and the moderating role of medication burden*. *Frontiers in public health*, 11, 1124570. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1124570>.

3. Mei, Y., Yang, X., Gui, J. et al. *The relationship between psychological resilience and quality of life among the Chinese diabetes patients: the mediating role of stigma and the moderating role of empowerment*. *BMC Public Health* 23, 2043 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16927-7>.

4. Elliott, T.R. Perrin, P.B., Powers, M.B. Duffeck, D. & Warren, A.M. *Resilience and distress among individuals with chronic health conditions during the initial wave of the COVID-19 pandemic*. // *Journal of Affective Disorders Reports*. - Volume 15, 2024. -100710. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100710>.

5. Мотовилин О.Г., Шишкова Ю.А., Суркова Е.В. *Стратегии совладания (копинг-стратегии) у больных сахарным диабетом 1 и 2 типа на инсулинотерапии: связь с эмоциональным благополучием и уровнем гликемического контроля* // *Сахарный диабет*. - 2015;18(4). С.41-47. <https://doi.org/10.14341/DM7550>.

6. Воронова Т.А., Дубровина С.В., Андреева Л.С. *Стратегии совладания со стрессом у больных сахарным диабетом пожилого возраста: исследование в контексте фактора занятости* // *Психология. Психофизиология*. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sovladaniya-so-stressom-u-bolnyh-saharnym-diabetom-pozhilogo-vozrasta-issledovanie-v-kontekste-faktora-zanyatosti> (дата обращения: 28.01.2024).

7. Хебуллаева З.Ю., Тусунбекова Г.А., Молдакарызова А.Ж., Рахметова А.М., Абдрасулова Ж.Т., Аманбай Б.Б. *Қант диабетімен ауыратын науқастардың иммунитетін белсендіруде биологиялық белсенді қосылыстарды қолдану* // *Вестник КазНМУ*. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ant-diabetimen-auyratyn-nau-astardy-immunitetin-belsen-dirude-biologiyaly-belsendi-osylstardy-oldanu> (дата обращения: 31.01.2024).

8. Алимбаева Р.Т., Капбасова Г.Б., Кабакова М.П., Бурленова С.О., Джумагельдинов М.Н. *Отношение к болезни и удовлетворенность жизнью у инсулинозависимых людей*. - *Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии*. - Том 72, № 1. - 2020. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2020.v72.i1.03>

9. *Хронический стресс - симптомы, лечение длительного и затяжного стресса в клинике ЕМС*. <https://www.emctos.ru/disease/khronicheskiy-stress/#:~:text=Возникновение%20негативной%20реакции%20организма%20в,так%20и%20но%20психологическим%20симптомам>.

10. Мельникова, М. Л. *Психология стресса: теория и практика [Электронный ресурс] : учебнометодическое пособие / М.Л. Мельникова ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред.*

Л.А. Максимова. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

11. Черкасова Г. Фазы и стадии стресса в психологии [Электронный ресурс]. // Центр психологической поддержки «ХРОНОС». <https://hronos-center.ru/stadii-stressa>.

12. Sharma, K., Akre, S., Chakole, S., & Wanjari, M. B. Stress-Induced Diabetes: A Review // *Cureus*, 14(9). - 2022. - e29142. <https://doi.org/10.7759/cureus.29142>

13. Шарофова М.У., Сагдиева Ш.С., Юсуфи С.Д. Сахарный диабет: современное состояние вопроса (часть 1) // *Вестник Авиценны*. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/saharnyy-diabet-sovremennoe-sostoyanie-voprosa-chast-1> (дата обращения: 31.01.2024).

14. Сагирова Р.И., Вербовой А.Ф. Инсулинорезистентность – основа сахарного диабета 2-го типа // *РМЖ. Медицинское обозрение*. Т. 25, № 14. – 2017. https://www.rmj.ru/articles/endokrinologiya/Insulinorezistentnosty__osnova_saharnogo_diabeta_2-go_tipa/#

15. Leipold B., Greve W. Resilience: A conceptual bridge between coping and development // *European Psychologist*. - 2009. - Vol. 14. P. 40-50.

16. Морозова Т.Ю. Изучение особенностей coping-поведения в юношеском возрасте // *Системная психология и социология*. 2014. №1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-koping-povedeniya-v-yunosheskom-vozhraste> (дата обращения: 31.01.2024).

References:

1. Yi-Frazier, J. P., Yaptangco, M., Semana, S., Buscaino, E., Thompson, V., Cochrane, K., Tabile, M., Alving, E., & Rosenberg, A. R. The association of personal resilience with stress, coping, and diabetes outcomes in adolescents with type 1 diabetes: variable- and person-focused approaches // *Journal of health psychology*, - 2015. - 20(9), 1196–1206. <https://doi.org/10.1177/1359105313509846>.

2. Mei, Y., Yang, X., Gui, J., Li, Y., Zhang, X., Wang, Y., Chen, W., Chen, M., Liu, C., & Zhang, L. The relationship between psychological resilience and depression among the diabetes patients under the background of "dynamic zero COVID-19": the mediating role of stigma and the moderating role of medication burden. *Frontiers in public health*. (2023). 11, 1124570. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1124570>.

3. Mei, Y., Yang, X., Gui, J. et al. The relationship between psychological resilience and quality of life among the Chinese diabetes patients: the mediating role of stigma and the moderating role of empowerment. *BMC Public Health* 23, 2043 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16927-7>.

4. Elliott, T.R. Perrin, P.B., Powers, M.B. Duffeck, D. & Warren, A.M. Resilience and distress among individuals with chronic health conditions during the initial wave of the COVID-19 pandemic. // *Journal of Affective Disorders Reports*. - Volume 15, 2024. -100710. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100710>.

5. Motovilina O.G., Shishkova YU.A., Surkova E.V. Strategii sovladaniya (koping-strategii) u bol'nyh sahnym diabetom 1 i 2 tipa na insulinoterapii: svyaz' s emocional'nym blagopoluchiem i urovnem glikemicheskogo kontrolya // *Saharnyy diabet*. -2015;18(4). S,41-47. <https://doi.org/10.14341/DM7550>.

6. Voronova T.A., Dubrovina S.V., Andreeva L.S. Strategii sovladaniya so stressom u bol'nyh sahnym diabetom pozhilogo vozrasta: issledovanie v kontekste faktora zanyatosti // *Psihologiya. Psihofiziologiya*. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sovladaniya-so-stressom-u-bolnyh-sahnym-diabetom-pozhilogo-vozhrasta-issledovanie-v-kontekste-faktora-zanyatosti> (data obrashcheniya: 28.01.2024).

7. Hebullayeva Z.YU., Tusupbekova G.A., Moldakaryzova A.ZH., Rahmetova A.M., Abdrasulova ZH.T., Amanbay B.B. ҚАНТ ДИАБЕТІМЕН АУЫРАТЫН НАУҚАСТАРДЫҢ ИММУНИТЕТІН БЕЛСЕНДІРУДЕ БІОЛОГИЯЛЫҚ БЕЛСЕНДІ ҚОСЫЛЫСТАРДЫ ҚОЛДАНУ // *Vestnik KazNMU*. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ant-diabetimen-auyratyn-nau-astardy-immunitetin-belsendirude-biologiyaly-belsendi-osylystardy-oldanu> (data obrashcheniya: 31.01.2024).

8. Alimbaeva R.T., Kapbasova G.B., Kabakova M.P., Burlenova S.O., Dzhumagel'dinov M.N. Otnoshenie k bolezni i udovletvorennost' zhizn'yu u insulinozavisimyykh lyudej. - *Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii*. - Tom 72, № 1. - 2020. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2020.v72.i1.03>

9. Hronicheskij stress - simptomu, lechenie dlitel'nogo i zatyazhnogo stressa v klinike EMC. <https://www.emcmos.ru/disease/khronicheskij->

stress/#:~:text=Vozniknovenie%20negativnoj%20reakcii%20organizma%20v,tak%20i%20po%20psihologic heskim%20simptomam.

10. Mel'nikova, M.L. *Psihologiya stressa: teoriya i praktika [Elektronnyj resurs] : uchebnometodicheskoe posobie / M. L. Mel'nikova ; Ural. gos. ped. un-t ; nauch. red. L. A. Maksimova. – Elektron. dan. – Ekaterinburg : [b. i.], 2018. – 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).*

11. СHerkasova G. *Fazy i stadii stressa v psihologii [Elektronnyj resurs]. // Centr psihologicheskoy podderzhki «HRONOS». <https://hronos-center.ru/stadii-stressa>.*

12. Sharma, K., Akre, S., Chakole, S., & Wanjari, M. B. *Stress-Induced Diabetes: A Review // Cureus, 14(9). - 2022. - e29142. <https://doi.org/10.7759/cureus.29142>*

13. SHarofova M.U., Sagdieva SH.S., YUsufi S.D. *Saharnyj diabet: sovremennoe sostoyanie voprosa (chast' 1) // Vestnik Avicenny. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/saharnyy-diabet-sovremennoe-sostoyanie-voprosa-chast-1> (data obrashcheniya: 31.01.2024).*

14. Sagirova R.I., Verbovoj A.F. *Insulinorezistentnost' – osnova saharnogo diabeta 2-go tipa // RMZH. Medicinskoe obozrenie. T. 25, № 14. – 2017. https://www.rmj.ru/articles/endokrinologiya/Insulinorezistentnosty__osnova_saharnogo_diabeta_2-go_tipa/#*

15. Leipold B., Greve W. *Resilience: A conceptual bridge between coping and development // European Psychologist. - 2009. - Vol. 14. P. 40-50.*

16. Morozova T.YU. *Izuchenie osobennostej koping-povedeniya v yunosheskom vozraste // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2014. №1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-koping-povedeniya-v-yunosheskom-vozraste> (data obrashcheniya: 31.01.2024).*

МРНТИ 15.81.45

10.51889/2959-5967.2024.79.2.005

*А.Е. Берикханова¹, Ф.Б. Асилбаева*¹, Б.О. Сапарғалиева¹, Л.О. Сарсенбаева²*

¹*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті*

²*Санкт-Петербург кәсіподақтар гуманитарлық университетінің Алматы филиалы, Алматы, Қазақстан*

ЖОО ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕУ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ҮШІН ACTION RESEARCH ӨТКІЗУДІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ФАСИЛИТАЦИЯЛАУ

Аңдатпа

Бұл мақала университет оқытушылары мен жас ғалымдардың зерттеу белсенділігін арттыруда Action research (іс-әрекеттегі зерттеу) сынды зерттеудің бейформалды түрлерімен айналысудың жолдары және оларға психологиялық және педагогикалық қолдау көрсету ерекшеліктері айтылады. Педагогикалық-психологиялық қолдау – фасилитацияны жүргізу техникалары мен оларды қолдану ерекшеліктері анықталған.

Мақаланың мақсаты – ЖОО профессорлық-оқытушылар құрамының және жас ғалымдардың кәсіби тәжірибелеріне Action Research сынды зерттеу формаларын интеграциялау процессінде олардың зерттеу белсенділіктерін арттыруға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету мүмкіндіктерін анықтау болып табылады.

Авторлар, Абай университетінің жас зерттеушілерін «Action Research» тәсілін өз тәжірибелерінде қолдануға шақырып, оларға фасилитациялық қызмет көрсету арқылы жетістіктерге жетудің жолдары мен оларға қолайлы орта туғызу мәселесін қарастырады. Сондай-ақ, ЖОО оқытушылары мен жас ғалымдардың зерттеу жұмысын психологиялық-педагогикалық фасилитациялау білім беру сапасын арттырып, оқу процесінің табысты болуын қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады, - дейді. Бұл оқытушылардың кәсіби өсуіне және зерттеу іс-әрекетіне деген ынтасын арттыруға ықпал ететіндігін дәлелдеп отыр.

Бұл зерттеу ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігі ИРН АР 14872311 "Action Research ретінде зерттеудің бейресми нысандарын практикаға интеграциялау негізінде ЖОО оқытушыларының зерттеу белсенділігін дамыту теориясы мен технологиясы" гранттық қаржыландыру жобасы шеңберінде жүргізілді.

Кілт сөздер: зерттеу белсенділігі, іс-әрекеттегі зерттеу, психологиялық-педагогикалық фасилитация, бейформалды зерттеулер, менторлық, коучинг, тәлімгерлік, сыншы дос, жас ғалым.

Берикханова А.Е.¹, Асилбаева Ф.Б.¹, Сапарғалиева Б.О.¹, Сарсенбаева Л.О.²

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая*

² *Алматинский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов
Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ACTION RESEARCH ДЛ Я ПОВЫШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация

В данной статье будут освещены пути и особенности оказания психолого-педагогической поддержки профессорско-преподавательской деятельности преподавателей и молодых ученых университета, а также пути их участия в профильных видах исследований, таких как Action research (исследование в действии). Определены приемы проведения психолого-педагогической поддержки – фасилитации и особенности их применения.

Целью статьи является выявление возможностей психолого-педагогического сопровождения повышения исследовательской активности профессорско-преподавательского состава вузов и молодых ученых в процессе интеграции таких исследовательских форм как Action Research в профессиональный опыт.

Авторы призывают молодых исследователей Абайского университета применить подход «Action Research» в своей практике и рассмотреть вопрос о том, как добиться успеха и создать благоприятную среду путем оказания им фасилитационных услуг. Кроме того, психолого-педагогическая фасилитация исследовательской работы преподавателей вузов и молодых ученых играет важную роль в повышении качества образования и обеспечении успешности учебного процесса. Это способствует профессиональному росту преподавателей и повышению мотивации к исследовательской деятельности.

Данное исследование проводилось в рамках проекта грантового финансирования Министерства науки и высшего образования РК ИРН АР 14872311 "теория и технология развития исследовательской активности преподавателей вузов на основе интеграции неформальных форм исследования в практику как Action Research".

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследование в действии, психолого-педагогическая фасилитация, бейформальные исследования, менторство, коучинг, наставничество, друг-критик, молодой ученый.

A.Berikhanova¹, F.Assilbayeva^{*1}, B.Sapargalieva¹, L.Sarsenbayeva²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University

²Almaty branch of St. Petersburg humanitarian University of trade unions,
Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACILITATION OF ACTION RESEARCH TO INCREASE THE RESEARCH ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

In this article the ways and peculiarities of providing psychological and pedagogical support to the teaching activity of teachers and young scientists of the university, as well as ways of their participation in profile types of research, such as Action research (research in action) will be highlighted. The techniques of psycho-pedagogical support - facilitation and peculiarities of their application are defined.

The aim of the article is to identify the possibilities of psychological and pedagogical support for increasing the research activity of university faculty and young scientists in the process of integrating such research forms as Action Research into their professional experience.

The authors encourage young researchers at Abay University to apply the Action Research approach in their practice and consider how to achieve success and create a favorable environment by providing them with facilitation services. In addition, psycho-pedagogical facilitation of research work of university teachers and young researchers plays an important role in improving the quality of education and ensuring the success of the educational process. It contributes to the professional growth of teachers and increases motivation for research activities.

This study was conducted within the framework of the grant project of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan IRN AR 14872311 "Theory and technology of development of research activity of university teachers on the basis of integration of informal forms of research activity".

Keywords: research activity, action research, psychological and pedagogical facilitation, beyformal research, mentoring, coaching, mentoring, critique friend, young scientist.

КІРІСПЕ

Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2023-2029 жылға арналған мемлекеттік бағдарламасында: Педагогтің үздіксіз кәсіби даму парадигмасын одан әрі ілгерілету өзекті міндет болып табылады, онда кәсіптік бағдар беру; біліктілікті арттыру секілді педагогтің кәсіби дамуын жеңілдету мақсатында педагогикалық және психологиялық тұрғыда қолдау көрсету мемлекет тарапынан өз дәрежесінде атқарылып келеді [1].

Бүгінгі таңда кәсіби қызметке қойылатын заманауи талаптар, ең алдымен, адами капиталды, ғылым мен зияткерлікті қажет ететін жүйелердің бәсекелестік күресімен сипатталатын нарықтық экономика жағдайларымен анықталады, олардың жұмыс істеуі ғылыми зерттеудің жоғары деңгейін талап етеді. Қоғам білім беру саласында қандай реформалар жүргізсе де, маңызды тұлға мұғалім болып қала бермек. Ендеше университет оқытушысы тек сабақ берумен ғана шектелмей, қазіргі заманауи талаптарға сай hard және soft дағдыларын меңгеріп, әлемдік білім беру стандарттарына сай зерттеу белсенділіктерін арттырулары өзектене түсуде.

ЖОО оқытушыларының зерттеушілік белсенділіктерін арттыру бүгінгі таңда үлкен қызығушылық танытып отырған мәселелердің бірі. Себебі бұл оқытушылардың субъектілік позицияларын айқын көрсететін тетіктердің бірі болып табылады. Қазіргі өзгерісі жылдам заманда білім беру жүйесінің алдында көптеген күрделі мәселелер туындап, оларды зерттеу қажеттіліктері арта түсті. «Зерттеусіз іс-әрекет жоқ, іс-әрекетсіз зерттеу жоқ» деген қағида бүгінгі шығармашыл ұстаздардың күнделікті ұстанымына айналуы тиіс [2].

Дегенмен осындай маңызды талаптардың тиімді орындалуы арнайы ұйымдастырылған педагогикалық және психологиялық қолдауды қажет етеді. Психология саласында бұл үрдіс фасилитация ұғымымен сипатталады.

Фасилитация термині ағылшын тілінен аударғанда "facilitate" - "жеңілдету, ықпал ету, қолайлы жағдай туғызу деген мағынаны білдіреді. Кең мағынада жеңілдету бұл өмірдегі белсенділік ұстанымдарын сақтауға арналған. Фасилитация алғашында тек психология саласында қолданылып жүрді, кейін біртіндеп басқа салаларда да қолданыла бастады. Бұл терминді алғаш рет 1965 ж америкалық психологы Robert Zoyns жәндіктерге жасаған экспериментте қолданса, бертін келе 1980 жылы Karl Rodgers фасилитация теориясын білім беру саласында қолданды[3].

Фасилитатор деп зерттеу тобы ішіндегі өзара коммуникацияны жеңілдетуге, өзара талқылау үдерісін басқаруға, жұмыс барысында түрлі қақтығыстарды реттеуге көмектесетін сондай-ақ, қысқа уақыт аралығында топтың нәтижелі жетістіктерге жетуіне көмектесетін тұлғаны айтуға болады.

ЖОО-да басқарушы-фасилитатор докторанттар мен магистранттардың зерттеу тобында ынтымақтастық атмосферасын құрып, олардың этикалық нормаларды сақтай отырып, дұрыс әрі жеңіл жолмен зерттеу жүргізуге, кәсіби тұрғыда өсуіне түрткі болады және қоғамға өзіндік пайдасы бар ғалымдарды қалыптастыруға ынталандырады.

Қарастырылып отырған мәселе Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университетінің іргелі гранттық жобасы аясында зерттеліп, университеттің даму бағдарламасында басымдық ретінде негізделіп отырған, оның зерттеушілік университет статусына трансформациялану миссиясын жүзеге асыруға септігін тигізеді. Жобаның зерттеу тобы осы бағытта университет оқытушыларының зерттеушілік белсенділіктерін Action Research негізінде арттыру Тұжырымдамасын дайындап, жас ғалымдарға арналған «Action Research – педагог-зерттеуші моделін қалыптастыру негізі» атты білім беру бағдарламасын әзірледі. Бұл бағдарлама пилоттық режимде 80 сағат көлемінде жас ғалымдар, пост-докторанттар, докторанттар, магистранттарға арналған біліктілікті жетілдіру курсы ұйымдастырылды. Осы курс барысында жас зерттеушілерге Action Research бейформалды зерттеулерді жүргізудің психологиялық және педагогикалық қолдаудың қажеттілігі, оның зерттеу нәтижесіне әсері, фасилитация мүмкіндіктері айқындала түсті.

Команда мүшелері фасилитаторлар рөлін алып, жас ғалымдардың зерттеу жұмысын сапалы жүргізуіне ынталандыру арқылы өзін-өзі дамыту, өз әрекетіне сенімділік танытып, зерттеу жұмысын жеңіл қабылдау атмосферасын қалыптастыра білді. Бұл үдеріс өз кезегінде олардың зерттеу белсенділігінің артуына үлкен әсерін тигізді.

Жалпы фасилитация жайлы теориялық зерттеулердің болғанымен, тікелей Action Research негізінде ЖОО оқытушыларының зерттеушілік белсенділіктерін арттыру мақсатында психологиялық және педагогикалық фасилитацияға арналған зерттеулер өте аз екені айқындалуда.

Ресейлік зерттеуші Д.В. Кузнецов жоғары сынып оқушыларының құндылық-семантикалық саласын қалыптастыру және жеке тұлғаның өзін-өзі анықтау мәселесін шешу үшін психологиялық-педагогикалық көмек көрсетуді жан-жақты қарастырса [4], Канадалық зерттеуші Карен Гудноу «Ғылыми білім беру контекстіндегі Іс-әрекетті зерттеуді жеңілдетудің мектеп мұғалімдерінің рефлексиясылық тәжірибеде жүзеге асыруға болатынын және ол мұғалімдердің біліктілігін арттырудың берден-бір тиімді жолы деп түсіндіреді[5]. Қазақстандық зерттеуші О.Т. Хамитова өз еңбегінде қазақтың ағартушы, ақындары мен философтарының еңбектеріндегі полиэтникалық толеранттылықты дамытуда фасилитация механизмдерін қолдану жайлы айтады. Сонау Жүсіп Баласағұнның еңбектерінен бастап Ш.Уалиханов, А.Құнанбаев өз шығармаларында фасилитация туралы барлық балаға тең құқықта олардың жеке басын құрметтей отырып, олардың әрбір ісіне қолдау көрсетіп, өзекті мәселелерді шешудің жолдарын жеңілдету арқылы олардың еңбектеріне фасилитация жасауға болатынына баса аударды [6].

Белгілі психолог Джон Дьюи (1929 -1984) оқытушының білім берудегі маңызды рөлін атай отырып, ол білім мен іс-әрекеттің бөлінуіне сын көзбен қарап оқытушылар өздерінің теорияларын іс жүзінде тексеріп, растауы керек деп сендірді. Ол мұғалімдерді рефлексия практиктері болуға және педагогикалық пайымдаулар мен өз тәжірибелерін зерттеуге негізделген тәуелсіз шешімдер қабылдауға шақырды[7]. Джон Коллиер Action Research терминін енгізді (Holly, Arhar, & Kasten, 2009). Алайда, әлеуметтік психолог Курт Левинді көбінесе Action Research негізін қалаушы деп атайды. К.Левин 1930-1940 жылдары Action Research әдіснамасын демократиялық әлеуметтік өзгерістер құралы ретінде жасады [8] (Herr & Nihlen, 2007; Somekh & Zeichner, 2009). Ол Action Research тәсілін зерттеудің өзгеретін (зерттелетін) жағдайының бөлігі болып табылатын әлеуметтік топ мүшелерінің қатысуымен жүргізілуі керек,- деп түйіндеді. Ол жасаған Action Research моделі циклдік процеске негізделген өзекті мәселелердің зерттеу сұрағын анықтау, іс-әрекетті жоспарлау, одан әрі әрекет ету және зерттеу нәтижелерін бағалау деп берсе, (Левин, 1946). Стивен Кори 1950 жылдары Action Research-ті білім беру саласында енгізді. Кори өзінің "мектеп тәжірибесін жақсарту жөніндегі іс-әрекетті зерттеу" (1953) атты негізгі кітабында, егер практик-мұғалімдер эмпирикалық негізде оқу бағдарламалары мен оқу тәжірибелерін әзірлеуге қатыспаса, білім берудегі өзгерістер болмайды және олардың осы іс-әрекеттегі зерттеу арқылы біліктіліктері артады деп тұжырымдады[9].

Зерттеуші – психолог ғалымдардың тұжырымдарын талдай келе, психологиялық-педагогикалық фасилитациялауды «континуумды дамыту» тұрғысынан қарастырып, жас ғалымдардың зерттеу іс-әрекетіне, университеттің басқа да оқытушыларының кәсіби тәжірибелеріне action research сынды бейформалды зерттеу тәсілдерін интеграциялауды құру және оны қолдауды мақсат еттік. Психологиялық-педагогикалық фасилитация зерттеушілердің кәсіби табысты болудың қажетті шарты ретінде олардың зерттеушілік белсенділігі артып, өзін-өзі жүзеге асыруы үшін психологиялық кедергілерді жоюдың маңызды міндеті шешіледі.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ.

Фасилитация тұжырымдамасын іске асыру оқытушылар мен жас ғалымдардың зерттеу белсенділігін арттыру жүйесіне жаңа сапалық сипаттамалар беруге және оның тиімділігін қамтамасыз етуге қабілетті нәтижеге бағытталған. Педагогикалық–психологиялық фасилитация зерттеулердің бейформалды түрі ретінде Action Reseah-ті (Іс-әрекеттегі зерттеу) университет тәжірибесіне енгізу негізінде оқытушылардың зерттеу белсенділігін арттыру, кәсіби тәжірибесін жақсартуға ғылыми және әдістемелік тұрғыдан қолдау көрсету болып тұрады. Нәтиженің сапасы зерттеу көрсеткіштерге байланысты. Бірінші әрекетте жақсы нәрсені сапалы түрде жасау өте қиын және сирек сәтті болады.

Университет оқытушыларымен жас ғалымдардың зерттеу белсенділігін дамыту тетігі ретінде фасилитация мәселесі қазіргі білім беру контекстінде өте өзекті болып табылады. Себебі, зерттеу талаптары үнемі жаңартылып тұрады, ғылыми зерттеу саласында зерттеушілер заманауи білім беру талаптарын тиімді орындауда (өзіндік тәжірибесіндегі проблемаларды зерттеп, оның шешу жолдарын қарастыруда университет тарапынан қолдау көрсету, әр саладан ниеттес жандар жиналып арнайы коллаборативті орта құрып, бірлестікте жапы білім берудегі зерттелетін сұрақты жан-жақты қарастыруда тиімді түрде ықпал ету т.б.) өздерінің кәсіби тәжірибесін жақсартып отыруы керек.

Action research-пен айналысуға ниет білдірген жас ғалымдарға қолдау көрсетудің көптеген түрлері бар. Олар: тәлімгерлік, тьютор, коучинг, ментор, сыншы дос, тәуелсіз сарапшы, т.б. Бұл рөлдегі адамдар жас зерттеушілерге зерттеу барысында қажетті қолдау көрсетіп, оларға басшылық етеді. Бұл өз кезегінде олардың кәсіби тәжірибесін жақсартуда зерттеу құзыреттіліктерін үнемі арттыруға және жетілдіруге мүмкіндік береді.

Тәлімгер оқушыларға жағдайды сырттан қарайтын тәжірибелі маманнан көмек пен қолдау алуға көмектесе алады. Ол бір қандай да бір саланы жақсы түсінеді, ол кәсіпті жаңадан бастаушыдан кәсіпқойға дейінгі жолды жүріп өткен адам және оның тәжірибесі

басқа адамдардың қателіктерінен сабақ алу үшін және мүмкін болса велосипед ойлап таппау үшін көптеген қиыншылықтардан аулақ болуға көмектеседі. *Тәлімгерлік (Наставник)* - бұл жас мамандарға қолдау мен тәлімгерлікті қамтамасыз ететін білім беру үдерісіндегі маңызды құрал. Оның мақсаты - жас мамандар, жас зерттеушілердің кәсіби ортаға сәтті бейімделуіне, педагогикалық-психологиялық іскерліктері мен дағдыларын дамытуға көмектесу. Тәлімгерлік міндеттерге магистранттар мен докторанттардың зерттеу белсенділігін арттыру мақсатында ғылыми семинарларда баяндама жасау, диссертацияларына қатысты зерттеу сұрақтарын құруға кәсіби тұрғыда ықпал ету, кері байланыс беруге болады. Бұл зерттеп жүрген іс-әрекетін - *Action Research* -ті дұрыс талдауға көмектеседі[10].

Бүгінгі педагогикалық тәжірибеде тьюторлық сияқты құбылысқа көбірек көңіл бөлінеді. *Тьютор* – бастапқы кезден зерттеудің нәтижелі болуына оң ықпал ететін, қолайлы жағдай тудырып, жұмысты жеңілдетуге көмектеседі. Бұл тәсілдің арқасында кәсіби жолын енді бастаған жас мамандар тәжірибелі әріптестерінің тәжірибесі мен біліміне сүйене отырып, білім алуға және өзін-өзі дамытуға мүмкіндік алады. *Action Research* - Іс-әрекетті зерттеудегі тьюторлықтың мәні мен функцияларын түсіну оның әлеуетін білім сапасын жақсарту және жас зерттеушілердің кәсіби өсуін қолдау үшін тиімді пайдалануға мүмкіндік береді.

Коучинг (ағылш. коучинг) сөзбе-сөз аударма – тәлім беру, дайындау, жаттықтыру. Бұл әріптестердің өзара әрекеттесуінің құпия, креативті, белсенді және жасампаз процесі, оның барысында оқытудың, идеялармен алмасудың, коуч тарапынан рефлексивті диалогқа деген ынтаны бірлесіп ойлау негізінде білім алушы мұғалім практиканың жекелеген аспектілерінде өз құзыреттілігін арттыру, сапалық жағынан өзгеге көшу мақсатында кәсіби білімді, бар дағдылар мен тәжірибені жетілдіреді, оларды түсінудің терең деңгейі және оларды іс жүзінде жүзеге асыру туралы шешім қабылдау[11]. *Зерттеу іс-әрекеті нақтыланған жас мамандар Action Research тәсілі негізінде өзіндік зерттеу нәтижелерін жариялауда сыни рефлексивті диалогқа шынайы түсе білетін жаттықтырушының маңызы зор. Оларды психологиялық тұрғыда зерттеу дағдыларын қалыптастырып, проблеманы шешуге көмектеседі.*

Ментор – бұл кеңесші рөлін уақытша атқаратын тәлімгер. Оның міндеті - білімі мен тәжірибесімен бөлісіп көмектесу. Ол дұрыс басымдық беруге және өмірді немесе дағдыларды дамыту стратегиясын таңдауға көмектеседі. *Ментор* - бұл жай ғана маман емес, ол сондай-ақ қандай да бір саланы жақсы білетін және практикалық тәжірибесі бар адам.

Менторинг (анг. mentoring) – ментор мен менти арасындағы сенімді, жеке мүдделі қарым-қатынастарды құрудың ұзақ процесі. Жас зерттеушілердің кәсіби қалыптасуы үшін тұтас педагогикалық тұлға ретінде өз саласындағы терең білімін, критериалды ойлауын, практикалық іс-әрекеттерінің тиімділігін жетілдірудегі маңызды динамикаға қол жеткізуге бағытталған тәсіл[12]. Аталмыш процесте ментор өз еркімен тәжірибесімен және білімімен бөліседі, ал тәлімгер өзінің кәсіби дағдыларын дамытады және мансаптағы елеулі өзгерістерге қол жеткізу мақсатында проблемаларды шешуді іздейді. *Action Research-ке менторлық әсер етудің де маңызы зор. Себебі, жас зерттеуші өзінің зерттеу сұрағының инсайттарымен бөліседі, оларға тиімді түрде талдау жасап оны ары қарай өз тәжірибесінде ұтымды қолдануға ықпал етеді.*

Сыни достық қарым-қатынастың негізінде оқытушының кәсіби дамуына терең әсер ететін әртүрлі психологиялық динамика жатыр. Біріншіден, сыни досының болуы *Психологиялық қауіпсіздік* сезімін дамытады, бұл мұғалімдерге тәуекелге баруға, жаңа стратегиялармен тәжірибе жасауға және сотталудан қорықпай мәселелерді ашық талқылауға мүмкіндік береді. Бұл қауіпсіздік жүйесі мағыналы ойлау мен өсу үшін маңызды осалдықты ынталандырады. Сонымен қатар, сыни дос ұсынған кері байланыс когнитивті диссонансты ынталандырады, бұл педагогты олардың қазіргі тәжірибесі мен қалаған нәтижелері арасындағы сәйкессіздіктерге қарсы тұруға итермелейді[13].

Сыни дос – жас ғалымдардың *Action Research* бойынша ғылыми зерттеу барысында сындарлы сын және шабыт беретін қолдаушы екені белгілі. Бұл тек зерттеу бағыттарын анықтауға ғана емес, сонымен қатар олардың нәтижелерін сыни тұрғыдан бағалауға

көмектеседі, ғылыми жұмыстардың сапасын жақсартып, зерттеу белсенділігін дамытуға ықпал етеді. Ал зерттеуші-педагог үшін сыни дос болудың маңызы кері байланыс беру, сыни ойлауды ынталандыру және қолдау мен мотивациядан тұрады.

Кері байланыс: Сыни дос жас зерттеушілердің жұмыстарына кері байланыс береді, бұл зерттеу әдістемесін оның дәйектілігі мен нәтижелерін нақтылауға және жақсартуға көмектеседі.

Сыни ойлауды ынталандыру: Сыни дос жас зерттеушіні сыни ойлауға ынталандырып, оған өз жұмысын талдауға, қосымша туындаған мәселелерді анықтауға және оларды шешудің тиімді стратегияларын жасауға мүмкіндік береді.

Қолдау және мотивация: Сыни дос зерттеу іс-әрекетінің қиын кезеңдерінде жас зерттеушіге эмоционалды қолдау мен психологиялық негізде мотивацияны қамтамасыз етеді, мұндай тәсіл олардың өзіне деген сенімділіктерін сақтауға және ғылыми жетістіктерге жетудегі кедергілерді жеңуге көмектеседі.

Сыни дос жас ғалымдардың зерттеу белсенділігін дамытуға әсер етуі білім берудегі ғылыми қызметтің сәттілігін анықтайтын негізгі психологиялық құбылыс болып табылады. Сыни доспен өзара әрекеттесу сыни ойлауды дамытуға, ғылыми зерттеулердің сапасын арттыруға ықпал етеді және зерттеуші оқытушыны ғылыми мақсаттарға жету үшін қажетті қолдау мен мотивациямен қамтамасыз етеді. Нәтижесінде, сыни дос оқытушылардың білім берудегі кәсіби және ғылыми даму процесінің ажырамас бөлігіне айналады. Сонымен, сыни достық рефлексиялық тәжірибені күшейтіп, жас зерттеушіге өз-өзіне деген сенімділігін арттырып, зерттеу құндылықтарын және оқу шешімдерін сыни тұрғыдан талдауға мүмкіндік береді.

Әрбір ғалым-оқытушы үшін іс-шаралар жиынтығы әр түрлі болады: кейбіреулер жиналыстарда сөйлеуге ыңғайсыз болуы мүмкін, ал басқалары жазу қабілеттеріне сенімді болмауы мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда жас зерттеушілердің ғылыми жұмысын *Action Research* арқылы тереңірек зерттеу үшін *тәуелсіз сарапшының ықпалы зор*. Ол білім мен тәжірибені берудің әртүрлі нысандарын ынталандыру көбірек қызығушылық пен ынтымақтастыққа жол ашады. Бұл әртүрлі форматтар мен тәсілдердің үйлесімі немесе тек бірнеше негізгі бағыттарға назар аудару керек. Жас ғалымдардың іс-тәжірибесін фасилитация түрлері ұсынылады:

- жұмыс талқылауларын жеңілдету (кездесу бөлімі).
- топтар мен командаларды жеңілдету (team facilitation).
- Тәжірибедегі өзгерістер бойынша фасилитациялық сессиялар (organisational facilitation).

Тиімді шешім қабылдау процесін алу үшін жас зерттеушілерге фасилитатор қажет. Бұл сыртқы маман, университеттің ішкі қызметкері, фасилитатор рөлін басқа рөлмен біріктіретін қызметкер немесе фасилитация дағдылары бар қызметкер болуы мүмкін.

Фасилитация процесін басқару келесі аспектілерді қамтиды:



Сызба – 1. Фасилитация процесіндегі іс-шара кезеңдері

Фасилитацияны басқаруда зерттеу сұрағына мақсат қойып ол бойынша ақпараттарды жинап тіркейді, талқылайды және шешім қабылдайды. Нәтижеден қосымша туындаған мәселелерді зерттеу үшін қайта жоспарлау, консенсусқа қол жеткізеді. Топтық динамиканы басқару – бұл топтық жұмыс үшін оңтайлы ерекше атмосфераны құру, әр қатысушының қатысуы, конструктивті емес мінез-құлықтарын басқару, жиналғандар арасында психологиялық энергияны сақтайды[14]. Іс-әрекеттегі зерттеу арқылы түрлі топтармен жұмыс істеуде 3 тен 15 қатысушыға дейін қамтылады және Action Research -тың циклдік айналымына сәйкес келесі аспектілерді құрайды:

Тиімді зерттеу негіздері: жоспарлау, әрекет ету, бақылау және рефлексияның циклдік процесі сияқты тиімді зерттеудің тұжырымдамасы мен негізгі принциптерін түсіну.

Зерттеу әдістемесі мен әдістері: сұхбат, бақылау, сауалнама, фокус-топтар және құжаттарды талдау сияқты тиімді зерттеуде қолданылатын деректерді жинау мен талдаудың әртүрлі әдістерін білу.

Практикалық дағдылар: іс-қимыл жоспарын әзірлеу мен жүзеге асыруды, зерттеуге қатысушылармен өзара іс-қимылды, деректерді талдауды және нәтижелерді түсіндіруді қоса алғанда, іс-әрекетті зерттеулерді іс жүзінде жоспарлау және іске асыру қабілеті.

Этикалық аспектілер: қатысуға келісуді, деректердің құпиялылығын және қатысушылардың құқықтарын қорғауды қоса алғанда, адамдардың қатысуымен зерттеулер жүргізуге байланысты этикалық принциптерді түсіну.

Қарым-қатынас дағдылары: әртүрлі мүдделі тараптармен тиімді қарым-қатынас жасау, зерттеу нәтижелерін ұсыну және қоғаммен қарым-қатынас жасау қабілеті.

Мамандандыру контексті: зерттеу жүргізілетін саланың ерекшелігін түсіну, сондай-ақ осы салаға қатысушылар кездесетін өзекті мәселелер мен қиындықтарды білу.

Рефлексия және интроспекция дағдылары: зерттеу процесінде өз әрекеттері мен қабылданған шешімдерін талдай білу, сондай-ақ өзін-өзі сынға алу және үнемі өзін-өзі жетілдіру қабілеті.

Жобаның мақсаты зерттеу университетінің оқытушылары мен жас ғалымдар тобын құрып, оларға өз тәжірибелерін зерттеуге аталмыш принциптері негізінде көмектесу. Өзіндік

тәжірибені зерттеп, оған рефлексия жасау іс-әрекеттегі зерттеудің тиімді тәсілі болып табылады. НЗМ практик-мұғалімдерінің тәжірибесінен дәстүрлі зерттеу мен іс-әрекеттегі зерттеудің айырмашылығы 1 кестеде берілді[2].

№	Дәстүрлі зерттеу іс-әрекеті	Іс-әрекеттегі зерттеу (AR)
1	Зерттеудің мақсаты теорияны дамыту және жалпыланған (жалпы) принциптерді ашу	Зерттеудің мақсаты тәжірибені жетілдіру
2	Зерттеу субъективті, біржақты, шектеулі процесс арқылы іске асады	Зерттеу объективті, оқшауланған, қашықтықтан және бейтарап процесі жүреді
2	Зерттеуді сыртқы сарапшылар жүргізеді	Зерттеуді контекстке қатысатын инсайдерлер жүргізеді
3	Білім беру зерттеушілері басқаларға зерттеу жүргізеді	Action Research зерттеушілері өздерін және өз тәжірибелерін зерттейді
4	Зерттеу сұрақтары жергілікті оқиғалардан, мәселелерден және қажеттіліктерден туындайды	Ғылыми-зерттеу сұрақтары алдын-ала анықталған және сыртқы зерттеушілердің (аутсайдерлердің) ғылыми қызығушылықтарын көрсетеді
5	Зерттеу ортасының жалпыланған ережелер мен тәжірибелер, басқа білім беру жағдайларында қолданылады	Action Research нәтижелері өз тәжірибесінде тікелей қолданылады
6	Білім беру өзгерістері иерархиялық тәртіпте жоғарыдан төменге қарай жүреді	Білім берудегі өзгерістер демократиялық тәртіпте төменнен жоғарыға қарай жүреді
7	Теория мен іс-әрекет, сондай-ақ ғылыми зерттеулер мен практика арасында алшақтық бар	Теория, зерттеу және практика арасындағы шекаралар бұлыңғыр

Кесте 1. Зерттеу іс-әрекетінің салыстырмалы көрсеткіші

Кестедегі салыстырмалы көрсеткіштер дәстүрлі жүйеде де іс-әрекеттегі зерттеуде де белгісізді анықтау үшін зерттеу сұрағы мен смарт мақсат қоюдан басталады. Дәстүрлі зерттеуде ізденіс бір жақты, иерархиялық тәртіпте жоғарыдан төмен қарай, сырттай сарапшының бақылауымен жүріп, практика теориядан алшақ болса, Іс-әрекеттегі зерттеу (AR)-де объективті, бейтарап, қашықтықтан және инсайдерлердің бастамасымен бақылау жүреді. Сондай-ақ зерттеушілер өзіндік кәсіби практикасында тиімді өзгерістер жасау үшін өзінің тәжірибесін зерттейді. Бұдан шығатын тұжырым, іс-әрекеттегі зерттеу (AR) -дің зерттеушілерге тиімді екенін білдіреді.

Абай университетінің оқытушылары Action Research тәсілімен өзіндік тәжірибесімен айналысу эксперименті жүзеге асырылы. Мұнда дәстүрлі зерттеулермен бірге бейформалды зерттеу тәсілдерін өз тәжірибелеріне интеграция жүйесін қолданды. Жоба мүшелері фокус-топтарды құрып олардың көшбасшыларына зерттеу сұрағындағы басты қажеттіліктерді талдауға, топпен инновациялық идеяларды құруға және олардың сапасын тексеруге, жылдам және сенімді нәтижеге қол жеткізуге және олардың зерттеу салалары мен бүкіл зерттеу процесінің тиімділігін арттыруға, жеңілдетілген зерттеудің мақсаты және оның нәтижелерін анықтауға көмектесті. Ал университет тарапынан оларға зерттеу нәтижелерін өкілетті орган ұсынған хабаршы журналдарына кезектен тыс зерттеу нәтижелерін жариялауға, скопус базасына тегін кіру мүмкіндіктерін ұсыну секілді фасилитациялық қызмет көрсетілуде. Сондай-ақ, НЗМ мен коллаборативті орта құрылып, бірқатар практик мұғалімдер өз тәжірибесін зерттеп, өздерінің зерттеу нәтижелерімен бөлісті.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ.

Университет оқытушыларын психологиялық-педагогикалық фасилитациялау – бұл оқытушыларға кәсіби құзыреттіліктерін, ғылыми зерттеудің кәсіби өсуіне және ғалымдар арасында өзара іс-қимылды дамытуда қолдау және көмек көрсету процесі. Бұл тәсіл

мұғалімдерге өз дағдыларын жетілдіруге және оқу процесін жақсартуға көмектесу үшін психологиялық және педагогикалық әдістерді қолдануды қамтиды.

Біздің зерттеуіміз 3 этаптан тұрды:



Біз ғылыми фасилитацияны ғылыми ынтымақтастық пен тұлғааралық қатынастар тәжірибесінің қиылысында болатын кәсіби құзыреттіліктің ерекше түрі ретінде қарастырамыз. Ерекше ғылыми мәселелерді бірлесіп шешу үшін тұлғааралық дағдылар мен фасилитация практикасы қолданылады. Зерттеу жұмысының табысты болуы оны қашан және қалай мақсатты түрде әрекет етуіне байланысты. Strober бойынша, білімді құру (шешім қабылдаудан немесе жанжалдарды шешуден айырмашылығы) және әртүрлі ғылыми мәдениеттер арасындағы байланыс ғылыми фасилитацияның бірегей сипаты болып табылады [15].

Университет оқытушыларын психологиялық-педагогикалық фасилитациялаудың негізгі аспектілері:

Өзін-өзі дамытуды қолдау: оқытушыларға кәсіби мақсаттарын анықтауға және оларға жету Стратегияларын жасауға көмектесу. Бұл тренингтерді, семинарларды, жеке кеңес беруді және тәлімгерлікті ұйымдастыруды қамтуы мүмкін.

Кері байланыс және рефлексия: оқытушылар жұмысының нәтижелері бойынша сындарлы кері байланыс беру және оларға өз тәжірибелерінде рефлексияға көмектесу. Бұл мұғалімдерге өздерінің күшті және әлсіз жақтарын білуге, сондай-ақ жақсартуды қажет ететін аймақтарды анықтауға көмектеседі.

Кәсіби дағдыларды дамыту: педагогикалық әдістемелерді, оқыту технологияларын дамытуда және оқу процесін ұйымдастыруда қолдау. Бұл оқытудың тиімді стратегияларын үйретуді, инновациялық білім беру технологияларын қолдануды және тұлғааралық дағдыларды дамытуды қамтуы мүмкін.

Топты басқару: студенттердің мінез-құлқын басқаруға, қолдау көрсететін оқу ортасын құруға және сыныптағы жанжалды жағдайларды шешуге көмектесу. Бұл оқытудың тиімділігін қамтамасыз етудің және студенттердің оқу процесіне белсенді қатысуын ынталандырудың маңызды аспектісі.

Студенттердің әртүрлілігіне бейімделу: студенттердің жеке қажеттіліктерін, оқу стильдерін және мәдени ерекшеліктерін ескеретін оқыту стратегияларын әзірлеуге қолдау көрсету. Бұл барлық оқушылардың жетістіктеріне ықпал ететін Инклюзивті ортаны құруға көмектеседі.

ЖОО оқытушыларын психологиялық-педагогикалық фасилитациялау білім беру сапасын арттыруда және оқу процесінің табысты болуын қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Бұл оқытушылардың кәсіби өсуіне және студенттердің оқуға деген ынтасын арттыруға ықпал етеді.

Жас ғалымдардың зерттеу белсенділігін арттыруға көмектесетін жеңілдетудің бірнеше әдістері:

✓ **Менторлық және тәлімгерлік:** тәжірибелі зерттеушілер жас ғалымдармен жұмыс істейтін тәлімгерлік бағдарламаларын ұйымдастыру, олардың ғылыми жобаларына Басшы-

лық, Кері байланыс және қолдау көрсету. Бұл жас ғалымдарға ең жақсы тәжірибелерді игеруге, сыни тұрғыдан ойлау мен өзіне деген сенімділікті дамытуға көмектеседі;

✓ Зерттеу дағдыларын оқыту және дамыту: әдістемені, статистикалық деректерді талдауды, жарияланым белсенділігін және зерттеу нәтижелерін жазбаша ұсынуды қоса алғанда, ғылыми зерттеу негіздері бойынша тренингтер мен семинарлар өткізу;

✓ Коллаборацияны ынталандыру: идеялармен алмасу, жобаларды талқылау және жас ғалымдар арасында ынтымақтастық орнату үшін іс-шаралар мен платформаларды ұйымдастыру. Бұған ғылыми симпозиумдар, конференциялар, қызығушылық клубтары және желілік іс-шаралар кіруі мүмкін;

✓ Қаржыландыруды іздеуді қолдау: гранттар, стипендиялар және ғылыми жобаларды қаржыландырудың басқа мүмкіндіктері туралы ақпарат пен кеңес беру. Бұл жас ғалымдарға ғылыми идеяларын жүзеге асыруға және академиялық әлемде өз мүмкіндіктерін кеңейтуге көмектеседі;

✓ Қолайлы орта құру: шығармашылықты, инновацияны және академиялық жетістіктерді ынталандыратын ортаны қалыптастыру. Бұл зерттеу зертханаларын құруды, зерттеу топтарын ұйымдастыруды және идеялармен алмасу үшін тұрақты іс-шараларды өткізуді қамтуы мүмкін;

✓ Ресурстардың қолжетімділігін арттыру: жас ғалымдардың кітапхана дерекқорлары, әдебиеттер, аппараттық құралдар және зерттеу бағдарламалық құралы сияқты қажетті ресурстарға қол жеткізуін қамтамасыз ету;

✓ Жариялау қызметін қолдау: ғылыми мақалаларды дайындауға, рецензиялауға, жариялау үшін журналдарды таңдауға және жариялау процесінің басқа аспектілеріне көмек көрсету.

Осы фасилитациялық әдістер жас ғалымдарға зерттеу қабілеттерін дамытуға, ғылыми өнімділігін арттыруға және ғылыми амбицияларын сәтті жүзеге асыруға көмектеседі.

Педагогтің фасилитациялық қызметі мұғалімнің жаңа психологиялық рөлі және оқу процесінің фасилитаторы ретінде анықталады. Оқыту процесіне үстемдік етеді және студенттердің қызметін жанама түрде зерттеуге бағыттайды, қарым-қатынасты қолдайды, ынталандырады, студенттерді мақұлдайды, олардың пікірлеріндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарды белгілейді, қорытады және синтездейді, тиімді мінез-құлықты ынталандырады, диагноз қояды және түзетеді[3. -986].

Action research зерттеушісіне қойылатын талаптардың бірі – тиімді Action research зерттеушісі белгілі бір мәселелерді шешуге немесе белгілі бір саладағы тәжірибені жақсартуға бағытталған зерттеулерді жүргізу үшін теориялық білімге де, практикалық дағдыларға да ие болуы керек.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың бірқатар оқытушыларына Action research бойынша зерттеу семинарлары мен воркшоптар ұйымдастырылды (зерттеудің өзекті тақырыптары, әдіснамасы, деректерді талдау және ғылыми жұмыстың басқа аспектілері бойынша тұрақты семинарлар мен воркшоптар өткізу. Бұл іс-шаралар жас ғалымдарға әріптестерімен байланыс орнатуға, тәжірибе алмасуға және жаңа білім алуға мүмкіндік береді); Ғылыми нәтижелерді ұсынуда қолдау көрсетілді (жас ғалымдарға ғылыми конференцияларда, симпозиумдар мен семинарларда сөз сөйлеуге, оның ішінде презентациялар, аннотациялар және басқа материалдарды әзірлеуге дайындалуға көмектесу. Бұған көпшілік алдында сөйлеу алдындағы жаттығулар мен презентация сапасына кері байланыс беруі мүмкін); БАҚ-та және ғылыми басылымдарда зерттеу нәтижелерін жариялауға көмек көрсетіліп жатыр (Пресс-релиздер жазу, ғылыми журналдарда Жарияланымдар үшін материалдар дайындау, сондай-ақ БАҚ өкілдерімен қарым-қатынас жасау бойынша оқыту сессиялары мен консультацияларын ұйымдастыру. Басылымдар мен пресс-релиздерді дайындауға көмектесу жас ғалымдарға өздерінің зерттеу нәтижелерін кең аудиторияға тиімді ұсынуға көмектеседі, бұл олардың ғылыми қоғамдастықта және жалпы қоғамда танылуына ықпал етеді).

ҚОРЫТЫНДЫ

Зерттеу университеттерінің бәсекеге қабілеттілігін қалыптастыруға ықпалын күшейту үшін университеттің ғылыми-зерттеу белсенділігінің даму деңгейі оның ғылыми және академиялық артықшылығын қамтамасыз етуден бастау алу керек. Сонда университеттердің зияткерлік капиталын арттыру мүмкіндігі болады, оқытушылардың дербес ғылыми-зерттеуге белсенділігі артып ғылыми-зерттеу еңбегінің мәдениетін таратуға, ғылыми этиканы сақтауға негіз болады.

Іс-әрекеттегі зерттеуді психологиялық-педагогикалық тұрғыда фасилитациялау мәселелерді шешуге жеке көзқарас болып табылады. Ол оқытушылар мен жас ғалымдардың тәжірибесін мойындайды және оларға зерттеу сұрақтарын қоюға және іс-әрекеттегі зерттеудің өзгертілген циклін қолдана отырып, өз тәжірибелерінде мәселені зерттеуге көмектеседі. Ол әсерді бағалау үлгісін қамтиды зерттеушілердің мүдделеріне оң өзгерістер енгізуге мүмкіндік береді. Бұл модель зерттеушілердің сенімділігін арттыру және олардың зерттеулерін қолдау үшін Action research циклін кезең-кезеңімен енгізетін және фасилитаторлар басқаратын ғылыми семинарларды қамтиды. Абай университетінде Action research виртуалды лабораториясы жұмыс жасайды. Алғаш рет жас ғалымдардың зерттеу белсенділігін дамыту және оларға қолайлы жағдай жасау мақсатында идеялар понарамасы ұйымдастырылды және оның нәтижелері НЗМ практиктері мен ҚазҰПУ жас ғалымдарының постерлік қорғау ретінде идеялар фестивалі өткізілді. Фестивальда қатысушылар өз жобалары мен өзіндік тәжірибелерімен бөлісіп, өзара тәжірибе алмасып, прогресті талқылау және ресурстарға қол жеткізу үшін қауіпсіз кеңістік берудің артықшылығы талқыланды.

Психологиялық-педагогикалық фасилитация процесінің кезеңдерімен және топтық тиімділік моделімен қатар, фасилитаторға топпен жұмыс кезінде ұстануға тиісті бірқатар әдістемелік ұсыныстар жасалады:

- 1) Фокус-топтардағы зерттеушілердің сөйлемдерін нақты тұжырымдау;
- 2) Зерттеу сұрағына қатысты мүмкіндігінше көп ақпарат жинау;
- 3) Позцияларға емес, мүдделерге назар аудару;
- 4) Мысалдарды қолдану;
- 5) Қабылданған ережелерден ауытқу немесе тиімсіз мінез-құлық жағдайында топ мүшелерін түзетіп отыру;
- 6) Ұсыныс жасау кезінде сұрақтар мен түсініктемелерді ынталандыру;
- 7) Топ мүшелерінің талқылау тақырыбынан алшақтамауын қадағалау;
- 8) Консенсус шешімдерін табудан бастау қажет;

Сонымен, психологиялық фасилитацияның негізгі сипаттамаларына - сенім, шынайылық, сәйкестік, эмпатия, төзімділік жатады. Ғылыми ынтымақтастық тәжірибесі негізінде университет оқытушылары мен жас ғалымдардың зерттеулерін психологиялық - педагогикалық тұрғыда фасилитациялауды бейформалды зерттеудің нысаны ретінде кіріктіре отырып, оның болашақта жас мамандардың зерттеу белсенділігін дамытуға үлкен септігін тигізеді деп тұжырымдалады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2023-2029 жылға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 2023ж. 28 наурыз № 24 қаулысы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>
2. Оқытушының өзіндік тәжірибесін зерттеуі. Әдістемелік құрал / Сагинов К.М., Ермагамбетова Г.Н., Атейбек С.Т. – Астана: Педагогикалық шеберлік орталығы. АОО «Назарбаев Зияткерлік мектептері», 2014. – 147 с.
3. Овчарова Р.В. Психолого-педагогическая фасилитация профессиональной деятельности учителя. Уч.пособие. Курган, 2016. Стр. -210.
4. Kuznetsov D.V. Psychological and pedagogical facilitation as a necessary condition of successful self-determination of higher school students. *The Education and science journal*. 2015;(9):120-133. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-9-120-133>

5. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. 398 с.
6. Хаматова И.О. Вестник «Өрлеу- kst. 1(15)/20177 -28б.
7. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Sarsenbayeva L., Assilbayeva F. *Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan. Education Sciences.* – 2023. – Vol. 13, Iss. 10. – Article number 1034. <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>
8. Wilson E. *School-based Research.* London: Sage, 2013. - 357 p.
9. Lewin K. *Field theory in social science.* New York: Harper & Row, 1951. –P 169.
10. Egan, G. (1998). *The Skilled Helper. A Problem Management Approach to Helping (6th ed.)* [Квалифицированный помощник. Подход к управлению проблемами для оказания помощи]. Brooks Cole.
11. Rodgers, J. (2004). *Coaching Skills: A Handbook* [Навыки коучинга: руководство]. Open University Press.
12. Oxley, J., Fleming, B., Golding, L., et al. (2003). *Mentoring for Doctors: Enhancing the Benefit* [Менторинг для врачей: Повышение пользы]. A Working Paper on behalf of the Doctors' Forum <http://www.academicmedicine.ac.uk/uploads/Mentor1.pdf>
13. Берикханова А.Е., Асилбаева Ф.Б. Психолого-педагогические основы диагностики исследовательской активности преподавателей вуза на основе Action research. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Психологические науки» №1 (75), 2023 г. Стр. 186-199. <https://bulletin-sychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1314/682>
14. Чумиков А.Н. Преговоры - фасилитация - медитация. Чехов, Аспект Пресс.: 2014. P-158.
15. Warren Strober. *Immunologic Studies in Humans.* 2010. <https://currentprotocols.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/0471142735.im0700s91>

References:

1. *Qazaqstan Respublikasynyng bilim berudi damyutydyng 2023-2029 zhyлга arналган мемлекеттік бағдарламасы. 2023zh.28 nauryz № 24 qaulysy.* <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>
2. *Оқытушының өзіндік тәжірибесін зерттеуі. Адистемелік қурал / Saginov K.M., Ermagambetova G.N., Atejbek S.T. – Astana: Pedagogikalyq sheberlik ortalыgy. AOO «Nazarbaev Ziyatkerlik mektepteri», 2014. – 147 s.*
3. Ovcharova R.V. *Psihologo-pedagogicheskaya fasilitaciya professional'noj deyatel'nosti uchitelya. Uch.posobie. Kurgan, 2016. Str. -210.*
4. Kuznetsov D.V. *Rpsychological and pedagogical facilitation as a necessary condition of successful self-determination of higher school students. The Education and science journal. 2015;(9):120-133. (In Russ.)* <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-9-120-133>
5. Dimuhametov R. S. *Fasilitaciya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov: dis. ... dra ped. nauk. Magnitogorsk, 2006. 398 s.*
6. Hamatova I.O. *Vestnik «Өrleu- kst. 1(15)/2017. -28b.*
7. Berikkhanova A., Sapargaliyeva B., Sarsenbayeva L., Assilbayeva F. *Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan. Education Sciences.* – 2023. – Vol. 13, Iss. 10. – Article number 1034. <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>
8. Wilson E. *School-based Research.* London: Sage, 2013. - 357 p.
9. Lewin K. *Field theory in social science.* New York: Harper & Row, 1951. –P 169.
10. Egan, G. (1998). *The Skilled Helper. A Problem Management Approach to Helping (6th ed.)* [Kvalificirovannyj pomoshchnik. Podhod k upravleniyu problemami dlya okazaniya pomoshchi]. Brooks Cole.
11. Rodgers, J. (2004). *Coaching Skills: A Handbook* [Navyki kouchinga: rukovodstvo]. Open University Press.
12. Oxley, J., Fleming, B., Golding, L., et al. (2003). *Mentoring for Doctors: Enhancing the Benefit* [Mentoring dlya vrachej: Povyshenie pol'zy]. A Working Paper on behalf of the Doctors' Forum <http://www.academicmedicine.ac.uk/uploads/Mentor1.pdf>
13. Berikkhanova A.E., Asilbaeva F.B. *Psihologo-pedagogicheskije osnovy diagnostiki issledovatel'skoj aktivnosti prepodavatelej vuza na osnove Action research. Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya «Psihologicheskije nauki» №1 (75), 2023 g. Str. 186-199.* <https://bulletin-sychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1314/682>

14. CHumikov A.N. *Pregovory - fasilitaciya - meditaciya*. СНеkhov, Aspekt Press.: 2014. R-158.

15. Warren Strober. *Immunologic Studies in Humans*. 2010. <https://currentprotocols.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/0471142735.im0700s91>

МРНТИ: 15.01.11

10.51889/2959-5967.2024.79.2.006

*А.С. Шохамбекова*¹

¹*Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті*

ЕРЕКШЕ ҚАЗЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДА ЛОГОПЕДТІҢ ПӘНАРАЛЫҚ ЖҰМЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада педагог-психолог пен логопедтің эмоционалды ерік – жігер аясы бұзылған балалармен пәнаралық жұмыс жүргізуде бірлесіп жұмыс істеудің артықшылығы мен негізгі тәсілдері туралы айтылады. Мүмкіндігі шектеулі балалар арасында мінез-құлық ерекшеліктерімен айқындалған балалар қарым-қатынасқа түсуде және эмоционалды реакцияларын басқаруда нәтижеге бағытталған топтық жұмыстар жүргізуді айтарлықтай қиындатады.

Кейбір жағдайларда баланың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, мамандардың бірлескен мақсатқа бағытталған пәнаралық жұмыстарды өткізудің тиімділігі жоғары болады.

Түйін сөздер: пәнаралық тәсіл, топтық жұмыс, мінез-құлықтың бұзылуы, сөйлеуді дамыту.

*Шохамбекова А.С.*¹

¹*Казахский национальный женский педагогический университет*

ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА ПРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье рассказывается о преимуществах и основных способах совместной работы педагога-психолога и логопеда в проведении междисциплинарной работы с детьми с нарушениями эмоциональной волевой сферы. Дети с ограниченными возможностями, определяемые особенностями поведения, значительно затрудняют проведение ориентированной на результат групповой работы в общении и управлении своими эмоциональными реакциями.

В некоторых случаях эффективность проведения междисциплинарной работы специалистов, направленной на совместную цель, с учетом индивидуальных возможностей ребенка будет высокой.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, командная работа, расстройства поведения, развитие речи.

Shokhambekova A.S.¹

¹Kazakh National Women's Pedagogical University

FEATURES OF THE INTERDISCIPLINARY WORK OF A SPEECH THERAPIST IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

The article describes the advantages and main ways of collaboration between a teacher-psychologist and a speech therapist in conducting interdisciplinary work with children with disorders of the emotional volitional sphere. Children with disabilities, determined by behavioral characteristics, make it much more difficult to conduct result-oriented group work in communicating and managing their emotional reactions.

In some cases, the effectiveness of interdisciplinary work of specialists aimed at a common goal, taking into account the individual capabilities of the child, will be high.

Keywords: interdisciplinary approach, group work, behavioral disorders, speech development.

КІРІСПЕ.

Әрбір ата-ана баласының тілалғыш, ұстамды, тәрбиелі болуын қалайды. Алайда үнемі олай бола беру мүмкін емес. Кейбір де нәтижеге қол жеткізе алмаған жағдайда баласының мінез-құлқын жақсы жаққа өзгерту үшін басқа не істеу керектігін білмей құлазу қазіргі кезде мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-анасы арасында өте көп кездесетін психологиялық мәселе.

Мүмкіндігі шектеулі балаларда бұзылыстардың біріктірілген түрі көптеп кездеседі, сондай-ақ эмоционалды ерік аясы және коммуникативті салалары мен сөйлеу тіліндегі бұзылыстар жоғарыда айтылған проблемалардың туындауына негіз болады. Осылардың ішінде балалардағы мінез-құлық бұзылыстарының негізгі себебі психиканы реттеу механизмдерінің бұзылуы болып табылады, нәтижесінде баланың өзін-өзі бақылау деңгейі төмендейді, ішкі ұйымдастырушылық, ұстамдылық, өзін-өзі тәртіпке келтіру, әлеуметтік құбылыстарды қабылдауға дайын болу қабілеті бұзылады.

Мінез-құлықтарында келісідей бұзылыстар көрініс табады:

- Агрессия, өзін-өзі ұстай алмау;
- Стереотипті әрекеттер;
- Деструктивті мінез-құлық;
- Ашулану;
- Іс-әрекеттен бас тарту; [1].

Мұндай бұзылыстары бар балалармен пәнаралық жұмыс жүргізу кейде мінез-құлықтарының қиындықтарына байланысты қол жетімсіз болады. Бір ескеретін жағдай қарым-қатынас жасауға үйрену, кез-келген іс-әрекетке берілу және бөлісу қабілеті өздігінен пайда болмайды. Осы жағдайларды ескерсек, топтық қарым-қатынас және мінез-құлық үлгілерін үйрету тәжірибесі өте қажет болып саналады. Қазіргі кезде орталық жүйке жүйесінің зақымдануымен туылған балалар санының өсуі арнайы педагогтарды алаңдатуға.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ.

Ерекше білім алуға қажеттілігі бар балаларға пәнаралық қатынасты ұйымдастыру. Пәнаралық тәсіл – бұл ортақ мақсаттарды көздейтін әртүрлі профильдегі екі немесе одан да көп мамандардың бірлескен жүйелі жұмысы.

Бұл тәсілдің мәні жеке пәндер арасындағы шекараларды еңсеру, олардың қолжетімділігін арттыру, баланың да, мамандардың да әлеуетті мүмкіндіктерін кеңейту және ерекше балаға тұтас, көп салалы көмек көрсетуге мүмкіндік беретін ортақ мақсаттарды көздеу болып табылады. [2].

Психологиялық-педагогикалық қолдауда пәнаралық тәсіл ол топтық жұмыстарда жүргізіледі. Топтық жұмыс үшін жұмыс тобының барлық мүшелері топтағы әр баланың қажеттіліктері мен ресурстық мүмкіндіктерін жақсы білуі керек. Оның күшті және әлсіз жақтарын ескеруі керек. Сабақ тақырыптарын бірлесіп жоспарлап нақты бірлескен мақсаттар қою арқылы жауапкершілікті бөліп, нәтижелерді бірлесіп бағалау керек.

Ерекше білім алудағы қажеттілігі бар балалармен жұмыс жүргізгенде жер бетіндегі тіршілік иесі кірпінің өмірін мысал ретінде елестетіп көруге болады. Бірі алдыға және артқа жүгіреді, екіншісі өзі инъекция жасайды, үшіншісі ештеңеге назар аудармай сөрелерден ұнағанның бәрін алады, ал төртіншісі допқа оралып, ешкімге, ешнәрсеге назар аударғысы да келмейді. Міне, ерекше білім алудағы қажеттілігі бар балалармен жұмыс істеу де тура осындай әр мақсатта бағытталған жұмысты бір мақсатқа біріктіруға қадам жасау болып табылады. Топтық түзету сабағын өткізгенде жұмыс үшін жұппен жұмыс істейтін педагог – психолог және педагог – логопедтің біртұтас жұмыс механизмі болуы керек. Әрбір маман сөзсіз сол сәтте жауапкершілікті сезініп, мұқтаж балаға дер кезінде көмек көрсетіп, өз қалауынша өз бетінше әрекет етуге мүмкіндік бере отырып ықпал ете алады.

Топтық жұмыс кезінде бір процесте барлық балаларды баурап алу кей жағдайда мүмкін болмай жатады. Егер бала топтағы түзету сабағына ере алмай, топтан шығарылса логопедтің көмекшісі ретінде тәрбиеші яғни логопедтің тақырыбын балаға қолжетімді және қызықты формада қайталайды.

Жылдам шаршауды және белсенділіктен бас тартуды жою немесе қалпына келтіру, іс-әрекет түрлерін, қозғалыс тапсырмаларын және музыкалық сәттерді жылдам өзгерту жағдайында мүмкін болады. Егер бір топтық сабақ психологиялық және логопедиялық блоктарды қамтыса, онда екі блокта негізгі тақырыптық мақсат ортақ болуы мүмкін. [3].

Мінез-құлықты түзетудің міндеттері мен әдістері

1) бейімсіз мінез-құлықтың алдын алу;(көрнекіліктерді көптеп қолдану, кесте, мінез-құлық ережелерін пиктограмма түрінде иллюстрациялау, көрнекі түрде берілген нұсқауларды қолдану т.б.)

2) жаңа мінез-құлықты үйрету (балама мінез-құлықтық тәсілдер арқылы); (өтініш білдіру, назар аудару, бас тартуды білдіру және өзін-өзі адекватты түрде ынталандыру қабілетін қалыптастыру).

3) бейімделгіш мінез-құлықты күшейту; (мақұлдау, мадақтау, қосымша мотивация т.б.)

4) бейімсіз мінез-құлықты күшейтуді біртіндеп азайту; (бұрынғы кезеңдеріндегі ерсі мінез-құлық үлгілерін жою. Тістеу, агрессия т.б.)

5) қауіпсіздікті қамтамасыз ету (қажет болған жағдайда) – баланың агрессивті әрекеттеріне тосқауыл қою және оны басқа балалардан қауіпсіз қашықтықта ұстау. [2].

Бірыңғай коммуникацияға бағытталған алгоритмде барлық мамандардың психологиялық-педагогикалық жұмысының стратегиясын құру «экологиялық» тәсілді қолдану арқылы мүмкін болады. Бұл ретте «қоршаған орта» әрбір баланың сөйлеу және коммуникациялық қабілеттерін дамытуға жағдай жасалған қоғам екені сөзсіз. Сондықтан сөйлеу тілін дамытуда ортасының ықпалы өте зор. Мысалы, шағын топтық сабақтарда бала өз құрдастарының арасында болады, бірақ балалар тобы сөйлеу және эмоционалды статусы бойынша біркелкі емес: дыбыс айтудағы кемшіліктерден бастап, сөйлеуді қарым-қатынас құралы ретінде пайдалана алмауға дейінгі балалар тобы, баланың оқшаулануынан шамадан тыс белсенділікке дейінгі балалар бір топта отырады. Әрине мұндай балалар бір-біріне өз әсерін тигізбей қоймайды. Кез-келген, тіпті ең «ауыр» баланың өзінің де күшті жақтары бар, мысалы, орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануы бар балалар құрдастарына қызығушылық пен эмоционалды байланысты көрсетеді, оларды өзара әрекеттесуге итермелейді, бұл аутистік көріністері бар балалар үшін өте маңызды. Керісінше, аутист балалар көп жағдайда жақсы шығармашылық қабілеттерін (музыкалық, бейнелеу) көрсетеді және сыныпта тиісті салада қиындықтарға тап болған балаларға үлгі бола алады.

Мұндай «біркелкі емес» топта жұмыс істейтін мамандар үшін қосымша міндеттер туындайды: жалпы сабақ процесін барлық балалар қатыса алатындай етіп ұйымдастыру керек және ол барлығына қызықты, пайдалы бола алатындай. Бұл жерде ата-ананың рөлін атап өту маңызды емес, олар да балалар сияқты дамуға ықпал ететін өзара әрекеттестіктің жаңа формаларын және жұмыс тәсілдерін меңгереді. Жұмыстың келесі кезеңдерінде жетекші ақауды барынша түзете алатындай тапсырмаларға назар аудара отырып, әртүрлі қызмет түрлерінің санын және ұзақтығын қысқартуға тырысу керек. Басқаша айтқанда, баланың бүлінбеген белсенділігін ескере отырып, бірінші кезеңде оның зейінін, қабылдауын және есте сақтау қабілетін басқару үйретіледі. Содан кейін, осы негізде когнитивті процестерді түзету және сөйлеуді дамыту бойынша жұмыс жүргізілуі керек. [4].

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ.

Баланың жеке қабілеттері мен қажеттіліктерін ескере отырып, жалпы сабақ процесін барлық балалар қатыса алатындай етіп ұйымдастыру ол барлығына қызықты және пайдалы болады. Ал мамандар бір команда болып жұмыс істей отырып, нәтижеге қол жеткізе алады. Өз пәні бойынша олардың белгілі мақсатқа бағытталған тапсырмалар болуы керек. Осыған байланысты коррекциялық педагогикалық процестің барлық қатысушылары арасындағы өзара әрекеттестіктің жаңа нысандары пайда болады, олардың құрамына медицина, оңалту және ата-аналармен байланыс салаларының мамандары да кіреді.

Пәнаралық жұмыста әр маман импровизациялауды жүзеге асыру аса маңызды. Сол кезде жұмыс нақты нәтижеге бағытталады. Сабақ барысындағы бір тапсырма немесе бір ойын әртүрлі балаларға арналған түрлі мәселелерді шешуге қызмет ете алады. Бұл маманға шығармашылықпен айналысуға, әртүрлі ойындар мен тапсырмаларды іздеуге, түзету аймағын кеңейтуге мүмкіндік береді.

Кіші топтағы пәнаралық сабақтарға кіріспес бұрын жағымды атмосфера мен сабаққа сәтті мотивация үшін жағдай жасауды үнемі ескеру керек. Бұл жерде қарым-қатынастың психологиялық құрамдас бөлігі бірінші орынға шығады: ол жағымды атмосфера құру. Бұл қарым-қатынасты бастаудың кілті! Мотивациялық сфераның жағдайын зерттей отырып, баланы сабақтың барлық кезеңдерінде, әр түрлі іс-әрекет түрлерінде бақылау жүргізіп отыруға тырысу керек. Мұндай динамикалық бақылаулар біртұтас педагогикалық жүйені іске асыруға мүмкіндік береді. Осылайша, логопедиялық блокта сөйлеу қабілетінің ауыр бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуге келесі мақсаттар қойылады: сөйлеуді белсендіру, түсінікті және ойнауға болатын еңжар және белсенді сөздік қорын қалыптастыру, сонымен қатар сөйлеудің психофизикалық алғышарттарын қалыптастыру және бастапқы қарым-қатынас дағдыларын дамыту.

Ерекше білім алуда қажеттілігі бар балалардың психологиялық кедергілерін жоюға және жалпы әрекетке қосылуға мүмкіндік беретін «Шеңбер» әдісі. Шеңберде бала басқа балаларға қарама-қарсы тұрады, бұл оған бет-әлпетіне назар аударуға және көрнекі және эмоционалды байланыс орнатуға көмектеседі. «Шеңбер» балалардың бір-бірін көріп, амандасуына мүмкіндік береді, топтағы эмоционалдық фонды көтереді, әр балаға эмоционалдық қуат береді. Ойындарда кезектесіп немесе бірігіп, бір-біріне жанасу арқылы балалар өздерінің ұжымға қатысуын түсінеді және қарым-қатынасқа бейімделеді. Мұның бәрі коммуникацияны қалыптастырудағы және белсенді сөйлеу әрекетіне жағдай жасаудағы маңызды жетістік. «Шеңберді» өткізудің қажетті шарты оның эмоционалды және сенсорлық қабілетін дамытуға әсер ететіндігінде. Балалармен үнемі байланыста болатын мамандар ойын барысын эмоционалды түрде түсіндіреді және балаларды эмоцияларымен жігерлендіреді. Сенсорлық және эмоционалды тәжірибелер кез-келген бала үшін қолжетімді болып табылады, олар оған назар аударуға және қарым-қатынасты сақтауға мүмкіндік береді және бүкіл топпен эмоционалды бірлікті сезінуге көмектеседі. [3].

Көбінесе мамандар сабақта балалардың ұйымдаспауына және олардың тез шаршауына байланысты түзету жұмысында қиындықтарға тап болады. Мәселені шешу үшін көрнекілік әдісі қолданылады. Бірінші қолданылатын ол көрнекі кесте - бұл белгілі бір қызмет түрін

бейнелейтін карточкалар – пиктограммалар жиынтығы. Сабақ басталар алдында көрнекі кесте ілінеді. Солдан оңға қарай пиктограммалық карталар бірінен соң бірі орналасады. Әр жолы картада көрсетілген ойын немесе жаттығу аяқталғаннан кейін мұғалім мен бала ойынның суреті бар картаны аударады. Осылайша, балалар белгілі бір оқиғалар тізбегін ұстануға үйренеді. Бұл әдіс топта аутизмі бар балалар болса солар үшін тиімді, оларда жақсы жұмыс істейді. Бұл балалардың көпшілігі көрнекі ақпаратты жақсы қабылдайды. Көрнекі кесте бір оқиғаны екіншісіне өзгерту фактісі баладағы қысылу, жасқану т.б. проблемаларды жеңуге көмектеседі. Алдағы оқиғаның суреттің алдын ала ұсыну «өтпелі кезеңдегі» мәселені оңтайлы шешу жолдары болып табылады. Кесте баланың болашақта тәуелсіз болуына және жақын ересектерге тәуелділігін азайтуға мүмкіндік береді. Көрнекі кестенің ең үлкен артықшылықтарының бірі, біздің көзқарасымыз бойынша, оның көмегімен сенсорлық автостимуляцияның ең қолайсыз нысандарын біртіндеп ығыстыру мүмкіндігі, өйткені ол баланың белсенділігін құрылымдауға және оның мінез-құлқын әлеуметтік маңызды әрекеттермен толтыруға мүмкіндік береді. Сыныпта карточкаларды – пиктограммаларды пайдалану негізгі функционалдық коммуникация дағдыларын қалыптастыруға және өз іс-әрекетінің процесін құрылымдауға мүмкіндік береді: бала инициативаны алуға және сөздерді өздігінен айтуға тез үйренеді, айналасындағы адамдармен қарым-қатынас түсінікті және қолжетімді болады, және меңгерілген ауызша дағдыларды жалпылауға да көмектеседі. [5].

ҚОРЫТЫНДЫ

Түзету-тәрбиелеу үдерісінің барлық қатысушыларының әдістемелік ұйымдастырылған өзара іс-қимылы, мамандардың ұйымдастырған жұмысты және сабақтың барлық кезеңдерінде ата-аналардың белсенді қатысуын қамтамасыз ету мүмкіндігі шектеулі балаларды ең жоғары тиімділікпен алып жүруге мүмкіндік береді. Жоғары да берілген әдістемелер түзету сабақтарында пәнаралық тәсілді қолдана отырып, өзара әрекеттестік нысандарының даму динамикасын арттырады, отбасындағы бала мен ата-ана қарым-қатынасын жақсартады және баланың бұзылған функцияларын түзетеді, соның ішінде оны әлеуметтік және білім беруде мүмкіндігінше ыңғайлы етіп түзететіні туралы алғашқы қорытындылар жасауға мүмкіндік береді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. *Перепечень Н.А., Дорожкина И.В. Междисциплинарный подход в работе педагога-психолога и учителя-логопеда при проведении групповых занятий с детьми, имеющих особые потребности. <https://nsportal.ru/>*
2. *Манвелов С.Г. Конструирование современного урока. М: Просвещение,*
3. *Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М., 2001*
4. *Усманкулов, Ш.У. Применение интегративного обучения при преподавании дисциплины «Информатика и информационные технологии» / Ш. У.*
5. *Докутович, В.В., Кыласова, Л.Е. Логопедическая служба дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.В. Докутович, Л.Е. Кыласова. — Волгоград: Учитель, 2013.*

References:

1. *Perepechen' N.A., Dorozhkina I.V. Mezhdisciplinarnyj podhod v rabote pedagoga-psihologa i uchitelya-logopeda pri provedenii gruppovyh zanyatij s det'mi, imeyushchih osobye potrebnosti. <https://nsportal.ru/>*
2. *Manvelov S.G. Konstruirovaniye sovremennogo uroka. M: Prosveshchenie,*
3. *Guzeev V.V. Metody i organizacionnyye formy obucheniya. – M., 2001*
4. *Usmankulov, SH. U. Primeneniye integrativnogo obucheniya pri prepodavanii discipliny «Informatika i informacionnyye tekhnologii» / Sh.U.*
5. *Dokutovich, V.V., Kylasova, L.E. Logopedicheskaya sluzhba doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Tekst] / V.V. Dokutovich, L.E. Kylasova. – Volgograd: Uchitel', 2013.*

Kossybay A.K.¹, Menlibekova G.Zh¹, Nagymzhanova K.M.*¹.

¹Eurasian National University named after L.N.Gumilev, Astana, Kazakhstan

PERSONAL RESOURCES OF CREATIVE POTENTIAL: TOLERANCE OF UNCERTAINTY

Abstract

The article presents the results of an experimental study of the state of tolerance to uncertainty, the relevance of which is related to the problem of developing creativity in a university. During the study, a modified version of the McLane Uncertainty Tolerance Scale (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, MSTAT-I), developed by E.N. Osin, was used for both groups of subjects. Gender differences among master's students on the subscales of the general D. McLane Scale were identified, and prospects for further study were identified. The main goal of this study was to study the state of tolerance to uncertainty and its connection with creativity among undergraduates. According to the overall indicator and the values of the three subscales, it was revealed that in men the level of tolerance is significantly higher at a statistically significant level.

Key words: creativity, creative potential, tolerance for uncertainty, attitude towards novelty, complex tasks, and uncertain situations.

А.Қ. Косыбай¹, Г.Ж. Менлибекова¹, К.М. Нагымжанова *¹

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

КРЕАТИВТІК ПОТЕНЦИАЛДЫҢ ЖЕКЕ РЕСУРСТАРЫ: БЕЛГІСІЗДІККЕ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ

Аңдатпа

Мақалада өзектілігі университеттегі креативтілікті дамыту проблемасымен байланысты белгісіздікке толеранттылық жағдайын эксперименттік зерттеу нәтижелері келтірілген. Зерттеу барысында Е.Н.Осин әзірлеген Маклейннің белгісіздікке толеранттылық шкаласының (multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, MSTAT-I) өзгертілген нұсқасы субъектілердің екі тобына да қолданылды. Д.Маклейннің жалпы шкаласының кіші шкаласы бойынша магистранттарда гендерлік айырмашылықтар анықталды, әрі қарай оқу перспективалары анықталды. Бұл зерттеудің негізгі мақсаты белгісіздікке толеранттылық жағдайын және оның магистранттардағы креативтілік потенциалымен байланысын зерттеу болды. Үш кіші шкаланың жалпы көрсеткіші мен мәндері бойынша ерлерде толеранттылық деңгейі статистикалық маңызды деңгейде едәуір жоғары екендігі анықталды.

Түйін сөздер: креативтілік, креативтік потенциал, белгісіздікке толеранттылық, жаңалыққа көзқарас, күрделі міндеттерге және белгісіз жағдайларға көзқарас.

Косыбай А.Қ.¹, Менлибекова Г.Ж.¹, Нагымжанова К.М.*¹
¹ Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА: ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Аннотация

В статье приводятся результаты экспериментального исследования состояния толерантности к неопределенности, актуальность которой связана с проблемой развития креативности в вузе. В ходе исследования для обеих групп испытуемых была применена модифицированная версия Шкалы толерантности к неопределенности МакЛейна (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, MSTAT-I), разработанная Е.Н.Осиным. Выявлены гендерные различия у магистрантов по субшкалам общей Шкалы Д.Маклейна, определены перспективы дальнейшего изучения. Главная цель данного исследования заключалась в изучении состояния толерантности к неопределенности и ее связи с креативным потенциалом у магистрантов. По общему показателю и значениям трех субшкал было выявлено, что у мужчин уровень толерантности значительно выше на статистически значимом уровне.

Ключевые слова: креативность, креативный потенциал, толерантность к неопределенности, отношение к новизне, сложным задачам, неопределенным ситуациям.

INTRODUCTION

The need to change the approach to training future specialists at a university is due to the fact that their professional activities will take place in radically new conditions. The post-industrial era that came as a result of the fourth industrial revolution is distinguished by the value of intellectual capital and unprecedented exponential growth, the introduction of new technologies, including information technologies, which affect all spheres of life. Its consequences are manifested in the fact that information, knowledge and skills rapidly become outdated, making them unsuitable for solving constantly emerging new situations, and even more so for innovation [1], [2].

Thus, the features of the post-industrial era created the “face” of the new VUCA world. No one doubts that its constituent characteristics (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) have left no room for the former certainty, linear determination and simplicity of the world [3].

It is because of the high uncertainty, complexity and ambiguity of the modern world that the concept of 21st century skills has emerged, in which creativity is one of the four central skills. Never have skills been given such a decisive role in personal adaptation. The concept arose as a response from the global scientific community, adequate to these challenges.

According to the objective conclusion of A.G. Asmolov, the incredible pace of change and the comprehensive nature of the growing uncertainty have become such that overcoming it no longer requires adaptation, but pre-adaptation [4]. One of the important ways of such pre-adaptation to a new and constantly changing world is G.P. Pirlík and D.B. Bogoyavlenskaya consider creativity. In contrast to ordinary cognitive activity, it makes a person potentially ready to overcome the uncertainty that will manifest itself in the future in encounters with unexpected, previously unknown and variously new situations [5]. The results of psychological research have confirmed the fact that any creative search begins only in conditions of uncertainty, when convergent thinking loses its productive power. It naturally follows that creativity is impossible without tolerance of uncertainty. By developing it, the individual thereby strengthens and increases his creative potential.

The concept of tolerance for ambiguity, introduced into scientific circulation in the middle of the last century by E. Frenkel-Brunswik, as a person’s attitude towards uncertainty, has hardly changed in content. However, during this time it became more specific, thanks to experimental research. For example: in the definition of the author of the famous Tolerance of Uncertainty Scale by D.McLane, it is understood as the ability to perceive and understand uncertainty containing

contradictory or deficient, unclear content [6]. The attitude towards it, according to D. McLane, is manifested in the way a person reacts to unusual, previously unknown, changeable and complex situations that cannot be clearly understood. The methods themselves constitute a continuum from avoidance to attraction to them [7, p.4]. In other words, the choice of response method depends on a person's subjective attitude to the situation of uncertainty, as threatening or desirable, attractive.

Numerous empirical data have revealed a significant relationship between creativity and tolerance for uncertainty. For example, T.J. Hwang, & J.N. Choi report that tolerance for uncertainty is a mediator in the relationship between mood modalities and creative productivity [8]. Results of C.A.Toh & S.R. Miller confirmed a strong tendency to choose new ideas and solutions by employees with a high level of tolerance for uncertainty [9]. Data from X.Wu, X.Gu, H.Zhang highlight a significant advantage for a person tolerant of uncertainty in the process of developing new ideas and creative problem solving [10]. F.Zenasni, M.Besançon, T.Lubart, as well as K. Stoycheva and T.Lubart share this position. Their results showed the important role of uncertainty tolerance in the heuristic decision-making process at all stages from generation to practical implementation [11], [12]. Bearing in mind the importance that tolerance to uncertainty has as a resource of creative potential, information about its current state is needed. The domestic scientific community is presented with an article by S.T. Bapaeva and B.Khalym on the experience of tolerance to uncertainty during a pandemic from the point of view of research prospects. There are no actual experimental studies of this issue, and especially in the context of creativity resources. Meanwhile, such empirical data obtained from the Kazakh sample have practical significance for organizing the development of creative abilities.

MAIN PART

The purpose of the experimental study was to study the level of tolerance to uncertainty in young men and girls.

Tasks;

1. Conduct an exploratory study of tolerance to uncertainty among undergraduates.
2. Conduct a comparative analysis of differences in the structure of tolerance to uncertainty among young men and girls.
3. Carry out a statistical assessment of the significance of the differences.

Two experimental groups based on gender consisted of undergraduates in technical and humanitarian specialties of L.N. Gumilyov ENU. Accordingly, the first group included 70 young men, and the second - 51 girls.

The validity of the results obtained was ensured by: a) the equivalence of experimental samples by age and gender; b) equal testing conditions; c) anonymous answers to questions on the Tolerance Scale; d) testing statistical hypotheses about the significance of differences using the Student's test.

METHODOLOGY AND METHODS

In the study, for both samples, the McLane Uncertainty Tolerance Scale (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, MSTAT-I), a modified version of E.N. Osin, was used.

D. McLane's original scale includes 22 statements. Adaptation on the Russian sample, carried out by E.N. Osin, excluded three of them. In the new composition of the "tolerance of uncertainty" construct, 19 statements remained, reflecting the content of the following five subscales: attitude towards novelty, attitude towards complex tasks, attitude towards uncertain situations, preference for uncertainty and tolerance/avoidance of uncertainty. In addition to the listed subscales, the technique allows you to determine the general level of tolerance to uncertainty [13].

The master's students used the instructions, expressing the degree of their attitude to the statements on a Likert scale from "completely disagree" to "completely agree" (1-7 points).

RESEARCH RESULTS

A general analysis of the average level indicators of all subscales shows that they do not exceed the average values of psychometric indicators according to E.N. Osin, which he determined on a sample of Russian students, graduate students and researchers (Table 1). [13, p.78]. When comparing the results obtained with his data, the greatest similarity was found in the values of three

subscales - attitude to novelty, attitude to complex tasks and attitude to uncertain situations. Psychometric indicators for subscales reflecting preference for uncertainty and tolerance for uncertainty were below average values.

Table 1. Average values of indicators of tolerance to uncertainty among ENU master's students L.N. Gumilyov and E.N. Osin

Subscales	Young men	Girls	E.Osin
Attitude to novelty	13,92	13,54	(13,92)
Attitude to complex tasks	32,98	31,27	(33,64)
Attitude to uncertain situations	38,27	36,8	(38,57)
Preference for uncertainty	46,88	41,76	(52,61)
Tolerance of uncertainty	42,6	39,72	(47,4)
General TU indicator	89,04	81,56	(100)

Further differentiated comparative analysis was carried out based on the average values of young men and girls - master's students of L.N. Gumilyov ENU. The results revealed the following differences in psychometric properties (Figure 1).

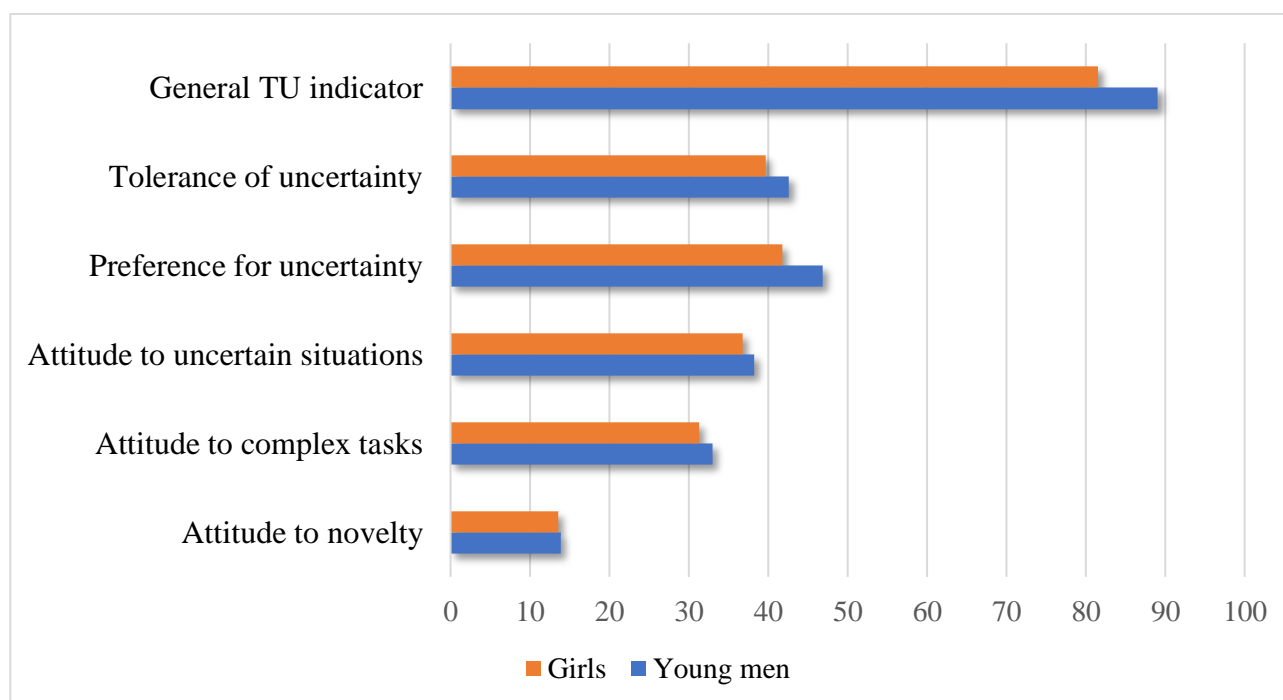


Figure 1. Level differences in tolerance subscales to uncertainty

Firstly, both young men and girls have almost the same “average” attitude towards novelty. This is the only subscale for which the values do not differ statistically. The questions that make up this subscale examine the individual’s position regarding the preference for the unknown and new over the familiar, and the attractiveness of everything new. Its content is very close in meaning to such a personal quality from the Big Five model as openness to experience, which correlates with all indicators of creativity. For example, according to R.M. Caligiuri, tolerance is positively correlated with openness [14]. F.Zenasni, M.Besanson, and T.Lubart also reported significant associations between openness to experience and divergent thinking [11].

Secondly, a slight but significant difference according to Student’s test was found in attitude to complex tasks ($t = 5.7$; $p \leq 0.01$). In terms of the content of the subscale, young men are less

likely than girls to avoid questions that are difficult to understand. On the contrary, they are more attracted and enjoy understanding and solving problems that cause difficulties for other people.

A similar difference was revealed in relation to uncertain situations ($t_{em} = 6.1$; $p \leq 0.01$). The subscale questions reflect the degree of tolerance and ease of response to uncertain situations, the success of overcoming them, the emotional background and involvement in finding a way out of an uncertain situation, etc. Young men, to a greater extent than girls, do not perceive uncertain situations as potentially threatening, do not experience frustration and do not try to avoid them, and also believe that they often cope with them.

Thirdly, the maximum difference was established in the prevalence of preference for uncertainty among young men compared to girls

($t_{em} = 21.4$; $p \leq 0.01$). In general, young men consider any uncertainty that necessitates studying an issue or situation from several points of view and not having a single solution attractive. Hence, it is natural that young men are superior in the subscale of tolerance to uncertainty ($t_{em} = 9.1$; $p \leq 0.01$) and, accordingly, in its general indicator ($t_{em} = 21.9$; $p \leq 0.01$).

DISCUSSION

The purpose of the study was to study the state of tolerance to uncertainty as a resource of creative potential among undergraduates. According to the overall indicator and the values of the three subscales, tolerance in young men is higher at a statistically significant level.

There is no unanimous opinion in the scientific community on the issue of the influence of sexual dimorphism. Our results confirm the empirical data of N.Seidi, R.Srivastava, A.M. Maubach & S.I. Morgan and others that men have a higher tolerance to uncertainty and associated stress compared to women. At the same time, they disagree with other results, for example, S.K. Kamran, according to which there are no statistically significant differences. A number of researchers have suggested that the cause of inconsistency may be the context of the situation in which uncertainty and the influence of ethnic culture and stereotypes arise.

According to the author, it is important that the level of tolerance to uncertainty in both young men and girls does not exceed average values. In the broad context of influences, it indicates the priority of undergraduates, and especially girls, of the value of psychological safety over the value of creativity.

It is known that the basic need of an individual for psychological safety has a direct impact on the willingness to take risks, which has significant correlations with the level of creativity and all stages of the creative process. We are talking about the readiness to take intellectual and social risks associated with the possibility of failure in situations of searching for a creative solution. Willingness to risk stops and restrains the influence of negative emotional states that arise in connection with the perception of uncertainty as frightening or threatening and expands the range of reactions to overcome it. Thus, fear and anxiety noticeably narrow the range of ways of reacting, even to the point of avoidance, which prevents the disclosure of creative potential.

According to the results obtained, in general, girls more than young men strive for psychological safety using escapism. They more often move away from uncertainty towards the familiar and familiar, i.e. into the psychological comfort zone. Young men, being more tolerant of uncertainty, experience psychological well-being and feel confident in uncertain, difficult situations. Moreover, they attract young men. The unusual, vague and incomprehensible are perceived as complex and interesting by them to a greater extent than by girls.

The differences may be due to the characteristics of the experimental sample. For example: among young men there are more of those who are characterized by low anxiety. In the future, it is possible to study a larger representative sample, which would also include the measurement of psychometric indicators of risk readiness and anxiety. Factors such as gender stereotypes can also have an influence. For example: the socialization of young men within the framework of a traditional ethical stereotype encourages and reinforces tolerance of uncertainty in their behavior through encouraging research activity, courage, willingness to take risks, etc.

CONCLUSION

The current level of tolerance to uncertainty indicates the need to strengthen it as a resource of creative potential among undergraduates. This need is dictated by the need to develop creativity, which is a key skill of the 21st century - competence and the key to the success of university graduates in future professional activities.

Currently, in psychological science, the problem of research aimed at the practical solution of the issue of preparing graduates for adaptation and activity in the new VUCA world, increasing personal resources of creativity, is being updated. In relation to such a resource as tolerance for uncertainty, research is being conducted in educational psychology, combining the ideas of social-cognitive and positive psychology. An example is the research of V. M. De Roma and R. A. Beghetto. They indicate the practical significance of such an organization of educational activities, during which desensitization occurs - a reduction in fear and anxiety of uncertainty as a condition for the actualization of creative abilities.

List of used literature:

1. Sorokin S. *Thriving in a World of Knowledge Half-Life*. [Электрон.ресурс]. – URL: <https://www.cio.com/article/219940/thriving-in-a-world-of-knowledge-half-life.html#:~:text=In%201982%2C%20futurist%20and%20inventor,doubling%20every%2012%2D13%20months> (дата обращения 07.01.2024)
2. Abe E., Abe I., Adisa O. *Future of work – skill obsolescence, acquisition of new skill and upkilling in the 4ir/* In book: *Future of Work, Work-Family Satisfaction, and Employee Well-Being in the Fourth Industrial Revolution*. doi:10.4018/978-1-7998-3347-5.ch015
3. VUCA. [Электрон.ресурс]. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/VUCA#Social_categorization (дата обращения 07.01.2024)
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. *Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции./Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А.Асмолова. — М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. — С.76-101.*
5. Пирлик Г.П. и Богоявленская Д.Б. *Творчество как путь преодоления неопределенности*. [Электрон.ресурс]. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38724 (дата обращения 08.01.2024)
6. McLain D. L., Kefallonitis E., & Armani K. *Ambiguity tolerance in organizations: definitional clarification and perspectives on future research*. *Frontiers in psychology*. – 2015.- № 6 – P. 344. doi:10.3389/fpsyg.2015.00344
7. McLain D. L. *The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity// Educational and Psychological Measurement*. – 1993. – 53(1).- P.183–189. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>
8. Hwang T. J., & Choi J. N. *Different moods lead to different creativity: Mediating roles of ambiguity tolerance and team identification.*//*Creativity Research Journal*. -20202. - 32(2). P.161–173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751542>
9. Toh C.A., Miller S.R.: *Creativity in design teams: the influence of personality traits and risk attitudes on creative concept selection.*// *Res. Eng. Design*. – 2016. - 27(1). – P.73–89.
10. Wu X., Gu X., Zhang H. *The facilitative effects of ambiguous figures on creative solution.*//*The Journal of Creative Behavior*. 2016. - 53(1). – P.44–51. doi:10.1002/jocb.161
11. Zenasni F., Besanson M., Lubart T. *Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study.*//*Journal of Creative Behavior*. – 2008. - 42(1). – P. 61-73.
12. Stoycheva K., Lubart T. *The nature of creative decision making./In C. M. Allwood, M. Selart (Eds.). Decision Making: Social and Creative Dimensions (pp. 15-33). - Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001.*
13. Осин Е. Н. *Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. - 2010.- № 2. - С. 65–86.*
14. Caligiuri P.M., Rick R. J., J.L. Farr. *The Attitudinal and Behavioral Openness Scale: Scale development and construct validation.*// *International Journal of Intercultural Relations* - 2000. - №24. – P. 27–46.

References:

1. Sorokin S. *Thriving in a World of Knowledge Half-Life*. [e-resource]. – URL: <https://www.cio.com/article/219940/thriving-in-a-world-of-knowledge-half-life.html#:~:text=In%201982%2C%20futurist%20and%20inventor,doubling%20every%2012%2D13%20months> (date of the application 07.01.2024)
2. Abe E., Abe I., Adisa O. *Future of work – skill obsolescence, acquisition of new skill and upkilling in the 4ir./ In book: Future of Work, Work-Family Satisfaction, and Employee Well-Being in the Fourth Industrial Revolution*. doi:10.4018/978-1-7998-3347-5.ch015
3. VUCA. [e-resource]. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/VUCA#Social_categorization (date of the application 07.01.2024)
4. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M., *Pereadaptaciya k neopredelennosti kak strategiya navigacii razvivayushikhsya sistem: marshruty evolucii./Mobilis in mobili: lichnost v epokhu peremen / Pod obsh.red. A.Asmolova. — M.: Izdatelskiy dom YSK, 2018. — s.76-101.*
5. Pirlík G.P. I Bogoyavlenskaia D.B. *Tvorchestvo kak put preodoleniya neopredelennosti* [e-resource]. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38724 (date of the application 08.01.2024)
6. McLain D. L., Kefallonitis E., & Armani K. *Ambiguity tolerance in organizations: definitional clarification and perspectives on future research*. *Frontiers in psychology*. – 2015.- № 6 – P. 344. doi:10.3389/fpsyg.2015.00344
7. McLain D. L. *The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity// Educational and Psychological Measurement*. – 1993. - 53(1).- P.183–189. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001020>
8. Hwang T. J., & Choi J. N. *Different moods lead to different creativity: Mediating roles of ambiguity tolerance and team identification.*//*Creativity Research Journal*. -2020. - 32(2). P.161–173. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751542>
9. Toh C.A., Miller S.R.: *Creativity in design teams: the influence of personality traits and risk attitudes on creative concept selection.*// *Res. Eng. Design*. – 2016. - 27(1). – P.73–89.
10. Wu X., Gu X., Zhang H. *The facilitative effects of ambiguous figures on creative solution.*//*The Journal of Creative Behavior*. 2016. - 53(1). – P.44–51. doi:10.1002/jocb.161
11. Zenasni F., Besanson M., Lubart T. *Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study.*//*Journal of Creative Behavior*. – 2008. - 42(1). – P. 61-73.
12. Stoycheva K., Lubart T. *The nature of creative decision making./In C. M. Allwood, M. Selart (Eds.). Decision Making: Social and Creative Dimensions (pp. 15-33). - Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001.*
13. Osin E.N. *Faktornaia struktura russkoj azichnoi versii shkaly obshei tolerantnosti k neopredelennosti D.Makleina // Psikhologicheskaia diagnostik. - 2010.- № 2. - s. 65–86.*
14. Caligiuri P.M., Rick R. J., J.L. Farr. *The Attitudinal and Behavioral Openness Scale: Scale development and construct validation.*// *International Journal of Intercultural Relations* - 2000. - №24. – P. 27–46.

МРНТИ: 15.21.45

10.51889/2959-5967.2024.79.2.008

Б.Е. Сабырбай^{1}, Г.Қ. Айқинбаева¹, С.Қ. Бердібаева², А.С. Нурадинов¹*

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

²Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан

**СТУДЕНТТЕРДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ЭМОЦИЯЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТ
ДАМУЫНЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ МЕН ОНЫҢ ОҚУДАҒЫ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ
МОТИВАЦИЯСЫНА ӘСЕРІН ЗЕРТТЕУ**

Аңдатпа

Мақалада студенттердегі әлеуметтік және эмоциялық интеллектінің дамуының маңыздылығы айқындалып, оның оқудағы жетістікке жету мотивациясына әсері зерделенеді. Теория-

лық зерттеу негізінде еліміздегі, ресейлік және шетелдік ғылыми еңбектерге талдау жасау арқылы әлеуметтік интеллект түсінігінің тарихи даму тұжырымдары жүйелене отырып, нақты кестелік тұрғыда салыстырмалы деректер дәйектеледі. Әлеуметтік ұғымына қатысты авторлық анықтама ұсынылады. Әлеуметтік интеллект адамдар арасындағы тиімді қарым-қатынас пен әлеуметтік-психологиялық жағдайға бейімделе отырып, жетістікке жетуде көрінетін тұлғаның интегралды, әрі интеллектуалды қабілеті ретінде тұжырымдамаланып, оның дамуы адамның өмірі мен іс-әрекетіндегі маңыздылығын айқындайды. Сондай-ақ, эксперименттік зерттеулер жүргізу негізінде эмоциялық интеллектінің әрбір шкаласы, әлеуметтік интеллектінің әрбір шкалалары мен жетістікке жетудегі экстернал мен интерналдар арасындағы байланыс Пирсонның корреляциялық коэффициенті негізінде анықталады. Эмоциялық интеллект пен өзін-өзі реттеу және эмпатия арасында оң мәнді күшті байланыс бар. Ал, өзіндік мотивация мен эмоциялық интеллект және өзара әрекеттесу дағдысы арасында оң мәнді, бірақ аз ғана байланыс бар екендігі анықталды. Сондай-ақ, зерттеу нәтижелері эмоциялық интеллект пен жетістікке жетудің интернал көрсеткіші арасында күшті байланыс бар екендігі дәлелденеді.

Кілтті сөздер: студенттік кезең, эмоциялық интеллект, әлеуметтік интеллект, оқудағы жетістікке жету, әлеуметтік-эмоциялық оқыту, жетістікке жету мотивациясы.

*Сабырбай Б.Е.¹ *, Айкинбаева Г.К.,¹ Бердибаева С.К.², Нураддинов А.С.¹*

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

ИЗУЧИТЬ ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА МОТИВАЦИЮ ДОСТИЖЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ

Аннотация

В статье определено значение развития социального и эмоционального интеллекта в студенческом возрасте, изучено влияние эмоционального и социального интеллекта у студентов на мотивацию достижения успеха. На основе теоретических исследований, путем анализа отечественных, российских и зарубежных научных работ систематизированы выводы исторического развития концепции социального интеллекта, а сравнительные данные сведены в конкретную таблицу. Предлагается авторское определение данного понятия. Социальный интеллект концептуализируется как целостная интеллектуальная способность человека, проявляющаяся в достижении успеха путем адаптации к эффективному общению между людьми и социально-психологическим условиям, и определяется значение его развития в жизни и деятельности человека. Также на основе проведения экспериментальных исследований на основе коэффициента корреляции Пирсона определена связь между каждой шкалой эмоционального интеллекта, каждой шкалой социального интеллекта, внешними и внутренними факторами достижения успеха. Было обнаружено, что существует сильная положительная связь между эмоциональным интеллектом, само-регуляцией и эмпатией, а также положительная, но небольшая связь между самомотивацией, эмоциональным интеллектом и навыками межличностного общения. Также результаты исследования доказывают, что существует сильная связь между эмоциональным интеллектом и внутренними показателями достижений.

Ключевые слова: студенческий период, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, академическая успеваемость, социально-эмоциональное обучение, мотивация достижения успеха.

Sabyrbay B.Y.*¹, Aikinbayeva G.K.², Berdibayeva S.K.¹, Nuraddinov A.S.¹

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

²Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

TO STUDY THE IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STUDENT AGE PERIOD AND ITS INFLUENCE ON THE MOTIVATION TO ACHIEVE ACADEMIC SUCCESS

Abstract

The article defines the importance of the development of social and emotional intelligence in the student age period, the influence of emotional intelligence and social intelligence in students on the motivation to achieve success is studied. On the basis of theoretical research, by analyzing domestic, Russian and foreign scientific works, the findings of the historical development of the concept of social intelligence are systematized, and comparative data are summarized in a specific table. An author's definition of this concept is offered. Social intelligence is conceptualized as an integral intellectual ability of a person, which is manifested in achieving success by adapting to effective communication between people and social-psychological conditions, and the importance of its development in human life and activities is determined. Also, on the basis of conducting experimental studies, the relationship between each scale of emotional intelligence, each scale of social intelligence, and external and internal factors in achieving success is determined on the basis of Pearson's correlation coefficient. It was found that there is a strong positive relationship between emotional intelligence and self-regulation and empathy, and a positive but small relationship between self-motivation and emotional intelligence and interpersonal skills. Also, the results of the study prove that there is a strong relationship between emotional intelligence and internal indicators of achievement.

Keywords: student period, emotional intelligence, social intelligence, academic success, socio-emotional learning, motivation to achieve success.

КІРІСПЕ

Жалпы адам өмірінде әлеуметтік интеллектінің де, эмоциялық интеллектінің де маңызы зор. Біз балаларды кішкентайынан ақылды болуға бағыттаймыз. Ақылды бала өз эмоциясын реттей алады (эмоциялық интеллект), басқа адамдармен де дұрыс қатынас құра алады (әлеуметтік интеллект), әрі деп есептейміз. Ақылды болу үшін баланың психикасының дамуына, миының қызмет ету қасиетін жетілдіруге жағдай жасаймыз. Балаларға болсын, ересектерге болсын, эмоциялық жағдайда әсер ету мүмкіншілігі басым. Олай дейтін себебіміз, жақсы, көтеріңкі көңіл-күйді немесе керісінше қорқыту, жазалау жағдайындағы әсер ету күшті болады, бұл эмоцияның энергетикалық күші. Сол сияқты адамға жақсы қатынас құру арқылы, қолдау көрсетіп, мейірімділік танытып, оңтайлы қарым-қатынас негізінде күшті әсер етуге болады, ал бұл әлеуметтік құбылыстың энергетикалық күші. Осы орайда, әлеуметтік және эмоциялық энергетикалық күштің өзара тығыз сабақтасып жатқанын, екеуінің ара жігін ажырату, айқындау қиын екенін көруге болады.

Зерттеу мақсаттары мен міндеттері.

- Теориялық зерттеулер негізінде эмоциялық интеллект, әлеуметтік интеллект және жетістікке жету мотивациясы туралы тұжырымдарға талдау жасау.

- Студенттердегі әлеуметтік және эмоциялық көріністерін айқындау, өзара байланысын көрсету;

- Әлеуметтік және эмоциялық интеллект пен жетістікке жету мотивациясы арасындағы өзара байланысты нақтылау;

- Студенттерді оқу жетістіктері мен ЭИ, ӘИ және жетістікке жету мотивациялары бойынша корреляциялық байланысты анықтау.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Адамның жалпы эмоциялық және әлеуметтік сферасы адам психикасының күрделі құрылымындағы реттеушілік жүйеден тұрады, потенциалды мүмкіншіліктерді белсендіреді, болашаққа бағдарлайды (Б.М. Теплов, П.М. Якобсон, Б.М. Неменский, Б.И. Додонов, А.Н. Лутошкин), тұлғаның шығармашылық қабілетін шыңдайды, адамның қорғаныс (Л.И. Божович), реттеушілік (Е.П. Ильин), мотивациялық механизмін жүзеге асырады.

Әлеуметтік интеллект (бұдан әрі ӘИ) адамдар арасындағы қарым-қатынас пен әлеуметтік тұрғыда бейімделу арқылы табысқа жетуде көрінетін интегралды интеллектуалды қабілет. Әлеуметтік қабілеттің көрсеткіштеріне, қалыптасу процестеріне әлеуметтік сезімталдылық, адамдардың бірін-бірі қабылдауы, әлеуметтік есте сақтау және әлеуметтік ойлау жатады, - деп көрсетеді О.В. Лунева [1]

Ресей ғалымы О.В. Лунева «әлеуметтік интеллект» адамның басқа адамдармен және белгілі бір адамдар тобымен өзара әрекеттесуінде жүзеге асатын адамның ішкі субъективті-тұлғалық құрылымдық компоненттерден тұрады деп көрсетеді. Әрі оны үш ішкі құрылымға бөліп қарастырады:

- Әлеуметтік когнитивтілік және басқа адамдармен өзара тиімді әрекеттесу бейнесін құра алу қабілеті;

- Әлеуметтік интеллект – бұл тұлғаның өзіндік әлеуметтік психологиялық даралық ерекшелігі;

- Әлеуметтік жүріс-тұрысын өзіндік реттей алу мен тұлға аралық өзара әрекеттесу жағдайларында өзін-өзі басқара алу қабілеті. Басқаша айтқанда ӘИ – тұлғаның субъективтілік ерекшелігін сипаттайтын даралық қабілеттерінің көріну белгілері болып табылады.

Отандық, Ресейлік және шетелдік зерттеулерге талдау жасау негізінде ӘИ ұғымында ортақ түсініктер мен негізгі идеялар ұқсас болып келеді. *ӘИ негізгі тұжырымы мынадай ойды ұстанады: адамдардың басқа адамдармен қарым-қатынас барысында өзін және өзгелерді түсіне білу, соның арқасында сәтті әлеуметтік бейімділікке қол жеткізу, оған қоса өзара түсіністіктің арқасында қоғамда табысты қызмет етуге жетелейтін әлеуметтік өзара нәтижелі әрекеттесу қабілеті.* ӘИ зерттеуде Батыс психологиясында ертеректен зерттелініп келе жатса, Ресей тарихында аса ұзақ уақытты қамтымайды [2]. Ал Қазақстандағы зерттеулерге сүйенсек, әлеуметтік интеллект жалпы қарым-қатынас психологиясының құрамдас белгісі ретінде жалпылама қарастырылған. Дегенмен, соңғы жылдары бұл феномен арнайы зерттеулердің объектісіне айналып келеді. А.И. Курманова және басқалар студенттердегі әлеуметтік интеллектінің даму моделін адамның тұлғалық ішкі өзгерістерді, ерекшеліктерді және оның кәсіби педагогикалық іс-әрекетке, педагогикалық қарым-қатынасқа әсері салдарын сипаттайды [3]. Ал, А.Ж. Дюсенова және басқалар білім алушы қандастардың әлеуметтік интеллектісінің психологиялық өзіндік ерекшеліктерін эксперименттік түрде зерттеп сипаттап көрсетеді [4].

Әлеуметтік интеллект ұғымы сонау 1920 жылдардағы Э. Торндайктың анықтамасынан бастау алады. Оның айтуы бойынша адамдарды түсіну және басқару қабілеті, адами қарым-қатынаста ақылмен әрекет ету [5]. Өртүрлі психологиялық әдебиеттерге шолу жасау негізінде [6, 7, 8]. ӘИ ұғымын түсіндіруге байланысты бірқатар тұжырымдарды көрсетуге болады. Кесте 1.

Кесте 1. ӘИ ұғымын түсіндіретін тұжырымдар мен авторлар

к/с	Әлеуметтік интеллект түсінігі	Авторлар
1	Тұлға аралық қарым-қатынас кезінде басқа адамдарды түсіну қабілеті, олармен ақылды әрекет ете білудегі көрегенділік	Э.Торндайк
2	Адамның қоғамдық өмірге бейімделу дәрежесі, яғни өмірлік жағдаяттарда дұрыс әрекет ете алу ептілігі	Д.Векслер
3	Әлеуметтік өзара әрекеттесуде жүзеге асырылатын және	Дж.Гилфорд, Г.Олпорт,

	жалпы интеллектіге тәуелсіз танымдық және мінез-құлық қабілеттерінің жиынтығы	Г.П. Геранюшкина және т.б.
4	Әлеуметтік ойлаудың синонимі ретінде	Дж.Годфруа, Д.Майерс
5	Әлеуметтік шындыққа бағдарлануды қамтамасыз ететін, тәжірибе арқылы меңгерілетін адамның «психикалық» құралы, формасы	Р.Селман
6	Академиялық интеллект негізінде қалыптасатын және онымен тығыз байланысты интеллект	Л.И. Анцыферова, Н.В. Бачманов, М.И. Бобнева, Н.А. Стафурина, А.Л. Южанинова, О.Б. Чеснакова және басқалар
7	Даналық және практикалық ойлау ұғымдарының синонимі ретінде	С.Халлидей, М.Чандлер, П. Балтес, Б.М. Теплов, Л.И. Уманский, М.А. Холодная және басқалар
8	Эмоциялық интеллектінің құрамдас бөлігі ретінде	Д.Гоулман, Бауэр
9	Табысты тұлға аралық қарым-қатынастың негізі ретінде	Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, Е.С. Михайлова
10	Жаңа өмірлік жағдайларға жалпы бейімділігінде көрінетін, адамның ішкі жоспарымен әрекет етудегі мінез-құлықтық ептілік	В. Штерн
11	Қоғамдағы басқа адамның бейімделуіне және танылуына бағытталған интеллект түрі	Х.Гарднер, Р.Стернберг, В.Н. Дружинин, К.А. Кудрявцева, В. А. Лабунская және басқалар
12	Әлеуметтік-мәдени жағдайлар әсерінен әлеуметтену барысында қалыптасатын индивидтің интеллектісі	Г. Айзенк,
13	Тұлға аралық таным факторы ретінде	А.С. Самекин
14	Өзін-өзі реттеу процестерінің энергетикалық қауіпсіздігі деңгейіне қоса, зияткерлік, тұлғалық, коммуникативтілік және мінез-құлықтық қасиеттер жиынтығы	В.Н. Куницына
15	Адамдардың әлеуметтік ережелерді саналы тұрғыда түсіне білу, оларды сақтау, тиімді әлеуметтік байланыстар құра алу, достық сипаттағы қарым-қатынаста эмоциялық жылылықты сақтай алу қабілеті	П. Джон, С. Космитский, Г.
	Қарым-қатынас барысында басқа адамдардың әрекеттерін, сезімдерін, көңіл-күйлерін, мотивациясын сыни тұрғыда адекватты бағалау қабілеті	Д. Ведек
16	Эмоциялық, мінез-құлықтық, тұлға аралық, бейімдеушілік қабілеттермен сәйкестендіру ретінде	А.Р. Ерментасева, Х.Т. Шерязданова, Н.Қ. Тоқсанбаева және басқалар ,
17	Әлеуметтік интеллект – бұл адамның басқа адамдармен табысты әрекеттесуде көрінетін, қарым-қатынас кезінде жүзеге асатын ақыл-ой қабілеттілігі. Мұнда басты фактор – адамның ақылы, даналығы.	Автор: Б.Е. Сабырбай, Г.Қ. Айкинбаева

Эмоциялық интеллект (бұдан әрі ЭИ) – бұл эмоцияның көрінуі, оны бағалауы және жеткізе алу, эмоцияны түсіну және эмоцияны танып білу және эмоцияларды басқара алу қабілеттілігі ретінде сипатталады. ЭИ адамның өзінің және өзгелердің эмоциясын түсіну, өзіндік эмоциялық сферасы мен мотивациясын басқара алу сияқты әлеуметтік және эмоциялық қабілеттердің бірлігін білдіреді.

«Эмоциялық интеллект» ұғымы (Salovey P. and Mayer J.D 1990.) Саловей және Майер енгізген болатын [9]. Олар ЭИ негізгі үш сала бойынша сипаттады: өзінің және өзгелердің эмоциясын бағалау; өзінің және өзгелердің эмоциясын реттеу; әрекеттерді орындау кезінде эмоцияларды қолдану.

Эмоциялық интеллект туралы Н.Холл моделі компоненттеріне эмоциялық сауаттылық, өз эмоцияларын басқара алу, өзіндік мотивация, эмпатия, басқалардың эмоциясын басқару жатады. Д.В. Люсиннің эмоциялық интеллект туралы теориялық моделі төмендегідей сипаттамалардың бірлігінен тұрады:

- эмоциядан туындайтын ақпараттарды өңдеудің когнитивтілік қабілеттілігі;
- өзі және өзгелер туралы ақпараттың негізі ретінде эмоция туралы ой-пікірлері;

- эмоциялылықтың даралық көрінісі;
- эмоциялық сезімталдық;
- эмоциялық тұрақтылық.

ЭИ көріністері веральды және вербальды емес белгілердің көмегімен эмоцияны тану, басқалардың вербальды емес белгілерін қабылдау, әрі оған сәйкес эмоциялық қатынас арқылы көрінеді. Оған қоса, өз эмоциясын реттей алу, өз эмоциясын өзгелердің эмоциясына орай бақылау, қалыпқа келтіру көріністерімен сипатталады. Алдында тұрған міндеттерді орындау немесе күрделі мәселелерді шешу кезінде эмоцияларды қолдану, шығармашылық мотивацияның туындауы, икемді жоспарлау әрекеттерінен көрінеді. (Schutte N.S., және басқалар, 1998) [10].

М.Акбариләх және басқалар студенттердің ЭИ мен сыни ойлау академиялық үлгерімі арасында өзара байланыс бар екендігін ескере отырып, университеттегі соңғы курс болса да, сыни ойлауды және ЭИ дамытуға бағытталған жағымды, әрі оңтайлы ортаны құра отырып, сарапшыларды шақыру арқылы студенттердің сыни ойлауы мен ЭИ бекітуге, сол арқылы жалпы жетістіктерге жетуге ықпал жасау мүмкіншіліктерін баса көрсетеді [11]. Сондықтан, эмоциялық интеллектіні дамыту арқылы университетте студенттердің академиялық және мінез-құлықтық жетістіктерін бағалау маңызды болып табылады.

Соңғы жылдары бүкіл әлемдік әлеуметтік-эмоциялық оқыту (SEL, бұдан әрі ЭЭО) концепциясы өз нәтижесін беріп жатқандығын ескерсек, онда оқу жүйесінде SEL дамытуды қамтамасыз ететін практикалық міндеттерге көп көңіл бөлу қажет. ЭЭО (SEL) мән беру білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінде (колледж, университет, кәсіби, үздіксіз білім беру) қарқынды дамып келеді.

С.Elmi бойынша, студенттердің эмоциялық интеллектісі неғұрлым жоғары болған сайын, олардың басқа да интеллектілерін ынталандыру мен қызығушылығы арта түседі. Тіпті студенттердің ғылымға деген қызығушылықты қамтамасыз ететін өмірлік стратегиялардың қалыптасуына, стресске тұрақтылықтың артуына, басқа адамдармен мүмкіндігінше позитивті өзара әрекеттесу стратегияларына әсер етеді [12]. Осы орайда, студенттердің академиялық нәтижелерінің жоғарылауына ықпал ететін әлеуметтік сауаттылық пен өзін-өзі бақылауды қамтамасыз ететін оқыту әдістерін өңдеу қажеттілігі артып отыр. Ал мұның барлығы жастардың кәсіби және тұлғалық жетістіктердің бастауы десек болады..

Дурлак және басқалар (Durlak, J.A және басқалар 2011) 148 000 студенттерге зерттеу жүргізу арқылы зерттеушілердің тек 29 пайызы ғана оқу орындарындағы мақтау, қолдау мен қамқорлық бар екенін көрсеткен [13]. Әрине мұндай ортаны құрушы басты тұлға оқу үдерісін ұйымдастыратын оқытушылардың ролі зор. Anderson және басқалардың (Anderson, V және басқалар, 2019) пайымдаулары бойынша өз пәніне, өз оқушыларына, ерекше қамқорлық танытатын оқытушыларға сипаттама бере отырып, олар студенттерге күшті әсер ете отырып, пәнге деген қызығушылықты арттыру, оқуға деген энтузиазмді дамыту, болашаққа талпынушылықты белсендіру мүмкіншілігін тудырады. Аталмыш авторлар ЖОО оқытушылықтың танымдық, эмоциялық және тәндік қызметін ерекше атап өту керектігін көрсетеді [14].

SEL – сапалы оқыту мен білім берудің ажырамас бөлігі болып табылады. (Srinivasan, M. 2019), (Tantillo Philibert және басқалар 2018) ЭЭО (SEL) нәтижелілігі аудиториядағы өзара әрекеттесу сапасын жақсартады, академиялық талпынысты дамытады, оқуға деген мотивацияны арттырады, оқу үдерісі барысында орындалатын эмпирикалық тәжірибелер көмегімен студент пен оқытушы арасындағы өзара әрекеттесуді жақсартады, ал мұның барлығы оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттесудегі әлеуметтік-эмоциялық күзіреттілікті жетілдіре түседі (Reicher, H., 2010).

Бірқатар зерттеулерге сүйенетін болсақ, жоғары білім беру жүйесінде студенттердің әлеуметтік және эмоциялық бейімделуі жағымды академиялық нәтижелермен байланысты. Академиялық үлгерімді жақсартады және сақтап қалады. Оған қоса, әлеуметтік және эмоциялық дағдылар тек академиялық нәтижелерге ғана әсер етпейді, сонымен қатар

жұмыстағы жетістіктерге, позитивті тұлға аралық қатынастарға, психикалық саулықты қамтамасыз етуге, жалпы психологиялық әл-ауқатқа әсер ететіндігі дәлелденеді. Сондықтан ЖОО ӘЭО (SEL) құндылығы өмірлік маңызы зор болып табылады. ӘЭО (SEL) эмоциялық интеллект дағдыларын дамытуға қатысты болғандықтан, өзіндік сана, өзіндік бақылау, әлеуметтік сауаттылық, өзара қарым-қатынас дағдысы және жауапты шешім қабылдауды қамтиды (Lubit, R.2019).

Зерттеулер көрсеткендей, әлеуметтік және эмоциялық құзіреттіліктің бұл бес саласы ӘЭО (SEL) бойынша ЖОО студенттерінің бейімділігін, жетістікке жетуі мен дамуында шешуші мәнге ие. АҚШ-тың бірнеше штаттары мен округтерінде ӘЭО (SEL) орта және жоғары мектептер бағдарламаларына арналған стандарттары едәуір өңделгенімен, ЖОО бұл әлі жақсы ұйымдастырылмағанын, әлі құрылымдалмағанын, сондай-ақ жас ғалымдарға біртекті қолданып жатқандығы туралы деректер келтіреді (Conley, C.S., 2015). Сондықтан ЖОО ӘЭО (SEL) стратегиясын тиімді жүзеге асыру, ӘЭО (SEL) қолданудың студенттердің академиялық және мінез-құлықтық нәтижелерге әсеріне көп көңіл бөлу қажеттілігі артып отыр.

Е.Кarpouza және А.Emvalotis (Karpouza E. and Emvalotis A., 2019) ЖОО студент-оқыту арасындағы қатынастың оқу үдерісінде мәні зор бола тұра қажетті деңгейде зерттелінбегенін айтады. Студенттердің оқытушыға дегені сенім оқытушының кәсіби құзіреттілігіне байланысты. Оқытушының өз пәніне қатысты мықты біліміне қоса, күрделі оқу материалын түсіндіруде, студенттер тобын тиімді басқару дағдысына және студенттердің қойған сұрақтарына жауап беруіне де байланысты сенім орнайды (King R.B. және Chen J., 2019). Егер оқытушы баға қою кезінде үйлесімділікті қамтамасыз ете алмаса, студенттермен әділетсіз қатынаста болса, онда нәтижелі кері байланыс бірден пайда бола қоймайды, оған қоса, студенттерге деген эмоциялық тұрақсыздығын байқатады, соның салдарынан студенттердің сенімінен шығып қалады. Оқу үдерісіндегі эмоциялық тұрақсыздық студенттердің эмоциялық қажуына әкеп соғады, педагогикалық өзара әрекеттесудің күтілетін нәтижелеріне зиян келеді. Әдетте студенттер оқытушылардың құзіреттіліктерін олардың оқыту үдерісін әлеуметтік және эмоциялық сипатта ұйымдастыруына байланысты жетістіктеріне қарай бағалайды (Han Y. және Nyland F., 2019). Осылайша, егер оқытушы оқу үдерісінде жылылық пен эмоциялық қолдау көрсете білсе, онда бұл студенттердің бойынша сенімділік сезімін тудырады, жаңа ілімдерді оқып-үйренуде, тәуекелділікке қатысты шешім қабылдауда қауіпсіздікті сезінеді, мотивациясы жоғарылайды, академиялық жетістікке жетеді, оқудан қанағат алу сезімі тұрақталады, оқу ортасындағы жағымды ахуалды сезінеді, ал мұның барлығы ЖОО кәсіби біліктіліктің негізі болып табылады.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ

Заманауи жағдайда, студенттер ЖОО бәсекеге қабілетті болып қалу үшін қол жеткізген білім мен дағдыларының арқасында өзіндік құндылықтарын қалыптастыруға тырысады. Соңғы жылдары қоғамда ЭИ бірінші орынға ие болып отырғандықтан, оқу нәтижелеріне қол жеткізудің қажетті механизмдерін өңдеу үшін, ЭИ жоғары қызметкерлерді жұмысқа қабылдау мәселелерін шешуде. ЭИ жоғары қызметкердің арқасында студенттер кез-келген күрделі, қиын жағдаяттарға қарсы тұра алатындай, өзекті мәселелерден жеңіл шығу ептілігін меңгереді, өз мақсатына жетудің тиімді жолдарын айқындай алады. S. Everett және G. Oswald пайымдаулары бойынша (Everett S.; Oswald G., 2018) ЖОО ЭИ-ді дамыту арқылы студенттерде оқу жетістіктерін жоғарылата алу мүмкіндігіне ие болады, стресстік күйзелістерді жақсы еңсере алу артады.

Студенттер ЭИ дамытуға байланысты өзара қарым-қатынас барысында өздерінің ЭИ дамыту, оқу нәтижелеріне максимальды жету және академиялық көрсеткіштің нәтижелігін арттыру үшін өздерінде бар ресурстарын барынша қолдануда бастамашылдықтарын көрсетеді. Оқытушылармен және бірге оқитын құрбыларымен өзара әрекеттесу арқылы оқу тапсырмаларын сапалы, нәтижелі орындау белсенділігін арттыру үшін сенімді, достық атмосферасын құру қажеттілігінің мәнін түсінеді.

Эмоциялық интеллектуалды дуэт, яғни студенттер мен оқытушылар оқу және бәсекелестік үшін барлық мүмкіншіліктерді қолдана отырып, кәсіби өсу жағдайын құрады. Студенттердің бойында осы уақытқа дейін қалыптасып келе жатқан ЭИ қорын тиімді пайдалану, ЭИ потенциалын дұрыс бағытқа бағдарлау, ЭИ дағдысын жетілдіру арқылы іске асатын кәсіби оқу үдерісі ЭЭО негізделуі қажет.

Бірқатар психологиялық зерттеулердің басты тұжырымдары баланың ЭИ және ЭИ кішкентайынан бастап дамуын басшылыққа ала отырып, арнайы дамытушылық жұмыстардың көмегімен ЭИ мамандарына көмек көрсетіп, қолдау жасау керек деп санайды.

Зерттеу тақырыбы мен мақсатына орай, эксперименттік зерттеу барысында ЭИ және ЭИ анықтау үшін төмендегідей әдістемелер қолданылды:

- төрт шкала бойынша эмоциялық интеллектің даму деңгейін анықтайтын ресейлік психодиагностикалық әдіс – Д.В. Люсиннің эмоциялық интеллект сауалнамасы;
- бес шкаладан тұратын Н.Холлдың модификациялық «Өлеуметтік интеллект» әдістемесі;
- С.А. Пакулинаның «ЖОО-да студенттердің жетістікке жету мотивациясы»;
- Студенттердің жетістікке жету көрсеткіші ретінде академиялық үлгерім көрсеткіштері.

Зерттеуге Қазақстандағы жоғары оқу орындарындағы 1-4 курс студенттері қатысты. 1 курс студенттері – 72,3 %, 2 курс студенттері – 10 %, 3 курс студенттері – 6,9 % және 4 курс студенттері – 10,8 % құрады. Зерттеу әдістемелері жауаптары студенттерге Google-форма форматында алынды.

Студенттердің жетістікке жету көрсеткіштері ретінде сабақ үлгерімі оқудағы баға бойынша «тек 5 пен» «4 және 5 пен», «тек 4 пен», «4 пен және 3 пен» оқитын студенттер деп жіктелінді. Академиялық үлгерімі бойынша мәліметтер келесі кестеде көрсетілген.

1 кесте. Студенттердің академиялық үлгерімі туралы ақпарат

Үлгерімі	Саны	Пайыздық көрсеткіші
Тек 5 деген баға	7	5.4%
4 пен 5 деген бағалар	101	77.7%
тек 4 деген бағалар	11	8.5%
4 пен 3 деген бағалар	11	8.5%

Д.В. Люсиннің «Эмоциялық интеллект» сауалнамасындағы тұлға аралық, тұлға ішілік, эмоцияны түсіну және эмоцияны басқару шкалалары бойынша «өте жоғары» – 33,1 %, «жоғары» - 39,2 %, «орташа» - 23.1 %, «төмен» - 3,1 %, «өте төмен» - 1,5 % анықталды.

Кесте 2. Зерттелінушілердің эмоциялық интеллект даму деңгейлері

Шкала атаулары	өте жоғары		жоғары		орташа		төмен		өте төмен	
	саны	%	саны	%	саны	%	саны	%	саны	%
Тұлғааралық эмоциялық интеллект	43	33.1%	51	39.2%	30	23.1%	4	3.1%	2	1.5%
Тұлға ішілік эмоциялық интеллект	29	22.3%	37	28.5%	58	44.6%	5	3.8%	1	0,8%
Эмоцияларды түсіну	50	38.5%	51	39.2%	25	19.2%	3	2.3%	1	0.8%
Эмоцияларды басқару	17	13.1%	44	33.8%	57	43.8%	9	6.9%	3	2.3
Жалпы көрсеткіштері	43	33.1%	51	39.2%	30	23.1%	4	3.1%	2	1.5%

Кестеден көріп отырғанымыздай, эмоциялық интеллектің қай шкаласы болса да, студенттердегі эмоциялық интеллектінің даму деңгейі жоғары көрсеткіштерге ие екендігі байқалады.

Келесі диаграммада Н.Холлдың «Әлеуметтік интеллект» сауалнамасына сәйкес әрбір шкала көрсеткіштері бойынша мәліметтер келтіріледі.

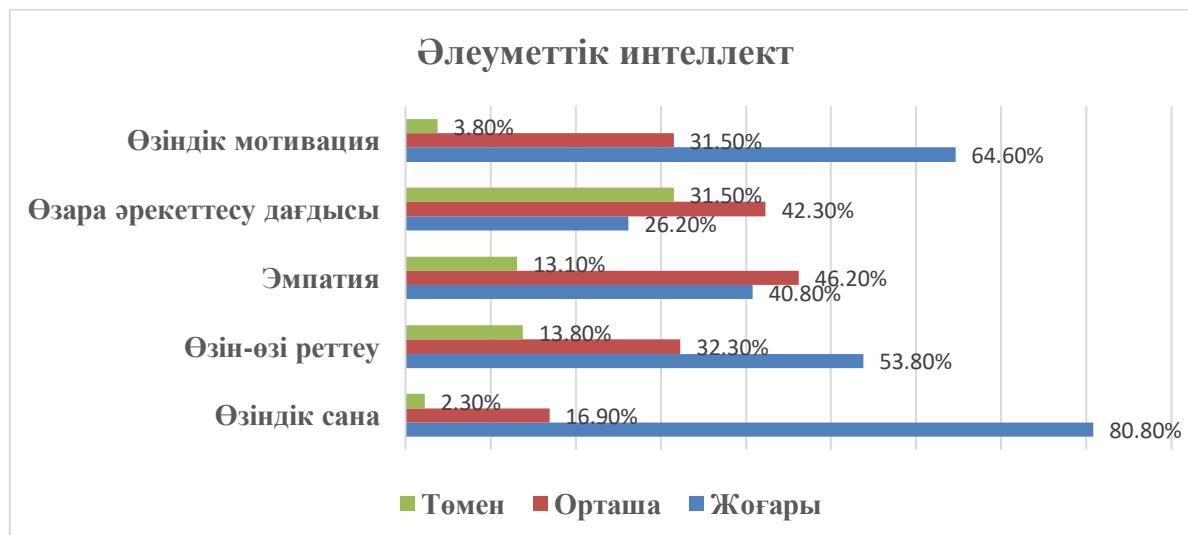


Диаграмма. Студенттердегі әлеуметтік интеллектінің даму көрсеткіштері

Диаграммдан көріп отырғанымыздай, студенттердің әлеуметтік интеллект әдістемелсі бойынша «Өзіндік сана», «өзіндік мотивация» және «Өзін-өзі реттеу» шкалалары бойынша даму деңгейі жоғары екендігі, сондай-ақ, «Өзара әрекеттеу дағдысы» мен «Эмпатия» шкалалары бойынша даму деңгейлері орташа екендігі байқалады.

Келесі әдістеме С.А. Пакулинаның «ЖОО студенттердің жетістікке жету мотивациясы» әдістемесі бойынша әрбір шкала бойынша төмендегідей деректер алынды.

Кесте 3. Студенттердің жетістікке жету мотивациясының көріну деңгейлері

Жетістікке жету мотивациясының негізгі категориялары	Жоғары	Орта	Төмен
Жетістік – сәттілік	36	62	32
Жетістік материалдық өмір деңгейі ретінде	45	51	34
Жетістік – танымалдылық	34	48	48
Жетістік – өктемділік	16	31	83
Жетістік өз қызметінің нәтижесі ретінде	79	34	17
Жеке жетістік	62	45	23
Жетістік психикалық күй ретінде	75	30	25
Жетістік кедергілерді жеңу ретінде	54	54	22
Жетістік – кәсібилік	66	45	19

Кесте 4. Жетістікке жету әдістемесі бойынша жалпы пайыздық көрсеткіштері

	Саны	Пайыздық көрсеткіші
Жетістікті экстерииоризациялау	14	11%
Жетістікті интеериоризациялау	103	79%
Екеуі тең	13	10%
Барлығы	130	100%

Ендігі кезекте зерттеу мақсаты мен міндеттеріне орай, акамедиялық үлгеріміне байланысты эмоциялық интеллект көрсеткіштері келесі кесте бойынша мәліметтер келтіріледі.

Кесте 5. Студенттердің сабақ үлгерімі мен эмоциялық интеллект көрсеткіштері

Оқу үлгерімі	Эмоциялық интеллект					Барлығы
	Өте жоғары	Жоғары	Орташа	Төмен	Өте төмен	
Тек 5 деген баға	1	4	2	0	0	7
4 пен 5 деген баға	34	28	33	4	2	101
Тек 4 деген баға	6	4	1	0	0	11
4 пен 3 деген баға	6	4	1	0	0	11
Барлығы	47	40	37	4	2	130

Төмендегі кестеде студенттердің жетістікке мотивациясының негізгі категориялары бойынша көрсеткіштері мен эмоциялық интеллект бойынша көрсеткіштер келтіріледі.

Кесте 6. Жетістікке жету мотивациясы мен эмоциялық интеллект даму деңгейі бойынша студенттердің сандық көрсеткіштері

		Эмоциялық интеллект				
		Өте жоғары	Жоғары	Орташа	Төмен	Өте төмен
Жетістік сәттілік	Жоғары	9	15	8	3	1
	Орта	23	15	23	1	0
	Төмен	15	10	6	0	1
Жетістік материалдық өмір деңгейі ретінде	Жоғары	11	20	11	2	1
	Орта	20	12	17	2	0
	Төмен	16	8	9	0	1
Жетістік танымалдық	Жоғары	5	16	11	1	1
	Орта	22	11	12	3	0
	Төмен	20	13	14	0	1
Жетістік өктемділік	Жоғары	0	6	8	1	1
	Орта	11	11	8	1	0
	Төмен	36	23	21	2	1
Жетістік қызметінің нәтижесі ретінде	Жоғары	25	29	19	4	2
	Орта	12	6	16	0	0
	Төмен	10	5	2	0	0
Жеке жетістік	Жоғары	17	22	19	3	1
	Орта	16	13	15	1	0
	Төмен	14	5	3	0	1
Жетістік психикалық күй ретінде	Жоғары	23	25	22	4	1
	Орта	11	8	11	0	0
	Төмен	13	7	4	0	1
Жетістік кедергілерді жеңу ретінде	Жоғары	15	19	16	3	1
	Орта	24	13	16	1	0
	Төмен	8	8	5	0	1

Жетістік кәсібилік	– Жоғары	20	23	20	2	1
	Орта	15	14	13	2	1
	Төмен	12	3	4	0	2

Төмендегі кестеде Пирсон корреляция коэффициенті бойынша әртүрлі айнымалылар арасындағы байланыс және оның статистикалық маңыздылығы көрсетілген. Кестеде әрбір айнымалының, әлеуметтік интеллект пен эмоциялық интеллект және жетістікке жету мотивацияларының өзара байланысы келтірілген.

Кесте 7. Эмоциялық және әлеуметтік интеллект пен жетістікке жету мотивациясының корреляциясы

		Өзіндік сана	Өзін-өзі реттеу	Эмпатия	Өзара әрекеттесу дағдысы	Өзіндік мотивация	Эмоциялық интеллект	Интернал	Экстернал
Өзіндік сана	Pearson Correlation	1	.328**	.287**	.098	.266**	.137	.386**	.233**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.266	.002	.120	.000	.008
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Өзін-өзі реттеу	Pearson Correlation	.328**	1	.246**	.280**	.293**	.364**	.102	.097
	Sig. (2-tailed)	.000		.005	.001	.001	.000	.247	.271
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Эмпатия	Pearson Correlation	.287**	.246**	1	.163	.103	.153	.054	.022
	Sig. (2-tailed)	.001	.005		.063	.242	.082	.540	.801
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Өзара әрекеттесу дағдысы	Pearson Correlation	.098	.280**	.163	1	.185*	.258**	.002	.017
	Sig. (2-tailed)	.266	.001	.063		.035	.003	.979	.852
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Өзіндік мотивация	Pearson Correlation	.266**	.293**	.103	.185*	1	.109	.096	.102
	Sig. (2-tailed)	.002	.001	.242	.035		.217	.279	.246
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Эмоциялық интеллект	Pearson Correlation	.137	.364**	.153	.258**	.109	1	.176*	.127
	Sig. (2-tailed)	.120	.000	.082	.003	.217		.045	.151
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Интернал	Pearson Correlation	.386**	.102	.054	.002	.096	.176*	1	.670**
	Sig. (2-tailed)	.000	.247	.540	.979	.279	.045		.000
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
Экстернал	Pearson Correlation	.233**	.097	.022	.017	.102	.127	.670**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.271	.801	.852	.246	.151	.000	
	N	130	130	130	130	130	130	130	130

** 0,01 деңгейіндегі корреляция мәнділігі

* 0,05 деңгейіндегі корреляция мәнділігі

Біріншіден, Пирсон бойынша корреляциялық коэффициенттер (r) бағаланады. Бұл коэффициенттер -1-ден +1-ге дейінгі мәндерді қабылдайды. Оң мәндер айнымалылар арасындағы оң байланысты көрсетеді (бір айнымалы өскенде, екіншісі артады), ал теріс мәндер кері байланысты көрсетеді (бір айнымалы өскенде, екіншісі төмендейді). 0-ге жақын мәндер байланыс жоқ немесе өте әлсіз байланысты көрсетеді. Екіншіден, «Sig. (2-tailed)»

кестедегі корреляция коэффициентінің статистикалық маңыздылығын көрсетеді. Мұнда бұл маңыздылық 0,01 немесе 0,05 деңгейінде көрсетілген жұлдызша (*) арқылы бағаланды. Мысалы, ** - белгісі 0,01 маңыздылық деңгейінде статистикалық маңызды қатынасты көрсетеді, ал * - 0,05 маңыздылық деңгейінде статистикалық маңызды қатынасты көрсетеді.

Жоғарыдағы кестеден көріп отырғанымыздай, өзіндік сана мен басқа айнымалылар арасындағы корреляциялық байланысты қарастыратын болсақ, ең жоғары корреляция ($r = 0,386^{**}$, $p < 0,01$) аралығында байқалады. Сондай-ақ, өзін-өзі реттеу ($r = 0,328^{**}$, $p < 0,01$) мен эмоциялық интеллект ($r = 0,233^{**}$, $p < 0,01$) арасында оң маңызды байланыстар бар екендігі көрінеді. Өзін-өзі реттеу шкаласы мен басқа айнымалылар арасында жоғары және маңызды корреляциялық байланыс бар екендігі, әсіресе, эмоциялық интеллект ($r = 0,364^{**}$, $p < 0,01$) пен интернал ($r = 0,102$, $p > 0,05$) шкалалары арасында күшті байланыс бар екендігі анықталды. Әлеуметтік интеллектінің эмпатия шкала көрсеткіші негізінде оның басқа айнымалылармен байланысы статистикалық аз мәнділікке ие екендігі көрінеді. Эмпатия шкаласының өзін-өзі реттеу шкаласымен корреляциялық байланысы ($r = 0,246^{**}$, $p < 0,01$) жоғары мәнділікте екендігі анықталды. Сондай-ақ, өзара әрекеттесу дағдысы шкаласы мен өзіндік мотивация шкалалары және эмоциялық интеллектінің өзара мәнді оң байланыстар бар екендігі көрінеді. Әсіресе, өзара әрекеттесу дағдысының эмоциялық интеллектімен өзара корреляциялық байланыс ($r = 0,258^{**}$, $p < 0,01$) күшті екендігі анықталды.

Осы орайда, зерттеу жұмысының құндылығы мен маңыздылығы – ең алдымен, ЖОО студенттердің кәсіби білім алу барысында, оқу үдерісінде эмоциялық және әлеуметтік интеллектісінің дамуына жағдай жасай отырып, олардың жетістікке жету мотивациясын жоғарылата алу мүмкіншілігіне қол жеткізе алатындығымен айқындалады. Оған қоса, эмоциялық және әлеуметтік интеллект арқасында қол жеткізген академиялық үлгерімі арқылы да жетістікке жету мотивациясын жоғарылатуды қамтамасыз етуге болады. Студенттердің неғұрлым жетістікке жету мотивациясын жетілдіру арқылы жастардың қоғамдық табыстарға бағыттауға, еліміздің жалпы әлеуметтік-экономикалық әл-ауқатын оңтайландыруға болады.

Зерттеу жұмысының жаңалығы. Адамның тұлғалық және кәсіби толыққанды дамуының маңызды факторы (шарты) әлеуметтік, эмоциялық интеллект болып табылады. Зерттеуде осы феномендердің студенттердің жетістікке жету мүмкіншіліктеріне әсері теориялық және эмпирикалық тұрғыда дәйектеледі. Оған қоса, ЖОО оқу үдерісінде әлеуметтік және эмоциялық интеллектіні дамуына жағдай жасау арқылы студенттердің академиялық үлгерімі негізінде көрінетін табыстылыққа ұмтылысын ынталандыру мүмкіншілігі пайымдалады. Адам өміріндегі эмоциялық және әлеуметтік интеллектінің маңыздылығы жан-жақты айтылып жатқанымен, оның оқу үдерісінде қаншалықты нәтижелі жүзеге асып жатқандығы беймәлім. Олай болса, аталмыш зерттеудің жалғасы – ЭИ және ӘИ дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтау жұмыстарымен жалғасады деп сенім білдіреміз.

ҚОРЫТЫНДЫ

Жоғарыда айтылған ЭИ және ӘИ туралы тұжырымдарды талдай келе, біз келесідей қорытындыға келдік:

Әлеуметтік интеллекті де эмоциялық интеллект те адамның қарым-қатынас кезіндегі өзінің де өзгелердің де эмоциясы туралы ақпараттарды өңдеу қабілеттілігі, осы ақпараттарды өзінің ой-пікірлерінде, мінез-құлқында қолдана алу қабілеттілігі болып табылады. ЭИ және ӘИ адамның бүкіл өмір сүруінің түрлі аспектілерінде маңызды роль атқаратын предиктор, мінез-құлқын басқаратын тұлғаның негізгі құрамдас компоненттері ретінде көрінеді. ЭИ және ӘИ-нің даму деңгейінің көрсеткіші тек адамның ішкі күйі мен реакциясын, өз мінез-құлқын өзгертуді ғана қамтамасыз етіп қоймайды, оған қоса, адамның өз мақсаттарын жүзеге асыру бағыттылығы мен белсенділігін де қамтамасыз етеді. Эмоцияны басқару – адамның әртүрлі эмоцияның нұсқаларын дамыту арқылы, эмоцияның әртүрлі түрлерін таңдау, басқа адамдармен қарым-қатынасын нәтижелі болуын дамыту деген ойды білдіреді. Ал, ЭИ даму

деңгейі төмен адамдарда тұлға аралық конфликтінің туындау ықтималдылығының басым болуы мен жағдаяттарға дезадаптациялығы сипатталады.

Ал эксперименттен алынған нәтижелер қорытындысы бойынша, Пирсонның корреляциялық коэффициенті бойынша өзіндік сана мен өзін-өзі реттеу шкалалары арасындағы оң мәнді күшті байланыс ($0,328^{**}$, $p = 0,000$) бар екендігі, өзіндік сана мен эмпатия арасында оң мәнді едәуір байланыс ($0,287^{**}$, $p = 0,001$) бар екендігі анықталса, өзара әрекет дағдысы, өзіндік мотивация және эмоциялық интеллект арасында аз мәнді байланыс бар екендігі анықталды. Оған қоса, өзін-өзі реттеу мен эмпатия ($0,246^{**}$, $p = 0,005$) және эмоциялық интеллект арасында оң күшті байланыс ($0,364^{**}$, $p = 0,000$) бар екендігі анықталса, өзін-өзі реттеу мен өзіндік сана арасында едәуір байланыс ($0,328^{**}$, $p = 0,000$) анықталды. Эмпатия мен өзін-өзі реттеу ($0,246^{**}$, $p = 0,005$) және эмоциялық интеллект шкалалары арасында оң және күшті байланыс ($0,364^{**}$, $p = 0,000$) бар. Ал өзара әрекеттесу дағдысы мен өзіндік мотивация ($0,185^*$, $p = 0,035$) және эмоциялық интеллект шкалалары арасында оң мәнді, бірақ әлсіз байланыс ($0,258^{**}$, $p = 0,003$) бар. Өзін-өзі реттеу мен өзіндік мотивация арасында оң мәнді және күшті байланыс ($0,293^{**}$, $p = 0,001$) бар, эмоциялық интеллект пен өзін-өзі реттеу арасында оң мәнді байланыс ($0,364^{**}$, $p = 0,000$), сондай-ақ, өзара әрекеттесу дағдысы мен эмпатия арасында ($0,258^{**}$, $p = 0,003$) және өзара әрекеттесу дағдысы мен эмпатия арасында да оң мәнді байланыс ($0,153$, $p = 0,082$) бар.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Лунова О.В. Социальный интеллект: история изучения и основные модели. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2009, 124с.
2. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. Санкт-Петербургский гос. ун-т. - Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2007. С. 61
3. Kurmanova A.I., Kenzhebayeva K.S., Ermentaeva A.R., Aubakirova Zh.K. The relationship between the levels of development of social intelligence and personal qualities of students. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы №3 (76), 2023 ж. 19-30 б
4. Дюсенова А.Ж., Мандыкаева А.Р., Оздугру А. Білім алушы қандастардың әлеуметтік интеллектісінің психологиялық ерекшеліктері. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы №3(76), 2023 ж. 7-19б
5. Торндайк Э. Интеллект и его использование/ Е.Л. Торндайк. Журнала Харпера – 1920. – 140. - 227-235
6. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conception of social intelligence / C. Kosmitzki // *Personality and Individual Differences.*, 1993. № 15. № 1. P. 11-23.
7. Федорова Е.А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп. Автореф. 2009
8. Михайлова Е.С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. Монография. Изд-во Санкт-Петербургского универ, 2007, 266 стр.
9. Mayer J.D., & Salovey P., What is emotional intelligence? In Salovey P. & Sluyter D.J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* 1997: p. pp. 3–31.
10. Schutte N.S., et al., *Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. Personality Individual Differences*, 1998. 25(2): p. 167–177.
11. Akbarilakeh, M., Naderi, A., & Arbabisarjou, A. (2018). *Critical Thinking and Emotional Intelligence Skills and Relationship with Students' Academic Achievement.* Prensa Médica Argentina. https://www.researchgate.net/publication/324254615_Critical_Thinking_and_Emotional_Intelligence_Skills_and_Relationship_with_Students'_Academic_Achievement
12. Elmi, C. (2020). *Integrating social emotional learning strategies in higher education.* *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10 (3), 848–858. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
13. Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.* *Child Dev.* 2011, 82, 405–432.

14. Anderson, V.; Rabello, R.; Wass, R.; Golding, C.; Rang, A.; Eteuati, E.; Bristowe, Z.; Waller, A. *Good teaching as care in higher education. High. Educ.* 2019, 79.

Reference:

1. Luneva O.V. *Social'nyj intellekt: istoriya izucheniya i osnovnye modeli. M.: Izd-vo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2009, 124s.*
2. Mihajlova E.S. *Social'nyj intellekt: koncepcii, modeli, diagnostika. Sankt-Peterburgskij gos. un-t. - Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta, 2007. S. 61*
3. Kurmanova A.I., Kenzhebayeva K.S., Ermentaeva A.R., Aubakirova Zh.K. *The relationship between the levels of development of social intelligence and personal qualities of students. Abaj atyndagy QazJPU-niң HABARSHYSY, «Psihologiya» seriyasy №3 (76), 2023 zh. 19-30 b*
4. Dyusenova A.ZH., Mandykaeva A.R., Ozdugru A. *Bilim alushy qandastardyn әleumettik intellektisiniң psihologiyalyq erekshelikteri. Abaj atyndagy QazJPU-nin HABARSHYSY, «Psihologiya» seriyasy №3(76), 2023 zh. 7-19b*
5. Torndajk E. *Intellekt i ego ispol'zovanie/ E.L. Torndajk. ZHurnala Harpera – 1920. – 140. -227-235 Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conception of social intelligence / C. Kosmitzki // Personality and Individual Differences., 1993. № 15. № 1. P. 11-23.*
6. Fedorova E.A. *Social'nyj intellekt kak faktor formirovaniya otnosheniya k social'no znachimym ob'ektam u predstavitelej razlichnyh etnicheskikh grupp. Avtoref. 2009*
7. Mihajlova E.S. *Social'nyj intellekt. Koncepcii, modeli, diagnostika. Monografiya. Izd-vo Sankt-Peterburgskogo univer, 2007, 266 str. Mayer J.D., & Salovey P., What is emotional intelligence? In Salovey P. & Sluyter D.J. (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. 1997: p. pp. 3–31.*
8. Schutte N.S., et al., *Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. Personality Individual Differences, 1998. 25(2): p. 167–177.*
9. Akbarilakeh, M., Naderi, A., & Arbabisarjou, A. (2018). *Critical Thinking and Emotional Intelligence Skills and Relationship with Students' Academic Achievement. Prensa Médica Argentina.*
https://www.researchgate.net/publication/324254615_Critical_Thinking_and_Emotional_Intelligence_Skills_and_Relationship_with_Students'_Academic_Achievement
10. Elmi, C. (2020). *Integrating social emotional learning strategies in higher education. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10 (3), 848–858. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061*
11. Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Dev. 2011, 82, 405–432.*
12. Anderson, V.; Rabello, R.; Wass, R.; Golding, C.; Rang, A.; Eteuati, E.; Bristowe, Z.; Waller, A. *Good teaching as care in higher education. High. Educ.* 2019, 79.

A.E. Mukhametkairov^{1*}, A.R. Yermentayev², B.A. Matayev¹,
N. Zh. Duissekeyeva³, A.A. Saduakassova¹

¹*Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan,
Pavlodar, Kazakhstan*

²*University of Turan, Almaty, Kazakhstan*

³*Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan*

(E-mail: mukhametkairov95@mail.ru, a.a.kudysheva@gmail.com,
matayev_berik@teachers.ppu.edu.kz, anelja1kz@mail.ru)

CRITICAL THINKING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS

Abstract

In this article we consider the problems of "critical thinking" as a cause of insufficient development of soft skills in high school students. In the course of theoretical analysis the concept and characteristics of critical thinking as a soft skill are established and different approaches to the development of critical thinking skills in high school students are outlined. Since critical thinking allows to guide and control the whole process of learning in school, including the independent development of students regarding the acquisition of not only knowledge, but also soft skills. The special connection between logic and creative thinking is noted. The main ways of developing critical thinking as a factor in the development of soft skills according to the Delphi model (Peter Facione) are outlined. The results of practical research based on the key cognitive skills have shown that the level of development of soft critical thinking skills is a necessary condition for the development of high school students, as soft critical thinking skills were developed in them during the experiment, albeit slightly (due to the use of modern techniques and methods of technology in the process of teaching and education), which determines the effectiveness of their further development.

It is recommended to use in school education, in high schools, interactive techniques and methods of developing soft skills, while taking into account the age of students and their need to form critical thinking both for self-development and for the acquisition of other competencies.

Keywords: critical thinking, competencies, soft skills, skills; submenia, high school students, logic, techniques, methods, technologies.

A.E. Мухаметкаиров¹, A.P. Ерментаева², B.A. Матаев¹,
Н.Ж. Дүйсекеева³, A.A. Садуакасова¹

¹*Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар, Қазақстан*

²*Тұран университеті, Алматы, Қазақстан*

³*Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан*

СЫНИ ТҮРҒЫДАН ОЙЛАУ ИКЕМДІ DAҒДЫЛАРДЫ ДАМУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Бұл мақалада біз «сыни тұрғыдан ойлау» мәселелерін жоғары сынып оқушыларының икемді дағдыларының жеткіліксіз дамуының себебі ретінде қарастырамыз. Теориялық талдау барысында сыни тұрғыдан ойлаудың икемді дағды ретіндегі түсінігі мен сипаттамалары

анықталып, жоғары сынып оқушыларының сыни тұрғыдан ойлау қабілеттерін дамытудың әртүрлі тәсілдері көрсетілген. Сыни тұрғыдан ойлау мектептегі барлық оқу үдерісін, оның ішінде оқушылардың білімді ғана емес, сонымен қатар икемді дағдыларды меңгеруге қатысты өз бетінше дамуын басқаруға және басқаруға мүмкіндік беретіндіктен. Логика мен шығармашылық ойлаудың ерекше байланысы атап өтілді. Delphi (Peter Facione) моделі бойынша икемді дағдыларды дамыту факторы ретінде сыни ойлауды дамытудың негізгі жолдары көрсетілген. Негізгі икемді дағдыларға негізделген практикалық зерттеулердің нәтижелері көрсеткендей, сыни ойлаудың даму деңгейі жоғары сынып оқушыларының дамуының қажетті шарты болып табылады, өйткені оларда сыни ойлауды эксперимент кезінде аздап болса да дамыған (оқыту мен тәрбиелеу процесінде технологияның заманауи әдістері мен әдістерін қолданудың арқасында), бұл олардың одан әрі дамуының тиімділігін анықтайды.

Оқушылардың жасын және олардың өзін-өзі дамыту үшін де, басқа құзыреттіліктерді игеру үшін де сыни ойлауды қалыптастыру қажеттілігін ескере отырып, мектептегі білім беруде, орта мектептерде икемді дағдыларды дамытудың интерактивті әдістері мен әдістерін қолдану ұсынылады.

Түйін сөздер: сыни тұрғыдан ойлау, құзыреттілік, икемді дағдылар, дағдылар, субмения, жоғары сынып оқушылары, логика, тәсілдер, әдістер, технологиялар.

*Мухаметкаиров А.Е.,¹ Ерментаева А.Р.², Матаев Б.А.¹,
Дүйсекеева Н.Ж.³, Садуакасова А.А.¹*

*¹Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан,
Павлодар, Казахстан*

²Университет Туран, Алматы, Казахстан

³Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ

Аннотация

В этой статье мы рассматриваем проблемы «критического мышления» как причину недостаточного развития soft skills у старшеклассников. В ходе теоретического анализа устанавливаются понятие и характеристики критического мышления как мягкого навыка, а также излагаются различные подходы к развитию навыков критического мышления у старшеклассников. Поскольку критическое мышление позволяет направлять и контролировать весь процесс обучения в школе, включая самостоятельное развитие учащихся в части приобретения не только знаний, но и мягких навыков. Отмечается особая связь между логикой и творческим мышлением. Изложены основные пути развития критического мышления как фактора развития soft skills в соответствии с моделью Delphi (Питер Фасионе). Результаты практических исследований, основанных на ключевых мягких навыков, показали, что уровень развития критического мышления является необходимым условием развития старшеклассников, поскольку критического мышления были развиты у них в ходе эксперимента, хотя и незначительно (за счет использования современных приемов и методик технологий в процессе преподавания и воспитания), что определяет эффективность их дальнейшего развития.

Рекомендуется использовать в школьном образовании, в старших классах, интерактивные приемы и методики развития мягких навыков, принимая при этом во внимание возраст учащихся и их потребность в формировании критического мышления как для саморазвития, так и для приобретения других компетенций.

Ключевые слова: критическое мышление, компетенции, soft skills, умения; подмены, старшеклассники, логика, приемы, методики, технологии.

INTRODUCTION

In modern conditions, based on the peculiarities of the development of the education system as part of the information-oriented world, all new requirements are imposed on the training of future specialists already at school, who have the necessary competencies that allow them to adapt flexibly to all life and production circumstances. Besides, nowadays a person meets with a huge flow of not always controlled and dosed information. It is necessary to take into account that even a trained adult can sometimes be difficult not to be confused, to assess the reliability and validity of data and find the right decision. And for many schoolchildren, functionally competent work with more complex information requiring logical thinking is often presented as an «asterisk» task, as inaccessible to all. Because only a student who has developed critical thinking skills can solve such problems. Critical thinking helps students ensure a sufficient level of functional literacy.

American philosopher John Dewey, the author of the term critical thinking, defines it not as a skill, but as a complex competence expressed in persistent, active, and carefully applied thinking about all types and forms of information. It divides it into reflexive and autonomous thinking [1]. This is due to the fact that critical thinking includes not only thinking, but also communicative components, and is also marked and the presence of important elements derived from a person's life experience. Many authors refer critical thinking to meta-skills, as they really help a person other skills, such as hard skills and some soft skills [2; 3].

All this points to the need to develop soft skills (or soft skills) at school and especially in high school. In recent years, critical thinking as an indicator of a person's ability to question both his/her own beliefs and any other information has been emphasized among soft skills. This is due to the fact that the most important task of modern school education is not the acquisition by students, as before, only a set of knowledge and skills, but the formation of an internally free and thinking person who is able to form his or her own point of view and argue for it, as well as to set promising goals and find effective ways to achieve them. In addition, with the help of critical thinking, students can more easily choose the right and correct sources of information, be able to find cause-and-effect relationships, justify their position and recognize the strengths and weaknesses in the position of others.

The scientific significance lies in substantiating the necessity and importance of critical thinking as a tool for the development of soft skills in high schools of education, in determining the importance of psycho-diagnostic study of the level of formation of soft critical thinking skills in high school students and in determining the relationship between the level of effectiveness of the use of critical thinking skills and the level of formation of soft skills.

The purpose of the study is to establish the relationship between the level of development of critical thinking and indicators of the effectiveness of the development of its skills.

MATERIALS AND METHODS

First of all, it is based on aspect analysis, which is presented by A.G. Burda as a separate type of analysis used when considering some, previously written scientific text, from a certain angle, in the context of some idea or theory and based on the research topic or some doctrine [4]. This theoretical analysis is employed to theoretically interpret scientific material related to the research topic, considering specific issues and the potential for practical application. A literature review on the research topic was conducted based on the nuances of the aspect analysis.

Let us disclose the concept and characteristics of critical thinking as a soft skill, based on the fact that pedagogical and psychological sciences indicate different approaches to this concept. Critical thinking as a separate scientific term comes from the English word «critical thinking» and is denoted through the system of a person's own judgments, which is used by him/her to analyze events and individual things, with the reflection of reasonable conclusions and gives the opportunity to make reasoned interpretations and evaluations, as well as to use the obtained thinking results as a learned skill for certain situations in the presence of certain problems [5]. Critical thinking is expressed through an individual's active endeavor to understand something that is happening by the

way of understanding it, as well as comprehending and evaluating confirmations of facts or events and as such deep comprehension of the thinking process itself. Critical thinking enables a person to make objective conclusions. Critical thinking is also understood as open thinking that does not accept axioms and is formed by superimposing new information on the existing life experience. In a general sense, we can denote by critical thinking a higher level of thinking than the original thinking that the person possessed.

Let's outline the main characteristics of critical thinking, which reveal its content and basic requirements, and which received the name «GLOBUS» (by the first letters): soft thinking - G; logical thinking - L; reasoned thinking - O; impartial thinking - B; organized thinking - U; independent thinking - C [6]. Attributes as outlined by J. Burrell, which the author believes should be possessed by an individual who engages in critical thinking: problem-solving capabilities and determination in addressing issues; the capacity to self-assess and consistently evaluate one's impulsiveness; ability to solve problems in cooperation with others; openness of a person to other ideas; ability to listen to one's interlocutor; tolerance; empathy; ability to consider one's own and other people's problems from different sides; ability to build multiple connections between phenomena; tolerance to other points of view; tolerance to other points of view; tolerance to other points of view; tolerance to other people's ideas; tolerance to other people's ideas. They also include inquisitiveness, frequent «good questions» as well as those such as "what if ...? [7].

World researchers are now showing what soft skills are needed for a person living in the 21st century, with many emphasizing communication skills; creativity skills; teamwork skills; and of course critical thinking skills. Thus highlighting the presence of problems in their development. When considering the problem of the concept of "critical thinking" as a factor in the development of soft skills, it is necessary to dwell on the study, on logic and critical thinking, according to which it is established that critical thinking appears to be a tool for the formation of soft skills in students, as critical thinking allows you to guide and control the entire learning process, including their independent development to acquire other not only knowledge, but also skills, including soft skills [8].

At the same time, it is important to remember that the system of modern education requires the development of soft skills, especially vital skills, the process of which occurs «in parallel with the process of learning by subjects or with the help of the potential obtained from individual academic disciplines». One cannot but agree that the transition from teaching only the subject content (knowledge and skills) to the formation of competencies in the format of soft skills should be carried out gradually, introducing logic tasks in lessons or using various interactive methods and forms of learning, based on the peculiarities of the modern educational process [9].

A special connection between logic and creative thinking is noted, as knowledge of logical research methods and their application in the learning process, usually indicates a higher level of development of critical thinking noted in students [10].

Special attention is paid to different ways of forming and developing soft skills based on critical thinking, among which the following should be emphasized: situational logic exercises; training exercises; problem discussions; role-playing games; brainstorming; creative work in small groups; open-ended and practice-oriented tasks; creative applied tasks; logic development tasks; mentoring; self-training; open and practice-oriented tasks; creative applied tasks; tasks for the development of logic; mentoring; self-study; project work and other non-educational activities. All the above methods should be implemented in the form of interactive learning and built mainly on the principle of «here and now» to ensure the effectiveness of purposeful group and intergroup work [11].

It is also suggested, as part of the experience of introducing interactive teaching methods in the educational process, to use the DCTRW pedagogical technology (development of critical thinking through reading and writing [12]. The techniques and strategies of DCTRW pedagogical technology have been in demand in the practice of post-Soviet schools since 1997. This technology is used quite actively by many teachers and nowadays, its use allows not only to effectively organize the process of teaching logic and critical thinking, but also helps students to adapt successfully to the

upcoming conditions of further education, work and life. Since this pedagogical technology is aimed at the development of universal competencies and other soft skills.

It should be noted that critical thinking in RWCT technology is a process of correlating the information received by a person with what he/she knows, as well as with the development of decisions and what in them should be supplemented or rejected. Application of DCTRW teaches students the techniques and methods of implementing active actions, which are realized in several stages: the first - challenge; the second - reflection; the third - reflection" [13].

The main ways to develop critical thinking as a factor in the development of soft skills:

– constantly increasing one's knowledge, since the more knowledge one has, the more one analyzes and compares and analyzes it. Besides, to critically evaluate a problem, it should be examined in a multifaceted way, trace its temporal development and look at the problem situation in connection with other events;

– analyze texts, especially information from books and the Internet. It is obligatory to analyze the read text in detail to determine the purpose of writing, the thought behind it, the audience, the author's point of view on the problem.

– identify ways to solve the problem and the hidden meaning;

– ask meaningful questions;

– come up with different options to explain different life situations;

– explore alternative information sources;

– learn from other people's mistakes;

– exercise with the help of different kinds of logical methods and so on [14].

Proceeding from the topic of our research we should also proceed from the soft critical thinking skills outlined by the Delphi model, which was defined in 1990 by a group of American experts (47 experts from the USA and Canada) as a common understanding of the formal concept of arterial thinking and its six cognitive skills.

Critical thinking, as defined by the Delphi model, pertains to a self-regulated and intentional process of making judgments that individuals use to examine, interpret, assess information, and derive overarching conclusions. These judgments are employed to elucidate conceptual, methodological, evidential, contextual, or criteriological reasoning, which forms the foundation of the entire thought process. Based on this model, six key cognitive skills of critical thinking have been identified, which have reached full agreement in their content description by all experts:

1. Critical thinking skill in the form of "Interpretation" - expressed in the ability to understand and articulate the meaning of various phenomena, meanings, events, etc. Interpretation also includes some sub-skills: "decoding meaning" (or paraphrasing), "categorizing" (or classifying), "clarifying meaning" (or reformulating);

2. Critical thinking skill in the form of "Analysis" is characterized by one's ability to identify among statements, questions, concepts and descriptions logical connections, etc. Analysis includes such sub-skills as: "testing ideas", "discovering arguments", "considering arguments";

3. Critical thinking skill in the form of "Evaluation" is denoted as the ability of a person to evaluate analytically statements or other representational forms. Evaluation includes such sub-skills as: "evaluating claims", "evaluating arguments".

4. Critical thinking skill in the form of «Inference» denotes a person's ability to express conclusions well and quickly. Inference includes the following skills: "clarifying evidence and corroboration", "hypothesizing alternatives", "drawing conclusions".

5. Critical thinking skill in the form of "Explanation" can be characterized by a person's ability to formulate a reasoning and explain it, to present his/her reasoning by means of convincing arguments. Explanation includes the following skills: 'presenting or formulating results', 'justifying procedures and methods explaining them', 'presenting arguments'.

6. Critical thinking skill in the form of "Self-regulation" as the ability to check many cognitive activities; Self-regulation includes such sub-skills as: "self-checking" and "self-correction" [15].

RESULTS

The main methods of research of the problem we have outlined are the following:

Theoretical methods of scientific research: aspect analysis of literary sources (theoretical, scientific, Internet resources), methods of synthesis and generalization and comparison;

Diagnostic methods of psycho-diagnostic study of the level of formation of soft skills of critical thinking in high school students of the Secondary General Education School named after Muzafar Alimbayev in Pavlodar city. 28 pupils of 10th grade and 28 pupils of 11th grade took part in it.

To determine the formation of soft critical thinking skills we used the testing methodology according to Lauren Starkey. Based on the study's purpose and objectives of evaluating soft critical thinking skills, six soft critical thinking skill indicators were identified along with two additional indicators: the seventh for critical thinking development and the eighth for performance. These indicators include: 1st – "interpretation», 2nd – "analysis", 3rd – "evaluation", 4th – "formulation of conclusions", 5th – "explanation", 6th - "self-regulation", 7th - "development of critical thinking skills", and 8th - "ability to apply critical thinking skills in practice».

The study was carried out in two phases: an initial assessment in the 10th grade and a follow-up assessment in the 11th grade after a specialized course on developing critical thinking skills.

During the second phase, the study also investigated the correlation between the effective use of critical thinking skills and the level of soft critical thinking skill development. To achieve this, 11th-grade students were divided into two groups: one consisting of students who infrequently use critical thinking skills or do not use them at all, and another group consisting of students who actively use critical thinking skills.

The results of the level of development of soft critical thinking skills of students at the initial stage are shown in Table 1.

Table 1 - Results of the level of development of soft critical thinking skills in 10th grade students, in %

	High	Medium	Low (acceptable)
Interpretation	4	46	50
Analysis	18	37	45
Appraisal	12	48	40
Formulation of conclusions	33	56	11
Explanation	17	52	31
Self-regulation	30	50	20
Overall level of development CT skills	2	54	44

The results of studying the level of development of soft critical thinking skills in 11th grade students (control stage), compared to 10th grade (initial stage) M are presented in Table 2.

Table 2 - Indicators of development of soft critical thinking skills in 11th grade students, compared to the initial stage, in %

№		High Grade 10	High Grade 11	Medium Grade 10	Medium Grade 11	Low Grade 10	Low Grade 11
1	Interpretation	4	7	46	40	50	44
2	Analysis	18	21	37	32	45	47
3	Appraisal	12	14	48	52	40	34
4	Formulation of con-clusions	33	43	56	46	11	11
5	Explanation	17	23	52	49	31	28
6	Self-regulation	30	58	50	58	20	12
7	Overall level of development CT skills	2	10	54	55	44	35

The figure 1 shows the results of the comparative analysis, in %, for clarity.

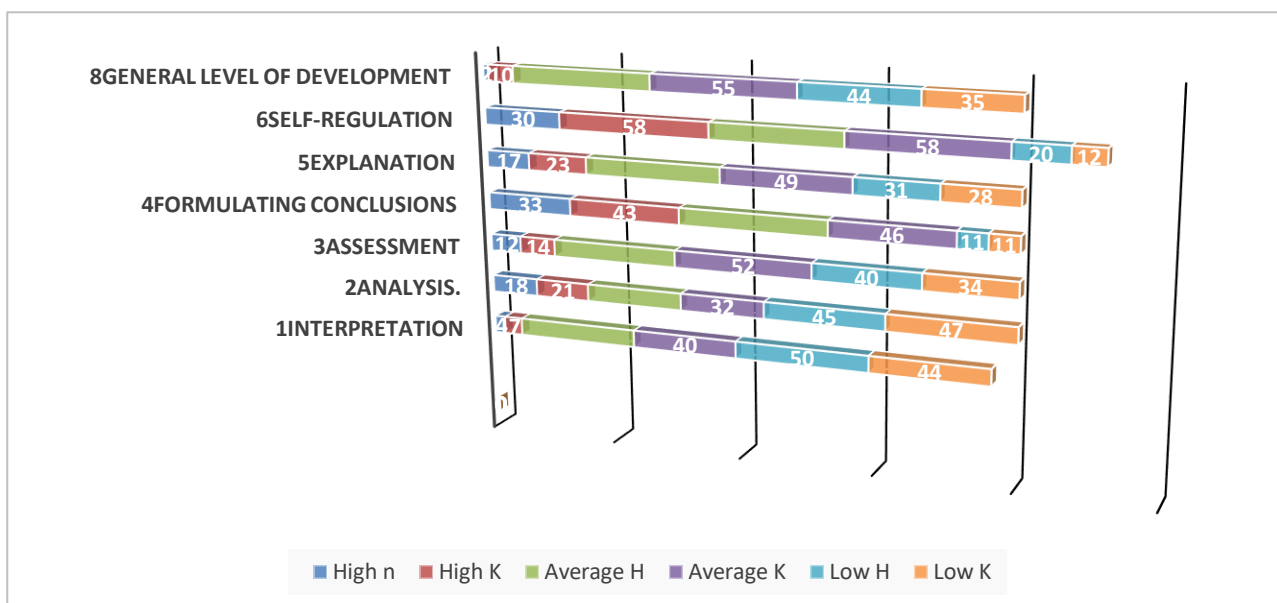


Figure 1 Results of comparative analysis of the development of soft critical thinking skills among high school students

Figure 2 indicates the results of the critical thinking skills effectiveness of the relationship between the level of critical thinking skills effectiveness (indicator 8.) and the level of soft CF skills formation (indicator 7).

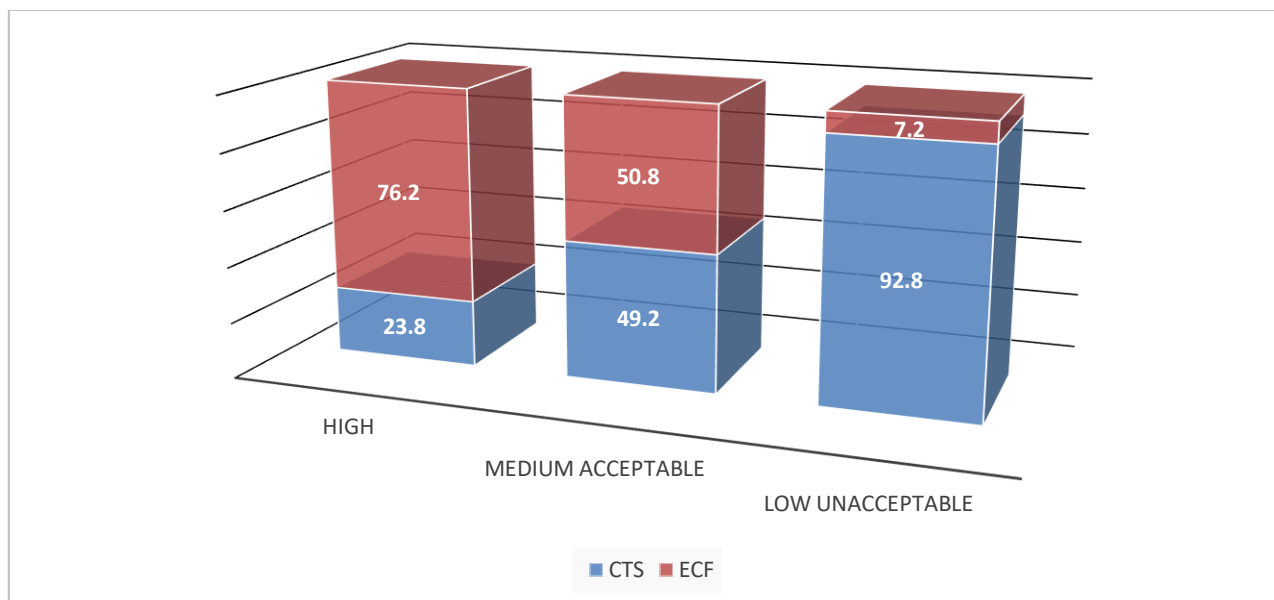


Figure 2 - Effectiveness of using soft critical thinking skills depending on their overall level of development (in %)

DISCUSSION

Soft skills or abilities necessary for the development of critical thinking in high school students, based on the fact that anyone can think critically. can think critically. can think critically. In this case, we can refer to the opinion of J. Piaget, who wrote that a person comes already by the age of

14-16 years the stage in which the best conditions are formed in order to more successfully develop critical thinking. For a person at the age of high school students to be able to think critically, it is important to help him/her to form a number of soft qualities (L.I. Shcherbakova, N.V. Bykovsky, D.A. Vasilenko, V.N. Korgagin, D.A. Nikulin, D.S. Shepilov, D.V. Shnyakin, A.V. Yudin), among which we can highlight such as:

– meaningful readiness of a young person for the planning process. It is conditioned by the fact that quite a part of a person's thoughts arise chaotically, so it is necessary to organize all thoughts and to build their presentation in a consistent manner. It should be noted that the sign of moderation is the orderliness of a person's thoughts;

– The ability to think flexibly is defined by the notion that unless a young individual is open to understanding others' ideas, they won't be capable of generating their own thoughts and ideas. Flexibility in thinking empowers a person to withhold judgment until they have a sufficient range of information available to them;

– The perseverance in thinking stems from the idea that when faced with a challenging task, a person often delays its resolution. By cultivating persistence in challenging their thinking, an individual will inevitably achieve more favorable outcomes;

– Willingness to rectify personal errors during the thought process, as an individual engaging in critical thinking will not rationalize incorrect decisions, but will endeavor to derive conclusions, thus accruing experience from their own mistakes;

– Consciousness during the thought process is regarded as a crucial attribute because it signifies the capability to observe oneself while thinking and to oversee one's own logic;

– Expertise in discovering compromise resolutions is crucial. It is vital that a person's decisions are well-received by others, as otherwise, these decisions will merely be seen as personal opinions without broader impact.

The methodology for nurturing critical thinking among high school students advocates for the essential utilization of specific methods, techniques, and strategies that integrate the entire learning process, allowing each stage of training sessions to be methodically realized: challenge, reflection, and synthesis. Techniques for fostering critical thinking skills during the challenge stage include: Brainstorming, Memory mapping, Dissecting mixed logical chains, Value ladder method, and the «We Know, We Want to Know, We Learned» approach. Methods for enhancing critical thinking abilities during the comprehension phase encompass: Note-taking method, «Who? What? When? Where? Why?» method, Openwork saw method, Stop-and-Go reading (watching, listening), and the Carousel method. Lastly, strategies for developing critical thinking during the reflection stage involve: Gallery method, «Leave the Last Word for Me» approach, Synquain technique, Circles on Water exercise, and the RAFT strategy. The results of the level of development of soft critical thinking skills among 10th grade pupils have shown that half of pupils have a low but unacceptable level of critical thinking, characterizing such skill as interpretive abilities (according to indicator 1), 46% have an average level and only 4% of pupils have a high level. In general, by this indicator, pupils have obvious difficulties in interpreting the description of facts, events, statements, in determining the meaning of individual meanings, in describing them and in categorizing them.

Regarding the second criterion: to scrutinize and pinpoint the most crucial arguments and logical linkages, a superior level is attained by just 18% of students, while an average level is demonstrated by 37% of students, and a lower level is observed in the majority of students (45%).

In terms of the third criterion, «Evaluation», the majority of students exhibit a moderate or subpar level of critical thinking skills. Only 12% demonstrate a high proficiency.

As for the fourth criterion, «Formulating conclusions», more than 56% display an average proficiency, 33% exhibit a high level, and 11% possess a lower level of competence.

The fifth indicator «Explanation» also has an average level of 52%, a low level of 31% and an average level of 17%.

For the sixth indicator «Self-regulation»: average - 50%, high level - 30% and low level - 20%.

Based on the seventh metric «Overall Level of Critical Thinking Skills Development», it was observed that the predominance of 10th-grade students achieved an average acceptable level of Critical Thinking (CT) skills formation - 54%. Only 2% demonstrated a high level of CT development, while an unacceptable low level was seen in 44%. These metrics highlight an inadequate level of soft critical thinking skills development.

The results of the study of the level of formation of soft critical thinking skills of 11th grade students (control stage), in comparison with 10th grade (initial stage), in accordance with the obtained data on all indicators, the best results are noted at the final stage, which can be shown on the example of a high level: «Interpretation» indicator - increase from 4% to 7%, «Analysis» - increase from 18% to 21%, «Evaluation» - increase from 12% to 14%, «Formulation of conclusions» - increase from 33% to 43%, «Explanation» - increase from 17% to 23%, «Self-regulation» - increase from 30% to 58%, «General level of CF skills development» - increase from 2% to 10%.

In total, 11th grade students have a higher level of development of soft critical thinking skills, as it is in the limit of average acceptable levels of development (55%) High level of development of soft critical thinking skills is defined in 10% of students (with an increase of 8%). Low level of unacceptable values (35%), with a decrease of 9%.

The results of the effectiveness of critical thinking skills from the position of their application in different situations and to achieve different goals. The first group included 65% of students not using critical thinking skills (CTS), the second group included 35% of students (actively using soft critical thinking skills (ECF).

High school students with an overall high level of development of soft CF skills made up the majority of the ECF respondent group: 76.2% (ECF) and 23.8% (CTS).

Pupils with an average acceptable level of soft CF skills development (according to indicator 7) are represented approximately equally in both the group in the ECF group (50.8%) and in the group with NCF (49.2%).

Meanwhile, the majority of students (or 92.8%) with low unacceptable levels of soft critical thinking skills were in the group with CTS.

These indicators show that the level of development of soft critical thinking skills is essential for the development of high school students, as it determines the degree of effectiveness of their use. Soft critical thinking skills are subject to development, albeit slightly, with the right approach and understanding of the importance on the part of students.

CONCLUSION

In the course of aspectual literature analysis the concept and characteristics of critical thinking as a soft skill are revealed and different approaches to the concept and content of critical thinking are outlined.

When considering the problem of the concept of «critical thinking» as a factor in the development of soft skills in high school students, it was established that logic and critical thinking are presented as a tool for the formation of soft skills in students, as they allow to guide and control the entire learning process, including their independent development for the acquisition of others not only knowledge, but also soft skills. The special connection between logic and creative thinking noted in students. The main ways of critical thinking development as a factor of soft skills development are outlined, including according to the Delphi model, which was defined in 1990 by a group of American experts.

Based on the Delphi model, six key cognitive skills and two additional ones were identified, within which the experimental study was conducted. The obtained indicators confirm that the level of development of soft critical thinking skills is a necessary condition for the development of high school students, as they show the degree of effectiveness of their use. Since we found that soft critical thinking skills were through the use of active techniques and methods were developed, albeit slightly. On this basis, it is worth recommending in school education, in high school, to use

interactive techniques and methods of development of soft skills of critical thinking and necessarily take into account the age of students. In this case, try to educate students to understand the importance of the development of critical thinking as the main reason for the formation of soft skills, which give them the opportunity not only to guide, but also to control the process of acquiring other knowledge and skills, independent development and success in many ways.

List of used literature:

1. Арбатская Е.А., Тарханова Е. Г. Исследование содержания понятия *soft skills* // Креативная экономика. 2020. Т. 14, № 5. С. 905–924. DOI: [https://doi.org/10.18334/ ce.14.5.104255](https://doi.org/10.18334/ce.14.5.104255).
2. Lincoln, D., & Kearney, M. (2019). Promoting critical thinking in higher education. *Studies in Higher Education*, V. 44, P. 799 - 800. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586322>.
3. Lamont, P. (2020). The construction of "critical thinking": Between how we think and what we believe. *History of psychology*. V.23(3), P.232-251 <https://doi.org/10.1037/hop0000145>.
4. Бурда А. Г. Основы научно-исследовательской деятельности: учеб. пособие (курс лекций) / А. Г. Бурда; Кубан. гос. аграр. ун-т. – Краснодар, 2015. – 145с.
5. Зачем и как развивать критическое мышление? Методические рекомендации – Тюмень, ТОГИРРО, ЦНППМПР г. Тобольск, 2021. – 13 с.
6. Т. Чатфилд. Критическое мышление. анализируй, сомневайся, формируй свое мнение Издательство: Альпина Паблишер. 2022 – 328 с
7. Быкова, А.С. Современные тенденции в трактовке понятия «критическое мышление» / А.С. Быкова, Н.С. Сахарова, И.К. Кириллова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 6-11.
8. Киреева, Н.В. Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образования / Н.В. Киреева, Е.В. Чудинова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 9-10. – С. 29-33.
9. O.F. Sonmez, Kudysheva A.A., Mukhametkairov A.E. High class students soft skills development technologies // *Scientific information and analytical journal of the NAO «Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan» «Pedagogical Bulletin of Kazakhstan»*. – 2023. – №4. – p. 33-46. DOI 10.52301/1991-0614-2023-4-33-46 <https://pedvestnik.ppu.edu.kz/storage/journals/68.pdf>
10. A. Mukhametkairov, B. Matayev and etc. (2024). Impact of Utilizing the Project Method in the School Educational Environment on the Development of Soft Skills in High School Students. *European Journal of Contemporary Education*. Vol. 13(1). P. 162-171 DOI: 10.13187/ejced.2024.1.162 <https://ejce.cherkasgu.press>
11. Palavan, O. (2020). The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Educational Research and Reviews*. V. 15(10), P. 606-627 <https://doi.org/10.5897/err2020.4035>.
12. Позднякова Е.В., Фомина А.В. Открытые задачи как средство развития “soft skills” на уроках математики // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2021. Т. 7, № 2. С. 29–45. DOI: <https://doi.org/0.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3>.
13. Szabo, Z., Körtesi, P., Guncaga, J., Szabo, D., & Neag, R. (2020). Examples of Problem-Solving Strategies in Mathematics Education Supporting the Sustainability of 21st-Century Skills. *Sustainability*, V. 12, P. 10113. <https://doi.org/10.3390/su122310113>.
14. Lantian, A., Bagneux, V., Delouvé, S., & Gauvrit, N. (2020). Maybe a free thinker but not a critical one: High conspiracy belief is associated with low critical thinking ability. *Applied Cognitive Psychology*. P. 147-185. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8qhx4>.
15. Connor, A. (2020). Critical Thinking Skills. *Fast Facts for The Nurse Preceptor*. Vol. 3, pp. 297-299. <https://doi.org/10.4135/9781483318332.n98>.

References:

1. Arbatskaya E.A., Tarhanova E.G. *Issledovanie sodержaniya ponyatiya soft skills [Investigation of the content of the concept of soft skills]* // *Kreativnaya ekonomika*. – 2020. –Т. 14, – № 5. – S. 905–924. DOI: <https://doi.org/10.18334/ce.14.5.104255>. [in Russian]
2. Lincoln, D., & Kearney, M. (2019). *Promoting critical thinking in higher education. Studies in Higher Education*, 44, 799 - 800. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586322>.
3. Lamont, P. (2020). *The construction of “critical thinking”: Between how we think and what we believe. History of Psychology*, 23(3), 232–251. <https://doi.org/10.1037/hop0000145>
4. Burda A. G. *Osnovy nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti: ucheb. posobie (kurs lekcij) [Fundamentals of research activity: studies. manual (course of lectures)]* / A. G. Burda; Kuban. gos. agrar. un-t. – Krasnodar, 2015. – 145s. [in Russian]
5. *Zachem i kak razvivat' kriticheskoe myshlenie? [Why and how to develop critical thinking?] Metodicheskie rekomendacii – Tyumen', TOGIRRO, CNPPMPR g. Tobol'sk, 2021. – 13 s. [in Russian]*
6. T. Chatfield. *Kriticheskoe myshlenie. analiziruj, somnevajsya, formiruj svoe mnenie [Critical thinking. analyze, doubt, form your opinion]* Izdatel'stvo: Al'pina Pablisher. 2022 – 328 s. [in Russian]
7. Bykova, A.S. *Sovremennye tendencii v traktovke ponyatiya «kriticheskoe myshlenie»[Modern trends in the interpretation of the concept of "critical thinking"]* / A.S. Bykova, N.S. Saharova, I. K. Kirillova // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2021. – № 3. – S. 6-11. [in Russian]
8. Kireeva, N. V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya kak sposob preodoleniya formirovaniya uproschennogo myshleniya v epohu cifrovizacii obrazovaniya [The development of critical thinking as a way to overcome the formation of simplified thinking in the era of digitalization of education]* / N. V. Kireeva, E. V. CHudinova // *Vysshee obrazovanie segodnya*. – 2021. – № 9-10. – S. 29-33. [in Russian]
9. O.F. Sonmez, Kudysheva A.A., Mukhametkairov A.E. *High class students soft skills development technologies // Scientific information and analytical journal of the NAO «Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan» «Pedagogical Bulletin of Kazakhstan»*. – 2023. – №4. – p. 33-46. DOI 10.52301/1991-0614-2023-4-33-46 <https://pedvestnik.ppu.edu.kz/storage/journals/68.pdf>
10. A. Mukhametkairov, B. Matayev and etc. (2024). *Impact of Utilizing the Project Method in the School Educational Environment on the Development of Soft Skills in High School Students. European Journal of Contemporary Education*. Vol. 13(1). P. 162-171 DOI: 10.13187/ejced.2024.1.162 <https://ejce.cherkasgu.press>
11. Palavan, Ö. (2020). *The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. Vol. 15(10), pp. 606-627, October, 2020 Educational Research and Reviews. https://doi.org/10.5897/err2020.4035.*
12. Pozdnyakova E. V., Fomina A. V. *Otkrytye zadachi kak sredstvo razvitiya “soft skills” na urokah matematiki [Open problems as a means of developing “soft skills” in mathematics lessons]* // *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2021. T. 7, № 2. S. 29–45. DOI: <https://doi.org/0.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3>. [in Russian]
13. Szabo, Z., Körtesi, P., Guncaga, J., Szabo, D., & Neag, R., 2020. *Examples of Problem-Solving Strategies in Mathematics Education Supporting the Sustainability of 21st-Century Skills. Sustainability*, 12, pp. 10113. <https://doi.org/10.3390/su122310113>.
14. Lantian, A., Bagneux, V., Delouée, S., & Gauvrit, N. (2020). *Maybe a free thinker but not a critical one: High conspiracy belief is associated with low critical thinking ability. Applied Cognitive Psychology*. 147-185. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8qhx4>.
15. Connor, A. (2020). *Critical Thinking Skills. Fast Facts for The Nurse Preceptor. Vol. 3, pp. 297-299. https://doi.org/10.4135/9781483318332.n98.*

N.M.Zykova¹ , M.M.Mukanov¹ 

¹Satbayev University, Kazakhstan, Almaty
e-mail: MMukanovM@gmail.com

PSYCHOLOGICAL PROFILE OF GRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES (on the example of Satbayev University)

Abstract

The study is devoted to the analysis of the psychological characteristics of graduate students of technical specialties on the example of Satbayev University. The relevance of this research is due to the rapid development of technology and the increasing role of technical specialties in the modern world, which creates new challenges and requirements for the educational process in technical universities. The purpose of the study is to identify the key psychological characteristics of graduate students, which will allow them to better understand their needs and expectations, as well as contribute to the formation of a more effective and adapted educational process. The study revealed a variety of factors influencing the educational and professional trajectories of graduate students, including social, personal and internal motives. The results facilitate a deeper comprehension of the psychological traits and requirements of students, thereby aiding in the formulation of customized strategies for their education and development. Both quantitative and qualitative research methods, including questionnaires, were used in the course of the work. The main sample of the study covered more than 180 graduate students of various technical specialties at Satbayev University. The analysis of the questionnaire data, including demographic parameters, motivation for choosing an educational institution and specialty, as well as value orientations and hobbies of graduate students, was carried out.

The results obtained can be used to develop individualized approaches to learning, career management and student support, as well as to improve the quality of education in technical universities.

Keywords: graduate, training, education, values, needs

Зыкова Н.М. ¹ , Муканов М.М. ¹ 

¹Сатбаев Университет, Казахстан, г. Алматы
e-mail: MMukanovM@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (на примере Satbayev University)

Аннотация

Исследование посвящено анализу психологических характеристик магистрантов технических специальностей на примере Satbayev University. Актуальность данного исследования обусловлена стремительным развитием технологий и увеличением роли технических специальностей в современном мире, что порождает новые вызовы и требования к образовательному процессу в технических вузах. Цель исследования - выявить ключевые психологические характеристики магистрантов, что позволит лучше понять их потребности и ожидания, а также способствовать формированию более эффективного и адаптированного образовательного процесса. Исследование выявило разнообразие факторов, влияющих на

учебную и профессиональную траектории магистрантов, включая социальные, личностные и внутренние мотивы. Результаты позволяют лучше понять психологические особенности и потребности данной категории студентов, а также способствуют разработке индивидуализированных подходов к их обучению и развитию. В ходе работы использовались как количественные, так и качественные методы исследования, включая анкетирование. Основная выборка исследования охватила более 180 магистрантов различных технических специальностей Satbayev University. Проведен анализ анкетных данных, включающих демографические параметры, мотивацию выбора учебного заведения и специальности, а также ценностные ориентации и увлечения магистрантов.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки индивидуализированных подходов к обучению, управлению карьерой и поддержке студентов, а также для улучшения качества образования в технических вузах.

Ключевые слова: магистрант, обучение, образование, ценности, потребности

Н.М. Зыкова¹ , М.М. Муқанов¹ 

¹Сәтпаев Университет, Қазақстан, Алматы қ.
e-mail: MMukanovM@gmail.com

ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР МАГИСТРАНТТАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПОРТРЕТІ (Satbayev University мысалында)

Аңдатпа

Зерттеу Satbayev University мысалында техникалық мамандықтар магистранттарының психологиялық сипаттамаларын талдауға арналған. Бұл зерттеудің өзектілігі технологиялардың қарқынды дамуына және қазіргі әлемдегі техникалық мамандықтардың рөлінің артуына байланысты, бұл техникалық университеттерде білім беру процесіне жаңа сын-көзқарастар мен талаптарды тудырады. Зерттеудің мақсаты – магистранттардың негізгі психологиялық сипаттамаларын анықтау, бұл олардың қажеттіліктерін жақсырақ түсінуге, сондай-ақ тиімдірек және бейімделген білім беру процесін қалыптастыруға ықпал етеді. Зерттеу магистранттардың оқу және кәсіби траекторияларына әсер ететін әртүрлі факторларды, соның ішінде әлеуметтік, жеке және ішкі мотивтерді анықтады. Нәтижелер студенттердің осы санатының психологиялық ерекшеліктері мен қажеттіліктерін жақсы түсінуге мүмкіндік береді, сонымен қатар оларды оқытудың жеке тәсілдерін дамытуға ықпал етеді. Жұмыс барысында сандық және сапалық зерттеу әдістері, соның ішінде сауалнама қолданылды. Зерттеу Satbayev University-дің әртүрлі техникалық мамандықтарының 180-нен астам магистранттарын қамтыды. Демографиялық параметрлерін, оқу орны мен мамандықты таңдау мотивациясын, сондай-ақ магистранттардың құндылық бағдарлары мен хоббилерін қамтитын сауалнамалық деректерге талдау жүргізілді.

Алынған нәтижелер оқудың, мансапты басқарудың және студенттерді қолдаудың жекелендірілген тәсілдерін әзірлеу үшін, сондай-ақ техникалық жоғары оқу орындарындағы білім сапасын жақсарту үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: магистрант, оқыту, білім беру, құндылықтар, қажеттіліктер

INTRODUCTION.

Modern higher education in technical universities plays a key role in the formation of human resources for various industries, technological development and innovation activity. The Master's degree in technical universities represents an important stage in the professional development of students who are preparing for a future career in engineering and technical specialties.

However, the successful training and subsequent professional activity of graduate students of technical universities depend not only on the level of professional knowledge, but also on their psychological characteristics, motivations and value orientations. Understanding the psychological profile of this category of students is important for developing effective learning, adaptation and support strategies.

In the context of the modern educational environment, the study of the psychological profiles of students is becoming more relevant and significant. This article analyzes the psychological profile of graduate students using the example of Satbayev University, taking into account the specifics of their educational environment. Consideration of the peculiarities of the psychological state and behavioral characteristics of graduate students will not only allow them to better understand their individual needs and problems, but also offer appropriate psychological approaches and recommendations for effective adaptation and successful learning.

The Master's degree is an adult education model and the master's student has different requirements than the graduate student. [1, P.67]. A person-centered approach is a priority at universities. Modern master's education should be based on new principles and innovative technologies. In the concept of personality-oriented education, the role of learning is to identify the features of subjective experience and to create conditions for the disclosure and development of individual cognitive abilities of students. [2, P. 12].

The purpose of this study is to identify the main psychological characteristics, motivations, value orientations and hobbies of graduates of technical universities. The analysis of these aspects will allow a deeper understanding of the needs and preferences of students, as well as contribute to the development of personalized approaches to learning and career development.

The study of relevant scientific literature covering the period from 2015 to 2023 allowed us to identify key trends and methodologies in this area.

The analysis of educational and scientific literature has shown that there is a shortage of research aimed at a comprehensive study of the psychological profile of graduate students of technical specialties. Most of the work focuses on the general psychological problems of undergraduate students. Articles such as "Ensuring the autonomy of students as a priority area of master's degree training" [3, P.60] address the importance of developing student autonomy in master's degree programs. "Psychological portrait of the personality of a modern student: a regional view" [4, P.13] explores the features of the personal development of modern students. It examines changes in the value orientations, interests and motivations of students during different periods of their studies at the university. The author analyzes how these changes are related to socio-economic and political processes in society, and how they affect the personal development of students.

"Psychological analysis of human behavior stereotypes: an empirical study of students" touches on the topic of stereotypes in students' behavior and thinking. The study analyzes various aspects of stereotypical perception and its impact on interpersonal relationships and behavioral strategies. The main goal is to research and psychological analysis of stereotypical thinking among students, as well as to identify the features of stereotypical behavior and thinking of students. [5, P.41].

In Kazakhstan, the authors consider the impact of social, economic and political conditions on the process of socialization of youth. At the same time, various factors affecting the development of young people in modern society are analyzed, including issues of youth policy, education and socio-economic conditions. [6, P.208].

The value orientations of the modern youth of Kazakhstan are also a topic for research [7, P.113]. The predominant attention is paid to the analysis of values in terms of their impact on personal and social development. Modified questionnaires of values and social axioms were used to study and analyze the psychological characteristics of value orientations. The main goal is to identify the specifics of youth value orientations and their influence on personality formation.

In addition, the authors (Shnarbekova M.K., Abdirayimova G.S.) analyze the changes in the higher education system after the collapse of the Soviet Union and their impact on the choice of educational path. The factors influencing the decisions of young people, including economic

barriers and social expectations, are considered. Different social groups receive special level of attention regarding their access to education. [8, P.60].

The psychological well-being of university students abroad is also not ignored by researchers. The role of psychological well-being as a personal resource in strategies for overcoming academic stress is considered. The study (Freire C) involved 1,072 students, which revealed different profiles of students in terms of psychological well-being and their preference for three strategies for coping with stress: positive reassessment, seeking support and planning. The results indicate a correlation between a high level of psychological well-being and more effective use of these strategies [9, P.216].

In Australia, the psychological well-being of university students is also being studied. The authors (Bhullar N., Shine D. W., Phillips W. J.) study psychological well-being profiles among students (207 people) using the Rife psychological well-being scale and the DASS-21 depression, anxiety and stress scale. Data analysis shows that students with high levels of psychological well-being report lower levels of depression. The study highlights the importance of psychological well-being in an educational context and suggests ways to improve the prevention and treatment of mental illness [10, P.288].

It was revealed that factors such as stress tolerance, motivation level, ability to self-organize and career expectations play an important role in the adaptation and success of master's students. However, the methods of studying them and developing support programs often do not take into account the specifics of technical education [10, P.288].

It was noted that in modern research, insufficient attention is paid to the influence of the learning environment and teaching staff on the psychological state of graduate students. It is assumed that an in-depth study of these aspects can contribute to improving the effectiveness of the educational process and the social adaptation of graduate students [10, p.288].

In conclusion, the results of the review emphasize the need for further research in this area, taking into account the specifics of technical education and the rapidly changing educational context.

To study the psychological characteristics of graduate students, a questionnaire was developed, including 13 questions. The questionnaire is aimed at collecting information about various aspects of graduate students' lives. There were questions regarding age, gender, university, marital status, motives for choosing a master's degree and an educational institution. In addition, the questionnaire contains questions regarding value preferences, hobbies, spending free time, expectations from future professional activity and evaluating the attractiveness of the chosen specialty.

The study covered graduate students of all technical specialties of the scientific and pedagogical master's degree at Satbayev University. A total of 188 graduate students took part in the survey. Data collection took place during the 2023-2024 academic year.

MATERIALS AND METHODS OF RESEARCH.

The theoretical and methodological basis of the study was made up of cultural-historical (L.S. Vygotsky), activity-based (A.N. Leontiev, B.M. Teplov, B.G. Ananyev) and systemic (P.K. Anokhin) approaches. The theory of social cognitive learning (A.Bandura) emphasizes the importance of interaction between personality, environment and behavior. Based on this theory, it is possible to identify which factors of the educational environment and social situation affect the psychological profile of graduates. The theory of needs (by Abraham Maslow) helps to explore how satisfaction of existing needs affects the psychological profile of graduate students in technical specialties and their motivation to study and professional growth.

The main research method is a systematic review, analysis and generalization of research materials on the problem of psychological characteristics of graduates of technical specialties.

The methodology of this article is also based on a questionnaire study aimed at collecting data on the psychological characteristics, motivations, hobbies and value orientations of graduates of

technical specialties. The authors independently developed a questionnaire that includes questions about various aspects of the life and education of students. The questions were written in such a way that they reflect the variety of psychological and social factors affecting graduates. Graduates were offered questionnaires to fill out through the Google form. They could fill them out anonymously, which contributed to the openness and honesty of the answers. After collecting the questionnaires, the authors analyzed the data obtained. This included statistical processing of responses using mathematical statistics methods. After processing the data, the researchers analyzed the results in order to identify the main trends, patterns and dependencies. This allowed us to draw conclusions about the psychological profile of graduate students of technical specialties and their main motivations and values.

The issue of psychological characteristics of graduates of technical universities is the object of interest of many studies in the field of higher education and psychology. A number of studies focus on the motivation and career choice of students in technical specialties.

One of the key aspects highlighted in the literature is the role of the socio-cultural context and personal motivations in choosing the educational and professional trajectory of students. Research shows that many graduates of technical universities strive for professional growth, high wages and the realization of their intellectual abilities in the engineering field.

Another important aspect is the study of the psychological characteristics of graduates, including their personal characteristics, the level of satisfaction with education, self-regulation strategies and adaptive behavioral strategies in the learning environment. Some studies focus on the psychological well-being of students and its connection with the success of educational activities and adaptation to the learning process.

However, despite many studies on the psychological aspects of studying at technical universities, there are still a number of unresolved issues, such as the impact of the social environment on educational motivation, as well as effective strategies to support the psychological well-being of graduate students at technical universities.

Thus, the literature review emphasizes the relevance of the study of the psychological profile of graduate students of technical universities and the need for further research in this area to develop effective practical recommendations and strategies to support the training and development of master's students.

RESULTS AND DISCUSSIONS.

The analysis of the survey results showed that the vast majority of graduate students (68.4%) are people aged 21 to 23 years, which corresponds to the age period of youth. The next largest group is graduate students over the age of 30, who make up 17.6% of the total, which corresponds to the age period of maturity. 14% of the study participants are in the group of students from 24 to 30 years old.

As for gender, 61.7% of graduate students are men, and 38.3% are women. These data reflect a general trend in education, according to which men study more in technical specialties, which emphasizes the traditional perception of the engineering profession as a male specialty.

The majority of graduate students (77%) are not married, while 23% have already formed a family. These data suggest that in this age period, young people are actively exploring family values and are in the process of finding a life partner.

An interesting aspect of the study is the analysis of the educational and professional path of graduate students at Satbayev University. It is noted that a significant part of the graduate students (43.9%) have already received bachelor's degrees at the same university. This indicates a strong commitment of graduates to their alma mater and, perhaps, a high confidence in the quality of education they receive here. Additionally, 28.3% of students enrolled in the Satbayev University Master's degree after graduating from other universities, which underlines the attractiveness of the university for students with different educational backgrounds.

Moreover, almost a third of graduate students (27.8%) had work experience before entering the

master's program. This fact may indicate that the Satbayev University Master's degree program attracts not only fresh bachelors graduates, but also those who have already accumulated practical experience, which can contribute to deeper and practice-oriented learning.

Analyzing the motivation for choosing Satbayev University, several key factors can be identified. Fig 1. shows that about half of the respondents (46.3%) indicated the availability of the necessary specialty at the university as the main reason for their choice. For 14.9%, the authority and image of the university turned out to be significant. About 12.2% of graduate students highlighted the high quality of education as a determinant of their decision. The remaining 26.6% of graduate students based their choice on aspects such as family advice, economic considerations, or lack of meaningful choice.

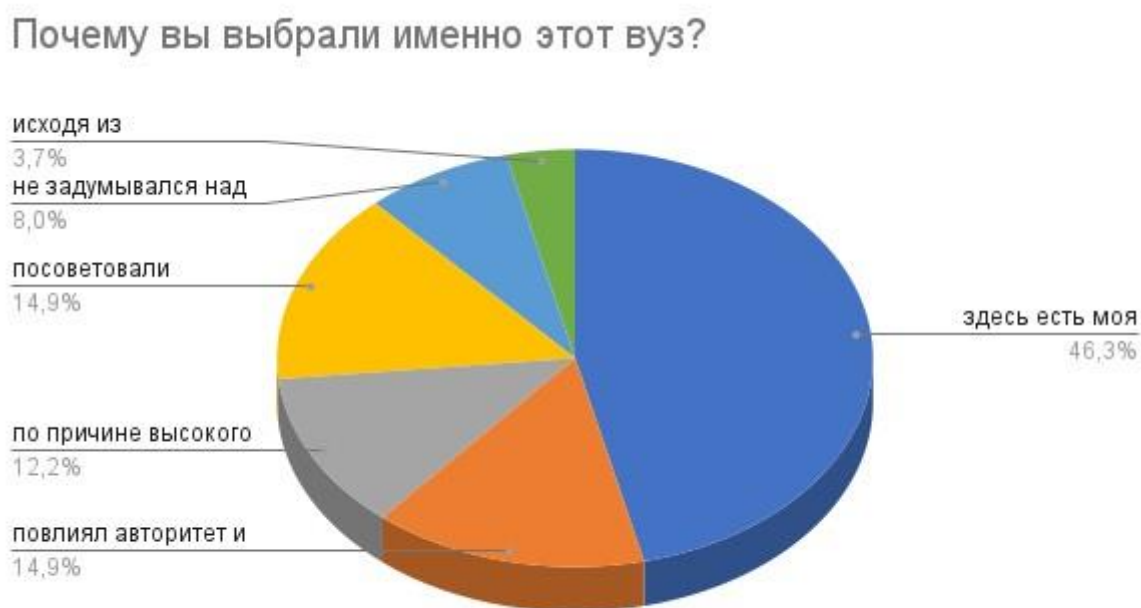


Figure 1. The reason for choosing Satbayev University

These results suggest that for bachelor graduates in technical fields, Satbayev University remains the preferred choice for continuing education at the Master's level. This may be due to the recognition of the university as a specialized educational institution in the field of technical sciences and engineering.

The study of the motives for admission to the master's degree has revealed a variety of reasons that students are guided by when applying to the master's degree. Fig 2. represents that about a third of graduate students (32.3%) believe that studying for a master's degree is a necessary stage for obtaining a full-fledged higher education. This view highlights the enduring perception of a master's degree as a key element of academic career and professional development. However, it also reveals a significant social trend – a decrease in the perception of a bachelor's degree as a sufficient level of higher education in society. A high percentage of students who consider a master's degree necessary for obtaining a full-fledged education indicates a change in educational guidelines. Thus, in the eyes of many, the bachelor's degree is no longer perceived as the final stage of academic and professional development, but rather as an intermediate stage on the way to deeper specialization and qualifications. Perhaps this is due to increased competition in the labor market and increased employers' requirements for the qualifications of specialists.

For another third (35.5%) of students, a master's degree is associated with future career prospects. This choice reflects the desire of young people to strengthen their professional positions and increase competitiveness in the labor market. An important factor is the influence of external circumstances, which have become decisive for 15.6% of graduate students. This can include both social pressures and economic circumstances.

A significant proportion of students (6.5%) associate obtaining a master's degree with the possibility of receiving a high salary in the future. This indicates an economic motivation in choosing an educational path. Also, 8.1% of graduate students admitted that they entered the master's program without having clear life prospects, which may reflect their uncertainty in career and personal goals.



Figure 2. The reason for applying to the Master's program.

These data indicate that among young people, the opinion remains about the bachelor's degree as an inferior stage of higher education. At this stage of life, young people strive for professionalism and plan their movement up the career ladder, which indicates the beginning of their intellectual adulthood, expressed in the desire to deeply study and practically apply the acquired knowledge.

Thus, bachelors seeking further study in the master's degree make an informed choice in favor of deepening and specializing their knowledge. This suggests that the teaching staff of the master's degree should not only transfer knowledge, but also inspire students to research, creating conditions for their self-realization and self-affirmation in the professional field.

An analysis of the areas of study of graduate students at Satbayev University shows that most of them (76.5%) continue their education in the same specialty as at the bachelor's level. This fact emphasizes the desire of students to study their field in depth and accumulate specialized knowledge. Only 23.5% of graduate students chose to study for a master's degree in a specialty other than their bachelor's degree program. This suggests that the master's degree is perceived as a platform for deepening existing knowledge, and not for changing the professional direction. When developing master's degree programs, this trend should be taken into account, providing graduate students with opportunities for deeper study and research in their chosen field.

Regarding the views of graduate students on the factors of a successful career, Fig 3. illustrates that the majority of graduate students (60.6%) believe that personal abilities are the key to success in the professional field. In addition, 24.5% are convinced that a successful career depends on a strong desire. These data reflect the confidence of young people in their own abilities and their desire for self-realization. Given this, it is important for teachers to create conditions in the classroom that promote the disclosure and development of individual abilities of graduate students.

Что вы считаете главным условием успешной профессиональной карьеры?

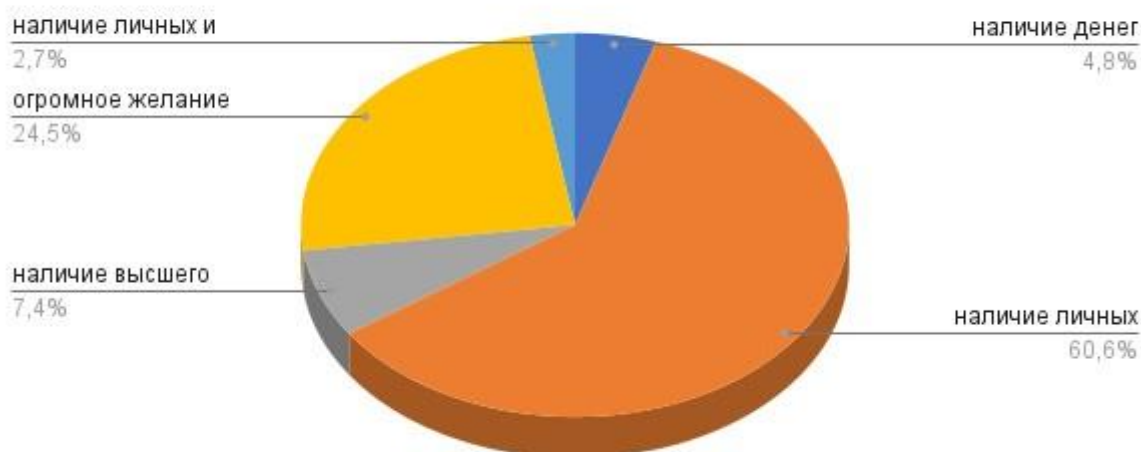


Figure 3. The main condition for a successful professional career, according to the respondents.

An analysis of the ways graduate students spend their free time revealed that the majority (38.5%) prefer to spend time with friends and family. Reading literature is a popular activity for 20.3% of graduate students, and sports for 18.7%. Rest is equally important, with 10.7% of graduate students choosing to spend time doing nothing. While cultural events, such as visits to theaters and museums, attract less attention from young people (4.8%). This data can be useful for universities in planning extracurricular activities and cultural activities, reflecting the interests and preferences of graduate students.

The answers of graduate students to questions about solving difficult tasks also shed light on their attitude to overcoming obstacles. The majority (77.5%) find interest in the process of solving problems, believing that this contributes to the development of intelligence and volitional qualities. This indicates that graduate students have a desire to face challenges and not avoid difficulties. Also, 20.3% admitted that in difficult situations they prefer to seek help from friends, which emphasizes the importance of social support.

The study also examined the values of graduate students, which are the foundation of their long-term life prospects. The most significant were health (22.3%), active life (20.2%), freedom (17.6%) and a happy family life (9.6%). These indicators reflect the desire of young people for a fulfilling and emotionally fulfilling life, emphasizing the importance of both personal and professional aspects.

The results of the survey indicate that for graduate students, the period of youth is characterized by the formation of a value-normative base. This is reflected in their desire to develop personal abilities, solve complex problems and build a balanced life, which takes into account both professional and personal aspects.

Also, the results of the survey allow you to see which human qualities they value most highly. The majority of graduate students (34.2%) prioritize simplicity and openness, which reflects the desire for direct and sincere communication. Further, the honesty and sincerity of 30.5% of the respondents. This highlights the importance of trust and candor in interpersonal relationships. In addition, graduate students highly appreciate support and mutual assistance (7.5%), professionalism (9.6%), hard work and a sense of humor (4.3% and 2.7% respectively), as well as kindness (11.2%). Thus, graduate students highly appreciate the basic human qualities that contribute to the creation of a favorable social environment.

These results show that in the process of choosing a master's degree, young people are guided primarily by their own preferences and aspirations. Such a choice confirms that they have a deep understanding of their personal interests and career orientations, which is an important indicator of self-knowledge and maturity in decision-making

In the context of choosing a master's degree, the study revealed the following key factors that were important for students: the attractiveness and pleasantness of a specialty that meets their individual interests (40.4%), ensuring stability and confidence in the future (22.9%), the possibility of creative self-expression and self-development (11.2%), high wages (11.7%), continuation of family traditions (4.3%), prestige of the engineering profession (7.4%), and the presence of most of their friends in the same educational institution (2.1%). These data indicate that when choosing a master's degree, young people are guided by what they like, which, in turn, indicates their self-knowledge and awareness of their needs and interests.

CONCLUSION.

As a result of the conducted study, it was found that a typical representative of the master's degree in the technical specialty of Satbayev University is a young man in the age range from 21 to over 30 years old, with a predominance of male representatives (61.7%). The majority of graduate students (77%) are not married. 43.9% of graduate students received a bachelor's degree at the same university. In addition, it was found that 27.8% of graduate students had work experience before entering the master's program. The main reason for choosing a university for 46.3% of respondents was the availability of a suitable specialty. For 32.3% of graduate students, studying for a master's degree is an important stage in obtaining a full-fledged higher education. The majority of graduate students (76.5%) continue to study the same specialty as at the undergraduate level. 60.6% of graduate students believe that success in the professional field depends on personal qualities. The majority of graduate students (38.5%) prefer to spend their free time with friends and family. Regarding values, the most significant for graduate students were health (22.3%), an active lifestyle (20.2%), freedom (17.6%) and a happy family life (9.6%). The majority of graduate students (34.2%) appreciate simplicity and openness in people. In the context of choosing a master's degree, the study revealed that for 40.4% of graduate students, the attractiveness and compliance of the specialty with their individual interests are important factors.

Thus, the psychological profile of graduate students in technical specialties turns out to be diverse and multi-layered, reflecting the influence of various factors such as personal characteristics, educational environment, social conditions and professional expectations. The results of the study allow us to better understand the specifics of the psychological development and formation of graduate students in technical specialties, which can be useful both for practical purposes and for further research in the field of higher education and vocational training. It is important to take into account the individual needs, motivations and learning strategies of graduate students in technical specialties when developing educational programs and methods of working with them. In the future, research in this area is needed in order to better understand the dynamics of psychological development of graduate students in technical specialties and develop effective

approaches to their training and support. It is important to note that the variety of psychological characteristics of graduate students in technical specialties is not only a challenge, but also an opportunity for an individualized approach to learning and development of each student in accordance with his needs and abilities.

List of used literature:

1. Лебедева Н.В . Психология обучения взрослых: особенности и содержание. Вестник МГОУ. Серия "Психологические науки". - 2014. № 3. С.65-72
2. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Развитие личности при обучении в вузе. // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С.12-23
3. Горохова Н.Е., Трофимова Г.С. Обеспечения автономности обучающихся как приоритетное направление магистерской подготовки //Terra Linguistica. – 2013. – № 167. – С. 60-63
4. Иванова Н.В . Психологический портрет личности современного студента (региональный взгляд) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2011. – Т. 4. – № 3-4. – С. 13-22
5. Оспанова С., Мынбаева А., Ризулла А. Психологический анализ стереотипов поведения человека: эмпирическое исследование студентов //Вестник Казахстана. Серия психологии и социологии. – 2023. – Т. 87. – № 4
6. Несипкалиев Д. Е. Особенности социализации студенческой молодежи в условиях современного Казахстана (на примере г. Алматы). Алматы) //Журнал психологии и социологии. – 2022. – Т. 81. – № 2. – С. 208-218
7. Касым Л. Отдельные аспекты изучения ценностных ориентаций казахстанской студенческой молодежи // Журнал психологии и социологии. – 2021. – Т. 78. – № 3. – С. 113-122
8. Шнарбекова М.К., Абдирайымова Г.С. Молодежные практики выбора высшего образования // Журнал психологии и социологии. – 2017. – Т. 62. – № 3. – С. 60-67
9. Freire C. et al. Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students //Frontiers in psychology. – 2016. – V. 7. – P. 216-278
10. Bhullar N., Hine D. W., Phillips W. J. Profiles of psychological well-being in a sample of Australian university students //International Journal of Psychology. – 2014. – V. 49. – №. 4. – P. 288-294

References:

1. Lebedeva N.V. Psikhologiya obucheniya vzroslykh: osobennosti i sodержaniye. Vestnik MGOU. Seriya "Psikhologicheskiye nauki". - 2014. № 3. S.65-72
2. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Razvitiye lichnosti pri obuchenii v vuze. // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2018. T. 14. № 2. S.12-23
3. Gorokhova N.E., Trofimova G. S. Obespecheniye avtonomnosti obuchayushchikhsya kak prioritetnoye napravleniye magisterskoy podgotovki //Terra Linguistica. – 2013. – №. 167. – S. 60-63
4. Ivanova N.V. Psikhologicheskiy portret lichnosti sovremennogo studenta (regional'nyy vzglyad) // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2011. – Т. 4. – №. 3-4. – S. 13-22
5. Ospanova S., Mynbayeva A., Rizulla A. Psikhologicheskiy analiz stereotipov povedeniya cheloveka: empiricheskoye issledovaniye studentov //Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2023. – V. 87. – №. 4
6. Nessipkaliyev D. E. Osobennosti sotsializatsii studencheskoy molodezhi v usloviyakh sovremennogo Kazakhstana (na primere g. Almaty) //The Journal of Psychology & Sociology. – 2022. – Т. 81. – №. 2. – S. 208-218
7. Kassym L. Otdel'nye aspekty izucheniya tsennostnykh orientatsiy kazakhstanskoy

studencheskoy molodezhi //The Journal of Psychology & Sociology. – 2021. – Т. 78. – №. 3. – S. 113-122

8. *Shnarbekova M.K., Abdiraiymova G.S. Молодежные практики в выборе высшего образования //The Journal of Psychology & Sociology. – 2017. – Т. 62. – №. 3*

9. *Freire C. et al. Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students //Frontiers in psychology. – 2016. – Т. 7. – S. 216-278*

10. *Bhullar N., Hine D. W., Phillips W. J. Profiles of psychological well being in a sample of Australian university students //International Journal of Psychology. – 2014. – Т. 49. – №. 4. – S. 288-294*

МРНТИ : 15.81.21

10.51889/2959-5967.2024.79.2.011

*Ж.И. Сардарова¹, Г.Н. Кисметова², С.И. Кадыргалиева²,
К.М. Шунайбекова², О.Г. Полянина²*

*¹Абай атындағы Қазақтың ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

*²М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті
Орал, Қазақстан*

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДАҒЫ КӘСІБИ ҚЫЗМЕТКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДАУДЫҢ РОЛІ

Аңдатпа

Мақала бүгінгі таңдағы ең өзекті мәселелердің бірі – болашақ педагогтарды инклюзивті ортадағы кәсіби қызметке психологиялық дайындаудың роліне арналған. Кәсіби қызметке дайындаудағы психологиялық дайындық айрықша салмақты ролін аша отырып, оның эмоционалды интеллектімен тығыз байланысын негіздейді. Өйткені ол инклюзивті білім беру ортасына ауыртпалықсыз бейімделуге көмектесетіндігін қазіргі практика дәлелдеуімен тұжырымдайды. Авторлар психологиялық дайындықты күрделі синтетикалық білім ретінде қарастыра отырып, оның құрылымдық мазмұнын ынталық-эмоционалды, танымдық компоненттер тобынан тұратындығын пайымдайды. Зерттеу әдістерінен білім беру ортасында педагогтардың өзара әрекеттесу үдерісіндегі психологиялық кедергілер” (Е.С. Слюсарева) сауалнамасы мен В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева, Е.И. Пономареваның болашақ педагогтардың инклюзивті дайындығы сауалнамаларының авторлық өңделген нұсқасы қолданылған. Зерттеу қорытындысында болашақ педагогтарды кәсіби қызметке, психологиялық дайындау инклюзивті мәдениет пен практикаға ену барысында туындайтын психологиялық қиындықтардың алдын алуға көмектесетіндігін дәлелдейді.

Түйінді сөздер: инклюзивті орта, болашақ педагог, психологиялық дайындық, кәсіби қызмет, эмоционалды интеллект, мотивация.

Сардарова Ж.И.¹, Кисметова Г.Н.², Кадыргалиева С.И.²,
Шунайбекова К.М.², Полянина О.Г.²

¹Казахский Национальный педагогический университет им. Абая
Алматы, Казахстан

²Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова
Уральск, Казахстан

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

Статья посвящена одной из самых актуальных на сегодняшний день проблем – психологической подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Обоснована раскрывается, что психологическая подготовка в подготовке к профессиональной деятельности имеет тесную связь с эмоциональным интеллектом, так как она играет особую весомую роль. Рассматривая психологическую подготовку как сложное синтетическое знание, авторы утверждают, что ее структурное содержание состоит из группы мотивационно-эмоциональных, познавательных компонентов. Из методов исследования использованы авторская отредактированная версия опросника” психологические барьеры в процессе взаимодействия педагогов в образовательной среде ” (Е.С. Слюсарева) и В.В. Хитрюка, И.Н. Симаевой, Е.И. Пономаревой “инклюзивная готовность будущих педагогов”. В заключении исследования доказывается, что психологическая подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности помогает предотвратить психологические трудности, возникающие в процессе интеграции в инклюзивную культуру и практику.

Ключевые слова: инклюзивная среда, будущий педагог, психологическая подготовка, профессиональная деятельность, эмоциональный интеллект, мотивация.

Sardarova Zh.I.¹, Kismetova G.N.², Kadyrgaliev S.I.²,
Shunaibekova K.M.², Polyagina O.G.²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

²JSC West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Kazakhstan, Uralsk

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract

The article is devoted to one of the most pressing issues today – the psychological preparation of future teachers for professional activities in an inclusive environment. Revealing the particularly important role of psychological preparation in preparing for professional activity, it substantiates its close relationship with emotional intelligence. Because he concludes with the proof of modern practice that in the conditions of inclusive education he helps not only to solve the problem of psychological readiness for professional activity, but also to painlessly adapt to the rapidly developing modern digital environment. Considering psychological training as a complex synthetic knowledge, the authors consider its structural content to consist of a group of motivational-emotional, cognitive components. From the research methods, the questionnaire” psychological barriers in the process of interaction of teachers in the educational environment ” (E.S. Slyusareva) and the author's edited version of the questionnaire by V.V. Khitryuk, I.N. Simaeva, E.I. Ponomareva were used. The results of the study prove that the psychological preparation of future teachers for professional activity helps to prevent psychological difficulties that arise in the process of entering an inclusive culture and practice.

Keywords: inclusive environment, future teacher, psychological training, professional activity, emotional intelligence, motivation.

КІРІСПЕ

Бүгінгі таңда "Шекарасыз инклюзия" кең таралды, бұл бірлескен оқытуды барлық жерде енгізуді көздейді. Болашақ педагогтарды отандық білім беруде инклюзия идеясын енгізуге дайындау тәжірибесін талдай отырып, біз ең алдымен, кәсіби қиындықтардан бұрын жас мамандардың үлкен психологиялық қиындықтарға тап болатыны аңғартты.

Инклюзия жағдайында болашақ педагогтардың кәсіби жұмысқа психологиялық дайындығы мәселесі шетелдік зерттеулер үшін де өзекті болып табылады. Норвегиялық ғалым Г.Стангвиктің "Норвегиядағы интеграцияланған оқыту саясаты" мақаласында өз ойын былайша тұжырымдайды: "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" [1].

Қазіргі тәжірибе көрсетіп отырғандай, инклюзияның арқасында оқушыны оқшаулану мен дараланудан шығарудың төмендеуі байқалады, ол белсенді бола бастайды, өзінің "ерекшелігін" сезінуді тоқтатады. Инклюзивті білім беруді енгізу оқу орнының мәдениетін қайта құрылымдауға ықпал етеді" [2,3]. Бұл өз кезегінде, бүгінгі күні инклюзивті білім беру идеясының таралуы педагогтардың психологиялық дайындығы басты рөл атқаратын кәсіби жұмысқа даярлау қажеттілігін өзектендіруде.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Зерттеу мақсаты – болашақ педагогтерді инклюзивті ортадағы кәсіби қызметке психологиялық дайындықтың ролін айқындау және оны тәжірибе жүзінде сынақтан өткізу.

Зерттеу әдістері: "Инклюзивті білім беру ортасында педагогтардың өзара әрекеттесу үдерісіндегі психологиялық кедергілер" (Е.С. Слюсарева), В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева, Е.И. Пономареваның болашақ педагогтардың инклюзивті дайындығы сауалнамаларының авторлық өңделген нұсқасы

Ғылыми-зерттеу жұмыстарына сүйенсек, мұғалімнің әр оқушымен диалог табуға деген ұмтылысы кәсіби табыстың негізі болып табылады. Осыған орай, болашақ мамандарды дайындаудың маңызды факторы психологиялық дайындықтың ролі арта түседі [4].

Дайындық деп ЕББҚ бар балаларды оқытудың маңызды алғышарты болып табылатын және болашақ мұғалімдердің кәсіби қызметінде "енгізілген" білім беру принциптерін іске асыруға жеке бағытталуымен сипатталатын тұлғаның тұрақты қасиетін түсінеміз.

Ресей ғалымдарының пайымдауынша [5,6], интуиция осы эмоцияны тудырған жағдайды одан әрі талдауға итермелейтін эмоционалды "шешім туралы алдын-ала болжау" түріндегі қажеттілікті бейсаналық болжамды қанағаттандыру ретінде қызмет етеді деп есептеді. Бұл ережелер білім берудегі түйсіктің ең үлкен ролі мен маңыздылығын растайды. Бірақ бала өзгерді, оның үміттері мен мүмкіндіктері, әлемнің ішкі көрінісі өзгерді. Алайда әр түрлі себептермен қабылданбау сезімі (оны біреу (ересектер немесе балалар) таңуы немесе субъективті түрде тәрбиелеуі мүмкін) әрқашан өте ауыр, балалардың көп бөлігі үшін төзімсіз.

Мұғалімнің барлық жағынан қауіпсіз ішкі өмір салтын қалыптастыруды басқара алмауы, қолайлы эмоционалды фон құра алмауы, әр баланың жеке басына қол сұғылмаушылық кәсіби жетілмегендіктің факторы болып табылады. Сондықтан да оны алдын алу -басты мәселе. Бұл орайда қазіргі таңда роль эмоционалды интеллектіге беріліп отыр [7].

Эмоционалды интеллектіге ие педагог сыныпта мінсіз жұмыс психологиялық қолайлы жағдай жасай алады, әркімнің, соның ішінде өзінің қауіпсіздігін қамтамасыз ете алады. Эмоционалды теңгерімсіз ересек адам әрдайым баланың әл-ауқатына зиян келтіреді, өнімсіз психологиялық неоплазмалардың пайда болуына себеп болады. Оның "іс – әрекет өнімдеріне" және студенттердің мінез-құлқына деген жетілмеген реакциясы-бұл балалардың денсаулығын жүйелі түрде бұзатын, өзін-өзі бағалау мен өзіне деген сенімді төмендететін "трояндық бағдарлама". Бұл вирустың "қарсысласын" табу өте қиын. Мектептен бұзылған балалар есейген кезде әлеуметтік тұрғыдан дәрменсіз болып қалады, өйткені үйренген дәрменсіздікке, мазасыздыққа, қорқынышқа, балалық реніштерге тәуелді болады.

"Өсіп келе жатқан толқын барлық қайықтарды көтереді", – деді Т.Шрайвер бейнелі түрде. "Эмоцияларды тану, осы жағдайда не болып жатқанын түсіну дағдылары проблемалары бар балаларға ғана емес, жалпы балаларға да пайдалы болуы мүмкін; бұл өмірге қажетті вакцина"[8, б.12]. Бұл сондай-ақ басқалардың, ең алдымен мұғалімге сеніп тапсырылған балалардың мінез-құлқы.

Балалар мен ересектердің эмоционалды интеллектісін дамыту-қоғамды сауықтыруға, мектеп пен отбасының психологиялық қауіпсіз әлеуметтік кеңістігін құруға елеулі үлес. Эмоционалды интеллектісі бар мұғалім сыныпта тамаша жұмысты, яғни психологиялық тұрғыдан қолайлы жағдай жасай алады, әркімнің, соның ішінде өзінің қауіпсіздігін қамтамасыз ете алады. Эмоционалды теңгерімсіз ересек адам әрқашан баланың әл-ауқатына зиян келтіреді, өнімсіз психологиялық неоплазмалардың пайда болуын тудырады. Оның "іс-әрекет өнімдеріне" және оқушылардың мінез-құлқына жетілмеген реакциясы-бұл балалардың денсаулығын жүйелі түрде бұзатын, өзін-өзі бағалау мен өзіне деген сенімділікті төмендететін "трояндық бағдарлама". Бұл вирустың "антидотын" табу өте қиын. Мектеп бұзған балалар әлеуметтік дәрменсіз болып, ересектер болып, алған дәрменсіздігіне, мазасыздығына, қорқынышына, балалардың реніштеріне ұшырайды. Зерттеулерге сүйенсек, оқушыларға адамның бүкіл денесі енетін нейрондар арқылы импульстарды шығару механизмін түсіндіру қажет екенін баса айтады. Мысалы, мида шамамен 100 миллиард нейрон бар, жүректе 40 мың нейрон оқиды, ал ішек шамамен 500 миллион нейроннан тұрады. Нейрондардың реакциясы ретінде эмоционалды процестер негізінен адамның энергиясы болып табылады. Сондықтан эмоционалды интеллектінің дамуы адамның эмоционалды энергиясын реттеумен байланысты [8].

«Эмоционалды интеллект» ұғымының көптеген анықтамалары бар. "Интеллект" пен "эмоция" ұғымдарының үйлесімі ғылыми қоғамдастықта көптеген пікірталастар мен дискуссия тудырғанын есте ұстаған жөн. Егер біз мұғалім үшін эмоционалды интеллектінің маңыздылығын қарастыратын болсақ, онда бұл жоғары эмоционалды интеллект табысты оқытушылық қызметтің негізі бола алады деп айтуға болады. Бұл оқытушының жеке басының білім алушыларды оқытуға ынталандыру үшін маңызды екендігіне байланысты болады. Ең маңыздысы жағымсыз эмоцияларды жағымды эмоцияларға аудару, өйткені оған әсер ете алады және оларға үстемдік ете алады. Бұл эмоционалды және психикалық саланың бір-бірімен өте байланысты екенін дәлелдейді. Осыған байланысты эмоционалды интеллект тұжырымдамасы меңгеру маңызды.

Көптеген авторлардың еңбектерінде (В.А. Сластенин, Ю.В. Прошунин, Н.В. Кузьмин, А.А.Деркач және т. б. психологиялық дайындық – бұл «күрделі синтетикалық білім» (Ф.И. Иванищенко), сәттілікке ықпал ететін өзара байланысты әр түрлі элементтерден (көбінесе мазмұны жағынан ұқсас) тұратын көп қырлы құбылыс қызметті жүзеге асыру [9].

Сонымен қатар Т.Н. Авдеева, С.В. Алехина, М. А.Алексеева, Е.Л. Агафонова [10] сияқты ғалымдар атап өткендей болашақ педагогтардың инклюзивті ортадағы оқушылармен психологиялық дайындығы келесі негізгі компоненттері қамтиды: мотивациялық, когнитивті және эмоционалды.

Біз өз зерттеуімізде болашақ педагогтерді инклюзивті ортадағы кәсіби қызметке психологиялық дайындығына қатысты ғылыми-зерттеу жұмыстары саралай келе, оның құрылымдық мазмұнын төмендегіше топтадық: ынталық-эмоционалды, танымдық.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ

Зерттелетін мәселе бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыс 2021-2023 оқу жылдары М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті базасында «Педагогика және психология», «Психология» мамандықтарының 3 курс студенттеріне жүргізілді. Барлығы 86 студент қатыстырылды.

Тәжірибелік жұмыс кезінде алдымен инклюзивті білім беру ортасында болашақ педагогтардың өзара әрекеттесу үдерісіндегі психологиялық кедергілер” (Е.С. Слюсарева) сауалнамасы жүргізілді [11]. Ол үш топтағы кедергілерді қамтыды, олар:

1. Психотанымдық кедергілер

1.1. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен психологиялық ерекшеліктері туралы білімдерін инклюзивті білім беру үдерісінде сауатты қолдана алу

1.2. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен өзара пікір алысудың практикалық дағдыларының аздығы

2. Эмоциональды кедергілер

2.1. Инклюзивті ортаға енуге өзіне деген сенімсіздік кедергісі

2.2. Психикалық шиелініс кедергісі (мазасыздық, ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қарым-қатынасты бастау мүмкін еместігі

2.3. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен қарым-қатынастағы қорқыныш кедергісі

2.4. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен сөйлесу кезіндегі ұялудан туындайтын ұят пен кінәнің кедергісі

3. Коммуникативтік кедергілер

3.1 Мазмұндық немесе семантикалық кедергілер (педагог пен оқушы бір ұғымға түрлі пайымдаулар жасайды)

3.2 Логикалық (мұғалімнің пайымдауының логикасы ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен түсінуіне тым күрделі)

3.3 Фонетикалық (сөйлеу бұзылыстары, сөйлеудің грамматикалық құрылымының бұзылуы және т.б. ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың сөйлеу ерекшеліктері, қабылдауды қиындатады.

Бұнда болашақ педагогтардың психологиялық кедергілерінің қорытынды деңгейін анықтау үшін аралық мәндік шкалалар қолданылды, олар:

0-10 балл – төмен деңгей;

11-20 балл – орташа деңгей

21-30 балл – жоғары деңгей.

Ұсынылған сауалнама болашақ мамандардың инклюзивті білім беру практикасын жүзеге асыруға дайындығын психологиялық диагностикалау әдістемесі инклюзивті мәдениет пен практикаға ену барысында туындайтын психологиялық қиындықтарды анықтауға және соның негізінде олардың сұранысы негізінде психологиялық қолдау бағдарламасын жасақтауға мүмкіндік береді.

Алынған нәтижелерге сүйенсек, ынталық-эмоционалды компонент бойынша студенттердің 56 % - инклюзивті ортаға эмоционалды тұрғыдан дайын екендіктерін білдірсе, 33 % - эмоционалды жағынан оларды қорқыныш мен сезімсіздік болатындығын айтса, 11 % - нақты жауап бере алмайтындықтарын білдірді. Мысалы, студент Ж. өз жауабында кәсіби жұмысына жауапкершілікпен қарайтындығын, сондықтан жаңа оқыту түрі инклюзивті білім беруді қолдайтындығын және оны үйренуге дайын екендігін, алайда іштей психологиялық қысым, сенімсіздік сезінетіндігін баяндады. Сол тәрізді студент С. инклюзивті білім беру ортасына ешбір қорқыныш, үрей сезінбейтіндігін айтады. Бірақ та ол балаларға арнайы қолданылатын әдіс-тәсілдер, оқыту ерекшелігі мен әдістемесі жетіспегендіктен психоло-

гиялық тұрғыдан практикалық тәжірибем жеткіліксіздігі көп қиындық келтіреді деген өз-өзіме сенімсіздік билеп алатындығын білдірген.

Сонымен қатар тәжірибелік жұмысы кезінде В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева, Е.И. Пономареваның [12] болашақ педагогтардың инклюзивті дайындығы сауалнамаларының негізінде авторлық өңделген нұсқасы жасақталып, білім алушыларға ұсынылған еді. Бұл сауалнаманың толық мазмұны төмендегі кестеде (кесте 1) берілген.

Кесте 1- Болашақ педагогтардың инклюзивті ортадағы кәсіби қызметке психологиялық дайындығының сауалнамасы

Тұжырымдар	
Ынтылық-эмоционалды компонент	
1	Мен белгісіз және түсініксіз құбылыс ретінде инклюзивті білім беруден қорқамын
2	Мен психофизикалық даму ерекшеліктері бар балаларға психологиялық қолайсыздық сезінемін және оны жеңе алмаймын
3	Мен "ерекше" балалармен жұмыс жасауда кәсіби сенімсіздікті сезінемін
4	Мен инклюзия жағдайында "ерекше" балалармен жұмысқа психологиялық дайындығым жоқ екендігін сеземін
5	Мен "ерекше" балалармен қарым-қатынас жасаудан қорықпаймын, олар қалыпты құрдастары сияқты балалар
6	Мен барлық балаларды жақсы көремін, сондықтан кез келген балалармен кез келген білім алушымен әрекет етуге дайынмын
7	Мен психофизикалық даму ерекшеліктері бар балаларға және олардың ата аналарына түсіністікпен қараймын
8	Мен психофизикалық даму ерекшеліктері бар балаларға мүлдем немқұрайлымын
9	Мен инклюзивті ортада қызмет атқарамын деп ойлағым келмейді
10	Мен өзімді инклюзивті сыныптың (топтың) мұғалімі (тәрбиешісі) ретінде елестете алмаймын
11	Психофизикалық даму ерекшеліктері бар балалар-қоғам үшін пайдасыз тіршілік иелері
12	Мені кез келген бұзылыстары балалардың түрі жиіркендіреді
13	Мен барлық балаларды эмоционалды түрде қабылдай аламын
14	Мен барлық балаларды эмоционалды түрде қабылдай алмаймын
15	Барлық балалардың ата аналары мен отбасы мүшелерін тарта отырып, қолайлы және психологиялық жайлы әлеуметтік орта құру
Танымдық компонент	
1	Психодиагностика негіздерін және балалардың дамуындағы ауытқулардың негізгі белгілерін білу
2	Инклюзивті білім дегеніміз не және оның білім берудің басқа түрлерінен айырмашылығы неде екенін білу және түсіну
3	Инклюзивті білім беру саласындағы негізгі нормативтік құжаттарды білу
4	ЕББҚ балалардың жас және тұлғалық дамуының психологиялық заңдылықтары мен ерекшеліктерін білу
5	ЕББҚ балаларға арнайы оқыту әдістерін білу
6	ЕББҚ балаларға арналған арнайы техникалық құралдар туралы түсінік
7	Дмау бұзылыстары бар және қалыпты дамуы бар балаларды бірлесіп оқытуға арналған оқу процесін психологиялық және дидактикалық жобалау әдістерін білу
8	Инклюзивті сыныпта оқушылардың өзара әрекеттесуін ұйымдастырудың ерекшеліктерін білу
9	Ата-аналармен жұмысты ұйымдастыру технологияларын білу (кенес беру, топтық сабақтар және т. б.)
10	Балалардың санаттарына сәйкес ерекше білім беру қажеттіліктерін білу
11	Кез келген жағдаятта тиімді шешім қабылдай алу
12	Баланың даму деңгейін талдау және бағалау, бар проблемаларды, олардың себептерін, жағдайлары мен пайда болу сипатын анықтау
13	Қол жеткізілген нәтижелерді талдау негізінде баланың психикалық дамуының болжамын және оған сәйкес білім беру бағытын ұсыну және негіздеу
14	Әр түрлі формаларды, әдістер мен әдістерді қолдана отырып, инклюзивті сыныптағы балалардың мінез-құлқы мен белсенділігін басқару
15	Диалогтық өзара іс-қимылды ұйымдастыру, ЕББҚ балаға әртүрлі позицияларда сөйлеуге мүмкіндік беретін жағдайлар жасау

Бұл сауалнама бойынша жүргізілген жұмыс кезінде де психологиялық дайындықтың әлсіздігі, жетіспеуі анықталды. Бұл анық түрде әсіресе, әңгіме сұхбат кезінде, әсіресе, ынталық-эмоционалды компонент бойынша берілген тұжырымдарға берген жауаптарынан анық байқалды.

Студент Г. ынталық-эмоционалды компоненттегі «Мен барлық балаларды жақсы көремін, сондықтан кез келген балалармен кез келген білім алушымен әрекет етуге дайынмын» деген тұжырымға ия, дайынмын, қорқыныш, үрей мүлдем жоқ десе де, танымдық компоненттегі «ЕББҚ балалардың жас және тұлғалық дамуының психологиялық заңдылықтары мен ерекшеліктерін білу» тұжырымға қиыналамын, оны толық меңгеру мен үшін уайым деп мәлімдеген. Сондай-ақ студент Б. «Барлық балалардың ата аналары мен отбасы мүшелерін тарта отырып, қолайлы және психологиялық жайлы әлеуметтік орта құру» және «қол жеткізілген нәтижелерді талдау негізінде баланың психикалық дамуының болжамын және оған сәйкес білім беру бағытын ұсыну және негіздеу» деген тұжырымдарға нақты толық жауап беруге қиналатындықтарын тұжырымдады.

Жалпы бұл жоғарыда көрсетілген сауалнамалардан алынған жауаптарды және бақылау, сұхбат алу жұмыстары бізге үшінші курста барлық педагогикалық мамандықтарға жүргізілетін «Инклюзивті білім беру» пәні ғана шеңберінде берілген біліммен шектелу мардымсыз екендігін дәлелдеді. Оның ішінде «инклюзивті ортада оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық негіздері» сияқты пәндер міндетті түрде орын алу қажеттігі туралы ұсыныс-пікірлерін білдірді. Өйткені жалпы инклюзивті білімнің жеке психологиялық астарын, оның өзекті аспектілерін ашу, соның негізінде психологиялық дайындықты күшейту, жетілдіру мәселелері орын алса деген мазмұндағы ой-пікірлер кеңінен орын алды.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қашанда әрбір адамның өз эмоцияларын бақылаудың жоғары деңгейіне ие болуы өте маңызды. Өйткені ол педагогтардың табыстылық дәрежесіндегі айырмашылықты анықтайды, бұл білім алушылардың оларға, олардың мінез-құлқына еліктеуге деген ұмтылысында көрінуі мүмкін. Эмоционалды интеллектісі дамыған педагогтар өз оқушыларының эмоционалды жағдайындағы шамалы өзгерістерді байқай алады, сондықтан егер білім алушы аудиторияда өзін жайсыз және ыңғайсыз сезінсе, ол оған әсер етіп, оны топтық жұмысқа сәтті жұмылдыра алады. Себебі әлеуметтік өзара әрекеттесу деңгейі жоғары, эмоционалды интеллектіге ие қызметкерлер ең табысты болатындығын растайтын зерттеулер көбеюде. Соның негізінде болашақ педагогтардың эмоционалды интеллектісін дамыту инклюзивті білім беру жағдайына ғана емес, жалпы жаңа ортаға ауыртпалықсыз бейімделуге көмектеседі деп айтуға болады.

Сонымен қатар болашақ мамандардың инклюзивті мектептегі қызметке психологиялық дайындығын қалыптастыруда практикаға бағдарланған оқытуды жандандыруды қажет ететіндігін дәлелдеді. Бұған қоса инклюзивті ортада жұмыс істеуге төселдіру мақсатында үздіксіз тәжірибені ұйымдастыру және сапалығына жете мән беру, әдістемелік пәндерді базалық мектептердің инклюзивті сыныптарында ұдайы өткізуді дәстүрге айналдыру қажеттілігін байқатты.

Қорыта айтқанда, инклюзивті ортадағы кәсіби жұмысқа болашақ педагогтарды психологиялық дайындауда ролі орасан зор және ол әрбір балаға қолайлы жағдай жасай алатын жаңашыл, құзыретті маман дайын дайындаудың басты шарты болып табылады. Бұған қоса болашақ педагогтарды кәсіби қызметке, психологиялық дайындау инклюзивті мәдениет пен практикаға ену барысында туындайтын психологиялық қиындықтардың алдын алуға көмектесетіндігін туралы дәлелді түрде айта аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. 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.

2. Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования. Методические рекомендации.– Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 64 с.

3. Бреслав Г. М. Психология эмоций. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.

4. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD): 6D010300. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2014. – 181 с

5. 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.

6. 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.

7. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса. М., 2003. 112 с.

8. Филльоза И., Лимузен В., Вийе Э. Компас Эмоций. – М.: Clever, 2019. – С.112

9. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. 2011. С. 83-92.

10.Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию. // Ярославский педагогический вестник, 2016. N57-С.57-61

11.Слюсарева Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020.Т.26. N 1.- С.1014-111

12.Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагог: структурно-уровневый анализ //Вестник БГПУ.-2012. N1-1.-С.80-84.

References:

1. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie i okazanie podderzhki uchashhimsja s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami v shkolah na kratkosrochnoj, srednesrochnoj i dolgosrochnoj osnove. Metodicheskie rekomendacii.- Astana: NAO imeni I. Altynsarina, 2015.- 82 s.

2. Organizacija obuchenija detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami po 8 kategorijam v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija. Metodicheskie rekomendacii.– Astana: NAO imeni I. Altynsarina, 2016. – 64 s.

3. Breslav G. M. Psihologija jemocij. M.: Smysl: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006.

4. Oralkanova I.A. Formirovanie gotovnosti uchitelej nachal'nyh klassov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: dis. ... dokt. filosofii (PhD): 6D010300. – Almaty: KazNPU imeni Abaja, 2014. – 181 s

5. 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.

6. 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.

7. Rejnol'ds M. Kouching: jemocional'naja kompetentnost' / per. s angl. Centra podderzhki korporativnogo upravlenija i biznesa. M., 2003. 112 s.

8. Fill'oza I., Limuzen V., Vije Je. Kompas Jemocij. – М.: Clever, 2019. – S.112

9. Alehina S.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. *Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii.* // *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie.* 2011. S. 83-92.

10. Adeeva T.N. *Problemnye aspekty psihologičeskoj gotovnosti pedagogov k inkljuzivnomu obrazovaniju.* // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik,* 2016. N57-C.57-61

11. Sljusareva E.S. *Metodika psihologičeskoj diagnostiki gotovnosti pedagogov k realizacii inkljuzivnoj obrazovatel'noj praktiki.* // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika.* 2020. T.26. N 1.-S.1014-111

12. Hitrjuk V.V. *Inkljuzivnaja gotovnost' kak jetap formirovanija inkljuzivnoj kul'tury pedagog: strukturno-urovnevij analiz* // *Vestnik BGPU.-2012. N1-1.-S.80-84*

МРНТИ 15.41.59

10.51889/2959-5967.2024.79.2.012

*А.Ж. Кудайбергенова^{1,2}, Э.К. Калымбетова¹, А.А. Урисбаева¹,
Н.М. Садыкова¹, А.Ж. Кудайбергенова³*

¹*Казахский национальный университет имени Ал-Фараби
(Алматы, Казахстан)*

²*КазНМУ имени С.Д. Асфендиярова
(Алматы, Казахстан)*

³*Средняя школа имени А.Найманбаева
(Абайская область, с. Маканышы, Казахстан)*

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ВЫЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ МАРКЕРОВ НАСИЛЬНИКА

Аннотация

Исследование посвящено анализу речевого поведения насильников, с акцентом на психолингвистические аспекты их коммуникации. Работа базируется на теоретическом анализе литературы и экспериментальном исследовании речевых особенностей лиц, совершивших преступления сексуального характера. Основное внимание уделено выявлению специфических речевых маркеров, которые могут служить индикаторами склонности к агрессивному поведению. Анализ литературных источников показал, что насильники в большинстве случаев имеют превенцию к совершению насилия, продемонстрированы факторы, формирующие речевое поведение насильника, на основании полученных теоретических знаний, было проведено исследование с применением разработанной анкеты, для выявления особенностей речевого поведения, которая имеет практическую значимость для специалистов данной сферы. Исследование проходило в несколько этапов, так как одного этапа было недостаточно, для получения результатов, на которые направлено было исследование. Исследование проходило в формате трехстороннего подхода к изучаемой теме, в связи с этим в исследовании принимали участие разные стороны, имеющие отношение к насилию. Проведение экспериментального исследования подтвердило теоретические предпосылки речевого поведения насильника, который имеет особенности речевого поведения, приводящих к успешному завершению поставленной цели насильником.

Ключевые слова: речевое поведение, насильник, психолингвистика, агрессия, сексуальное насилие.

А.Ж. Құдайбергенова^{1,2}, Э.К. Қалымбетова¹, А.А. Урисбаева¹,
Н.М. Садықова¹, А.Ж. Құдайбергенова³

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

²С.Ж. Асфендияров атындағы ҚазҰМУ
(Алматы, Қазақстан)

³А. Найманбаев атындағы орта мектебі
(Абай облысы, Мақаншы ауылы, Қазақстан)

ЗОРЛЫҚ-ЗОМБЫЛЫҚ КӨРСЕТЕТІН АДАМНЫҢ СӨЙЛЕУ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ МАРКЕРЛЕРІН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Зерттеу зорлық-зомбылық көрсететін адамның қарым-қатынас жасау кезіндегі сөйлеу мінез-құлқының психоллингвистикалық ерекшеліктеріне баса назар аударып отырып, оны жан-жақты талдауға арналған. Мақала осы мәселеге арналған әдебиеттерді теориялық талдауға және жыныстық сипаттағы қылмыс жасаған адамдардың сөйлеу ерекшеліктерін эксперименттік тұрғыда зерттеуге негізделген. Агрессивті мінез-құлыққа бейімділіктің индикаторы болып табылатын нақты сөйлеу маркерлерін анықтауға басты назар аударылған. Әдеби дереккөздерді талдау зорлық-зомбылық көрсететін адамдардың көп жағдайда зорлық-зомбылық жасауының алғы шарттары бар екенін, зорлық-зомбылық көрсететін адамның сөйлеу мінез-құлқын қалыптастыратын факторларды көрсеткен, сонымен қатар алынған теориялық білімдер негізінде осы салада жұмыс жасайтын мамандар үшін практикалық маңыздылығы жоғары болып табылатын сөйлеу мінез-құлқы ерекшеліктерін анықтау үшін әзірленген сауалнама арқылы зерттеу жүргізген. Зерттеу бірнеше кезеңде жүргізілген, өйткені зерттеу барысында мақсатты нәтижелерге қол жеткізу үшін бір ғана кезең болуы жеткіліксіз болып табылады. Зерттеу зерттелетін тақырыпқа сай үш жақты бағыт түрінде өткізілген, сондықтан зерттеуге зорлық-зомбылыққа қатысы бар әртүрлі тараптар қатысқан. Эксперименттік зерттеу жүргізу барысында зорлық-зомбылық көрсететін адамның алға қойған мақсатына сәтті жетуіне әкелетін сөйлеу мінез-құлқының ерекшеліктерінің теориялық алғышарттары расталған.

Түйін сөздер: сөйлеу мінез-құлқы, зорлаушы, психоллингвистика, агрессия, жыныстық зорлық-зомбылық.

A.Zh. Kudaibergenova^{1,2}, E.K. Kalymbetova¹, A.A. Urisbaeva¹,
N.M. Sadykova¹, A.Zh. Kudaibergenova³

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

²KazNMU named after S.D. Asfendiyarova (Almaty, Kazakhstan)

³Secondary school named after A.Naimanbaev
(Abai region, Makanshy village, Kazakhstan)

STUDY OF SPEECH BEHAVIOR AND IDENTIFICATION OF SPEECH MARKERS OF A RAPIST

Abstract

The study is devoted to the analysis of the speech behavior of rapists, with an emphasis on the psycholinguistic aspects of their communication. The work is based on a theoretical analysis of the literature and an experimental study of the speech characteristics of persons who have committed crimes of a sexual nature. The main attention is paid to identifying specific speech markers that can serve as indicators of a tendency to aggressive behavior. An analysis of literary sources showed that rapists in most cases are prevented from committing violence, the factors shaping the speech

behavior of a rapist were demonstrated, based on the theoretical knowledge obtained, a study was conducted using a developed questionnaire to identify the characteristics of speech behavior, which has practical significance for specialists in this area. The study took place in several stages, since one stage was not enough to obtain the results that the study was aimed at. The study took the form of a tripartite approach to the topic under study; therefore, different parties involved in violence took part in the study. The experimental study confirmed the theoretical premises of the speech behavior of the rapist, who has features of speech behavior that lead to the successful completion of the goal by the rapist.

Keywords: speech behavior, rapist, psycholinguistics, aggression, sexual violence.

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия, на фоне растущей осведомленности о последствиях сексуального насилия для жертв, возрос интерес к изучению личности насильника, его психологии и поведенческих особенностей. Особое внимание уделяется речевому поведению (*Cantalupo, N. C., & Kidder, W. C. 2018*) как способу выражения внутреннего мира и намерений индивида [1]. Исследование направлено на изучение речевых паттернов насильников (*Fitzgerald, L. F., & Cortina, L. M. 2018*), чтобы выявить специфические маркеры, которые могут предвещать агрессивные или манипулятивные действия. Речевое поведение насильника представляет собой сложный и многоаспектный феномен, требующий внимательного исследования и анализа (*Halper, L. R., & Rios, K. 2019*). В данной статье мы рассмотрим различные аспекты речевого поведения насильника, включая его психологические характеристики, мотивацию, эмоциональные состояния, социокультурные факторы, а также специфические техники и тактики, используемые насильниками для манипуляции, контроля и установления власти над жертвами.

Актуальность проведения исследования речевого поведения насильников обосновано тем, что понимание психологических механизмов, лежащих в основе агрессивного и насильственного поведения недостаточно изучены.

Полученные знания помогут специалистам в области психиатрии, психологии и криминологии разрабатывать эффективные методы профилактики, раннего выявления потенциальных нарушителей, а также в разработке новых подходов в реабилитации насильников. Для общества и людей, не являющихся специалистами, такие исследования могут повысить осведомленность о признаках абьюзивного поведения, способствуя более безопасным и здоровым межличностным отношениям.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью исследования является изучение речевого поведения насильника

Задачи исследования:

- Изучить отечественную и зарубежную литературу по речевому поведению насильника

- Разработать анкету для выявления особенностей речевого поведения насильника
- Провести опрос и анализ полученных данных по разработанной анкете
- Определить отличительные особенности речевого поведения насильника

Гипотеза: если найти инструмент для выявления особенностей речевого поведения насильника, то после проведения исследования можно выявить данные особенности и учитывать при проведении психолого-психиатрической экспертизы, в превентивных мерах.

Объект исследования – насильник, жертва, специалисты пенитенциарной сферы Теоретической основы речевого поведения насильника

Предмет исследования – речевое поведение насильника

Методы исследования: анкета по выявлению особенностей речевого поведения насильника.

В многочисленных исследованиях, специалисты, работающие в пенитенциарной сфере, дают характерологическое описание насильника, которое содержит описание различных уровней агрессии и патологии, часто имеют историю пережитого насилия в детстве (Шульга Т.И., 2005) и склонны к нарциссизму (LeBreton, J.M., Shiverdecker, L.K., & Grimaldi, E.M. (2018) и антисоциальному расстройству личности. Эти лица обычно демонстрируют низкие социальные навыки и неправильно оправдывают свои насильственные действия, прослеживается значительная неуверенность и стремление к контролю, что проявляется в агрессивности (Park, S., Jo, S. J., & Park, C. K. 2019) в отношении окружающих [5]. Агрессия может не проявляться публично (С.Морозова, 2018), оставаясь в пределах личного или семейного круга [13]. Агрессивное поведение может начинаться с кажущихся незначительными замечаниями (Paulhus, D. L., Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Jones, D. N. 2021), постепенно переходя к серьезным оскорблениям и физическому насилию [6].

Жертвы насилия часто описывают речевое поведение насильников как особенно манипулятивное и унижительное. Они указывают на использование абьюзерами оскорблений под видом шуток (Roehling, M.V., Wu, D., Choi, M.G., & Dulebohn, J. H. 2022), где нарциссические насильники умело применяют сарказм для унижения жертв. Такие оскорбления могут быть завуалированы под комплименты, создавая двусмысленность и затрудняя понимание истинных намерений абьюзера. В таких случаях, если "шутка" оставляет неприятный осадок, это явный признак манипуляции. Публичные унижения также являются частым приёмом, когда насильник, особенно в общественных местах, начинает высмеивать оплошности или недостатки жертвы (Smith, K., Potter, S., & Stapleton, J. 2019), обесценивая её личность и достижения [8].

Насильники могут оправдывать своё поведение, видя в жертве "виновного" за свои недостатки или проблемы (Halper, L. R., & Rios, K. 2019), включая и сексуальное поведение. Эта динамика основана на сложном взаимодействии между стремлением к спонтанности и жестокими нормами (Park, S., Jo, S. J., & Park, C. K. 2019), которые насильник старается соблюдать [5]. Они могут оправдывать свои действия убеждением, что "позволяют себе" определённое поведение только с теми, кто, по их мнению, "заслуживает" такого обращения (Островецкая Ю.А. 2016), что делает их власть над жертвой ещё более опустошающей [14].

Описания речевого поведения и общего отношения насильников к своим жертвам подчёркивают важность осознания и противодействия таким формам психологического насилия. Понимание механизмов манипуляции и унижения позволяет лучше защитить себя (Малкина-Пых И. Г., 2006) и оказать поддержку тем, кто сталкивается с подобными ситуациями [11].

Речевые характеристики насильника, основанные на самоописаниях, раскрывают глубокие психологические и эмоциональные нарушения (Рахматуллина Э. 2016), которые проявляются через импульсивность, стремление к доминированию и компенсацию внутренних дефектов через агрессивное (Островецкая Ю.А. 2016) и насильственное поведение [14].

Насильник может описывать себя как человека, испытывающего неуверенность и комплексы (Макурин П.С., 2016), что он пытается компенсировать через демонстрацию власти и контроля над жертвой (И.Г.Малкина-Пых, 2013), часто сославшись на отсутствие теплых отношений с матерью (Шульга Т.И. 2005). или другими ключевыми фигурами в раннем детстве. Подчеркивается сложность психологических проблем, лежащих в основе насильственного поведения [10,12].

Исследования речевых и поведенческих характеристик насильников выявляют сложную картину, в которой переплетаются (Скрипченко Н.Ю. 2017) психологические, социальные и личностные аспекты [15]. Специалисты выделяют несколько ключевых особенностей, характерных для поведения и восприятия насильников:

С психологической точки зрения насильники на первый план выходит демонстрация стремления к доминированию (Cantalupo, N. C., & Kidder, W. C. 2018), насильственные акты для компенсации собственной неуверенности, которая в большинстве случаев характеризует нарушения, связанные с идентификацией (Halper, L.R., & Rios, K. 2019) традиционных мужских ролей. В действиях насильника преобладает стремление к самоутверждению (Макурин П.С., 2016), нежели чем к сексуальному желанию или удовлетворению [10]. Описательная характеристика личности насильника содержит пониженный уровень эмпатии, сочувствия (Fitzgerald, L.F., & Cortina, L. M. 2018) и способности к пониманию других. Отмечается фиксация на сексуальной сфере с аффективно окрашенными представлениями о сексе, которые могут быть искаженными (Park, S., Jo, S.J., & Park, C.K. 2019) или преувеличенными [5]. Во многих научных исследованиях делается акцент на высокий уровень нарциссизма, агрессивность (С.Морозова, 2018) и недостаточные социальные навыки [13]. Эти факторы могут влиять на их способность эффективно взаимодействовать с другими людьми (Островецкая Ю. А. 2016) и использовать речь в качестве инструмента для установления контроля и манипуляции [13,14].

К психологической характеристике также относится мотивация (Макурин П.С., 2016), которая играет немаловажную роль в поведении насильника и соответственно может быть разнообразной, так как связана с желанием контролировать других людей (Park, S., Jo, S. J., & Park, C. K. 2019), испытывать мощь и власть, мстить за прошлые обиды или справляться со своими эмоциональными трудностями [10,5]. Прибегать к насилию, личность может для снижения с собственной тревогой или борьбы со стрессом (С.Морозова, 2018), пытаться обрести чувство контроля или мощи [10,5,13]. Насильники используют свою речь для угроз, запугивания, манипуляции эмоциями и привлечения внимания к себе [5,13].

Насильники в большинстве случаев имеют высокий уровень нарциссизма (Агарков, С.Т., 2010) характеризующийся высоким уровнем самолюбия, желанием власти (Park, S., Jo, S. J., & Park, C. K. 2019) и контроля над другими людьми [5].

В некоторых случаях у насильников наблюдается выраженность психопатические черт, такие как отсутствие совести, эмоциональная холодность и безразличие к чувствам других людей, бесщедность, по отношению к окружающим, неспособность к искреннему раскаянию в причинении вреда другим людям, лживость, эгоцентричность и поверхностность эмоциональных реакций (Oud Dalsegg, Inger Wesse. 2016), «расторможенность», «смелость» и «наглость» [5,13,4].

В подавляющем большинстве среди насильников присутствует высокий уровень агрессивности, как физической, так и вербальной. Что связано с многими факторами, включая детские травмы (Рахматуллина Э., 2016) или нарушения психического здоровья [13].

В поведении насильника обязательно присутствуют такие эмоциональные состояния как гнев, страх, неуверенность и стремление к контролю, которые влияют на речевое поведение [5,4,13].

При рассмотрении социального аспекта в поведении насильника (С.Морозова, 2018) и влиянием его на речевое поведение, можно сделать выводы о том, что насильники не обладают достаточными социальными навыками (гендерные стереотипы, общественные нормы и ценности, а также этнические и культурные ожидания) (Halper, L. R., & Rios, K. 2019), что приводит к неспособности эффективно решать конфликты (Рахматуллина Э., 2016) или выражать свои эмоции без насилия [13].

Анализ психологических особенностей и понимание психолингвистических взаимосвязей позволяет определить детерминанты (С.Морозова, 2018) речевого поведения насильника [12,13]. Изучение языковых особенностей, таких как набор слов, интонация, речевые стратегии и коммуникативные установки, позволяет более глубоко понять психологические механизмы (Рахматуллина Э., 2016), лежащие в основе агрессивного речевого поведения [12,13].

Выбор слов и фразеологические обороты часто используются насильником для установления контроля и демонстрации власти над жертвой. Это – угрозы, оскорбления, унижения (Fitzgerald, L. F., & Cortina, L. M. 2018) и команды [14].

Насильники в своей речи используют угрозы, для запугивания и подчинения жертвы. Это прямые высказывания о намерении причинить вред или нанести ущерб жертве (Скрипченко Н.Ю., 2010) или ее близким [13,12,15].

Использование оскорбительных слов и выражений необходимо для унижения жертвы (Малкина-Пых И. Г., 2006) с целью подрыва ее самооценки [5,13,11]. Обычно используются негативные высказывания, к примеру оскорбительные замечания о внешности (Малкина-Пых И. Г., 2013), интеллекте или поведении жертвы [11,12]. Команды и приказы используются насильниками с целью доминирования над жертвой, сопровождая выполнения каких-либо требований, действий или подчинения правилам установленных насильником.

Манипуляция информацией является неотъемлемой частью речевого поведения насильника, где прослеживаются искажение фактов, ложь или умолчание о важных деталях, чтобы убедить жертву (D. Weinell, 2023) в своей правоте или необходимости своих действий.

Использование эмоциональных аргументов, угроз и обещаний относятся к манипуляции эмоциями для убеждения и склонения жертвы (D. Weinell, 2023) к сотрудничеству и подчинению [4,11,2].

Использование доминантных паттернов речи, помогают насильнику установить превосходство и контроль над жертвой (Островецкая Ю. А. 2016). Интонация и голосовые характеристики необходимы для передачи эмоционального состояния насильника, для демонстрации (С.Морозова, 2018) уверенности и доминирования [14,13].

Паузы и ритм речи используются насильником для усиления выразительности, подчеркивания своих слов (D. Weinell, 2023), а также для создания напряженной обстановки во время коммуникации с жертвой [11,13,14].

Аспекты интонации и голоса часто присутствуют в речи насильника, насильники используют громкий тон и резкие интонационные акценты, для привлечения внимания жертвы и акцентуации важности произносимых слов (Скрипченко Н.Ю., 2010), что создает атмосферу угрожающей напряженности и способствует установлению контроля над ситуацией [13,15].

Ускоренная речь придает насильнику видимость энергичности и решимости. Этот прием используется, для создания ощущения срочности (Рахматуллина Э., 2016) и неотложности в выполнении предъявляемых требований [14,13,15].

В своей речи насильник использует низкие тона и угрожающий голос, который необходим для создания атмосферы страха и подчинения (D. Weinell, 2023), демонстрации преимущества и доминирования [13,2].

Использование пауз и молчания придаёт большую эффективность и значимость слов насильника. Паузы применяются для создания повышения тревоги (Азарков, С.Т. 2010) и беспокойства у жертвы [14,2].

Следует отметить, что речевое поведение насильника может быть в значительной степени обусловлено его прошлым опытом и окружением. К примеру, если, насильник, выросший в агрессивной или насильственной среде (Островецкая Ю. А. 2016), копирует поведение, взятое из прошлого, или применяет ту тактику поведения, которая была более успешна в предыдущем преступлении [9,13,14]. В речевом поведении насильника обнаруживается непоследовательность и противоречивость слов и действий (D. Weinell, 2023), а также смена в зависимости от настроения и ситуации [2,13].

Психологические защитные механизмы насильника заключаются в использовании своей речи, как способ защиты своего собственного «эго» и справедливости своих действий, к примеру использование проекции, для того, чтобы переложить агрессию и вину на других, или использовать рационализацию, для оправдания своих действий перед собой и окружающими (Рахматуллина Э., 2016). Соответственно происходит формирование речевого

поведения насильника, определяя его стратегии общения, способы воздействия на других и установления контроля над жертвой [13,2].

Распознать насильника по его речевому поведению может быть сложно, но определенные признаки могут помочь идентифицировать его. Очень часто наблюдается использование газлайтинга, то есть формы манипуляции, при которой насильник старается вызвать у жертвы сомнения (*D. Weinell, 2023*) в ее собственном восприятии и памяти [13,2].

Насильник может проявлять разные признаки из вышеперечисленных, но не все признаки будут одинаково выражены и не все проявлены.

Однако обращение внимания на эти аспекты речи человека может помочь выявить его потенциальные намерения и предотвратить насилие (*Рахматуллина Э., 2016*). Если у вас есть подозрения насчет кого-то в вашем окружении, обладающего подобными чертами речевого поведения (*D. Weinell, 2023*), важно обратиться за помощью и поддержкой к специалисту или организации, занимающейся поддержкой жертв насилия [13,12,2].

Речевая стратегия насилия включает в себя широкий спектр техник и тактик, используемых насильниками для манипуляции, контроля и доминирования над жертвами (*Макурин П.С., 2016*).

Стратегия применения угроз, к прямым угрозам относятся заявления о намерении причинить вред или нанести ущерб жертве или ее близким. Использование прямых угроз применяется для вынуждения жертвы сотрудничать или подчиниться. К косвенным угрозам относятся утверждения или комментарии, которые не называют прямо намерение нанести ущерб, но намекают на него [9,10,13].

Манипулирование с использованием вины, пытаются заставить жертву чувствовать себя виноватой в происходящем. применяются упреки, оскорбления (*D. Weinell, 2023*) или утверждения о том, что жертва "заслужила" свое обращение [6,2].

Манипулирование через искажение информации- искажение фактов, представление ситуации в пользу насильника или скрытие определенных аспектов ситуации, для убеждения жертвы в своей правоте (*D. Weinell, 2023*).

Техника контроля информации и изоляции насильник осуществляет контроль доступа жертвы к внешнему миру, сопровождающийся ограничением общения (*Рахматуллина Э., 2016*) с близкими окружающими, которые могли бы помочь [3].

Техника демонстрации силы и превосходства (*С. Морозова, 2018*), насильники постоянно оказывают физическое и психологическое давление на жертву (*O. Dalsegg, I. Wesse, 2016*) с использованием силы, для полного подчинения жертвы (громкий голос, угрожающая мимика или жесты) [13,4].

Установление жестких норм и правил поведения для жертвы, также является техникой воздействия на жертву, для контроля поведения и решений жертвы.

Перечисленные техники и тактики используются по-разному, в зависимости от ситуации используемые техники могут комбинироваться, для создания более глубокого воздействия на жертву и осуществления контроля над ситуацией.

Для создания анкеты исследования речевого поведения насильника потребовались неоднократные корректировки, так как исследование только насильников не дало той картины, которая предусматривалась поставленной целью исследования. В результате проведения коррекции анкеты, был получен окончательный вариант, который предусматривает трёхсторонний подход к исследованию данной темы. В анкетировании участвуют лица, совершившие насилие, жертвы насилия, и специалисты, проводящие психолого-психиатрическую экспертизу. Анкета разделена на три части, для заполнения исследуемыми разных категорий. Следует отметить, что лица, совершившие насилие, не имеют отношение к жертвам насилия участвующих в данном эксперименте.

Цель анкетирования: Выявление специфических особенностей речевого поведения насильников для дальнейшего анализа.

Анкета состоит из 3х частей, с обозначением социально-демографических параметров, первый раздел заполняется лицом, совершившим насилие, второй раздел – заполняется жертвой насилия, третий раздел заполняется специалистами психолого-психиатрической экспертизы. И прописаны соответствующие инструкции для заполнения анкеты. Для каждого испытуемого предоставлены по пять вопросов, где получен описательный ответ.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В исследовании участвовало 101 человек, из них 34- лица, совершившие насильственные действия, 36- жертвы насилия, 31- специалисты психолого- психиатрической экспертизы. Анкетирование анонимное.

Респондентам необходимо было заполнить анкету, которая состояла из 5 вопросов, ответы должны быть описательного характера. После проведения анкетирования среди лиц, совершивших насилие, анализ полученных данных показывает, что в преимущественном большинстве, а именно в более 73% ответах используют специфические фразы и слова для манипулирования жертвой, к примеру фразы: "Ты мне никогда не откажешь", "Ты знаешь, что это правильно", "Никто тебе не поверит". 27% респондентов отметили, что не использовали каких-либо фраз.

Реакция на отказ или сопротивление со стороны жертвы, в 47 % случаях было отмечено, что увеличивалась агрессия в речи, в 22% случаев дополнительно стали применять уговоры и манипуляции, в 12 % случаев респонденты ответили, что игнорировали сопротивление, в 19% случаев, применяли угрожающие фразы, как показано на рис.1.

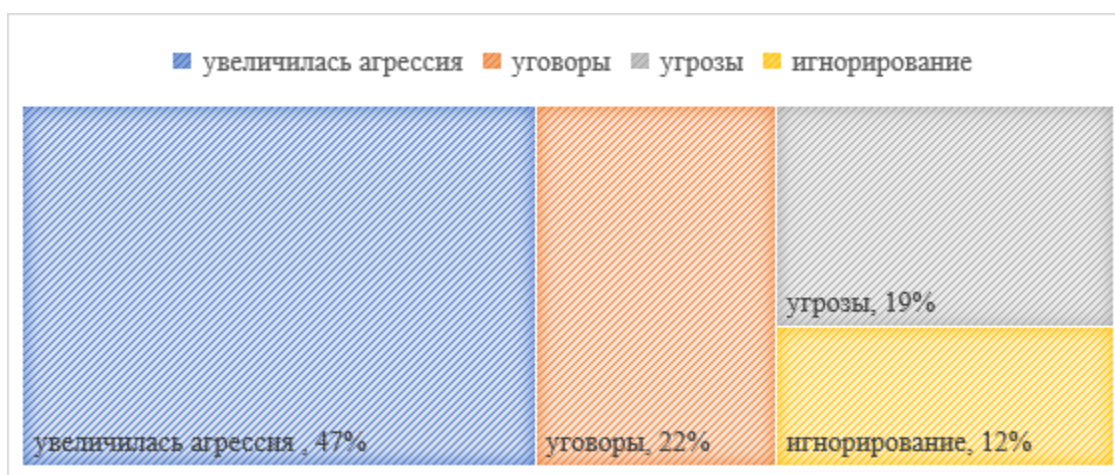


Рисунок 1- Реакция поведения насильника на сопротивление жертвы

При ответе на вопрос о применении угроз, 67% респондентов отметили, что применяли угрожающие фразы, 43% отрицают применение угроз, из них в описании было выделено, что по контексту и выбору слов: угрозы физической расправой - 41%, угрозы разоблачением - 26%.

Применение эффективных слов и фраз для установления контроля над жертвой в 48% случаев угрожали и запугивали, в 20% случаев льстили и обещали, в32% случаев использовали манипулятивные вопросы, как показано на рис.2.

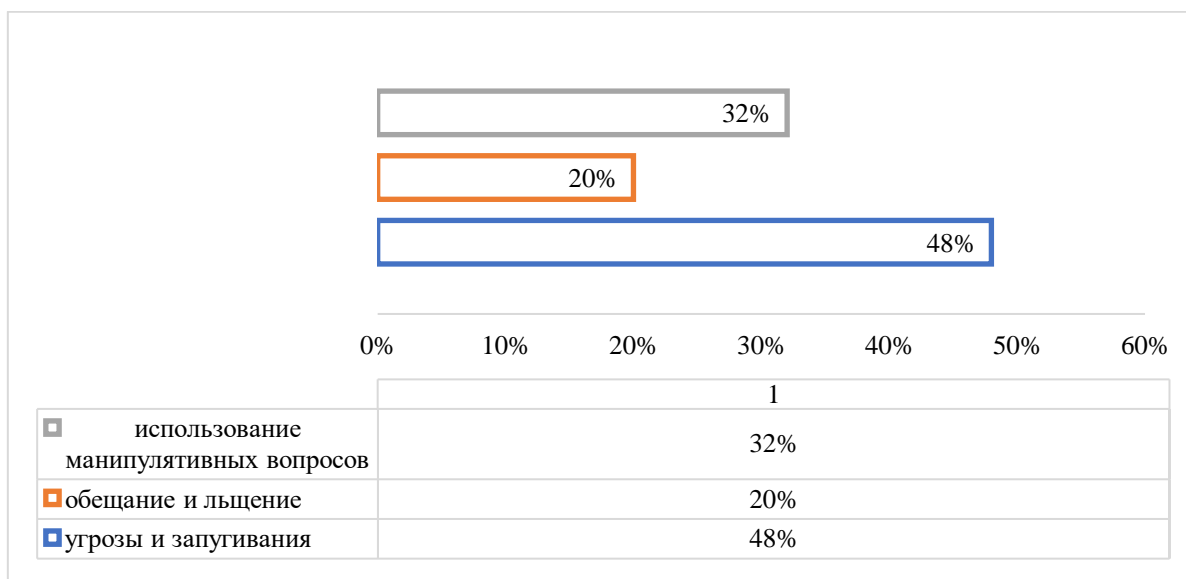


Рисунок 2- Применение эффективных слов и фраз для установления контроля

Различия в общении с жертвой и другими людьми, в 87 % случаев респонденты отмечают, существенные различия есть и описывают их как поведение нейтральное и дружелюбное в общении с обычными людьми, а с жертвой поведение описывают как, агрессивное, доминирующее, сопровождающее манипуляциями и угрозами. В 13 % случаев респонденты отметили, что различий в общении не имеют

Речевое и поведение насильника по анализу данных на основе опыта жертв

Использование фраз или слов в 59% случаев отмечается обращения унижающего характера: "ты никто", "ничтожество"), а также фразы оскорбляющего характера и матерная речь. В 31% случаев отмечены прямые угрозы, запугивания ("что с тобой будет, если не слушаешь"), в 10% случаев манипулятивные фразы ("все это для твоего же блага"), как показано на рис. 3.

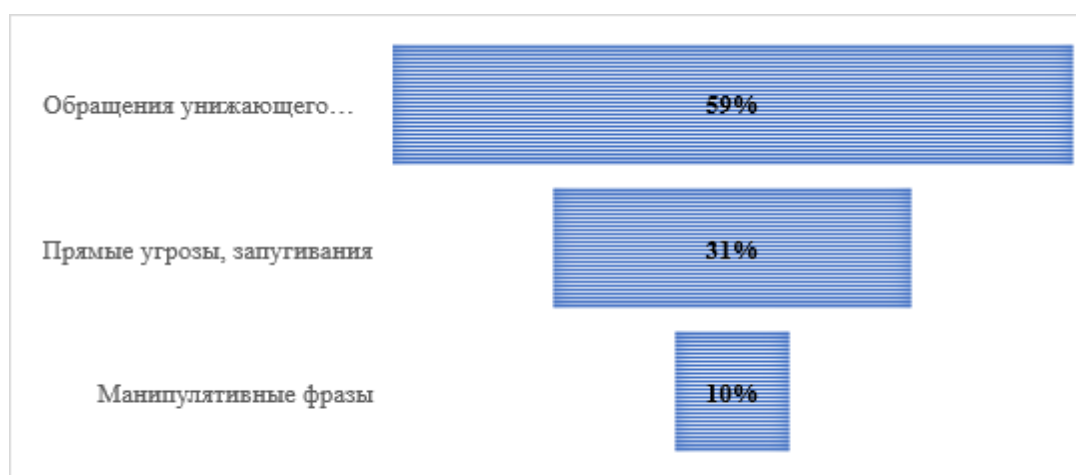


Рисунок 3 - Речевое и поведение насильника по анализу данных на основе опыта жертв

Выраженные эмоции насильником и сопровождение диалога яростью и агрессией отмечают в 73% случаев, холодным безразличием в 18% случаев, демонстрация ложного сострадания отмечается в 9% случаев.

Использование угроз при общении, в 92% случаев, которые сопровождались в преимущественном большинстве, угрозы связаны с физическим насилием или последствиями неповиновения, с применением таких фраз как "Тебе будет хуже", "Никто тебе не поможет". Отсутствие угроз: 8%

Использование методов манипуляции, таких как психологическое давление отмечается в 54% случаев, к примеру внушение чувства вины, стыда. Эмоциональное шантажирование применяется в 28% случаев описание угроз самоубийством или угрозы в адрес причинения вреда близким. Ложные обещания, отмечаются в 18% случаев и описаны, как например, обещанием измениться или что все будет как прежде.

Изменение поведения насильника, в ходе диалога и проявления сопротивления со стороны жертвы, в 60% случаев отмечают повышение уровня агрессии как физической, так и вербальной, стабильное агрессивное поведение отмечают 25% респондентов, в 15% случаев отмечают переход от манипуляций к открытому насилию.

Анализ речевого поведения насильников по мнению специалистов

В фокусе исследования — выявление речевых и поведенческих маркеров, которые могут указывать на склонность к насильственным действиям.

К общим характеристикам речевого поведения насильника, исследуемые специалисты отнесли: доминирующий тон в 84% случаев, специалисты отмечают, что доминирующий тон в общении, применим для подавления воли жертвы. В 73% случаев отмечают применение средств манипуляции для угроз и попыток запугать. В 58% случаев специалисты указывают на использование манипулятивных вопросов для заставления жертвы сомневаться в собственных действиях и чувствах.

В 85 % случаев было отмечено изменение поведения от мягкости к агрессии, что насильники быстро переходят от кажущейся мягкости и заботы к агрессии, для дезориентации жертвы. 70% опрошенных специалистов отмечают, что наиболее часто применим эмоциональный шантаж. В 65% случаев, специалисты отмечают, что насильника внушают чувство вины, за происходящее.

К речевым маркерам склонности к насильственным действиям 92% специалистов считают, что прямые угрозы физического вреда ключевым маркером. 78% отмечают использование слов и фраз, обесценивающих личность жертвы, её чувства и потребности. 75% указывают на частое использование повелительного наклонения как показатель стремления к контролю.

Использование специфических слов или фраз в 76% случаев специалисты отмечают данную фразу как часто используемую для манипуляции "Ты мне должен(а)"

65% называют данную фразу типичным примером манипулятивного воздействия, "Никто кроме меня тебя не поймет":

60% респондентов отметили угрозу: "Это будет твоя вина".

К манипуляциям с использованием речевых маркеров в 85% случаев отмечают создание иллюзии выбора, при которой насильники могут представить ситуацию так, будто жертва сама делает выбор, хотя на самом деле выбор ограничен угрозами и манипуляциями.

75% отмечают манипуляцию внушения зависимости от насильника, внушение жертве мысли о том, что она не может существовать без него. 70% отмечают применение техник "газлайтинга", когда насильник отрицает реальность переживаний жертвы, заставляя её сомневаться в своих ощущениях и воспоминаниях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речевое поведение насильника является сложным и многоаспектным явлением, которое требует внимательного исследования и понимания. Изучение психологических характеристик, мотивации, эмоциональных состояний, социокультурных факторов, а также специ-

фических техник и тактик, используемых насильниками в своей речи, может помочь в разработке эффективных стратегий противодействия насилию и защите жертв.

Изучение речевого поведения насильника с психолингвистической точки зрения позволяет более глубоко понять психологические механизмы, лежащие в основе его действий. Анализ проведенного исследования речевого поведения лиц, совершивших насилие, показывает значительное использование манипулятивных техник, угроз и агрессии в общении с жертвами. Большинство опрошенных признают различия в своём общении с жертвами по сравнению с другими людьми, что указывает на осознанное применение определённых речевых стратегий для достижения контроля и доминирования.

Также следует отметить повторяющиеся модели в речевом и поведенческом взаимодействии насильников с жертвами. Выявленные данные свидетельствуют о распространённости использования унижения, угроз, а также психологической и эмоциональной манипуляции как инструментов доминирования и контроля.

Необходимо подчеркнуть важность осведомлённости о речевых и поведенческих маркерах, которые могут указывать на склонность к насильственным действиям. Понимание этих маркеров позволяет специалистам эффективнее идентифицировать потенциальную угрозу и предпринимать меры для защиты жертв.

Полученные данные могут быть использованы для разработки эффективных стратегий поддержки жертв и профилактики насилия, методов профилактики и реабилитации, для обучения специалистов, работающих в сфере предотвращения насилия.

Работа выполнена в рамках ПЦФ BR 27882414 «Программа поддержки и реабилитации детей-жертв насилия: практическое внедрение сети ресурсных модульных центров»

Список использованной литературы:

1. Bernard, P., Gervais, S. J., Allen, J., & Klein, O. (2013). *Perceptual determinants are crucial, but they do not explain everything: Reply to Tarrou*. *Psychological Science*, 24, 1071–1073. doi: 10.1177/0956797612474672
2. Deborah Weinell: *Gaslighting is silent violence. How to understand that you are in the trap of a manipulator* Publisher: AST, 2023 <https://www.labirint.ru/books/968672/>
3. March, E., Grieve, R., Marrington, J., & Jonason, P. K. (2017). *Trolling on Tinder® (and other dating apps): Examining the role of the Dark Tetrad and impulsivity*. *Personality and Individual Differences*, 110, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.025>
4. Oud Dalsegg, Inger Wesse. *Hooked: How to break the cycle of unhealthy relationships = Psykopatens grep Hvordan komme fri fra helsefarlige mennesker*. - M.: Alpina Publisher, 2016. - 274 p. — ISBN 978-5-9614-5138-2. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
5. Park, S., Jo, S J., & Park, C. K. (2019). *The influence of hierarchical organizational culture, supportive environment and sexual harassment on Korean women's work-to-family enrichment*. *European Journal of Training and Development*, 43, 398–414. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2018-0095>
6. Paulhus, D.L., Buckels, E. E., Trapnell, P.D., & Jones, D. N. (2021). *Screening for dark personalities: The Short Dark Tetrad (SD4)*. *European Journal of Psychological Assessment*, 37, 208–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000602>
7. Roehling, M. V., Wu, D., Choi, M. G., & Dulebohn, J.H. (2022). *The effects of sexual harassment training on proximal and transfer training outcomes: A meta-analytic investigation*. *Personnel Psychology*, 75, 3–31. <https://doi.org/10.1111/peps.12492>
8. Smith, K., Potter, S., & Stapleton, J. (2019). *Half of women in New Hampshire have experienced sexual harassment at work*. *Prevention Innovations Research Center/Carsey School of Public Policy at the University of New Hampshire*, 54, 1–4. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150932431>
9. Зотова Л.Э., Андреева А.А. *Причины семейных конфликтов и стратегии поведения в них разнопоколенных членов семей // Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 3-4 (45). С.67-70.
10. Макурин П.С. *Причины и условия, способствующие совершению преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних // Инновационная экономика и право*, 2016. – № 2. – с. 87.

11. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М., 2006. Стр. 6-42.
12. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М., 2013
13. Морозова С. Я не боюсь говорить о сексуальном насилии. Издательство: Никая, 2018 г.
14. Островецкая Ю. А. Личность насильника, совершающего ненасильственные сексуальные посягательства в отношении несовершеннолетних // Виктимология, 2016. -№ 3 (9). – с. 25. ©
15. Скрипченко Н.Ю. Криминологическая характеристика личности преступника, совершающего преступление против половой неприкосновенности несовершеннолетних // Журнал российского права, 2017. - № 1. – с. 125.

References:

1. Bernard, P., Gervais, S. J., Allen, J., & Klein, O. (2013). *Perceptual determinants are crucial, but they do not explain everything: Reply to Tarrou*. *Psychological Science*, 24, 1071–1073. doi: 10.1177/0956797612474672
2. Deborah Weinell: *Gaslighting is silent violence. How to understand that you are in the trap of a manipulator* Publisher: AST, 2023 <https://www.labirint.ru/books/968672/>
3. March, E., Grieve, R., Marrington, J., & Jonason, P. K. (2017). *Trolling on Tinder® (and other dating apps): Examining the role of the Dark Tetrad and impulsivity*. *Personality and Individual Differences*, 110, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.025>
4. Oud Dalsegg, Inger Wesse. *Hooked: How to break the cycle of unhealthy relationships = Psykopatens grep Hvordan komme fri fra helsefarlige mennesker*. - M.: Alpina Publisher, 2016. - 274 p. — ISBN 978-5-9614-5138-2. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
5. Park, S., Jo, S. J., & Park, C. K. (2019). *The influence of hierarchical organizational culture, supportive environment and sexual harassment on Korean women's work-to-family enrichment*. *European Journal of Training and Development*, 43, 398–414. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2018-0095>
6. Paulhus, D. L., Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Jones, D. N. (2021). *Screening for dark personalities: The Short Dark Tetrad (SD4)*. *European Journal of Psychological Assessment*, 37, 208–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000602>
7. Roehling, M. V., Wu, D., Choi, M. G., & Dulebohn, J. H. (2022). *The effects of sexual harassment training on proximal and transfer training outcomes: A meta-analytic investigation*. *Personnel Psychology*, 75, 3–31. <https://doi.org/10.1111/peps.12492>
8. Smith, K., Potter, S., & Stapleton, J. (2019). *Half of women in New Hampshire have experienced sexual harassment at work*. *Prevention Innovations Research Center/Carsey School of Public Policy at the University of New Hampshire*, 54, 1–4. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150932431>
9. Zotova L.E., Andreeva A.A. *Prichiny semejnyh konfliktov i strategii povedeniya v nih raznopokolennyh chlenov semej* // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016. № 3-4 (45). S.67-70.
10. Makurin P.S. *Prichiny i usloviya, sposobstvuyushchie soversheniyu prestuplenij protiv polovoj neprikosnovennosti nesovershennoletnih* // *Innovacionnaya ekonomika i pravo*, 2016. - № 2. – с. 87.
11. Malkina-Pyh I. G. *Psihologiya povedeniya zhertvy*. М., 2006. Стр. 6-42.
12. Malkina-Pyh I.G. *Viktimologiya. Psihologiya povedeniya zhertvy*. М., 2013
13. Morozova S. *YA ne boyus' govorit' o seksual'nom nasilii*. Izdatel'stvo: Nikeya, 2018 g.
14. Ostroveckaya YU. A. *Lichnost' nasil'nika, sovershayushchego nenasil'stvennye seksual'nye posyagatel'stva v otnoshenii nesovershennoletnih* // *Viktimologiya*, 2016. -№ 3 (9). – с. 25. ©
15. Skripchenko N.YU. *Kriminologicheskaya harakteristika lichnosti prestupnika, sovershayushchego prestuplenie protiv polovoj neprikosnovennosti nesovershennoletnih* // *ZHurnal rossijskogo prava*, 2017. - № 1. – с. 125.

Н.А.Байжанов¹

¹Национальный центр тестирования МНВО РК,

Астана, Казахстан

e-mail: nurbaizhanov@gmail.com

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕСТОЛОГИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация

В условиях быстрого развития технологий и постоянных изменений в образовательных стандартах, искусственный интеллект (ИИ) представляет собой мощный инструмент, способный значительно изменить методы оценки знаний и компетенций обучающихся, оказать изменение на психологическое восприятие новой процедуры тестирования со стороны обучающихся и учителей. Эта статья анализирует влияние ИИ на образовательную тестологию, освещая новые подходы к адаптивному тестированию, персонализации обучения и автоматизации административных задач, раскрывает отдельные аспекты психологического влияния на обучающихся и преподавателей, начиная от мотивации и заканчивая восприятием справедливости и уровнем стресса. Рассматриваются как потенциальные возможности, так и вызовы, связанные с внедрением ИИ в оценочные процессы.

Ключевые слова: психологические аспекты применения ИИ в образовательной тестологии, новые технологии в педагогических измерениях, искусственный интеллект в образовательной тестологии, инновационные технологии в образовательной тестологии, адаптивное тестирование, автоматизация административных задач в оценке знаний

Н.А. Байжанов¹

¹Ұлттық тестілеу орталығы ҚР ҒЖБМ

Астана, Қазақстан

e-mail: nurbaizhanov@gmail.com

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ БІЛІМ БЕРУ ТЕСТОЛОГИЯСЫНДА: БІЛІМДІ БАҒАЛАУДАҒЫ ЖАҢА МҰМКІНДІКТЕР

Аңдатпа

Технологиялардың жылдам дамуы және білім беру стандарттарындағы үздіксіз өзгерістер жағдайында жасанды интеллект (ЖИ) оқушылардың білімі мен қабілеттерін бағалау әдістерін елеулі түрде өзгерте алатын, сонымен қатар оқушылар мен мұғалімдердің жаңа тестілеу рәсімінің психологиялық қабылдауына әсер ететін күшті құрал болып табылады. Бұл мақала білім беру сынақтарындағы ЖИ әсерін талдайды, адаптивті тестілеу, жекелендірілген оқыту және әкімшілік міндеттерді автоматтандыру жаңа тәсілдерін ашып көрсетеді. Оқушылар мен мұғалімдердің психологиялық әсерлері, мотивациядан әділдік қабылдауы мен стресс деңгейіне дейінгі әсерлері қарастырылады. ЖИ-ді бағалау процестеріне енгізумен байланысты потенциалды мүмкіндіктер мен қиындықтар қаралады.

Түйінді сөздер: ЖИ қолданудың психологиялық аспектілері білім беру сынақтарында, педагогикалық өлшемдердегі жаңа технологиялар, білім беру сынақтарындағы жасанды интеллект, білім беру сынақтарындағы инновациялық технологиялар, адаптивті тестілеу, білімді бағалаудағы әкімшілік міндеттерді автоматтандыру.

N.A. Baizhanov¹

¹National Testing Center of the Ministry of Education and Science
Astana, Kazakhstan

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL TESTING: APPLICATION PROSPECTS AND PSYCHOLOGICAL IMPACT ON STUDENTS AND TEACHERS

Abstract

In the context of rapid technological development and constant changes in educational standards, artificial intelligence (AI) serves as a powerful tool capable of significantly altering the methods of assessing knowledge and competencies of learners, as well as influencing the psychological perception of the new testing procedure by students and teachers. This article analyzes the impact of AI on educational testing, highlighting new approaches to adaptive testing, personalized learning, and the automation of administrative tasks. It explores various psychological impacts on students and teachers, from motivation to perceptions of fairness and stress levels. Both potential opportunities and challenges associated with the implementation of AI in assessment processes are considered.

Keywords: psychological aspects of AI application in educational testing, new technologies in educational measurements, artificial intelligence in educational testing, innovative technologies in educational testing, adaptive testing, automation of administrative tasks in knowledge assessment.

ВВЕДЕНИЕ

Образовательная тестология, также известная как наука о педагогических измерениях, занимает уникальное положение на пересечении психологии, образования, социологии и других научных дисциплин, включая информационные технологии и медицину. Это мультидисциплинарное взаимодействие обогащает тестологию новыми методами и теориями, делая её важным элементом современной образовательной системы.

Основная задача образовательной тестологии – разработка тестовых заданий, которые наиболее точно и объективно оценивают образовательные достижения обучающегося в соответствии с целями и задачами обучения. Задача образовательной тестологии в современных условиях заключается в создании надежных инструментов для измерения знаний и компетенций обучающегося, анализе их влияния на его учебные процессы и дальнейшее развитие. Помимо стандартизированных тестов для массовой оценки, значительное внимание уделяется формативному оцениванию, которое направлено на постоянное улучшение образовательного процесса.

В рамках педизмерений оцениваются знания, умения, навыки и другие аспекты, такие как интеллектуальное, физическое и культурное развитие, творческие способности, воспитанность и уровень эмоционально-чувственной сферы [1]. Это вызвано тем, что успешность выпускников учебных заведений зависит не только от твердых (хард скиллс), но и мягких навыков (софт скиллс). Современная образовательная тестология должна быть сконцентрирована не только на проверку глубокого понимания учебного материала, но и на оценку развития комплекса мягких навыков обучающегося, важных для успешного обучения и карьеры [2].

Использование цифровизации в образовании, применение игровых элементов, технологий виртуальной и дополненной реальности создает более динамичные и увлекательные формы обучения, которые намного лучше способствуют развитию мягких навыков и соответствуют современным потребностям и интересам обучающегося. Эпоха цифровизации образования открывает новые возможности для образовательной тестологии. Интеграция современных технологических достижений в образовательную тестологию создает предпосылки по трансформации тестирования в сторону адаптивности и коррекции сложности тестового задания в реальном режиме времени, комплексности и всесторонности

тестового задания для оценки различных качеств обучающегося, а также автоматизации оценочной деятельности.

Таким образом, с учетом современных тенденций в образовании задачей образовательной тестологией является не только оценка не только академических знаний, но и всех необходимых качеств для успешности обучения, подготовленности обучающегося к жизненным испытаниям и вызовам в профессиональной карьере.

Учитывая стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) и больших данных (БД), выполнение такой задачи значительно облегчается. Вместе с тем возникают вопросы каким образом оценивать такие навыки, какие формы инновационного обучения позволят это сделать, определить какие могут быть последствия и вызовы психологического состояния обучающихся при применении новых технологий, как обеспечить комфортное обучение и благоприятную образовательную среду.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время существует много примеров применения ИИ и БД для оценки образовательных достижений. Применение этих технологий продемонстрировало впечатляющие результаты, улучшая качество оценки, обеспечивая оперативность и многогранность оценочных процессов. Разнообразные примеры из многих стран и областей подчеркивают возможности ИИ и БД для инноваций в методах оценки образовательных достижений.

Одним из примеров эффективного применения ИИ в адаптивном обучении и оценке является Duolingo – платформа для изучения языков. Duolingo использует ИИ для персонализации содержания курсов, адаптируя его к потребностям каждого пользователя и анализируя его прогресс и трудности в реальном режиме времени. Этот подход не только ускоряет и упрощает изучение языков, но также значительно повышает мотивацию и удержание интереса пользователей к платформе [3].

Компьютерное адаптивное тестирование, применяемое в экзаменах GRE и GMAT, интегрирует элементы ИИ для улучшения оценки знаний [4,5]. Система автоматически адаптирует подбор следующих вопросов на основе ответов кандидатов, что позволяет более точно оценивать уровень подготовки без излишних или несоответствующих целям тестирования задачам. [6].

Также Educational Testing Service (ETS) внедрил ИИ для оценки студенческих эссе. Эта технология позволяет анализировать эссе по множеству параметров, в том числе структуру, стиль и содержание. Даже если такая технология не вполне заменяют проверку экспертом, вместе с тем она значительно ускоряют процесс оценки и повышает его объективность [7].

Carnegie Learning разработал образовательные программы по математике, которые включают ИИ для адаптации учебных планов и материалов к индивидуальным потребностям обучающегося. Эти программы не только адаптируют сложность заданий, но и предлагают персонализированные рекомендации для оптимизации обучения, позволяя студентам продвигаться в учебе собственным темпом [8].

Эти примеры демонстрируют, как ИИ может трансформировать образовательное тестирование, делая его более адаптивным, точным и доступным. Несмотря на очевидные преимущества, важно также учитывать возможные проблемы, включая вопросы конфиденциальности и справедливости алгоритмов ИИ. Перед этими вызовами требуется адаптация технологии ИИ, чтобы они служили улучшению образовательной среды, дополняя и расширяя традиционные методы обучения.

Как сказано выше, что важнейшим условием успешности обучения и построения карьеры является эффективное овладение мягкими навыками. По мнению ряда педагогов, мягкие навыки подразделяются на три категории:

- навыки эмоционального интеллекта;
- когнитивные навыки;
- социально-коммуникативные навыки; [9].

Следует отметить, что в научной литературе нет общепризнанного определенного перечня мягких навыков для обеспечения успешности обучения или построения карьеры. Они зависят от специфики обучения и направления карьеры.

Но в целом можно выделить следующие универсальные мягкие навыки: критическое мышление, проектный подход в выполнении задач, креативность, оперативность принятия решения и тайм-менеджмент, умение работать в команде, организаторские способности и умение мотивировать, эффективная коммуникация, способность к визуализации информации, умение публично выступать.

Как замечают отдельные авторы, развитие, в том числе оценка мягких навыков – это трудоемкий процесс, который должен активно начинаться в период становления личности и формирования личностных качеств, то-есть в школьном периоде [10].

Современная педагогика предлагает развивать мягкие навыки в сочетании с интерактивными технологиями. Это включает в себя кейс-стади, дискуссии, метод «перевернутого класса (обучающемуся предоставляется учебные материалы для домашнего самообучения, а на занятиях проводятся практическое обсуждение и закрепление данного материала), технологию проектной деятельности (в форме конечного продукта - научная статья, участие в научной конференции, либо представление результатов работы команды в форме elevator talk), ролевые игры и т.д. [11].

Здесь возникают вопросы какие образовательные технологии могли быть использованы для развития и оценки мягких навыков, каким образом их можно интегрировать с ИИ для оценочной деятельности.

Кроме того, здесь очень важно изучить какой психологический аспект обучающихся при интегрировании ИИ в образование и в образовательную технологию в частности. Это важно для создания более комфортных условий для образовательной среды. Как известно, что искусственный интеллект, внедряемый в образовательные процессы, способен оказывать значительное положительное влияние на мотивацию, эмоциональное состояние и когнитивные процессы студентов [12]. Исследования психологических аспектов влияния ИИ на обучающихся в образовательной сфере помимо положительных сторон, отмечают потенциально негативные стороны.

Так в работе Ахмед Банафа отмечает следующие потенциальные психологические последствия использования ИИ:

тревога, при которой люди могут испытывать беспокойство при использовании систем искусственного интеллекта, потому что они не уверены, как система работает или каких результатов ожидать;

зависимость от технологий, когда чрезмерное использование технологий, в том числе систем искусственного интеллекта, может привести к зависимому поведению от ИИ, вместо использования своего опыта, интеллекта, человек начинает полностью полагаться на ИИ, заменяя им свои возможности исследования, тем самым не вникая в суть вопроса;

социальная изоляция, при которой люди слишком много времени взаимодействуя с ИИ, меньше социализируются с обществом; в конечном счете, это приведёт к снижению чувства общности или связи с окружающими людьми (уже сейчас можно повсеместно видеть зависимость от технологий: в свободное время вместо общения люди «уходят» в соцсети, живя в своем изолированном виртуальном мире);

депрессия, причиной которой этот автор указывает на чувство беспомощности при взаимодействии с ИИ, то-есть, когда, по мнению пользователей, ИИ превосходит их, и в этой ситуации люди будут чувствовать себя неадекватным или беспомощным, так как ИИ справляется с задачами лучше, чем он;

паранойя, когда появляется обеспокоенность по поводу безопасности ИИ и страх, что ИИ возьмет на себя или заменит полностью процесс принятия решений человеком [13].

Нужно отметить, что такое влияние ИИ может потенциально оказывать как на обучающихся, так и на учителей.

Отчасти отдельные негативные психологические аспекты могут быть усилены вследствие влияния массовой культуры, порождаемые популярными фильмами. Здесь уместно отметить сюжет известного фильма «Я, робот», где отмечается все возрастающая роль машин в обществе, что, в конце концов, привело к тому, что роботы попытались захватить власть в человеческом обществе. Данная идея может быть экстраполирована на роль ИИ в обществе и на образовании в частности.

Исследования указывают и другие риски, такие как потеря человеческого взаимодействия и менторства, снижения развития навыков критического мышления и самостоятельного решения проблем, стресс и давление на обучающихся из-за постоянного мониторинга и оценки, ухудшение их самооценки в ситуации, когда они сравнивают свои способности с возможностями ИИ [13].

Важно отметить, что не каждый будет испытывать вышеназванные негативные психологические последствия при использовании ИИ, тем более многие люди понимают необходимость и полезность ИИ в обществе. Однако важно осознавать потенциальные риски, связанные с использованием технологий ИИ, и принимать упреждающие меры по их снижению.

Исследование вышеназванных аспектов предполагает применение различных методов анализа имеющейся литературы, практики, а также синтез новых предложений о возможных путях использования ИИ в оценочной деятельности и преодоления негативных воздействий ИИ на психологическое состояние и обучение обучающихся.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Оценка мягких навыков очень сложна из-за их субъективного и многомерного характера. Оценка таких навыков как эффективная коммуникация, креативность, умение работать в команде, критическое мышление, представляет большую сложность из-за субъективной природы этих навыков. Однако учитывая высокий уровень возможности цифровизации вышеназванных интерактивных образовательных технологий, это позволит обеспечить ИИ, как создавать эти методы обучения, так и оценивать знания и навыки обучающегося в рамках них.

Это можно реализовать путем использования ИИ анализа больших данных при оценке мягких навыков на основе взаимодействий и поведения обучающихся в электронных образовательных средах интерактивных технологий. К примеру, путем анализа текстовых данных из чатов, форумов и письменных работ обучающегося для оценки коммуникативных навыков, умения аргументировать свою точку зрения и использовать критическое мышление. Алгоритмы обработки естественного языка (NLP) ИИ могут оценить, насколько четко и последовательно обучающиеся могут выражать свои мысли, идеи, аргументируют свою точку зрения и используют языковые средства, а также определить уровень сложности используемого языка. ИИ сможет анализировать письменные работы учащихся на предмет грамматики, словарного запаса, структуры и оригинальности мысли.

Другой возможностью оценки может быть включение в алгоритм ИИ создания интерактивных заданий, которые потребуют от обучающегося проявления креативности и использования коммуникативных навыков. К примеру, написание сценариев или ведения диалога с ИИ или с другими лицами с целью решения проблем. С использованием NLP ИИ будет оценивать процесс и результаты работы.

Путем введения в алгоритмы ИИ функций по созданию симуляционных задач и игр, это позволит выработать различные управляемые сценарии, требующие принятия решений, лидерства, адаптации к различным ситуациям, способности к командной работе. Например, в ходе симуляции виртуального "наводнения" или "глобального финансового кризиса", обучающиеся должны будут работать вместе, чтобы найти решение проблемы. В этой ситуации ИИ будет обеспечивать мониторинг за выбором тестируемого возможных решений и стратегий с целью оценки навыков по выработки такого решения, способности справляться с неопределённостью.

Также может быть задания по командной работе. Здесь ИИ может мониторить каким образом обучающиеся взаимодействуют с образовательными материалами, а также друг с другом во время групповых заданий. Это включает в себя мониторинг ИИ каким образом члены команды реагируют на возникающие вызовы, разрешают проблемы, как происходит обмен ресурсами и взаимопомощь. В данном случае ИИ будет оценивать эффективность командной работы и способность к сотрудничеству.

Использование современных функций ИИ по видеоанализу и распознаванию речи. Такая функция поможет оценивать невербальное общение и уровень участия обучающихся в дискуссиях. Это включает анализ жестов, мимики, тонов голоса и частоты участия в беседе. Такие данные могут дать информацию о межличностных навыках и эмоциональном интеллекте студентов.

Кроме того, используя возможности ИИ по сбору метаданных о том, как обучающиеся используют образовательные платформы, к примеру их временные метки, то-есть частоту входов в платформу, начало обучения, продолжительность, периодичность, и интенсивность образовательной активности, либо на что больше уделяет внимание и время обучающийся, каким образом сдавал тесты, выполнял задание. Такой анализ позволяет собирать детальные данные о том, как обучающиеся взаимодействуют с материалами и инструментами платформы, изучает различные параметры учебного поведения, такие как усидчивость (насколько долго и часто занимается), мотивацию (как быстро они начинают выполнение заданий после входа в систему) и самоорганизацию (как планирует свое время на учебу) [15].

Также могут созданы симуляции профессиональных сред в форме виртуального рабочего места или научной проблемы, связанного с профильным предметом и профориентации обучающегося, например, в сфере астрономии, физики и т.д. Обучающиеся могут участвовать в этих симуляциях, работая в командах для решения научных или профессиональных задач, управления проектами в симулируемой среде.

На практике уже имеются интересные формы интерактивных образовательных платформ. К примеру, виртуальные лаборатории для симуляции комплексных научных экспериментов или инженерных задач. Прототипом этого может служить платформа Labster. Она предоставляет доступ к виртуальным лабораториям, в которых обучающиеся смогут проводить какие-либо научные эксперименты или решать научные задачи. При этом обучающиеся в реальном режиме времени работают вместе и обмениваются идеями и ресурсами.

Или другая форма технологий, связанная проектными платформами с элементами соревнований. К примеру, "Kaggle", которая позволяет обучающимся участвовать в реальных проектах и соревнованиях по решению различных задач. Эта платформа способствует развитию мягких навыков, таких как сотрудничество и коммуникация.

Для координации, планирования и взаимодействия, развитию навыков командной работы и коллективного решения проблем по аналогии могут быть использованы симуляционные игры типа "SimCity" или "Minecraft Education Edition". Для создания виртуальных реальностей для совместной работы могут по аналогии использованы технологии "Second Life" или "AltspaceVR". Данные платформы позволят обучающимся встречаться и взаимодействовать в 3D-виртуальном пространстве. Также они могут быть использованы для проведения семинаров, дискуссий или организации командных проектов.

В вышеперечисленных формах обучения, учитывая их цифровую среду, можно было наиболее оптимально обеспечить возможность создания проверочных ситуаций, адаптивных к конкретным участникам игр с целью более точной и всесторонней оценки как твердых (хард скиллс), так и мягких навыков каждого обучающегося, причем в режиме реального времени.

Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательные процессы и системы оценки влечёт за собой для обучающихся и учителей множество преимуществ. Одной из ключевых психологических преимуществ, связанных с применением ИИ в образовании и

образовательной тестологии, является значительное повышение мотивации обучающихся благодаря персонализации учебного процесса. ИИ имеет значительные преимущества, такие как возможность персонализированного обучения для большого массива обучающихся. Учебные планы и материалы, тестовые задания адаптируются под уникальные потребности каждого ученика, улучшая тем самым его результаты и удовлетворенность обучением. Адаптивные тесты, настраивающие сложность заданий в зависимости от уровня обучающегося, могут существенно минимизировать риски разочарования или снижения интереса, которые часто имеются при стандартных тестах. Когда обучающийся видит, что его усилия приносят ощутимые результаты, а обучение и тестовые задания становятся более релевантным, доступным, структурированы под его личные потребности и пробелы в знаниях. Это значительно увеличивает его мотивацию и вовлеченность в интересный для него учебный процесс.

Кроме того, автоматизированные системы обучения и оценки предоставляет учащемуся возможность контролировать свой учебный процесс, выбирая время и способ прохождения тестов. Такие системы могут легко интегрировать с помощью ИИ игровые элементы в обучение и тестирование, известное как геймификация, что делает обучение и тестирование более интересным и менее стрессовым. Также ИИ имеет широкие возможности предоставления обучающемуся мгновенной обратной связи и необходимой аналитики по результатам контрольного среза знания. Это позволяет ему быстро понять ошибки, улучшить знания, своевременно скорректировать учебный прогресс и самообучение. Эти факторы также повышает учебную мотивацию.

Большой пласт информации для оценки психологического состояния имеется в социальных сетях. Путем анализа поведения обучающегося в социальных сетях и на чатах образовательных платформ, ИИ может отследить его активность и контент, используя алгоритмы обработки NLP для анализа текстов постов и комментариев на предмет настроения и эмоционального тона. Например, регулярные упоминания об усталости или стрессе могут указывать на имеющиеся психологические проблемы. Анализ частоты и времени использования устройств помогает выявлять изменения в поведении, связанные с нарушениями сна или стрессом.

У ИИ имеются и другие возможности глубокого анализа, который включают частотный анализ активности пользователя, геолокационный анализ для оценки изменений в поведенческих паттернах, анализ взаимодействий для оценки изменений в общении, и семантический анализ содержания сообщений на предмет тревожных признаков [16].

Наряду с этими преимуществами, инкорпорирование ИИ в образование и образовательную тестологию, может вызвать определенные вызовы, которые надо учитывать в целях наиболее эффективного применения данной инновации.

В дополнение к ранее упомянутым, может возникнуть психологическое расстройство, связанное с восприятием ИИ как "Большого брата" или «Всевидящего ока». Этот термин, происходящий из романа Джорджа Оруэлла "1984", символизирует всевидящую, контролирующую власть, которая непрерывно следящую за каждым аспектом жизни человека.

Такое восприятие ИИ может вызвать или усугубить ряд психологических расстройств, особенно у обучающихся с предрасположенностью к тревожным расстройствам или параноидальным мыслям. У таких лиц возможно ощущение, что ИИ осуществляет слежку или контроль за их поведением, их действия являются предметом анализа ИИ. В результате может возникнуть страх перед наблюдением, а отсутствие личного пространства может привести к возникновению или усилению тревожных расстройств. Это может проявляться в виде общей тревожности, фобий или панических атак. Может возникнуть чувство сходное с беспомощностью, безысходностью либо отчаянием, возникающее из-за навязчивой мысли о постоянном наблюдении. Это привести к возникновению или усугублению депрессии. Это особенно будет проявляться, если обучающийся будет ощущать, что он не контролирует

ситуацию или свою личную жизнь. Постоянное напряжение из-за мысли о том, что ИИ может наблюдать и анализировать каждое действие, может вызывать хронический стресс, который, в свою очередь, может привести к психосоматическим расстройствам, таким как головные боли, усталость и другие физические симптомы. В крайних случаях, особенно если у человека есть предрасположенность к психозу, такое ощущение от навязчивой мысли «Большого брата» в образе ИИ может спровоцировать психотические эпизоды, включая галлюцинации или бредовые идеи. Такие примерно ментальные проявления возникают у людей, находящиеся под постоянным наблюдением камер безопасности [17].

Измениться традиционная роль учителя при внедрении ИИ. С учетом адаптивной функции ИИ к потребностям конкретного обучающегося, будет происходить отход от "одноразмерного" подхода в образовании, не учитывающая различия в стилях обучения, имеющимися знания и мотивацию каждого обучающегося. Учитель в силу имеющегося большого числа учеников физически не способен это обеспечить. В условиях использования ИИ, учитель будет больше становится наставником и куратором учебного процесса, чем традиционным преподавателем, передающим знания. С одной стороны это облегчит нагрузку и объем рутинных задач, снизит стресс и прессинг на психологическое состояние учителя. Однако ему потребуется освоить новые навыки, такие как технологическая грамотность, что подразумевает также понимание и умение использования ИИ технологий, способность анализировать данные об успеваемости обучающихся для адаптации и оптимизации учебных процессов, умение поддерживать мотивацию и эмоциональное благополучие обучающихся в новых условиях. Кроме того, умение развивать критическое мышление, творческие способности и социальные навыки у обучающихся в дополнение к возможным пробелам в этом отношении со стороны ИИ. В ином случае, учитывая переход от прямого человеческого взаимодействия к взаимодействию, опосредованному технологиями, чрезмерное использование ИИ может привести к ухудшению межличностных отношений между сверстниками, а также обучающимся и учителем. Это в конечном счете может привести к социальной изоляции подростка, снижению его социализации, ослаблению межличностных связей между обучающимися и учителями. Это указывает на сложную природу интеграции технологий в образование и образовательную тестологию, в этой связи необходимо дальнейшее продолжения исследования данных вопросов, в том числе в процессе широкого экспериментального применения ИИ.

Имеется также аспект возможной предвзятости в данных или алгоритмах ИИ при комплексной оценке хард и софт скиллс обучающегося. Например, если ИИ обучен на данных, которые не учитывают разнообразие обучающихся по культуре, языку, социальному, демографическому статусу, то результаты оценочной деятельности ИИ могут быть необъективными и ненадежными. Решение этой проблемы требует более детальной разработки алгоритмов ИИ для учета и калибровки потенциальных источников предвзятости.

Есть также этические аспекты. Нужно отметить всевозрастающую роль ИИ как некой «шпаргалки» или нечестного инструмента в академических и научных целях. Это приводит к некритичному восприятию обучающимся результатов использования ИИ, к полной зависимости обучающегося от ИИ для решения академических или научных задач. Это приводит к снижению развития мышления, когнитивных навыков, навыков поиска, анализа, синтеза выводов. В этой ситуации ряд учебных заведений идут по пути запрета применения ИИ в академической деятельности. Однако это не решение данного вопроса. Это больше напоминает массовое разрушение паровых машин в мануфактурах Англии начала XIX века. Здесь необходимо развивать навыки у обучающегося в части наиболее эффективного и этически правильного использования ИИ в решении различных задач. ИИ имеет огромный потенциал в многократном увеличении производительности ментального труда. Поэтому важно с «вместе с водой выплеснуть и ребёнка». В части предотвращения неэтичного использования ИИ можно также использовать тот же ИИ. Вышеназванные

возможности применения интерактивных технологий обучения и образовательной тестологии, в широкой возможности ИИ создавать образовательные траектории каждого обучающегося, постоянный мониторинг ИИ результатов образовательных достижений, анализ обученным ИИ результатов научных исследований приведет к минимизации использования ИИ в нечестных академических и научных целях.

Следует отметить и другой важный этический момент. ИИ в образовании и образовательной тестологии использует чувствительную информацию, такую как их личные данные, успеваемость и поведение. Защита этих данных требует сложных мер безопасности и обеспечению их требованиям казахстанского законодательства о защите данных. Здесь важно выработать политику конфиденциальности пользования и доступа информации всеми участниками образовательного процесса. Также использование положительного опыта имеющегося в законодательных актах как GDPR в Европе или FERPA в США.

ВЫВОДЫ

Влияние технологий ИИ на методы и подходы в оценке образовательных достижений будет становиться все более очевидным и многоаспектным. Будут происходить фундаментальные изменения в подходах к обучению, в оценке и образовательной политике.

За счет широких технологических возможностей, ИИ сможет обрабатывать обширные базы данных в реальном режиме времени. Это позволит наиболее точно анализировать и определять уровень знаний и навыков каждого обучающегося, обеспечивать валидность и надежность оценки, предоставлять мгновенную обратную связь для улучшения учебного процесса. Данные методы смогут учитывать не только знания и навыки, но также стили обучения, эмоциональное состояние и мотивацию обучающегося. При этом регулярное тестирование и калибровка алгоритмов на основе получаемой обратной связи и новых данных критически важны для обеспечения точности и надежности системы оценки мягких навыков. Использование экспертных оценок и сравнение результатов ИИ с традиционными методами оценки могут помочь в адаптации и улучшении алгоритмов ИИ.

Данное новшество существенным образом высвободит учителей от рутинных задач, позволяя им сосредоточиться на менторстве, наставничестве и поддержке в более комплексных и креативных формах обучения. Роль учителя также претерпит значительные изменения.

Применение технологий ИИ позволит обеспечить непрерывное обучение в условиях динамичного изменения рынка труда, аккумулировать и документировать достижения каждого обучающегося, способствовать сокращению образовательного разрыва между разными регионами и социально-экономическими группами.

Здесь важно учитывать возможные отрицательные психологические и этические аспекты использования ИИ в образовательной тестологии. Для минимизации отрицательных психологических рисков внедрения ИИ необходимо принятие комплекса мер, которые включают гибридные модели обучения и оценки с активным участием и аудитом со стороны учителя, поддержание межличностного общения и взаимодействия между учителем и обучающимся, одноклассниками и родителями. Принятие ИИ не должно происходить в ущерб человеческому аспекту образованию и образовательной тестологии. Наоборот технологии должны дополнять и обогащать этот аспект, делая их более адаптивным и индивидуализированным.

Внедрение ИИ в образование и образовательную тестологию требует тщательного и продуманного подхода, четкого понимания как его потенциальных преимуществ, так и возможных рисков. Такой подход позволит создать образовательную среду, где технологии служат улучшению процесса обучения, а не его замещению.

Список использованной литературы:

1. В.К.Власова, В.Г. Закирова, С.Г. Григорьева, Л.Р. Каюмова, Э.Г. Сабирова (2020). *Современные средства оценивания результатов обучения (стр.25). Учебное пособие.* –

Казань:Вестфалика, URL:https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/159359/SSRO._Uchebnoe_posobie__1_.pdf?s_equence=1

2. Фостер Н. (2023). Компетенции XXI века: Проблемы в образовании и оценке. Фостер Н. и М. Пьячентини (ред.). Инновационные оценки для измерения и поддержки сложных навыков. Издательство ОЭСР. Париж, URL:<https://doi.org/10.1787/3637901c-en>.

3. Паркер Г. Как Duolingo использует ИИ для ускорения создания уроков // Блог Duolingo – 22 июня 2023 года. URL:<https://blog.duolingo.com/large-language-model-duolingo-lessons/>

4. Миллс, К.Н., Стеффен, М. (2000). Компьютерный адаптивный тест GRE: Операционные проблемы. В: ван дер Линден, В.Дж., Глас, Г.А. (ред.) Компьютерное адаптивное тестирование: Теория и практика. Springer, Дордрехт. URL:https://doi.org/10.1007/0-306-47531-6_4

5. Лоуренс М. Руднер. Демистификация GMAT: Компьютерное адаптивное тестирование. Сайт Совета по приему GMAC веб-сайт, 1 июня 2010 года. URL:<https://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/validity-and-testing/demystifying-the-gmat-articles/computeradaptivetest>

6. Вие, Ж.Ж., Попино, Ф., Брюйярд, Э., Бурда, Ю. (2017). Обзор последних достижений в адаптивном оценивании. В: Пенья-Аяла, А. (ред.) Аналитика обучения: Основы, применения и тенденции. Исследования в системах, принятии решений и управлении, том 94. Springer, Cham. URL:https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_4

7. Педро, Франческо, Субоса, Мигель, Ривас, Аксель, Вальверде, Паула (2019). Искусственный интеллект в образовании: проблемы и возможности для устойчивого развития. Сайт цифровой библиотеки ЮНЕСКО. (Стр. 13) URL:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>

8. Фаттаев, Ф.М. Использование IQ тестов при выборе школьниками профессии. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17, № 1-2. – С. 407-411.–URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iq-testov-pri-vybore-shkolnikami-professii/viewer>

9. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В.. Soft skills («мягкие навыки») и их, роль в подготовке современных специалистов. Мир науки, культуры, образования. – 2021. – Вып.1 (86).-С.194-196. Стр 194. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov/viewer>

10. Там же стр. 195

11. Сырина, Т.А.(2021). Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей. Т.А. Сырина, Н.Г. Померанцева ред. Мир науки. Педагогика и психология.Т.9.№5. URL:<https://mir-nauki.com/-PDF/-20PDMN521.pdf>

12. Tiomi, Pkka. (2018). Влияние искусственного интеллекта на обучение, преподавание и образование: политика на будущее. Страницы 28-30. URL:https://www.researchgate.net/publication/329544152_The_Impact_of_Artificial_Intelligence_on_Learning_Teaching_and_Education_Policies_for_the_Future

13. Ахмед Банафа (2023). Психологические воздействия использования искусственного интеллекта. Веб-сайт OpenMind BBVA. Технологии цифрового мира. URL:<https://www.bbvaopenmind.com/en/technology/digital-world/psychological-impacts-of-using-ai/>

14. Мяо Фэнчун, Холмс Уэйн, Хуанг Ронгхуай, Чжан Хуэй (2022). Искусственный интеллект и образование: руководство для политиков. ЮНЕСКО. Цифровая библиотека ЮНЕСКО. Страницы 25-27. URL:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

15. Нин Янь, Оливер Тат-Шонг Ау (2019). Анализ поведения в процессе онлайн-обучения на основе машинного обучения. Журнал Азиатской ассоциации открытых университетов. Журнал Азиатской ассоциации открытых университетов. Том 14, Выпуск 2. Стр. 98-106. URL:<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AAOUJ-08-2019-0029/full/html>

16. Фатима, Ирам, Мухаммад Фахим, Янг-Ку Ли, и Сонгён Ли (2013). Единые параметры для анализа поведения на основе распознавания действий и прогнозирования действий в «Умных» домах. Датчики 13, № 2: 2682-2699. Страницы 2692-2699.

17. Малик А.С., Ачарья С., Хьюмэйн С. (2024). Исследование влияния технологий безопасности на психическое здоровье: Обширный обзор. *Cureus* том 16, выпуск 2, e53664. Страницы 5-6.

References:

1. V.K. Vlasova, V.G. Zakirova, S.G. Grigorieva, L.R. Kayumova, E.G. Sabirova (2020). *Modern Assessment Tools of Learning Outcomes* (p.25). Textbook. – Kazan: Vestfalika. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/159359/SSRO._Uchebnoe_posobie__1_.pdf?s equence=1

2. Foster, N. (2023). *21st Century Skills: Challenges in Education and Assessment*. Foster, N. and M. Piacentini (eds.). *Innovating Assessments for Measuring and Supporting Complex Skills*. OECD Publishing. Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/3637901c-en>.

3. Parker, G. (2023). *How Duolingo Utilizes AI to Accelerate Lesson Creation*. Duolingo Blog – June 22, 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/large-language-model-duolingo-lessons/>

4. Mills, C.N., Steffen, M. (2000). *The GRE Computer Adaptive Test: Operational Issues*. In: van der Linden, W.J., Glas, G.A. (eds.) *Computerized Adaptive Testing: Theory and Practice*. Springer, Dordrecht. URL: https://doi.org/10.1007/0-306-47531-6_4

5. Rudner, Lawrence M. (2010). *Demystifying the GMAT: Computer Adaptive Testing*. GMAC Admission Council Website, June 01, 2010. URL: <https://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/validity-and-testing/demystifying-the-gmat-articles/computeradaptivetest>

6. Vie, J.J., Popineau, F., Bruillard, É., Bourda, Y. (2017). *Review of the Latest Advances in Adaptive Assessment*. In: Peña-Ayala, A. (ed.) *Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends*. *Studies in Systems, Decision and Control*, Vol. 94. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_4

7. Pedró, Francesc, Subosa, Miguel, Rivas, Axel, Valverde, Paula (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. UNESCO Digital Library Website, p.13. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>

8. Fattaev, F.M. (2015). *The Use of IQ Tests in Career Choice by Students*. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, Vol. 17, No. 1-2, pp. 407-411. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iq-testov-pri-vybore-shkolnikami-professii/viewer>

9. Sorokopud, Yu.V., Amchislavskaya, E.Yu., Yaroslavtseva, A.V. (2021). *Soft Skills and Their Role in Training Modern Specialists*. *World of Science, Culture, Education*, Issue 1 (86), pp. 194-196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov/viewer>

10. "Ibid., p. 195

11. Syrina, T.A., Pomerantseva, N.G. (2021). *Methods and Technologies for Soft Skills Development in Foreign Language Classes for Specific Purposes*. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, Vol. 9, No. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN521.pdf>

12. Tuomi, Ilkka. (2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education: Future Policies*. Pages 28-30. URL: https://www.researchgate.net/publication/329544152_The_Impact_of_Artificial_Intelligence_on_Learning_Teaching_and_Education_Policies_for_the_Future

13. Banafa, Ahmed (2023). *Psychological Impacts of Using Artificial Intelligence*. OpenMind BBVA Website. *Technology Digital World*. URL: <https://www.bbvaopenmind.com/en/technology/digital-world/psychological-impacts-of-using-ai/>

14. Miao Fengchun, Holmes Wayne, Huang Ronghuhuai, Zhang Hui (2022). *AI and Education: Guidance for Policymakers*. UNESCO. UNESDOC Digital Library. Pages 25-27. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

15. Yan, Ning, Au, Oliver Tat-Sheung (2019). *Online Learning Behavior Analysis Based on Machine Learning*. *Asian Association of Open Universities Journal*, Vol 14, Issue 2, Pages 98-106. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AAOUJ-08-2019-0029/full/html>

16. Fatima, Iram, Fahim, Muhammad, Lee, Young-Koo, Lee, Sungyoung (2013). *A Unified Framework for Activity Recognition-Based Behavior Analysis and Action Prediction in Smart Homes*. *Sensors*, Vol 13, No. 2, Pages 2682-2699. URL: <https://doi.org/10.3390/s130202682>

17. Malik AS, Acharya S, Humane S. (2024). *Exploring the Impact of Security Technologies on Mental Health: A Comprehensive Review*. *Cureus*, Vol 16, No. 2, e53664. Pages 5-6. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/da.10094>

МРНТИ: 15.81.21

10.51889/2959-5967.2024.79.2.014

М.М. Молдаханова¹, Г.С. Абилдаева^{1}, Г.Ж. Лекерова¹, А.М. Үсенова¹*

¹ *М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті,
Шымкент, Қазақстан*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ПРОЦЕСІНЕ БЕЙІМДЕЛУІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада ЖОО-да ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесі қарастырылады. ЖОО-да білім алу барысында студенттер әртүрлі әлеуметтік деңгейлері бар жаңа ұжымға ықпалдасу, ғылыми ақпараттың үлкен көлемін өз бетінше іздестіру және өндеуді жүзеге асыру қажеттілігімен, оқу-кәсіби міндеттерді орындауға уақытты жоспарлауымен байланысты бірқатар қиындықтарға тап болады. Бейімделу адамзаттың әлеуметтік-мәдени тәжірибесін мұра ету арқылы өзін-өзі өндіруді және өзін-өзі дамытуды қамтамасыз ететін қоғамның өзін-өзі ұйымдастыруының маңызды үдерісі, ол тұлғалардың әлеуметтік тәжірибені игеруі және оны іс-әрекетте жаңғыртуы барысында жүзеге асырылады. Кәсіби және еңбек қызметінде өз мүмкіндіктерін іске асыру қажеттілігі маман даярлаудың көп жылдық тәжірибесі мен жеке қызығушылықтарына сәйкес оқу пәндерін таңдауда дербестікке ұмтылуда оқу бағдарламасын сақтау қажет. Оқу-кәсіби іс-әрекетті табысты игеруі үшін жоғары интеллектуалдық дайындық, ерікті күш-жігерді жұмылдыру, ұйымшылдық талап етіледі.

Түйін сөздер: ерекше білім алуға қажеттілігі бар тұлға, инклюзивті білім беру, бейімдеу, қолдау, психологиялық-педагогикалық қолдау, жоғары оқу орны.

Молдаханова М.М.,¹ Абилдаева Г.С.^{1}, Лекерова Г.Ж.,¹ Үсенова А.М.¹*

¹ *Южно Казахстанский университет им. М.Ауэзова
Шымкент, Казахстан*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация

В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к учебному процессу в вузе. В процессе обучения в вузе студенты сталкиваются с рядом трудностей, связанных с необходимостью интеграции в новый коллектив с разным социальным уровнем,

осуществления самостоятельного поиска и обработки большого объема научной информации, планирования времени на выполнение учебно-профессиональных задач. Адаптация-важнейший процесс самоорганизации общества, обеспечивающий самообразование и саморазвитие через наследование социокультурного опыта человечества, который осуществляется в ходе освоения индивидами социального опыта и его воспроизводства в деятельности. Необходимость реализации своих возможностей в профессиональной и трудовой деятельности в соответствии с многолетним опытом подготовки специалистов и личными интересами в стремлении к самостоятельности в выборе учебных дисциплин следует соблюдать учебную программу. Для успешного освоения учебно-профессиональной деятельности требуется высокая интеллектуальная подготовка, мобилизация добровольных усилий, сплоченность.

Ключевые слова: личность с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, адаптация, поддержка, психолого-педагогическая поддержка, высшее учебное заведение.

M.Moldakhanova¹, G.S. Abildayeva^{1}, G.Lekerova¹, A.Usenova¹*

*¹ M. Auezov South Kazakhstan University,
Shymkent, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

The article changes the problems of psychological and pedagogical support for adolescents with educational diseases caused by educational processes at the university. In the process of studying at a university, students face a number of difficulties associated with the need to integrate into a new team with different social levels, to independently search and process a large amount of scientific information, and plan time for the implementation of educational and professional tasks. Adaptation is the most important process of self-organization of society, providing self-education and self-development through the inheritance of the socio-cultural experience of mankind, which is carried out in the course of the development of social experience by individuals and its reproduction in activity. The need to realize their capabilities in professional and labor activities in accordance with many years of experience in training specialists and personal interests in striving for independence in the choice of academic disciplines should follow the curriculum. Successful development of educational and professional activities requires high intellectual preparation, mobilization of voluntary efforts, and cohesion.

Keywords: personality with educationally ill students, inclusive education, adaptation, support, psychological and pedagogical support, institution of higher education.

КІРІСПЕ

Қазақстан тәжірибесінде инклюзивті білім беру адамның әлеуметтік, мәдени, табиғи ерекшеліктеріне қарамастан барлығына білім беру ретінде айқындалған. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттерді нақты білім беру жүйесіне қосуға бағытталған іс-әрекеттер қазіргі заманғы білім беру жүйесінің негізіне алынған іргелі реформалар мен кенестік заманнан қалған әдістер контекстінде қабылдануда. Осы орайда еліміздегі инклюзивті білім беруді жетілдіруді қамтамасыздандыруға мүмкіндік беретін нормативтік құқықтық құжаттарға талдау жасалады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында (2017ж.) «ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар (балалар)» ұғымы: «денсаулыққа байланысты білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындықтар көретін, арнайы, жалпы білім беретін оқу бағдарламалары мен

қосымша білім берудің білім беру бағдарламаларын қажет ететін адамдар (балалар)» деп түсіндіріледі [1].

«Психологиялық-педагогикалық қолдап отыру – білім беру ұйымдарында іске асырылатын, процесінде ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде ерекше білім беруді қажет ететін адамдарды (балаларды) ойдағыдай оқыту және дамыту үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалатын жүйелі-ұйымдастырылған қызмет» – деп анықталады [2].

Жалпы әлемдік тәжірибедегі инклюзивті білім беру, білім беруге ерекше қажеттіліктері бар адамдарды оқыту мен тәрбиелеуде жекелей оқыту ұстанымын жүзеге асыруға негізделген.

Қазақстанның білім беру жүйесінің экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымдары (ЭЫДҰ) стандарттарына бағдарлау ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды анықтауға бірыңғай тәсілдерді қамтамасыз етудің маңыздылығын атап көрсетеді.

ЭЫДҰ елдерінде «ерекше білім беру қажеттіліктері» термині дене, психикалық ерекшеліктері, қабылдау мен мінез-құлқының бұзылуы бар балаларға, созылмалы аурулары бар балаларға, ауруханада немесе үйде ұзақ уақыт емделіп жатқан балаларға, эмоциялық проблемалары бар балаларға, қолайсыз отбасылардың балаларына, жетім балаларға немесе ата-анасының қамқорлығынан айырылған балаларға, зорлық-зомбылықты бастан кешірген балаларға, әскери қақтығыстар аймақтарындағы балаларға, босқындарға және орын ауыстырған адамдарға қолданылады [3, б.6].

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымдары ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды үш санатқа бөледі:

– А санаты (Disabilities – денсаулықтың бұзылуы): медициналық тұрғыдан қаралатын мүмкіндіктері шектеулі немесе денсаулығы бұзылған адамдар (мысалы, сенсорлық, қозғалыс, неврологиялық бұзылулар);

– В санаты (Difficulties – қиындықтар): мінез-құлық немесе эмоциялық проблемалары бар тұлғалар және оқытудағы ерекше қиындықтары бар тұлғалар;

– С санаты (Disadvantages – әлсіз, қорғалмаған топ): әлеуметтік, психологиялық, экономикалық, лингвистикалық, мәдени себептерге байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері пайда болатын адамдар [4, б. 30].

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының елдері оқу барысында қиындықтар туғызатын тұлғалар мен олардың салдары ерекше білім беру қажеттілігі себептерінің үш тобын қарастыруды ұсынады: психофизикалық дамудың бұзылуы; мінез-құлық және эмоциялық мәселелер; өмірдің қолайсыз жағдайлары (әлеуметтік, психологиялық, экономикалық, лингвистикалық және т.б. мәселелер).

Сондықтан ЖОО-ның алдында ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау міндеті тұр. Ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттердің жаңа әлеуметтік рөлдерді меңгеруімен байланысты өмірлік іс-әрекетінің маңызды кезеңдерінде, атап айтқанда, жоғары оқу орнында кәсіби білім алуын және студенттік кезеңде білім беру ортасына бейімделуін зерттеу қажет.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

ЖОО-да ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдаудың мынадай негізгі әдістері қолданылады:

– психологиялық кеңес беру ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттердің қиындықтарды шешу үшін педагог-психологқа жүгінуі кезінде жүзеге асырылады. Жеке дара және топтық түрде, сонымен бірге қашықтықтан оқыту технологияларын қолдана отырып, онлайн және офлайн форматта да көмек көрсетіледі. Кеңес беру кезінде тренингтің әртүрлі элементтерін қолданылып, ұсыныстар беру арқылы студенттерді өз мәселелерін шешуге бағыттауға болады;

– психологиялық-педагогикалық диагностика жүйелі жүргізілуі тиіс, ол ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттердің жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, университет

жағдайына әлеуметтік бейімделудегі бұзушылықтардың себептері мен механизмдерін анықтауға көмектеседі. Диагностикалық зерттеудің нәтижелері көбінесе ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттермен түзету және дамыту жұмыстарын ұйымдастыруға негіз болады;

– психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі құрамдас бөлігі түзету және дамыту жұмыстары ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттердің танымдық, эмоционалды-ерікті және жеке саласындағы мәселелерді жоюға бағытталған уақтылы мамандандырылған көмекті қамтамасыз етеді. Сондай-ақ, білім беру бағдарламасында қарастырылған білімді меңгерудегі қиындықтарды, теріс әсер ететін факторларды анықтауды және тұлғааралық мәселелерді түзетуді де қамтиды. Түзету және дамыту жұмыстары топтық жұмыс, тренингтер түрінде ұйымдастырылуы мүмкін, оқу іс-әрекеттерінің дағдыларын жетілдіруге және оқу іс-әрекетіне мотивацияны арттыруға ықпал етеді;

– психологиялық ағарту ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім студенттерді және оның отбасының құқықтарын қорғайтын заңнамалық актілер, әлеуметтік кепілдіктер, түрлі қызмет көрсететін қоғамдық және мемлекеттік ұйымдар туралы ақпараттар беруді көздейді.

– профилактикалық қызмет ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттерді инклюзивті білім беру жағдайларына бейімдеу процесінде әлеуметтік және психологиялық дезадаптация құбылыстарының алдын алуға бағытталады.

Мақаламыздың негізгі мақсаты ЖОО-да ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеудің ерекшеліктерін айқындау болып табылады. Осы орайда ЖОО-да ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдауды зерттеу барысында алғашқы эксперименттік тәжірибе жұмыстарын ұйымдастыру жоспарланады.

Зерттеу мәселесі бойынша эксперименттік тәжірибе жұмыстары М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті базасында жүргізілді. Зерттеуге «Тарих және педагогика» факультетінің «БВ03130 – «Психология» Білім беру бағдарламасы бойынша 1 курс студенттері қатыстырылды, жалпы саны – 40 студент.

Зерттеуімізде Дж. Мореноның «Топтағы тұлғааралық қатынастарды диагностикалаудың социометриялық әдісі» қолданылады. Студенттерге бұл әдістің мынадай нұсқаулығы ұсынылады: Сіздің студенттік тобыңыз құрылған кезде, әрине, әрқайсыңыздың тілектеріңізді ескеру мүмкін болмайды. Қазіргі уақытта тобыңызда қарым-қатынас сіз үшін жеткілікті түрде дамыды, сондықтан сіздің қалауыңызды ескере отырып, студенттік қауымдастықтың жақсы жұмыс істеуін ұйымдастыруды анықтайтын сұрақтарға жауап беріңіз. Сұрақтарға жауап бере отырып, студенттік топ мүшелерінің үшеуінің аты-жөнін, тегін жазыңыз (әр түрлі сұрақтарға жауаптардағы фамилиялар қайталануы мүмкін). Студенттік топтардың санына сүйене отырып, артықшылықтар санын 3 адамға дейін шектеу шарты ұсынылады.

Қойылған сұрақтарға жауаптарда шынайы болыңыз, сіздің жауаптарыңыздың құпиялығына зерттеушілер кепілдік береді.

1. Сіздің топтағы студенттердің қайсысын сабаққа дайындалуға көмек сұрар едіңіз?

- а) біріншіден, –
- б) екіншіден, –
- в) үшіншіден, –

2. Сіздің тобыңыздағы студенттердің қайсысын туған күніңізге шақырар едіңіз?

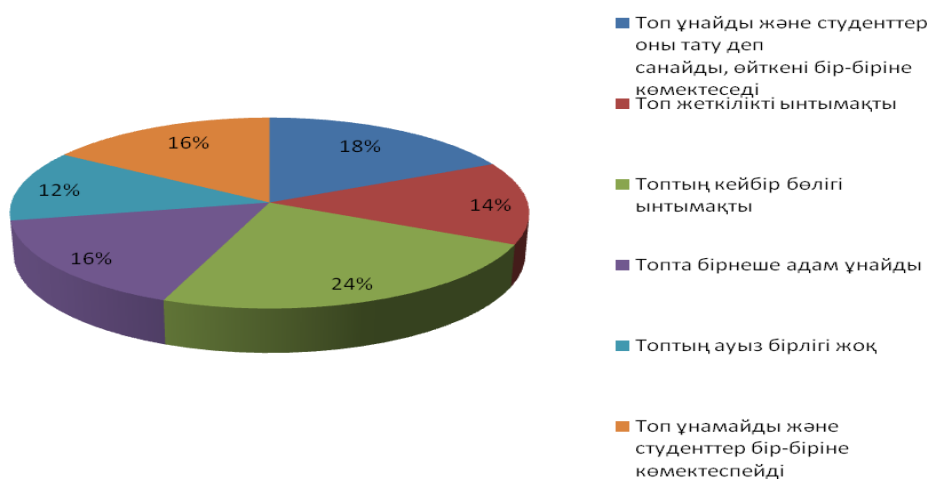
- а) біріншіден, –
- б) екіншіден, –
- в) үшіншіден, –

3. Егер сіздің тобыңыз таратылса, сіз кіммен бірге жаңа ұжымда бірге оқуды жалғастырғыңыз келеді?

- а) біріншіден, –
- б) екіншіден, –
- в) үшіншіден, –

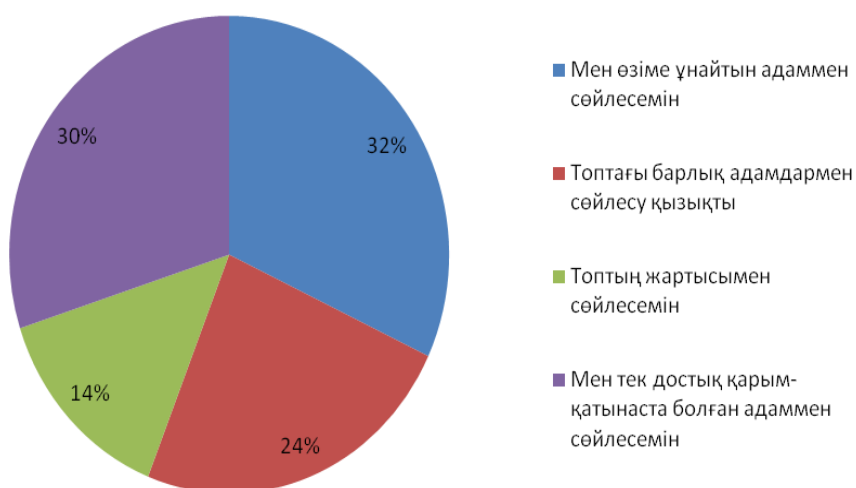
Осы әдісті қолдану барысындағы диагностика нәтижелерін талдайтын болсақ, төмендегідей мәліметтер алынды: студенттердің топтағы өзараәрекеттестік пен қарым-қатынас сипатына басты назар аударытыны анықталады.

Топтағы өзараәрекеттестік сипатын «топ ұнайды және студенттер оны тату деп санайды, өйткені бір-біріне көмектеседі» (18%), «топ жеткілікті ынтымақты» (14%), «топтың кейбір бөлігі ынтымақты» (24%), «топта бірнеше адам ұнайды» (16%), «топтың ауыз бірлігі жоқ» (12%), «топ ұнамайды және студенттер бір-біріне көмектеспейді» (16%) пайымдайды (1-сурет).



Сурет 1 – Топтағы өзара әрекеттестік сипаты

Топтағы қарым-қатынас сипатын келесідей тұжырымдар айғақтайды: «мен өзіме ұнайтын адаммен сөйлесемін» (32%), «топтағы барлық адамдармен сөйлесу қызықты» (24%), «топтың жартысымен сөйлесемін» (14%), «мен тек достық қарым-қатынаста болған адаммен сөйлесемін» (30%) (2-сурет).



Сурет 2 – Топтағы қарым-қатынас сипаты

Сонымен бірге студенттермен жүргізілген сауалнама нәтижесі студенттік ұжымның қанағаттануына көбінесе олардың топтарымен, курстастарымен, оқытушыларымен, деканатпен қарым-қатынасы әсер ететіндігін көрсетеді. Студенттердің 50% студенттік топтардың кураторларымен қалыптасқан қарым-қатынастарға риза екенін білдірсе, ал қалған 50% қарым-қатынасқа риза емес екенін айтады.

ЖОО-да ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау барысындағы жүргізілген жұмыстардың нәтижесінде келесідей ұсыныстар жасалады: тиімді тұлғааралық қарым-қатынасты ұйымдастыру; студенттер тобында қолайлы психологиялық атмосфераны құру; стресске төзімділікті арттыру және стресстік жағдайларда тиімді мінез-құлыққа, психоэмоционалдық шиеленісті жеңілдету әдістерін үйрету, мазасыздықтың алдын алуға және өзін-өзі ұйымдастыруға дағдыландыру.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР

ЖОО-да ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесін зерттеуде әдіснамалық талдаудың категориялық кеңістігі анықталады. Осы орайда алдымен «бейімделу», «ерекше білім беру қабілеттілігі бар тұлға», «психологиялық-педагогикалық қолдау», «инклюзивті білім беру» ұғымдарының мазмұнын нақтылау қажет. Психологиялық және педагогикалық ғылыми еңбектерде адамның жаңа ортаға бейімделуі өзекті мәселелердің біріне саналады.

«Бейімделу» ұғымын XVIII ғасырдың екінші жартысында Х.Ауберт ғылыми қолданысқа енгізді, ол жарықтың өзгеруі (жарыққа және қараңғыға бейімделу) кезінде жарық сезімталдығының жоғарылауына және төмендеуіне сілтеме жасау үшін қолданды. Ары қарай «бейімделу» ұғымы физиология ғылымында тірі ағзаның қоршаған ортаның тұрақты өзгеретін жағдайларына бейімделуін анықтау үшін қолданылады. Бұл ұғым латынның «adaptio» сөзінен шыққан, кең мағынада өзгеретін сыртқы және ішкі жағдайларға бейімделу [5, б. 109].

«Бейімделу» процессуалдық, құрылымдық, функционалдық және нәтижелі аспектілерді қамтитын күрделі көпкомпонентті және көпаспектілі пәнаралық категория ретінде ғылым салаларында әртүрлі мағынада түсіндіріледі.

Әлеуметтану ғылымында бейімделу тұлғаның негізгі қоғамдық құндылықтары мен нормаларын меңгеруі деп түсіндіріледі. Э.Дюркгейм бейімделуді әлеуметтік нормалардың адамның мінез-құлқына әсер етуі позициясы тұрғысынан қарастырды. Оның пікірінше, бейімделу – қосарлы сипаттағы (күштеу-ерікті) жалпы әлеуметтік нормалары индивидтің жүзеге асыруы [6, б.352].

Мәдениеттану ғылымында мәдениет бейімделудің негізгі тетігі ретінде қарастырылады. Ғалымдар мәдениетті адамның мінез-құлқы, яғни өмір сүру моделі оның тұрмысын түзетіп, климаттық жағдайларға бейімделуіне мүмкіндік береді деп тұжырымдайды [7, б.127].

Педагогика ғылымында бейімделу «жасөспірімнің тұлғалық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін тереңірек зерттеу арқылы әлеуметтік мінез-құлық нормаларына үйрету және оның өз бетінше жетілуге дайындығын қалыптастыруға негізінделген оқыту мен тәрбиелеу үдерісіндегі тұлғалардың өзара әрекеттестік» деп түсіндіріледі [8, б.24].

Психология ғылымында бейімделу қоршаған ортаның объективті факторлары әсерінен адам психикасының қайта құрылуы, сондай-ақ адамның сан алуан түрлі орта талаптарына еш ыңғайсыздық сезінбей бейімделу қабілеті деп түсіндіріледі. Психологиялық тұжырымдамаларда тұлғаны бейімдеу, бір жағынан, белсенді бейімделу үдерісі ретінде әрекет етеді, топтың немесе жеке тұлғаның белгілі бір, тұрақты, сыртқы жағдайларға үйренуі, екінші жағынан, бейімделудің мәні адам мен ортаның белсенді өзара әрекеттесуі ретінде түсіндіріледі, егер адам қоршаған ортаның талаптарына «бейімделіп» қана қоймай, соның әсерінен қоршаған ортаның өзгеруіне алып келеді [9, б.18]

Жалпы алғанда, бейімделу – бұл тірі организмнің қажеттіліктері және оның тіршілік ету ортасының ерекшеліктері арасындағы өзара әрекеттесу үдерісі. Қоршаған орта жағдай-

ларының өзгеруі тірі организмдерге қойылатын талаптардың өзгеруіне алып келсе, ал қоршаған ортаның «талаптарына» жауап ретінде организмдердің өзгеруі оның мазмұны мен қажеттіліктерінің өзгерістерін сипаттайды.

Бейімделу мінез-құлықты динамикалық үдеріс деп түсіндіреді, соның арқасында тірі организмдердің қозғалмалы жүйелері жағдайлардың өзгергіштігіне қарамастан, ұрпақтың өмір сүруіне, дамуына және жалғасуына қажетті тұрақтылықты сақтайды. Бейімделу үдерісінің екі компонентінің болуы міндетті шарт болып табылады: кім бейімделеді және бейімделу не үшін жүзеге асырылады.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттер ЖОО-ның ортасына бейресми және формальды деңгейде бейімделеді, әртүрлі адамдармен қарым-қатынаста жағымсыз эмоционалдық тәжірибелерді жиі сезінеді, олардың әсерінен импульсивті әрекет етеді, ауызша агрессияны көрсетеді немесе басқа адамдармен байланыстан алшақтайды. Бұл жағдайлар ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттердің мінез-құлқының жағымсыз эмоционалдық жағдайын күшейтеді және психологиялық бейімделу қиындықтарын арттырады, тұлғалық өсуіне теріс әсер етуі жеке мәселелерде бағдарлауын баяулатады.

Сондықтан ЖОО-ның жағдайларына бейімделу кезеңіндегі жағымсыз эмоцияларын жеңуге үйрету қажет. Өйткені, ол жоғары оқу орындарының оқу бағдарламаларын толық игеруіне ықпал етпеуі мүмкін, бірақ кәсіби қалыптасу үдерісіне және жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін де кәсіби тиімділікке теріс әсер етуі ықтимал.

Қарастырылып отырған мәселені отандық ғалымдар (З.А. Мовкебаева, Р.А. Сулейменова, А.К. Сатова, А.К. Оралбекова, А.Б. Дузелбаева, А.С. Мағауова, З.М. Садвакасова және т.б.) зерттеген.

З.А. Мовкебаеваның пікірінше, инклюзивті білім беру жалпы білім берудің қолжетімділігін және барлық балалардың, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың әртүрлі білім алу қажеттіліктеріне бейімделуін білдіретін жалпы білім берудің даму үдерісі [10, б. 165].

И.А. Оралканова бастауыш сынып мұғалімдерінің инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмыстарға дайындығын қалыптастыру мәселесін зерттей отырып, инклюзивті білім беру балалардың әртүрлі білім алу қажеттіліктерін түсіну, білім беру үдерісіне қатыстыру арқылы қажеттіліктеріне сай қызметтер көрсету деп анықтайды [11, б.210].

А.С. Мағауова инклюзивті білім беру жағдайында университеттің ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларына арналған психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді модельдеу мәселесін зерттей отырып, қазіргі тәжірибесі әлі де шектеулі, оған басқарушылық, экономикалық және әдістемелік қолдау жүйесі қажет. Инклюзивті жоғары мектепте сүйемелдеу кешенді көмек көрсетудің оңтайлы моделін құру педагог-психолог пен тьютордың жұмысынан көрінеді. Мүгедектігі бар адамдарды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді университеттің білім беру қызметіне енгізбестен іс жүзінде олардың білім алуына инклюзивті тәсілдерді жүзеге асыру мүмкін емес деп тұжырымдайды [12, б.72].

З.М. Садвакасова әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Философия және саясаттану факультетінің педагогикалық мамандықтарындағы ерекше қажеттіліктері бар студенттердің бейімделу тәжірибесін қарастыра отырып, жоғары оқу орындарындағы мүмкіндігі шектеулі студенттерді табысты бейімдеуге және сүйемелдеуге ықпал ететін кешенді тұжырымдама дайындайды. Кешенді және жүйелі тұрғыларға сәйкес дайындалған тұжырымдама «тәуекел тобындағы» студенттердің табысты бейімделуіне қажетті: инклюзия кабинеті, «Әлеуметтік үлгілеу» технологиясы, «Тьютор» технологиясы, «Жол картасы» («Кездесу» формасы) «Педагогикалық қолдау» технологиясы, «Серуендеу» технологиясы, «Командалық ынтымақтастық» технологиясы, «Кеңес беру» технологиясы, «Мобильді жылжымалы мектеп» технологиясы сияқты құралдар мен технологияларды қамтиды. Көрсетілген үлгіде курстастар арасынан «Тьютор» көмекші және ассистент-көмекші (еріктілер) рөлдері байқауын өткізеді. Автор сипатталған технологиялар инклюзивті білім беруде жеке тұлғаны

дамытуда кешенді тәсілді қолданатын адамдар үшін белгілі бір құндылық болуы мүмкін деп есептейді [13, б.56].

Ресей ғалымдары (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Байденко, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников және т.б.) жоғары оқу орнында студенттің кәсіби тұлғалық қалыптасуы, білім арудың бастапқы кезеңінде жастардың студенттік өмірге психологиялық бейімделу қиындықтары мәселесін зерттеді.

Д.А. Андреева студенттердің университетке психологиялық бейімделу мәселесін зерттей отырып, бейімделуді білім беру ортасының белсенді өзара әрекеттесу үдерісі ретінде қарастырады. Авторлардың пікірінше, бірінші курс студенті университеттің талаптарына бейімделіп қана қоймай, оларға әсер етіп, сол арқылы қоршаған ортаның өзгеруіне де алып келуі мүмкін. Жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайлар мен кәсіби іс-әрекетке көшу іс жүзінде стресстік әсер және жағымсыз эмоционалдық тәжірибе де тудырады, ол бұрын кездеспеген қиын өмірлік жағдайлардың тізбегі ретінде әрекет етеді [14, б.151].

А.А. Реан бейімделуді индивидтің ішкі өзгерістерінің үдерісі мен нәтижесі, сыртқы ортаға белсенді бейімделуі мен өмір сүрудің жаңа шарттарына байланысты өзін-өзі өзгертуі деп тұжырымдайды. ЖОО-ға бейімделу процесі студенттің өзін-өзі өзгерту спектрін және жаңа жеке қасиеттерін дамытуды қамтитын ісіктердің көзі болып табылады, өйткені бұл жерде оның белсенді бейімделуі, белсенді өзін-өзі өзгерту, университеттің талаптарына сәйкес өзін-өзі түзету қажет [15, б.17].

Жалпы адамның бейімделуінің бес негізгі түрі бар: биологиялық, физиологиялық, психологиялық, мәдени және әлеуметтік. Әлеуметтік-психологиялық бейімделу жеке тұлға мен әлеуметтік орта арасындағы үйлесімділік күйі, мұнда бір жағынан жеке адамның қажеттіліктері, екінші жағынан қоршаған орта талаптары толығымен қанағаттандырылады, осы күйге қол жеткізілетін күрделі тұтас үдеріс. Оның мәні іс-әрекеттің жаңа жағдайларын сәтті игеру, жаңа ресми және одан да маңыздысы бейресми қатынастар жүйесіне «ену», белгілі бір мәртебенің жаңа микроортасында болу және айналысу, эмоционалдық жайлы, перспективалық үміт күттіретін позицияда өзін-өзі растау болып табылады.

Бейімделу үдерісін қамтамасыз ететін жеке қасиеттердің біріне бейімділік жатады. Бейімділік тұлғаның өзгертін қоршаған орта жағдайларына бейімделу қасиеті және бейімделу қабілетінің жоғалуы (бұзылуы) ретінде қарастырылады, жалпы қорғаныс сипатына ие және күші мен ұзақтығы бойынша айтарлықтай жағымсыз әсерлерге – стресс факторлары жауап ретінде пайда болады.

Студенттердің психологиялық бейімделу құбылысын сипаттаудан бұрын, адамның кәсіби дамуы мен қалыптасуының маңызды кезеңі ретінде ЖОО-да оқудың бастапқы кезеңін қарастыру қажет. В.М. Кузьминаның пікірінше, студент жаңа әлеуметтік жағдайларға, ұжымға, студенттердің әлеуметтік топ ретіндегі нормалары мен құндылықтарына неғұрлым сәтті бейімделсе, соғұрлым ол әлеуметтік-психологиялық бейімделудің келесі кезеңімен байланысты кәсіби іс-әрекет үшін жеке тәжірибе жинақтайды [16, б.].

Е.Е. Федорова «студенттерді оқу-кәсіби іс-әрекетке бейімдеу» ұғымын студенттердің жоғары оқу орнының білім беру ортасына белсенді ену, кәсіби білімді, дағдыларды игеру қажеттілігін дамыту, кәсіби іс-әрекеттің нормалары мен құндылықтарын иемдену негізінде өмірді ұйымдастыру (бейімделу қажеттілігі) және жаңа мәртебеге қанағаттану, болашақ маманның жеке басын өзін-өзі дамытуға бағытталған (бейімделу) үдерісі ретінде ашып көрсетеді [17, б.24].

О.С. Газманның пікірінше, психологиялық-педагогикалық қолдау тұлғаның физикалық және психикалық даму қиындықтарына байланысты өмірлік өзін-өзі анықтауы, тұлғааралық қарым-қатынас жасауы мақсатында оң эмоцияларын білдіруі, нақты тұлғаның мәселесін шешуге көмектесуі [18, б. 64].

Сонымен, ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттерді жоғары оқу орында білім алу барысында психологиялық-педагогикалық қолдау біртұтас, жүйелі ұйымдастырылған іс-әрекет, оның барысында әрбір білім алушының университеттің білім беру ортасында

табысты білім алуы және дамуы үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалады.

Жоғары оқу орындағы психологиялық-педагогикалық қолдаудың мәні білім алушы жастарға жағымсыз факторлардың әсерін азайту, оларды адам өмірінің мәні мен мақсатына қатысты сұрақтарға тәуелсіз, көп арналы жауап іздестіруге қосу арқылы әлемге және өзіне гуманистік көзқарастар жүйесін саналы түрде қалыптастыру деп есептелінеді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, университетте студенттер кездесетін қиындықтар мен проблемаларды екі салаға бөлуге болады:

Бірінші сала тұлғааралық адамдар арасындағы әлеуметтік қатынастар, оны екі кіші салаға бөлуге болады: формальды немесе конвенциялық, қатынастардың ішкі саласы және бейресми немесе тұлғааралық қатынастардың ішкі саласы. Ресми әлеуметтік қатынастар жүйесі адамдардың мінез-құлқы мен ойлауының жалпы қабылданған нормаларының жүйесі. Бейресми қатынастар жүйесі жағдайлар мағыналарының жүйесі. Бұл адамдармен қарым-қатынастың жеке тәжірибесінің нәтижесі, адамдарға эмоционалды түрде сезінетін қатынастарға және олармен қарым-қатынас жағдайларына, яғни сезімдерге негізделген.

Екінші сала академиялық, ол оқу іс-әрекетін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін іс-әрекеттердің, іскерліктердің, дағдылардың және мінез-құлық тәсілдерінің жеке жүйелерін қалыптастыруды қамтиды. Студенттік кезең тұлғаның қалыптасуының орталық кезеңі ретінде әрекет ететіндігін және оның адамгершілік және эстетикалық сезімдерді дамытуда, мінезді қалыптастыру мен тұрақтандыруда, ересек адамның әлеуметтік рөлдерінің толық жиынтығын игеруде ең белсенді деп санайды: азаматтық, кәсіби және еңбек және т.б.

Осы үдерістердің негізгі аспектілері арқылы жалпы бейімделу, әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық және университеттік бейімделу тәсілдерін талдауға негізделген тұлғалық және кәсіби даму кезеңі ЖОО-дағы психологиялық-педагогикалық бейімделу үдерісі ретінде қарастырылады.

Қорыта келгенде, психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі мақсаты білім беруде өз бетінше ілгерілеу кедергілерін жою болып табылады. Мұнда ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттер көмек көрсету шешімін қабылдау тұрғысынан дербестікті, мәселені шешу жолын таңдау еркіндігін, ал педагог білім беру бағытын таңдауға және оның өтуін сүйемелдеуге көмектесетін кеңесші рөлін атқарауы тиіс.

ЖОО-да ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттерді оқу процесіне бейімдеуді психологиялық-педагогикалық қолдау білім беру үдерісі субъектілері - студенттердің кәсіби өзін-өзі анықтауына, тұлғалық кәсіби дамуына ықпал ететін көпдеңгейлі өзара әрекеттесу ретінде қарастырылады. Мұнда арнайы ұйымдастырылған және бақыланатын үдерістің маңызды аспектілері - мәселелік жағдаятты шешуге бағытталған өзара әрекеттестікке қатыстыру, «кәсіби дамудың бағдарлы өрісін» құруға ықпал етеді.

Бейімдеу үдерісін қарастыратын тұжырымдамаларды талдау нәтижесінде мынадай қорытынды жасалады:

– бейімдеу жеке тұлға мен ортаның пассивті-бейімделгіш және белсенді түрлендіретін қатынастарын сипаттайтын үдеріс ретінде қарастырылады;

– бейімдеу үдеріс ретінде де, адамның қоршаған орта жағдайларына бейімделу жағдайында көрсетілген оның түпкілікті нәтижесі ретінде де қарастырылады;

– бейімдеу үдерісі ішкі тепе-теңдік күйін бұзатын сыртқы жағдайлар өзгерген кезде басталады, мақсаты оны қалпына келтіру, яғни бейімделу күйіне жеткізу;

– бейімдеу үдерісінің нәтижесінде тұлғаның дамуы жүреді.

ЖОО-да ерекше білім алуға қажеттілігі бар студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетті меңгеруі кәсіби мотивацияны, өзін-өзі тануды, кәсіби маңызды қасиеттер мен қабілеттерді қалыптастыруды анықтайды. Сондықтан психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу функциялары білім алушыларға қоғамдық өмірде өзін-өзі тануға және өзін-өзі растауға

көмек көрсетуге, олардың дағдыларының спектрін кеңейтуге және әлеуметтік өмірге қатысу мүмкіндіктерін арттыруға бағытталған.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар студенттерді мамандандырылған психологиялық-педагогикалық қолдау олардың кәсіби білім беруді игеруде жақсы нәтижелерге қол жеткізуге бағытталған бағдарламаларды дайындаудың қажеттілігін көрсетеді.

Пайдалаған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (05.07.2017. берілген өзгерістер мен толықтырулармен) I тарау, статья I, тт 21-4.
2. Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы Қазақстан Республикасының Заңы 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ.
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.
4. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан /Г.Ногайбаева, С.Жумажанова, Е.Коротких. – Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017. – 185с.
5. Тюлькина Ю.С. Сущность и принципы адаптации персонала//Вестник ВГУ. – 2008. – №1: Экономика и управление. – С. 109-113
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение/пер. с франц. А. Б. Гофмана. - М., 1995. - С. 352.
7. Лурье С.В. Историческая этнология: учебное пособие для вузов. - 2-е изд. – М., Аспект Пресс, 1998. - 448с.
8. Педагогический словарь. Т.1. – М.: Изд. Академии пед. наук, 1960. - С.24.
9. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека//Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. - С.18-19.
10. Мовкебаева З.А., Денисова З.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования. - Алматы: Дайкпресс, 2013. - 165с.
11. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD). – Алматы, 2014. - 210с.
12. Мағауова А.С., Талипова Н.А., Махамбетова Ж.Т. Моделирование психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в вузе в условиях инклюзивного образования// КазНПУ имени Абая Вестник Серия «Психология». <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/472/463>
<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.09>
13. Садвакасова З.М. Инклюзии в образовании: технологии успешной адаптации студентов «Группы риска»// Казахский национальный университет имени аль-Фараби Вестник. Серия «Педагогические науки». №2 (55). 2018 - С.56-64
14. Андреева Д.А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям обучения в вузе. – Москва: Человек и общество, 2006. – 451с.
15. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - С.17.
16. Кузьмина В.М. Эмпатия в студенческом возрасте// <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-v-studencheskom-vozraste/viewer>
17. Федорова Е.Е. Адаптация студентов сузов к учебно-профессиональной деятельности: автореф. дисс. – Магнитогорск 2007. – 24с.
18. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. - 296 с.

References:

1. Qazaqstan Respwblikasınıñ «Bilim twralı» Zañı (05.07.2017. berilgen özgerister men tolıqtırwlar men) 1 taraw, statya 1, tt 21-4.
2. Qazaqstan Respwblikasınıñ keybir zañnamalıq aktilerine inklyuzivti bilim berw мәseleleri boyınша өзgerister men tolıqtırwlar engizw twralı Qazaqstan Respwblikasınıñ Zañı 2021 jilǵı 26 mawsımdaǵı № 56-VII QRZ.
3. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v obshcheobrazovatel'noy shkole: metod. rekomendatsii [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs in a general education school: a method. recommendations]/ Yeliseyeva I.G., Yersarina A.K. - Almaty: NNPTS KP, 2019. - 118s.
4. Ramka monitoringa inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan [Monitoring framework for inclusive education in the Republic of Kazakhstan] /G.Nogaybayeva, S.Zhumazhanova, Ye.Korotkikh. – Astana: AO «Informatsionno-analiticheskiy tsentr», 2017. – 185s.
5. Tyulkina Yu.S. Sushchnost' i printsipy adaptatsii personala [Essence and principles of personnel adaptation] //Vestnik VGU. – 2008. – №1: Ekonomika i upravleniye. – S. 109-113
6. Durkheim E. Sotsiologiya. Yeye predmet, metod, prednaznacheniyе [Sociology. Its subject, method, purpose]/per. s frants A. B. Gofmana. - Moscow, 1995. - S. 352.
7. Lurie S.V. Istoricheskaya etnologiya: uchebnoye posobiye dlya vuzov [Historical ethnology: textbook for universities.]. - 2-ye izd. – Moscow: Aspekt Press, 1998. - 448s.
8. Pedagogicheskiy slovar' [Pedagogical dictionary]. T.1. – Moscow: Izd. Akademii ped. nauk, 1960. - S.24.
9. Postovalova G.I. O faktorakh, opredelyayushchikh adaptatsionnuyu sposobnost' cheloveka [On the factors that determine the adaptive ability of a person] //Psikhologicheskkiye i sotsial'no-psikhologicheskkiye osobennosti adaptatsii studentov. – Yerevan, 1973. - S.18-19.
10. Movkebayeva Z.A., Denisova Z.A., Oralkanova I.A., Zhakupova D.S. Metodicheskkiye rekomendatsii po podgotovke pedagogov k vnedreniyu inklyuzivnogo obrazovaniya [Guidelines for preparing teachers for the introduction of inclusive education]. - Almaty: Daykpress, 2013. - 165s.
11. Oralkanova I.A. Formirovaniye gotovnosti uchiteley nachal'nykh klassov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Formation of readiness of primary school teachers to work in conditions of inclusive education]: dis. ... dokt. filosofii (PhD). – Almaty, 2014. - 210s.
12. Magauova A.S., Talipova N.A., Makhambetova Zh.T. Modelirovaniye psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v vuze v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Modeling of psychological and pedagogical support of students with special educational needs at the university in the context of inclusive education]// KazNPU imeni Abaya Vestnik Seriya «Psikhologiya».
13. Sadvakasova Z.M. Inklyuzii v obrazovanii: tekhnologii uspeshnoy adaptatsii studentov «Gruppy riska» [Inclusions in education: technologies for successful adaptation of students of the "Risk Group"]// Kazakhskiy natsional'nyy universitet imeni al'-Farabi Vestnik. Seriya «Pedagogicheskkiye nauki». №2 (55). 2018 - S.56-64
14. Andreyeva D.A. O ponyatii adaptatsii: Issledovaniye adaptatsii studentov k usloviyam obucheniya v vuze [On the concept of adaptation: Study of the adaptation of students to the conditions of study at the university]. – Moscow: Cheloyevk i obshchestvo, 2006. – 451s.
15. Rean A.A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]. - SPb.: Praym-Yevroznak, 2006. - S.17.
16. Kuzmina V.M. Empatiya v studencheskom vozraste [Empathy at student age] <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-v-studencheskom-vozraste/viewer>
17. Fedorova Ye.Ye. Adaptatsiya studentov suzov k uchebno-professional'noy deyatel'nosti [Adaptation of Suzov students to educational and professional activities]: avtoref. diss. – Magnitogorsk 2007. – 24s.

18. Gazman O.S. *Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. – Moscow: MIROS, 2002. - 296 s.

МРНТИ 15.31.41

10.51889/2959-5967.2024.79.2.015

Низамудин М.А.¹, Гарбер А.И.², Скляр С.В.³, Хон Н.Н.¹, Гусейнова Н.Н.⁴

¹Университет Туран, г. Алматы, Казахстан

²Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe», г. Бад-Вильдунген, Германия

³Центр психотерапии Сергея Скляра, г. Алматы, Казахстан

⁴Центр активного долголетия, г. Алматы, Казахстан

ИЗМЕРЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ С ПОМОЩЬЮ ОПРОСНИКА МОКЖ-ГЕР

Аннотация

В связи с мировой тенденцией старения населения возрастает актуальность поддержания качества жизни и здоровья людей пожилого возраста. В данной статье описано исследование, целью которого была адаптация и стандартизация опросника «Mannheimer Inteval der lebensverhältnisse im Alter» (Мангеймерский опросник качества жизни в пожилом возрасте) для русскоязычной выборки Казахстанцев. На основе изучения опыта оценки качества жизни пожилых людей в Германии нами предложен адаптированный на русском языке вариант данного опросника, который мы назвали МОКЖ-гер (Мангеймский опросник качества жизни для использования в гериатрической практике). Опросник направлен на изучение различных параметров качества жизни пожилых людей: активности, общения, условий жизни и финансов. Нами была проведена проверка психометрических свойств адаптированной версии опросника, а также изучения возможности ее использования в гериатрической практике в Казахстане.

Опросник может быть использован психологами, социальными работниками и другим персоналом в работе с пожилыми людьми для выявления сложностей и потребностей пожилого человека.

Ключевые слова: опросник, адаптация, качество жизни, диагностика, пожилые, депрессия в пожилом возрасте.

М.А. Низамудин¹, А.И. Гарбер², С.В. Скляр³, Н.Н. Хон¹, Н.Н. Гусейнова⁴

¹Туран университеті, Алматы қ., Қазақстан

²"Reinhardshöhe" оңалту клиникасы, Бад-Вильдунген қ., Германия

³Сергей Скляр психотерапия орталығы, Алматы қ., Қазақстан

⁴Белсенді ұзақ өмір сүру орталығы, Алматы қ., Қазақстан

МОКЖ-ГЕР САУАЛНАМАСЫ АРҚЫЛЫ ЕГДЕ ЖАСТАҒЫ АДАМДАРДЫҢ ӨМІР СҮРУ САПАСЫН ӨЛШЕУ

Аннотация

Халықтың қартаюының әлемдік үрдісіне байланысты егде жастағы адамдардың өмір сүру сапасы мен денсаулығын сақтаудың өзектілігі артып келеді. Бұл мақалада Қазақстандықтардың орыс тілді үлгісі үшін "Mannheimer intervar der Lebensverhältnisse im Alter" (Қарттықтағы өмір сапасының Мангеймер сауалнамасы) сауалнамасын бейімдеу және стандарттау мақсаты болған зерттеу сипатталған. Германиядағы қарттардың өмір сүру сапасын бағалау тәжірибесін зерделеу негізінде біз осы сауалнаманың орыс тіліне бейімделген нұсқасын ұсындық, оны біз МОКЖ-гер деп атадық

(гериатриялық тәжірибеде қолдануға арналған өмір сапасының Мангейм сауалнамасы). Сауалнама егде жастағы адамдардың өмір сүру сапасының әртүрлі параметрлерін зерттеуге бағытталған: белсенділік, қарым-қатынас, өмір сүру жағдайлары және қаржы. Біз сауалнаманың бейімделген нұсқасының психометриялық қасиеттерін тексердік, сондай-ақ оны Қазақстандағы гериатриялық практикада қолдану мүмкіндігін зерттедік.

Сауалнаманы егде жастағы адамдардың қиындықтары мен қажеттіліктерін анықтау үшін егде адамдармен жұмыс істегенде психологтар, әлеуметтік қызметкерлер және басқа да қызметкерлер пайдалана алады.

Түйін сөздер: сауалнама, бейімделу, өмір сапасы, диагностика, егде жастағы адамдар, егде жастағы депрессия.

M.A. Nizamudin¹, A.I. Garber², S.V. Sklyar³, N.N. Khon¹, N.N. Guseynova⁴

¹ Turan University, Almaty, Kazakhstan

² «Reinhardshöhe» Rehabilitation Clinic, Bad Wildungen, Germany

³ Sergey Sklyar's Psychotherapy Center, Almaty, Kazakhstan

⁴ Active Longevity Center, Almaty, Kazakhstan

MEASURING QUALITY OF LIFE AMONG OLDER PEOPLE USING THE MANNHEIMER QUESTIONNAIRE

Abstract

Due to the global trend of population ageing, the relevance of maintaining the quality of life and health of the population of elderly people is increasing. *This article describes a study aimed at adapting and standardising the Mannheim Interview der Lebensverhältnisse im Alter (Mannheimer questionnaire of quality of life in elderly age) for the Russian-speaking population of Kazakhstan citizens.* Having studied the experience of assessing the quality of life of elderly people in Germany, we proposed a Russian adapted version of this questionnaire, which we called MOCJ-Ger (Mannheim questionnaire of quality of life for use in geriatric practice). The questionnaire is aimed at studying various parameters of the quality of life of elderly people: activity, communication, living conditions and finances. We have tested the psychometric properties of the adapted version of the questionnaire, as well as the possibility of its use in geriatric practice in Kazakhstan.

The questionnaire can be used by psychologists, social workers and other personnel when working with older people to identify the difficulties and needs of an older person.

Keywords: questionnaire, adaptation, quality of life, diagnosis, elderly people, depression in the elderly age.

ВВЕДЕНИЕ

Согласно прогнозу Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к 2030 году каждый шестой человек в мире будет в возрасте 60 лет и старше. К 2050 году численность населения мира людей в возрасте 60 лет и старше удвоится (2,1 миллиарда). Ожидается, что число людей в возрасте 80 лет и старше утроится в период с 2020 по 2050 год и достигнет 426 миллионов. В Казахстане также наблюдается старение населения. Так, на начало 2022 года доля женщин в возрасте от 65 лет достигла 10,1%, при этом десятью годами она составляла лишь 8,2%. Тем временем доля мужчин в возрасте от 65 лет за десятилетие увеличилась с 4,8% до 6,1%. По прогнозам ООН, коэффициент демографической нагрузки пожилого возраста в Казахстане также будет расти. Так, в 2022 году значение этого коэффициента составило 12,9%. К 2025 году коэффициент достигнет 14,1%, к 2030-му – 15,9%, к 2040-му – 17,1%, к 2050-му – 19%. [1].

После выхода на пенсию у многих людей появляется больше времени, которое можно посвятить личным достижениям и самореализации, вместо этого некоторым пожилым людям, возможно, приходится тратить все больше времени и энергии на поддержания

должного уровня качества жизни и здоровья. Перед обществом предстает проблема, связанная с созданием социума для всех возрастов на основании признания полноценности старшего поколения [2]. Более продолжительная жизнь приносит с собой новые возможности не только для пожилых людей и их семей, но и для общества в целом. Дополнительные годы дают возможность заняться новыми видами деятельности, такими как дальнейшее образование, новая карьера или давно забытое увлечение. Пожилые люди также во многом вносят свой вклад в жизнь своих семей и сообществ. Однако масштабы этих возможностей и вклада во многом зависят от одного фактора: здоровья. ВОЗ перечисляет проблемы со здоровьем, которые возникают у людей с возрастом, и наряду с остеоартритом и деменцией указывается депрессия.

В Казахстане благополучию пожилых людей последние годы уделяется много внимания, так, в 2021 году Министерство труда и соцзащиты населения Республики Казахстан утвердило план мероприятий по улучшению положения граждан старшего поколения. Согласно данным Министерства, на сегодняшний день Казахстан уже преодолел 7-процентный порог, определенный ООН, и отнесен к странам со стареющим населением [3]. В 2023 году в Казахстане при поддержке Фонда ООН в области народонаселения (ЮНФПА) разработали национальную стратегию «Активное долголетие» [4].

В русскоязычной литературе доступны следующие опросники для оценки качества жизни: ВОЗЖ-26 и SF-36. ВОЗЖ-26 является краткой версией опросника Всемирной организации здравоохранения, целью которого является оценка качества жизни человека. Изучение качества жизни с помощью опросника SF-36 является общепринятым в мире высокоинформативным, чувствительным и экономичным методом оценки состояния здоровья как населения в целом, так и отдельных социальных групп. Указанные методики, при упомянутых достоинствах, не предназначены для оценки качества жизни пожилых людей.

Проанализируем доступные в литературе зарубежные инструменты для оценки качества жизни в пожилом возрасте. Анкета качества жизни пожилых людей (Older People's Quality of Life Questionnaire – OPQOL-35) предназначена для оценки качества жизни пожилых людей в следующих сферах: здоровье, независимость, социальные отношения, условия жизни. Опросник состоит из 35 вопросов, в которых включены вопросы о психологическом состоянии, состоянии здоровья, социальных отношений, независимости, условий жизни в отношении комфорта, а также вопросы, касающиеся эмоционального состояния. Опросник сконструирован в Лондонском и Кингстонском университетах (A. Bowling, St George's, University of London & Kingston University) [5].

Опросник Контроль, автономия, самореализация и удовольствие (Control, Autonomy, Self-Realization and Pleasure, CASP-19) используется для измерения качества жизни по самооценке среди взрослых в возрасте 60 лет и старше. CASP-19 состоит из 4 субшкал, составляющих аббревиатуру инструмента: Контроль, Автономия, Самореализация и Удовольствие. Каждая подшкала содержит 4–5 вопросов, а всего оценивание содержит 19 пунктов. Для ответов используется шкала Лайкерта, включая «часто», «иногда», «не часто» и «никогда». Для целей оценки эти ответы соответствуют 0–3 баллам за вопрос. Более высокие баллы указывают на лучшее качество жизни. Анкета создана в США, в отделе профессиональной терапии, на факультете реабилитационной медицины в Вашингтонском университете, Сиэтл [6].

WHOQOL-OLD – инструмент для оценки субъективного качества жизни пожилых людей. Он основан на определении качества жизни ВОЗ. Опросник состоит из 26 пунктов, оценивающих сенсорные способности, степень вовлеченности в социальные взаимодействия, отношение к смерти, наличие близких социальных контактов, а также автономность. [7]

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Опросник «Mannheimer intervar der lebensverhältnisse im alter» (MILVA) разработан профессором института исследований психического здоровья (г.Мангейм, Германия) д.м.н.,

Georg Adler в 1999 году, опубликован в 2000 году в издательстве «Zeitschrift für Gerontologie + Geriatrie», в электронном виде доступен с 2012 года [8]. Выбор данной методики основан на том, что опросник является удобным в использовании, информативным инструментом, позволяющим количественно оценить параметры уровень качества жизни людей пожилого возраста. В отличие от других опросников MILVA измеряет объективные показатели качества жизни. Georg Adler совместно с другими исследователями разработали инструмент обследования, позволяющий стандартизировать оценку социального положения пожилых людей в условиях гериатрической практики. Опросник оценивает качество жизни пожилых людей по четырем факторам: «активность», «общение», «условия жизни» и «финансы». На каждую сферу авторами были выделены от четырех до десяти пунктов опросника, максимальный показатель по каждой сфере – 10 баллов. Опросник MILVA направлен на количественное описание социального положения пожилых людей и состоит из 25 вопросов, 5 вопросов для оценки уровня активности, 6 вопросов для оценки уровня общения, 10 вопросов для оценки условий жизни и 4 вопроса на оценку финансовой составляющей качества жизни.

Для анализа психометрических свойств русскоязычной версии опросника нами был использован критерий анализа надежности альфа Кронбаха.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Первый этап адаптации опросника описан в статье «Качество жизни пожилых людей: опыт адаптации опросника «Mannheimer Intervar der lebensverhältnisse im Alter» [9]. В соответствии с полученными на первоначальном этапе адаптации данными и вопросами от испытуемых, третьим этапом мы произвели корректировку формулировок некоторых вопросов, например, пункт наличия телефона мы переформулировали как «Есть ли у Вас современный мобильный телефон?».

На втором этапе адаптации мы провели тестирование на 69 людях в возрасте от 60 до 77 лет. Представим коэффициенты надежности альфа Кронбаха для каждой шкалы с описанием статистики отдельных пунктов. В следующей таблице представлен коэффициент альфа Кронбаха для шкалы активности

Таблица 1 – Коэффициенты альфа Кронбаха для показателей опросника MILVA по шкале активности

Статистика надежности	
Альфа Кронбаха	N элементов
.501	5
Альфа Кронбаха при исключении пункта	
в1	.351
в2	.339
в3	.345
в4	.449
в5	.707

Как видно из статистики пунктов по отношению к суммарному баллу, вопрос №5 не оказывает значимого влияния на показатели качества жизни, и при исключении данного вопроса надежность шкалы повышается. Данный вопрос касается наличия домашнего животного, и возможно, что для пожилых людей в Казахстане наличие или отсутствие домашнего животного не является значимым фактором для общего уровня качества жизни. Таким образом, вопрос о домашнем животном был нами исключен из опросника.

Для шкалы общения мы получили приемлемый коэффициент надежности, что видно из таблицы №2:

Таблица 2 – Коэффициенты альфа Кронбаха для показателей опросника MILVA по шкале общения

Статистика надежности	
Альфа Кронбаха	N элементов
,700	5
Альфа Кронбаха при исключении пункта	
в7	,647
в8	,656
в9	,635
в10	,615
в11	,698

Статистика пунктов по отношению к суммарному баллу говорит о том, что все вопросы данного пункта имеют значение. После изменения формулировок мы получили приемлемый коэффициент альфа. Возможно, это связано с тем, что в новых формулировках мы сделали акцент на общение с родственниками и соседями, ведь такого рода общение является немаловажным культурным аспектом населения Казахстана. Также мы упростили некоторые формулировки, например, вопрос №11 звучит в новой формулировке следующим образом: «Как часто Вы общаетесь с родственниками, соседями и другими знакомыми?» (предыдущая формулировка: «Как часто вы выходите из дома чтобы что-то предпринять с другими людьми (например, с родственниками, соседями, знакомыми)?»). Вопрос № 6 не имеет числовой интерпретации ответа, так как является открытым. Таким образом, из 6-ти вопросов шкалы в расчете коэффициента надежности были учтены вопросы №7-11.

При анализе надежности шкалы условий жизни нами было обнаружено, что многие вопросы не подходят для оценки качества жизни у казахстанской выборки пожилых людей. Вопросы 12, 16, 17, 20, 21 нами были исключены из опросника, так как они не были согласованы с общими показателями по шкале условий жизни, а также вызывали непонимание у людей. В таблице №3 приведены показатели расчета коэффициента надежности альфа для шкалы условий жизни.

Таблица 3 – Коэффициенты альфа Кронбаха для показателей опросника MILVA по шкале условий жизни при исключении пунктов 12, 16, 17, 20, 21

Статистика надежности	
Альфа Кронбаха	N элементов
,773	5
Альфа Кронбаха при исключении пункта	
в13	,724
в14	,686
в15	,671
в18	,821
в19	,748

Вопросы № 12, 16, 17, 20, 21 соответственно:

- Где находится Ваша квартира/дом?
- Удобства в квартире/доме для пожилых (например, специально оборудованная ванная комната, специальные перила, ручник в туалетной комнате)
- В квартиру можно попасть самостоятельно на инвалидной коляске?
- Как долго Вы проживаете в этой квартире/доме?
- Как вы оцениваете уровень преступности вблизи от Вашей квартиры/дома?

Таблица 4 – Коэффициенты альфа Кронбаха для показателей опросника MILVA по шкале финансов

Статистика надежности	
Альфа Кронбаха	Н элементов
,723	4
Альфа Кронбаха при исключении пункта	
в22	,620
в23	,587
в24	,600
в25	,776

Анализ надежности всего опросника при исключении непоказательных пунктов. При исключении вопросов №5, 12, 16, 17, 20, 21 мы получили коэффициент альфа Кронбаха для всего опросника, равный ,719:

Таблица 5 – показатель коэффициента альфа Кронбаха для опросника MILVA

Статистика надежности	
Альфа Кронбаха	Н элементов
,719	18

Таким образом, мы получили опросник, состоящий из 19 вопросов, оценивающий качество жизни пожилых людей по показателям активности, общения, условий жизни и финансов. Максимальный показатель – 33 балла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведение работы по адаптации опросника для оценки качества жизни в пожилом возрасте МОКЖ-гер на русскоязычной выборке казахстанцев является важной частью работы по улучшению качества жизни и поддержания активного долголетия пожилых людей в Казахстане.

Адаптированный на русском опросник МОКЖ-гер представляет собой шкалу, состоящую из 19-ти вопросов, в которой 4 вопроса на оценку уровня активности, 5 вопросов для оценки показателей по общению, 5 вопросов для оценки условий жизни и 4 вопроса для оценки финансовой составляющей качества жизни у пожилых людей. При интерпретации результатов стоит обращать внимание не только на общий количественный показатель, но и на ответы на отдельные вопросы.

Опросник может быть использован психологами, социальными работниками и другим персоналом в работе с пожилыми людьми для выявления сложностей и потребностей пожилого человека.

Список использованной литературы:

1. Adler, Georg & Tremmel, S. & Brassens, Stefanie & Scheib, A.. (2012). *Soziale Situation und Lebenszufriedenheit im Alter. Zeitschrift für Gerontologie + Geriatrie.* – 33. – 210-216 с.
2. Bowling, A. *The psychometric properties of the Older People's Quality of Life Questionnaire, compared with the CASP-19 and the WHOQOL-OLD. Current Gerontology and Geriatrics Research.* – 2009. – 1-12с.
3. Černovas, A., Alekna, V., Tamulaitiene, M., & Stukas, R. *Reliability and validity of the Lithuanian version of CASP-19: A quality of life questionnaire for the elderly. Medicina (Kaunas),* – 2018. – 54(6). – 103

4. Касымжанова А.А., Аскарлова. Р.К.. Старение в культуре казахского народа: психологический анализ факторов геротрансцендентности. - Вестник КазНУ, Серия Психологии и социологии, – 2021. – №3 . – (78).

5. Министерство труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. Статья «МТСЗН утвердило план мероприятий по повышению качества жизни пожилых людей». 24 февраля 2021. Электронный ресурс

«<https://www.gov.kz/memleket/entities/enbek/press/news/details/165181?lang=ru>

6. Низамудин М.А., Гарбер А.И., Скляр С.В. «Качество жизни пожилых людей: опыт адаптации опросника «Mannheimer Inteval der lebensverhältnisse im Alter» материалы международной научно-практической конференции «Наука и система образования Казахстана: пути и перспективы развития», посвященной 114-летию со дня рождения академика Т. Т. Тажимаева, в рамках 90-летия Казахского национального университета имени аль-Фараби. – 2024г. – 105-111 с..

7. Организация объединенных наций. Статья «Активное долголетие: ЮНФПА помогает Казахстану использовать потенциал растущего числа пожилых людей» <https://news.un.org/ru/story/2023/10/1445362>

8. Power M, Quinn K, Schmidt S: Development of the WHOQOL-Old Module. *Qual Life Res.* – 2005. 14:2197–2214с.

9. ЮНФПА. «Анализ положения в области народонаселения в Республике Казахстан». Отчет разработан при технической поддержке Фонда ООН в области народонаселения (ЮНФПА) в Казахстане. –2019.

Referensec:

1. Adler, Georg & Tremmel, S. & Brassen, Stefanie & Scheib, A.. (2012). Soziale Situation und Lebenszufriedenheit im Alter. *Zeitschrift für Gerontologie + Geriatrie.* – 33. – 210-216с. 10.1007/s003910070062

2. Bowling, A. The psychometric properties of the Older People's Quality of Life Questionnaire, compared with the CASP-19 and the WHOQOL-OLD. *Current Gerontology and Geriatrics Research.* – 2009. – 1-12с.

3. Černovas, A., Alekna, V., Tamulaitiene, M., & Stukas, R. Reliability and validity of the Lithuanian version of CASP-19: A quality of life questionnaire for the elderly. *Medicina (Kaunas),* – 2018. – 54(6). – 103

4. Kasymzhanova A.A., Askarova. R.K.. Starenie v kul'ture kazakhskogo naroda: psikhologicheskij analiz faktorov gerotranscendentnosti. - Vestnik KazNU, Seriya Psikhologii i sociologii, – 2021. – №3

5. Ministerstvo truda i social'noj zashchity naseleniya Respubliki Kazakhstan. Stat'ya «MTSZN utverdilo plan meropriyatij po povysheniyu kachestva zhizni pozhilykh lyudej». 24 fevralya 2021. Ehlektronnyj resurs «<https://www.gov.kz/memleket/entities/enbek/press/news/details/165181?lang=ru>

6. Nizamudin M.A., Garber A.I., Sklyar S.V. «Kachestvo zhizni pozhilykh lyudej: opyt adaptacii oprosnika «Mannheimer Inteval der lebensverhältnisse im Alter» materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «NAUKA I SISTEMA OBRAZOVANIYA KAZAKHSTANA: PUTI I PERSPEKTIVY RAZVITIYA», posvyashchennoj 114-letiyu so dnya rozhdeniya akademika T. T. Tazhibaeva, v ramkakh 90-letiya Kazakhskogo nacional'nogo universiteta imeni al'-Farabi. – 2024g. – 105-111 s..

7. Organizaciya ob"edinennykh nacij. Stat'ya «Aktivnoe dolgoletie: YUNFPA pomogaet Kazakhstanu ispol'zovat' potencial rastushchego chisla pozhilykh lyudej»

8. YUNFPA. «Analiz polozheniya v oblasti narodonaseleniya v Respublike Kazakhstan». Otchet razrabotan pri tekhnicheskoy podderzhke Fonda OON v oblasti narodonaseleniya (YUNFPA) v Kazakhstane. –2019.

9. Power M, Quinn K, Schmidt S: Development of the WHOQOL-Old Module. *Qual Life Res.* – 2005. 14:2197–2214с.

МРНТИ 15.41.43

10.51889/2959-5967.2024.79.2.016

Н. Сагидолда¹, А.Қ. Әбдісағиева*¹

¹Нархоз Университеті КЕАҚ, Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

АСЫРАП АЛУШЫ АТА-АНАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ІРІКТЕУ ЖӘНЕ СҮЙЕМЕЛДЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада әлеуетті асырап алушы ата-аналарды іріктеу мәселесінің өзектілігі көрсетілді. Сонымен қатар іріктеу процесінен кейін үміткерлермен дұрыс ұйымдастырылған тренинг пен сүйемелдеудің маңыздылығы аталады. Психологиялық іріктеу әдістерін сынау үшін он әлеуетті асырап алушы ата-ана таңдалды. Алғашқы бес үміткерге стандартталған сұхбат пен отбасы социогаммасы, қалған бес үміткерге Басса-Дарки сауалнамасы және Спилбергер-Ханин мазасыздық шкаласы жүргізіліп, нәтижелері талданды.

Зерттеу мақсаты – қабылдаушы ата-ана болуға үміткерлерді психологиялық іріктеу мен сүйемелдеудің негізгі аспектілері мен зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, тиімді әдістерді ұсыну.

Әдіснамасы. Осы мақаладағы жұмыста бастапқы деректерді жинау және өңдеу, психологиялық тесттер мен сұхбат жүргізу және нәтижелерін талдау сияқты әдістер қолданылды.

Зерттеу нәтижелері. Жұмыс барысында әлеуетті асырап алушы ата-аналарды психологиялық іріктеудің және сүйемелдеудің өзектілігі анықталды. Психологиялық диагностика барысында стандартталған сұхбат, отбасы социогаммасы, Басса-Дарки және Спилбергер-Ханин әдістерінің тиімділігі көрсетілді.

Кілт сөздер: психология, психологиялық іріктеу, сүйемелдеу, асырап алушы ата-ана, жетім, қабылдаушы отбасы, диагностика.

Сагидолда Н. ¹, Әбдісағиева А.Қ. *¹

¹НАО Университет Нархоз, Республика Казахстан, г.Алматы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР И СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация

В данной статье показана актуальность проблемы отбора потенциальных приемных родителей. Также упоминается важность правильно организованного обучения и сопровождения кандидатов после процесса отбора. Десять потенциальных приемных родителей были выбраны для тестирования методов психологического отбора. Были проведены стандартизированные интервью и социогамма семьи для первых пяти кандидатов, анкета Басса-Дарки и шкала тревожности Спилбергера-Ханина для оставшихся пяти кандидатов, результаты были проанализированы.

Цель исследования-предоставить эффективные методы, основанные на ключевых аспектах психологического отбора и сопровождения кандидатов в приемные родители, а также на результатах исследований.

Методология. В работе над этой статьей использовались такие методы, как сбор и обработка исходных данных, проведение психологических тестов и интервью, а также анализ результатов.

Результаты исследования. В ходе работы была выявлена актуальность психологического отбора и сопровождения потенциальных приемных родителей. В ходе психологической диагностики была продемонстрирована эффективность методов стандартизированного интервью, социогаммы семьи, Басса-Дарки и Спилбергера-Ханина.

Ключевые слова: психология, психологический отбор, сопровождение, приемный родитель, сирота, приемная семья, диагностика.

*N. Sagidolda¹, A.K. Abdissagiyeva*¹*

¹Narxoz University, Republic of Kazakhstan, Almaty

PSYCHOLOGICAL SELECTION AND SUPPORT OF FOSTER PARENTS

Annotation

This article shows the relevance of the problem of selecting potential foster parents. The importance of properly organized training and support of candidates after the selection process is also mentioned. Ten potential foster parents were selected to test psychological selection methods. Standardized interviews and a family sociogram were conducted for the first five candidates, the Bass-Durkee questionnaire and the Spielberger-Hanin anxiety scale for the remaining five candidates, and the results were analyzed.

The purpose of the research is to provide effective methods based on key aspects of psychological selection and support of candidates for foster parents, as well as on research results.

Methodology. Methods such as the collection and processing of raw data, conducting psychological tests and interviews, as well as analyzing the results were used in the work on this article.

The results of the research. In the course of the work, the relevance of psychological selection and support of potential foster parents was revealed. During the psychological diagnosis, the effectiveness of standardized interview methods, family sociograms, Buss-Durkee and Spielberger-Hanin was demonstrated.

Keywords: psychology, psychological selection, support, foster parent, orphan, foster family, diagnosis.

КІРІСПЕ

Бүгінгі таңда елімізде мекемелердегі жетім және ата-ананың қамқорлығынсыз қалған балалардың саны азаюда, биыл бұл көрсеткіш 4374 баланы құрады. Алайда, баланы отбасына тәрбиелеуге алған ата-аналар көп болғанымен, өкінішке орай, мекемеге қайта оралған балалардың көрсеткіші 2018 жылдан бері 64%-ға артты. Баланы мекемеге қайтарудың жиі себептерінің бірі ретінде асырап алушы ата-ананың психологиялық дайын болмауын атап өтуге болады.

Балалардың әл-ауқатына қамқорлық жасау маңызды фактор болып табылатын қазіргі қоғамда сапалы отбасын құру және балаларға ата-аналарды таңдау мәселесі өзекті бола түсуде. Қабылдаушы ата-ана болуға үміткерлерді психологиялық іріктеу осы процесте орталық болып табылады, бұл қиын өмірлік жағдайларға тап болған балалар үшін қолайлы және сенімді орта құруды қамтамасыз етеді.

Асырап алушы ата-аналардың балаларды асырап алу немесе тәрбиелеу процесі психологиялық және әлеуметтік аспектілерді терең түсінуді талап етеді. Үміткерлердің материалдық мүмкіндіктерін ғана емес, сонымен қатар олардың эмоционалды тұрақтылығын, тәрбиелік қиындықтарға дайындығын, эмоционалды байланыстар құра білуін және балалардың психологиялық әл-ауқатын қолдауды ескеру маңызды.

Бұл тақырыптың өзектілігі биологиялық ата-анасынан айырылған немесе қолайсыз жағдайда жүрген балалар үшін қауіпсіз және қолдау ортасын құру қажеттілігімен

ерекшеленеді. Қабылдаушы ата-аналарды тиімді психологиялық іріктеу балалардың психикалық денсаулығына теріс әсер ету қаупін азайтуға көмектеседі және олардың үйлесімді дамуына ықпал етеді.

Бұл мақаланың мақсаты қабылдаушы ата-ана болуға үміткерлерді психологиялық іріктеу мен сүйемелдеудің негізгі аспектілерін қарастыра отырып, тиімді әдістерді ұсыну. Сайып келгенде, сапалы психологиялық іріктеу балалардың сүйіспеншілігін, қамқорлығын және әл-ауқатын қамтамасыз ете алатын отбасылардың қалыптасуына ықпал етеді. И.В. Горохова және Т.И. Бонкало «Қабылдаушы ата-ана болуға үміткерлерді таңдауды психологиялық қамтамасыз ету» атты мақаласында алмастырушы отбасыны қалыптастырудағы бастапқы және шешуші рөлді қабылдаушы отбасыға үміткерлерді таңдау болып табылатынын атап өткен болатын. Іріктеу барысында арнайы дайындалған ата-анаға қажетті психологиялық қасиеттер тізімін қолдану керек. Дайындық тек психо-педагогикалық білім беруді ғана емес, сонымен қатар психологиялық коррекцияны да қамту керек [1].

Психологиялық іріктеу барысында негізгі назар аудару керек мәселелерді екі түрге ажыратуға болады:

1. тренинг барысында жеңіл коррекцияға ұшырайтын психологиялық жай-күйлер;
2. психологпен жеке жұмысты қажет ететін ата-ананың санасында терең қалыптасқан жай-күйлер.

Басты назар қабылдаушы отбасының сапасыздығы факторларын талдауға және бала асырап алуға қарсы көрсеткіштерді анықтауға бағытталған. Қазіргі уақытта бала асырап алуға үміткерлердегі психопатологиялық симптомдардың ауырлығы, қатыгездік пен зорлық-зомбылыққа, аддикцияға бейімділігі, психотравматизация дәрежесі қабылдаушы отбасының сапасына теріс әсер ететіндігі анықталды. Тренинг барысында жеңіл коррекцияға ұшырайтын психологиялық жай-күйлер тоқталып өтсек. Бұл топқа ата-ананың бала асырап алудағы теріс мотивтерін, алаңдаушылығын, қамқоршылығына алатын балаға асыра көп үміт пен жүктеме артуды жатқызуға болады. Көп жағдайда бала асырап алуға үміткерлерде, қамқоршыларда және патронаттық тәрбиешілерде жоғары алаңдаушылық деңгейі байқалады. Е.А. Брецих өз зерттеу жұмысында анықтағандай, қамқоршылар мен асырап алушылар, патронат тәрбиеші болуға үміткерлердің өздері алаңдаушылықты асырап алынған балалардың әлеуметтік қауіп тобына жататындығымен түсіндіреді. Көптеген үміткерлер үшін бұл ата-анасы алкогольге тәуелді отбасы немесе асырап алуға келісімін берген кәмелетке толмаған немесе жалғызбасты аналар [2]. Бұндай жағдайларда білікті психолог-тренер ата-анада орын алған алаңдаушылық деңгейін тренинг барысында азайтып, оны дұрыс ұстанымдарға ауыстыру ықтималдығы жоғары.

Келесі, психологпен жеке жұмысты қажет ететін ата-ананың санасында терең қалыптасқан жай-күйлер. Бұл сәттер диагностика барысында ерекше назарды талап етеді. Себебі, психолог бұл сәттерді өткізіп алған жағдайда, болашақта баланың адаптациясына және жалпы отбасы ішіндегі атмосфераға айтарлықтай кері әсерін тигізуі мүмкін. Ресейдің ғылым академиясының психология институтында психологиялық ғылымдар докторы, профессор, посттравматикалық стресс лабораториясының бас ғылыми маманы Н.В. Тарабрина және Н.В. Майн бірлесе жазған жұмысында қабылдаушы отбасының сапасына ықтимал әсер ететін факторлар анықталып, қарастырылды, олардың ішінде: асырап алушылардың қазіргі психикалық жағдайы, олардың ұрпақаралық және жеке психотравматизация деңгейі, бала асырап алу мотивтері және ата-ана мен баланың өзара әрекеттесу тактикасы [3]. Нәтижесінде ата - ана мен баланың өзара әрекеттесу тактикасының құрамдас бөліктері ұрпақтар арасындағы жарақаттану көрсеткішімен және қазіргі психикалық жағдаймен байланысты деген қорытындыға келеміз. Сонымен қатар әлеуетті асырап алушы ата-аналардың мінез-құлқы көбінесе өз балалық шағындағы тәжірибеге байланысты. Егер олардың ата-аналары оң үлгі болса, бұл көбінесе олардың балаларды эмоционалды түрде қолдау және тәрбиелеу қабілетіне әсер етеді. Өз ата-аналары теріс мысал келтірген жағдайда, әлеуетті асырап алушылар өздерінің жарақаттары мен жағымсыз мінез-құлқы үлгілерін

жеңуде қиындықтарға тап болуы мүмкін. Бұл тәжірибе олардың тиімді ата-ана болу қабілетіне әсер етуі мүмкін және салауатты және қолдау көрсететін отбасылық ортаны құру үшін қосымша күш-жігерді қажет етеді. Н.В. Майн жеке жұмысында қабылдауы отбасының болашақ сапасы үшін ата-ананың жеке басының ерекшеліктерін негіздеді, бұл ата-аналық образдармен сәйкестендірудің нәтижесі болып табылады. Жақсы ата-ана болу үшін, басқа факторлардан бөлек, жақсы "ішкі" ата-аналардың болуы маңызды, бұл баланы жеке тұлға ретінде қабылдауға, оған отбасында өз орнын беруге және оны ата-аналардың проблемаларын "шешу", ауыстыру, жанжалдарды шешу және алдыңғы ұрпақтың травматизмын пысықтау міндеттерімен жүктемеуге мүмкіндік береді [4].

Бүгінгі таңда елімізде асырап алушы ата-аналар мектебіне қабылданар алдында ата-аналар диагностикадан өту қарастырылған. Алайда тренингты өткізетін әр мекемедегі қолданылатын әдістер әр түрлі және әр жағдайда тиімді бола бермейді. Бұл орайда ата-аналарды психологиялық іріктеу процесін жетілдіріп, біркелкі ету маңызды. Бірақ отбасылық тәрбиені мүмкіндігінше көп балаларға қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін, отбасындағы өмір балаға пайдалы болатындай, оның дамуына ықпал ететін жұмыс моделін іздеу ұзақ және қиын процесс екенін ескеру қажет [5]. Қабылдаушы ата-аналардың психологиялық жағдайының отбасылық қатынастар динамикасына әсері психологиялық іріктеудің табиғи жалғасы болып табылады. Қабылдаушы ата-аналардың эмоционалды тұрақтылығы отбасында жылы және қолдау атмосферасын құруда шешуші рөл атқарады. Өз эмоцияларын түсіну асыранды баланың бейімделу процесін жеңілдетіп қана қоймайды, сонымен қатар барлық отбасы мүшелерінің терең өзара әрекеттесуіне ықпал етеді. Бала асырап алғаннан кейінгі отбасындағы психологиялық проблемаларды зерттей отырып, болашақта ата-аналарды психологиялық іріктеу барысын тиімді ұйымдастыруға және тренинг тақырыптарын жетілдіруде септігін тигізеді. Бала асырап алғаннан кейінгі кезеңдегі ата-аналардың депрессиясы шектеулі зерттеулерде зерттелді және бұл зерттеулерде қабылдаушы ата-аналардың тәжірибесінің әлеуметтік контексті жиі жоқ. К.Дж.Фоли бала асырап алғаннан кейінгі депрессиямен байланысты қайталанатын тақырыптарды анықтаған болатын, басым бөлігі ата-аналардың өздеріне, балаға, отбасына, достарына, қоғамға немесе басқа адамдарға орындалмаған және шындыққа жанаспайтын үміттері болып табылады [6]. Сонымен қатар асырап алушы ата-аналардағы жинақталған стресс және отбасының қолдауының болмауы олардың физикалық және психологиялық әл-ауқатына, сондай-ақ қабылдаушы отбасыдағы қарым-қатынас сапасына қатты әсер етуі мүмкін. Асырап алынған баланың бейімделуіне байланысты міндеттер физикалық және эмоционалды түрде жан-жақты болуы мүмкін, әсіресе бастапқы кезеңде. Осыған байланысты асырап алушы ата-аналар үнемі шиеленіске, белгісіздікке және қабілеттеріне күмәндануға ұшырауы мүмкін. Г.У.Бердтің және басқаларының бірлесе жасаған бірнеше регрессиялық талдауы эмоционалды күйзелістің жоғары деңгейі туралы хабарлаған ата-аналардың асырап алушы ата-ана мәртебесіне байланысты созылмалы стресс факторларының жинақталуын жиі көрсететінін анықтады. Дистресс деңгейі жоғары ата-аналар үлкен баланы асырап алғанын, бірнеше бала асырап алу тәжірибесі бар екенін, эмоцияға бағытталған күресу стратегияларын жиі қолданатынын, шеберлік сезімі төмен екенін және отбасы мүшелерінен аз қолдау алатынын жиі атап өткен болатын [7]. Ата-аналар кездесетін осы және өзге мәселелердің үлкен бөлігінде психологтардың кешенді жұмысы қажет. Алғашқыда іріктеу жүргізу барысында бір ата-ананың мәселелерін анықтаған психолог, екінші кезеңде ол отбасыға тренинг жүргізу барысында, ол теріс ұстанымдардан құтылуға тырысады және соңына сүйемелдеген жағдайда ғана толыққанды нәтиже шығады. Асырап алынған бала мен отбасы мүшелерінің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі біркелкі емес, циклдік және уақытпен шектеулі және қабылдаушы отбасында қиындықтар мен туындаған мәселелерді маманның көмегінсіз шеше алмайтын сәттері болуы мүмкін.

Қабылдаушы отбасыны сүйемелдеу-олардың күнделікті өміріндегі тұрақтылық пен үйлесімділікті қолдаудың маңызды буыны. Мәлімделген проблемаларды ғылыми-теориялық

талдау нәтижелері сәтті алмастырушы ата-ананың психологиялық детерминанттарын пәндік зерттеудің өзектілігін көрсетеді. Бүгінгі таңда ата аналар мен балаларды алмастырушы отбасын құру кезеңінде және оның жұмыс істеу процесінде психологиялық қолдау бағдарламалары мен технологиялары сұранысқа ие [8]. Психологиялық қолдау психологиялық іріктеу мен отбасылық қатынастардың күнделікті шындықтарын байланыстыратын көпірге айналады. Сүйемелдеу саласындағы мамандар қиындықтарды жеңуге көмектесіп қана қоймай, сау және мықты отбасылық байланыстардың дамуын сақтайды. Қабылдаушы отбасы мен баланы бейімдеу процесінде маманның рөлі маңызды және тиімді әлеуметтік интеграция мен психологиялық әл-ауқатты қамтамасыз ету үшін қажет. Жетім баланы тәрбиелеуде алмастырушы отбасына психологиялық көмек көрсетуді үздіксіз білім беру бағыттарының бірі ретінде қарастырған жөн [9]. Нәтижесінде аналитикалық-жүйелік отбасылық психологиялық сүйемелдеу нәтижесінде бала асырап алу ойы бар және асырап алған отбасыларда психологиялық климат оңтайлы болады, ал балалар қалаулы және қолдауға ие болады.

ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Зерттеу жұмысын жүргізу барысында бастапқы деректерді жинау және өңдеу, психологиялық тесттер мен сұхбат жүргізу әдістері қолданылды. Психологиялық тесттер мен стандартталған сұхбаттың ерекшеліктері төменде көрсетілген (Кесте 1).

Кесте 1 - Қолданылған зерттеу әдістері мен олардың ерекшеліктері

№	Атауы	Ерекшелігі
1	<i>Стандартталған сұхбат (В.Н.Ослон, Д.С.Райкус, Р.К.Хьюз материалдары негізінде жасалған)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Сауалнамаға жақын, әр үміткерден біртүрлі ақпарат алуға арналған; – Үміткерлердің өмірлік жағдайын 8 негізгі критерий бойынша зерттеуге және бағалауға бағытталған. Әрбір критерий 3 балдық шкала бойынша бағаланады: жоғары-орташа-төмен деңгей; – Диагностикалық және рефлексиялық міндеттерге бағытталған, зерттеудің толық нәтижелерін қамтамасыз етеді; – Үміткерлердің өзін-өзі тануға бағытталуын ынталандыру; – Психологтан белсенді тыңдау дағдылары қажет; – Асырап алушы ата-аналар мектебінде екпіндерді анықтауға мүмкіндік береді.
2	<i>"Отбасылық социограмма" проективті әдістемесі (Эйдемиллер Э.Г.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Үміткердің тұлғааралық қатынастар жүйесіндегі орнын анықтауға және отбасындағы қарым-қатынас сипатын анықтауға мүмкіндік береді. – Отбасы арасындағы қарым-қатынастың бейсаналық аспектілерін сыртқа шығаруға мүмкіндік береді.
3	<i>Басса-Дарки сауалнамасы, BDHI</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Баланың қауіпсіздігіне ықтимал қауіптердің алдын алуға көмектеседі. Агрессивтілігі жоғары ата-аналар балалардың физикалық және эмоционалдық әл-ауқатына ықтимал қауіп төндіруі мүмкін. – Үміткерлердің балаға оң мінез-құлық үлгілерін ұсынуға қаншалықты қабілетті екенін анықтауға көмектеседі. Агрессивтілігі төмен ата-аналар салауатты қарым-қатынасты сақтауда және жанжалдарды шешуде ең жақсы рөлдер болуы мүмкін. – Үміткерлердің агрессиясы мен қақтығыстарын қаншалықты тиімді басқаратыны туралы ақпарат береді. Бұл дағдылар қолдау көрсететін және қауіпсіз отбасылық органы құру үшін маңызды. – Агрессивтілігі төмен үміткерлер өздерінің эмоцияларын жақсы басқара алады, бұл ата-ана болудың маңызды аспектісі. Бұл отбасындағы тыныш және қолдаушы атмосфераға ықпал етуі мүмкін.
4	<i>Ц.Д.Спилбергер-Ю.Л. Ханин мазасыздану шкаласы, STAI (State-Trait Anxiety Inventory)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Мазасыздықтың жоғары деңгейі ата-аналардың балалармен қарым-қатынаста эмпатия мен шыдамдылық қабілетіне әсер етуі мүмкін. Бұл аспектіні бағалау болашақ асырап алушы ата-аналардың

	қиындықтары мен қажеттіліктері болуы мүмкін балаларды эмоционалды түрде қолдай алатынына көз жеткізуге көмектеседі. – Асырап алушы ата-аналар ерекше қиындықтар мен стресстік жағдайларға тап болады. Мазасыздық деңгейін бағалау осы қиындықтарды жеңуге жақсы дайындалғандарды және асырап алуға байланысты күтпеген жағдайларға жақсы бейімделе алатындарды анықтауға көмектеседі.
Ескерту: [4] негізінде автормен құрастырылған	

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛҚЫЛАУ

Асырап алушы ата-аналарды психологиялық іріктеудің тиімді жолдарын анықтау мақсатында, баланы отбасына қабылдауға ниет білдірген 10 ата-анадан алдын-ала дайындалған психологиялық тест алынды және арнайы психологпен сұхбат жүргізілді. Зерттеуге балаларды тәрбиелеу тәжірибесі бар және жоқ жалғызбасты және отбасылық үміткерлер қатысты.

1. Алғашқы 5 әлеуетті асырап алушы үміткерлермен стандартталған сұхбат пен отбасы социограммасы әдістері жүргізілді.

Кесте 2 - Стандартталған сұхбат нәтижелері

Үміткерлер	А	В	С	Д	Е
Баланы қабылдау мотивтері	Конструктивті. Аналық мейірім беру	Конструктивті. Балаға бақыт, болашақ сыйлау	Конструктивті. Көпбалалы ана болу	Конструктивті. Әкелік мейірім беру, балалы отбасы болу	Конструктивті. Әкелік мейірім көрсету
Тұлғалық ересектік дәрежесі	Орташа. Мінез-құлқы жас ерекшелігіне сай	Жоғары. Мінез-құлқы жас ерекшелігіне сай, сабырлы	Орташа. Мінезіне ашуланшақтық пен әділдік тән.	Жоғары. Мінезі ашық, жас ерекшелігіне сай	Орташа. Ашуға бой бермейді, өзгелердің көңіліне қарайды
Стресстік жағдайды жеңе білу	Орташа	Жоғары	Орташа	Орташа	Орташа
Ата-аналық дағдылары	Орташа. 2 жыл бала қарау тәжірибесі	Төмен. Бала тәрбиесіне араласып көрмеген	Төмен. Бауырларының баласына қараған	Төмен. Бала тәрбиесіне араласып көрмеген	Төмен. Бауырларының баласына қарасқан
Эмпатия	Жоғары. Адамдарға көмектесуді қалайды	Жоғары. Адамдардың жағдайын түсінуге тырысады	Орташа. Көмек сұрамайды, бірақ көмектеседі	Орташа. Өзгелерге көмек беруден бас тартпайды	Орташа. Қолынан келсе көмектесуге тырысады
Баланың биологиялық отбасына қарым-қатынасы	Оң	Оң	Теріс	Оң	Теріс
Ескерту: автормен құрастырылған					

Стандартталған сұхбат әлеуетті асырап алушы ата-аналарға байланысты бірқатар сұрақтарға жауап алуға және түсінуге көмектеседі. Жоғарыдағы кестеде алынған нәтижелердің тек қысқаша көрінісін көруге болады. Жалпы, барлық үміткерлердің бала тәрбиесінде тәжірибесі жоқ, дегенмен, барлығы бала асырап алуға конструктивті мотивтерге ие. Тұлғалық ересектік дәрежелері мен стрессті жеңе білу дәрежелері жеткілікті деңгейде. Ата-аналардың баланың биологиялық отбасына деген қарым-қатынасы әртүрлі, кейбірі негативті көзқараста, яғни балаға биологиялық отбасы жайлы айтуды қаламайды және барынша олардан ұзақ болуға тырысады, қорқыныш бар десе болады.

Кесте 3 - Отбасы социогаммасы бойынша алынған нәтижелер

№	Нәтижелері
А	Бала қабылдап алғанға дейінгі суретте күйеуі екеуінің арасындағы алшақтық байқалады, әрқайсысының жеке тұлғалық шекаралары сақталған. Бала қабылдап алғаннан кейінгі суретте араларына кішкентай шеңбермен баланы салған, Күйеуі екеуінің отбасындағы рөлдері теңескенің көруге болады.
В	Баланы қабылдап алғанға дейінгі суреттен анасы мен күйеуін теңдей қабылдайтындығын байқауға болады. Олардың қарым-қатынасының жақындығын, отбасы мүшелерінің жеке шекараларының сақталғандығын байқауға болады. Бала қабылдап алғаннан кейінгі суреттен отбасы мүшелерін теңдей қабылдап тұрғандығы байқалады.
С	Бала қабылдап алғанаға дейінгі суретте өзіне деген сенімсіздігін көруге болады, қабылдап алғаннан кейінгі суреттен де сенімсіздікпен қобалжу байқалады.
Д	Бала қабылдап алғанға дейінгі суретте өзін әйелінен жоғары санайтындығын байқауға болды, Бала қыбылдап алғаннан кейінгі суретте бала мен өзінің арасындағы жақындық байқалады, бала мен әйелін теңдей көреді.
Е	Отбасындағы тепе-теңдік сақталған. Бала қабылдап алғаннан кейінгі суретте де отбасының тепе-теңдігін, бақытты отбасы екендігін көруге болады.
Ескерту: автормен құрастырылған	

Жалпы, отбасы социогаммасы бұл жағдайда әлеуетті асырап алушы ата-аналардың қазіргі отбасындағы қарым-қатынас көрінісін бағалауға және бала асырап алғаннан кейін олар өз отбасын қалай көретіні жайлы ақпарат алуға көмектеседі. Алынған нәтижелер бойынша аса алаңдатарлық көріністер байқалмады. Тек С үміткерінде сенімсіздік пен қобалжудың жоғары деңгейі көрінеді. Сонымен қатар, стандартталған сұхбат барысында бұл үміткердің ашуланғыштығы, қажет жағдайда да көмек сұрай алмайтындығы және баланың биологиялық отбасына теріс көзқараста екендігі анықталды.

2. Келесі 5 үміткермен Басса-Дарки сауалнамасы, Ц.Д. Спилбергер-Ю.Л. Ханин мазасыздық шкаласы әдістері жүргізілді. Нәтижелерді талдай келе, әлеуетті асырап алушы ата-аналардың агрессия және дұшпандық индекстері есептелді, жағдайлық және тұлғалық мазасыздық деңгейлері анықталды. Екі әдіс бойынша да А, С және D үміткерлері орташа (төмен емес), қалыпты деңгейді көрсетті. Ата-аналардың орташа агрессивтілігі мен мазасыздығы бар. Бұл кез-келген бағытта тым ерекшеленбейтін қалыпты немесе типтік мінез-құлық ретінде қарастырылуы мүмкін. Алайда В және Е үміткерлері ерекше назарды талап етеді.

Кесте 4 - Басса-Дарки сауалнамасының көрсеткіштері

Үміткерлер:	А	В	С	Д	Е
Физикалық агрессия	3	4	2	3	2
Жанама агрессия	3	8	3	3	3
Тітіркенушілік	3	9	5	3	3
Вербалды агрессия	3	5	5	4	1
Реніш	2	8	5	5	5
Күдіктенушілік	4	5	2	2	5
Негативизм	2	3	5	5	3
Кінә сезімі	5	7	5	3	3
Агрессия индексы	3 (<10)	6 (<10)	4 (<10)	3 (<10)	2 (<10)
Дұшпандық индексы	3 (<10)	6 (<10)	3 (<10)	4 (<10)	5 (<10)
Ескерту: автормен құрастырылған					

Басса-Дарки сауалнамасы бойынша В үміткерінде өте жоғары жанама агрессия (8), тітіркенушілік (9) және реніш (8) сезімдері. Сонымен қатар көтеріңкі вербалды агрессия (5) мен күдіктенушілік (5) және жоғары кінә сезімі (7). Ата-ананың агрессиясы мен тітіркенуінің жоғары деңгейі бала үшін қолайсыз эмоционалды ортаны қалыптастырады, бұл тұрақсыздық пен қауіпсіздіктің болмауына әкелуі мүмкін. Вербалды агрессия мен күдік ата-ана мен бала арасындағы сенімді қарым қатынасты орнатуда қиындықтар тудырады, сонымен қатар жағымсыз эмоционалды ортаның ұзақ уақыт әсер етуі баланың өзін-өзі бағалауы мен сенімділігінің қалыптасуына әсер етеді.

Е үміткерінде көтеріңкі реніш (5) және күдіктенушілік (5). Қалған көрсеткіштер орташа не төмен деңгейде. Нәтижесінде өте төмен агрессия деңгейі, дегенмен жоғары дұшпандық индексі. Реніш пен күдіктенушілік сенімді қарым-қатынас құруда қиындықтарды және эмоционалды проблемалардың болуын көрсетуі мүмкін. Бұл эмоцияларды қандай нақты жағдайлар немесе оқиғалар тудыруы мүмкін екенін және үміткердің осындай эмоцияларға қалай қарайтынын, қалай күресетінін түсіну маңызды. Жалпы Е үміткерінде төмен агрессия, демек үміткердің күнделікті жағдайларда физикалық немесе ашық агрессияны көрсетуге бейімділігі төмен. Ол төзімді, сабырлы және жанжалға бейім емес. Бұл тұрғыда дұшпандық жалпы жағымсыз эмоционалды шиеленіс, скептицизм немесе қоршаған әлемге деген дұшпандық қатынас ретінде түсіндірілуі мүмкін. Нәтиже көрсеткендей бұл күдік, сенімсіздік түрінде көрінеді.

Кесте 5 - Ц.Д.Спилбергер-Ю.Л.Ханин мазасыздық шкаласы бойынша нәтижелер

Үміткерлер:	А	В	С	Д	Е
Жағдайлық мазасыздық шкаласы	33	35	39	33	32
Тұлғалық мазасыздық шкаласы	33	46	44	40	46
Ескерту: автормен құрастырылған					

Спилбергер-Ханин мазасыздық шкаласы бойынша В және Е үміткерлерінде орташа жағдайлық мазасыздық пен жоғары тұлғалық мазасыздық анықталды.

Жағдайлық мазасыздықтың орташа деңгейі үміткердің өміріндегі белгілі бір жағдайларға немесе оқиғаларға қандай да бір алаңдаушылықпен жауап бере алатынын білдіруі мүмкін. Бұл стресске немесе қоршаған ортадағы өзгерістерге жауап ретінде пайда болатын уақытша тәжірибелер болуы мүмкін. Үміткердің отбасылық өмірдегі өзгерістерге бейімделу қабілетіне әсер етуі мүмкін. Асырап алушы ата-аналардың бала асырап алу мен тәрбиелеуге байланысты динамикаға дайын болуы маңызды.

Жеке мазасыздықтың жоғары деңгейі нақты жағдайларға қарамастан, белгілі бір уақыт аралығында онымен бірге жүруі мүмкін адамның мазасыздықтың жалпы, тұрақты сипатын көрсетеді. Жеке мазасыздық деңгейі жоғары үміткерге айналасындағылардың, соның ішінде балалардың қолдауы мен түсінуі қажет болуы мүмкін. Осы ерекшеліктері бар асырап алушы ата-аналар баланың эмоционалды қажеттіліктеріне мұқият бола алады.

Әртүрлі әдістерді қолдана отырып, әлеуетті асыра алушы ата-аналарды іріктеу нәтижелері тәуекелдерді бөліп қана қоймай, оң және қарама-қайшы типтерді бөліп көрсете отырып, жалғызбасты және отбасылық кандидаттардың типтелген психологиялық портретін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Нәтижелерге байланысты асырап алушы ата-аналар мектебіндегі тренингтің мазмұнын жетілдіруге болады, бұл процесс бірнеше қадамды қамтиды:

1. Ата-аналардағы негізгі өзекті мәселелер мен сұрақтарды анықтау, сабақ барысында оларға жауап табуға көмектесу;
2. Іріктеу барысында анықталған негативті ұстанымдары бар үміткерлерді бақылау, негативті ұстанымдарды жоюға көмектесу және прогрессті қадағалау;

3. Тренинг аяқталғаннан кейін, әлеуетті асырап алушы ата-аналармен қайта психологиялық диагностика жүргізу.

Оң нәтижелерге жету мақсатында қорытынды диагностикадан кейін де отбасыны сүйемелдеу ұсынылады. Ата-ананың баланың қауіпсіздігі мен қолдау ортасын қамтамасыз етуге дайын және қабілетті екенін анықтау мақсатында отбасылық ортаға талдау жүргізу қажет. Отбасының эмоционалды және психологиялық аспектілерін басқаруда қабылдаушы ата-аналарға көмектесу үшін ресурстар мен қызметтерді ұсыну, қажет болған жағдайда, оның ішінде білім беру, денсаулық және басқа да аспектілер бойынша консультациялар мен қолдау көрсету маңызды. Сонымен қатар, егер бұл баланың мүддесі үшін болса, биологиялық ата-аналармен байланыс орнату және қолдау ерекше назарды қажет ететін мәселе болып табылады. Сүйемелдеу отбасына тәрбиелеуге қабылданған баланың дамуы мен әл-ауқаты үшін оңтайлы жағдайларды қамтамасыз ету үшін әртүрлі қызметтер, мамандар мен ресурстар арасында мұқият жоспарлауды, үйлестіруді және ынтымақтастықты қажет етеді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Алынған эмпирикалық деректерді талдау барысында Қазақстандағы асырап алушы ата-ана болудың мотивтерінің жеткіліксіздігіне және оның мәні мен миссиясы туралы идеялардың бұрмалануына байланысты болжамды тәуекелдер анықталды және жіктелді. Асырап алынған баланы тәрбиелеу туралы шешім қабылдауда мотивацияның жеткіліксіздігімен байланысты тәуекелдер кешені шеңберінде кандидаттардың өз мүдделеріне шоғырлану үрдісі ерекше атап өтіледі, бұл асырап алынған баланың мүдделеріне нұқсан келтіруі мүмкін. Әлеуетті қабылдаушы ата-аналарды іріктеу асырап алушы отбасыларды қалыптастыру процесінде маңызды кезең болып табылады. Басса-Дарки және Спилбергер-Ханин сынақтары, сондай-ақ отбасылық социограмма сияқты әртүрлі әдістер мен сынақтарды қолдану үміткердің үлгілі портретін құруға және олардың асырап алушы ата-ана ретіндегі әлеуетін бағалауға мүмкіндік береді. Тұлғалық сынақтар мінез ерекшеліктерін, стресске төзімділік деңгейін, бейімделу дағдыларын және жанжалды жағдайларды шешу қабілеттерін анықтауға көмектеседі. Отбасылық социограмма өз кезегінде отбасылық қатынастар мен отбасылық байланыстар құрылымының визуалды көрінісін ұсынады. Үміткерлерді іріктеудің бұл кешенді тәсілі әлеуетті асырап алушылардың күшті жақтарын анықтап қана қоймай, сонымен қатар оларға қосымша қолдау мен тренинг қажет болуы мүмкін аймақтарды анықтауға мүмкіндік береді. Мұндай сынақтардың нәтижелерін мұқият түсіндіріп, әрқашан контекст пен мән-жайларды ескеру қажет екенін есте ұстаған жөн. Олар адамның жеке басының толық және түпкілікті сипаттамасын ұсынбайды және шешім қабылдаудың жалғыз критерийі ретінде пайдаланылмауы керек, әсіресе асырап алушы ата-аналарды іріктеу мәселесінде.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Горохова, И.В., Бонкало, Т.И. (2009). Психологическое обеспечение подбора кандидатов в приемные родители. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 11 (4-6), 1492-1495. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-obespechenie-podbora-kandidatov-v-priemnye-roditeli/viewer>

2. Брецких, Е.А. (2009). Исследование клинико-психологических особенностей семей, ожидающих или имеющих приемных детей (в связи с задачами аналитико-системного семейного психологического сопровождения). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (102), 341-348. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kliniko-psihologicheskikh-osobennostey-semey-ozhidayuschih-ili-imeyuschih-priemnyh-detey-v-svyazi-s-zadachami-analitiko/viewer>

3. Тарабрина, Н., & Майн, Н. (2014). Индивидуальная и межпоколенческая психотравматизация усыновителей и качество приемной семьи (эмпирическое исследование). *Психологические исследования*, 7(34). <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/639>

4. Майн, Н. В. (2014). *Образы родителей у потенциальных усыновителей: эмпирическое исследование. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 20 (3), 169-174. <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-roditeley-u-potentsialnyh-usynoviteley-empiricheskoe-issledovanie/viewer>
5. Куфтяк, Е. В. (2008). *Оценка и отбор приемных родителей: аналитический обзор зарубежных исследований. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 14 (3), 257-261. <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-otbor-priemnyh-roditeley-analiticheskiy-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy/viewer>
6. Foli K. J. (2010). *Depression in adoptive parents: a model of understanding through grounded theory. Western journal of nursing research*, 32(3), 379–400. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0193945909351299>
7. G.W. Bird, R. Peterson, and S.H. Miller. *Factors Associated With Distress Among Support-Seeking Adoptive Parents. Family Relations* 51(3):215 – 220 https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.17413729.2002.00215.x?casa_token=yhrkAcHGBKwAAAAA%3AlwZyhHbACsq-FBoW42dqVWL5Kwp-pWtJXOi0dXQFd9BDhWy420VwNP9Mxx02wnJgPqoJEcEc4UhWXbZ_Zw
8. Дж. Райкус, Р. Хьюз. *Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: пер. с англ.: практическое пособие: в 4 т. Т. 4: Размещение и стабильные условия жизни. – М.: изд-во Эксмо, 2009. - 416 с.* https://www.elibrary.ru/ip_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Fwww%2Eelibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D20101831
9. Лобанова, М. Ю. (2009). *Подготовка и сопровождение приемных родителей: новое направление непрерывного образования. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, (1 (Педагогика)), 158-163.* <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-i-soprovozhdenie-priemnyh-roditeley-novoe-napravlenie-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer>

References:

1. Gorokhova, I. V., Bonkalo, T. I. (2009). *Psychological support for the selection of candidates for foster parents. Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 11 (4-6), 1492-1495. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-obespechenie-podbora-kandidatov-v-priemnye-roditeli/viewer>
2. Brekikh, E.A. (2009). *The study of the clinical and psychological characteristics of families expecting or having adopted children (in connection with the tasks of analytical and systemic family psychological support). Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, (102), 341-348. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kliniko-psihologicheskikh-osobennostey-semey-ozhidayuschih-ili-imeyuschih-priemnyh-detey-v-svyazi-s-zadachami-analitiko/viewer>
3. Tarabrina, N., & Main, N. (2014). *Individual and intergenerational psychotraumatization of adoptive parents and the quality of the foster family (an empirical study). Psychological Research*, 7(34). <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/639>
4. Main, N. V. (2014). *Images of parents in potential adoptive parents: an empirical study. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 20 (3), 169-174. <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-roditeley-u-potentsialnyh-usynoviteley-empiricheskoe-issledovanie/viewer>
5. Kuftyak, E. V. (2008). *Assessment and selection of foster parents: an analytical review of foreign studies. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 14(3), 257-261. <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-otbor-priemnyh-roditeley-analiticheskiy-obzor-zarubezhnyh-issledovaniy/viewer>
6. Foli K. J. (2010). *Depression in adoptive parents: a model of understanding through grounded theory. Western journal of nursing research*, 32(3), 379–400. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0193945909351299>
7. G.W. Bird, R. Peterson, and S.H. Miller. *Factors Associated With Distress Among Support-Seeking Adoptive Parents. Family Relations* 51(3):215 - 220. <https://onlinelibrary.wiley.com>

[/doi/full/ 10.1111/j.1741-3729.2002.00215.x?casa_token=yhrkAcHGBKwAAAAA A%3A1 wZvhHb ACfq-FBoW42dqVWL5Kwp-pWtJXOi0dXQFd9 BDhWy420VwNP9 Mxx02wnJgPqoJEC Ec4 UhWXbZ_Zw](https://doi/full/10.1111/j.1741-3729.2002.00215.x?casa_token=yhrkAcHGBKwAAAAA%3A1wZvhHbACfq-FBoW42dqVWL5Kwp-pWtJXOi0dXQFd9BDhWy420VwNP9Mxx02wnJgPqoJEC%3A4UhWXbZ_Zw)

8. J. Rykus, R. Hughes. *Socio-psychological assistance to families and children of risk groups: translated from English: practical guide: in 4 vols. 4: Accommodation and stable living conditions.* – M.: publishing house of Eksmo, 2009. - 416 p.–https://www.elibrary.ru/ip_restricted.asp?rpage=https%3A%2F%2Fwww%2Eelibrary%2Eru%2Fitem%2Easp%3Fid%3D20101831

9. Lobanova, M. Yu. (2009). *Training and support of foster parents: a new direction of continuing education. Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin, (1 (Pedagogy)), 158-163.* <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-i-soprovozhdenie-priemnyh-roditeley-novoe-napravlenie-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer>

МРНТИ 15.41.21

10.51889/2959-5967.2024.79.2.017

Омарова А.Т.¹ Ержигитова Б.С.¹ Сарыбаева И.С.¹

*¹әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан*

ҚАРТ АДАМДАРДЫҢ БЕЛСЕНДІ ҰЗАҚ ӨМІР СҮРУІНЕ ӘСЕР ЕТЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАР

Аңдатпа

Халықтың қартаюуы – әлем елдерінің қазіргі тенденциясы. Медицинадағы үлкен жетістіктер қарт адамдардың өмір жасын және жұмысқа қабілеттілік деңгейін ұзартуда. Бірақ осы жас кезеңдегі өзгерістерге бейімделу, қиындықтар мен дағдарыстарға қарсы тұруда өздерінің жеке ресурстарын қолдану, қартаюудың жеке стратегиялары әлеуметтік-психологиялық факторлармен тікелей байланысты. Аталған жұмыста қарт адамдардың өмірлік белсенділігін сақтауға мүмкіндік беретін әлеуметтік-психологиялық факторлар талданады және оларды белсенді іс-әрекеттерді жүзеге асыруда тұлғалық факторлар бөліп көрсетіледі. Еліміздегі қарт адамдардың белсенділігін арттырудағы әлеуметтік саясат пен жүзеге асыру тәжірибесі талданады.

Кілт сөздер: қарттық, қарт адам, белсенді ұзақ өмір, өмір сүру ұзақтығы, ішкі ресурс.

Омарова А.Т.¹, Ержигитова Б.¹, Сарыбаева И.С.¹

*¹Казахский национальный университет имени Аль-Фараби,
Алматы, Казахстан*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АКТИВНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация

Старение населения – современная тенденция стран мира. Большие достижения в медицине продлевают жизнь пожилых людей и уровень их трудоспособности, но адаптация к изменениям в этом возрастном периоде, преодоление трудностей и кризисов требует использования личных ресурсов, индивидуальных стратегий старения, которые напрямую связаны с социально-психологическими факторами. В данной работе анализируются социально-психологические факторы, позволяющие сохранить жизненную активность пожилых людей и выделяются личностные факторы, способствующие реализации активных

действий. Анализируется практика реализации и социальная политика по повышению активности пожилых людей в нашей стране.

Ключевые слова: старость, пожилой человек, активное долголетие, продолжительность жизни, внутренний ресурс.

Omarova A.T.¹, Yerzhigitova B.S.¹, Saybayeva I.S.¹

*¹Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS INFLUENCING ACTIVE LONGEVITY IN ELDERLY PEOPLE

Abstract

Population aging is a current trend in countries around the world. Major advancements in medicine have extended the lives and work capacity of elderly people, but adapting to changes during this life stage, overcoming difficulties and crises, requires the use of personal resources and individual aging strategies, which are directly linked to socio-psychological factors. This paper analyzes the socio-psychological factors that help maintain the vitality of elderly people and highlights personal factors that facilitate the implementation of active actions. The practice of implementation and social policy to enhance the activity of elderly people in our country are analyzed.

Keywords: old age, elderly person, active longevity, life expectancy, internal resource.

КІРІСПЕ.

Қазіргі кезеңде қарттар мен егде жастағы адамдардың әлеуметтік-демографиялық топ ретінде қарқынды дамып келе жатқандардың бірі. «Үшінші жастағы» адамдар саны абсолютті емес, салыстырмалы түрде артып келеді, бұл көптеген басқа елдер сияқты Қазақстанның да демографиялық құрылымына әсер етеді. Еліміздегі туу процесінің өсуі халық санының артуы мен өмір сүру ұзақтығының ұлғаюына алып келеді. Елімізде күтілетін өмір сүру ұзақтығы Covid-19 пандемияның алдында 2019 жылы – ерлерде - 68,8 жас, әйел адамдарда - 77,3 жас болса, пандемиядан кейінгі кезеңде 2021 жылы – ер адамдар - 66,33 жасқа, әйел адамдарда - 74,03 жасты құраған [1]. Халықтың қартаюы қоғамның дамуына мүмкіндіктер де, қиындықтар да әкеледі деп саналады. «Барлық жастағы адамдарға арналған қоғам» құру идеясы маңызды міндеттер ретінде қазақстан социумындағы қоғамдық санада қарттықтың жағымды имиджін, қарт адамдарға деген сыйласымдылықты қалыптастыруды, олардың экономикалық әлеуетін пайдалануды алдына қояды.

Соған орай, еліміздегі демографиялық қартаю процесіне байланысты қарт адамдардың әлеуметтік белсенділігін зерттеу өзектілігі артып келеді. «Белсенділік» сөзі қарт адамдардың физикалық белсенділігі немесе жұмыс жасауы ғана емес, сонымен бірге, олардың әлеуметтік, экономикалық, мәдени, рухани және азаматтық өмірге қатысуын білдіреді. Белсенді қартаюдың басты мақсаты еркіндігін және тәуелсіздігін сақтау, физикалық және психикалық денсаулығын нығайту, барлық қарт адамдардың әлеуметтік интеграциясы мен өмір сапасын жақсарту болып табылады. Адамдарға салауатты қартаюға, қарттық шағында белсенді өмір сүруіне мүмкіндік беру үшін олардың осы өмірлік кезеңдеріндегі әлеуметтік белсенділігін арттыру жолдары мен әдістерін, оларға әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторларды зерттеу өзекті.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ.

Қазіргі кезеңде қарттық кезеңдегі белсенділіктің арттыруына қызығушылық жоғарылап келеді. Егде жастағы адамдардың әлеуметтік-психологиялық күй-жайы, олардың қауымдастықтардағы орны мен рөлі, белсенді болудағы ішкі ресурстары, өмір сапасына

көңіл бөлінуде. Қарттардың белсенді болуына әсер ететін факторларды анықтау мақсатында Алматы қаласындағы «Белсенді өмір сүру орталығының» қызметіне жүгінген қарттардан сұхбат алынды. Сұхбатқа зейнеткерлік жастағы 20 адам қатысты. Зерттеудің негізгі міндеттеріне сүйене отырып, қарттардың белсенді өмір сүруіне ықпал ететін ішкі ресурстары, қоғамдық белсенділігіне әсер ететін тұлғалық ерекшеліктері сараланды.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛДАУ.

Қартаюды үш құрамдас бөліктен тұратын процесс ретінде қарастыруға болады: биологиялық қартаю – организмнің әлсіреуі мен өлім ықтималдығының артуы; әлеуметтік қартаю – мінез-құлық үлгілерінің, мәртебелердің, рөлдердің өзгеруі; психологиялық қартаю – қартаю процесіне бейімделу әдісін, қиындықтарды жеңудің жаңа стратегияларын таңдау. Біз қартаюдың соңғы екі түріне, дәлірек айтқанда, олардың салдарына назар аударамыз.

Э.Эриксон теориясы бойынша, қарттық кезең өмір дамуының соңғы кезеңі болып табылады. Осы кезеңде басынан өткерген дағдарыс бұрынғы өмір жолының аяқталғанын білдіреді және оны шешу осындай жағдайды басынан кешірген адамның қандай жолмен өткенімен байланысты. Сондай-ақ, оның пікірінше, кәріліктің басты міндеті - біртұтастыққа жету, өткен өмірін ішкі қажеттілік және жалғыз мүмкіндік ретінде тану және қабылдау. Біртұтастық өмірдің өткенін және оны өзгертуге болмайтынын түсінуге негізделеді, даналық – өткен өміріндегі шарықтау мен құлдырауларды, қателіктерге ренжімей, жаңадан бастау мүмкін еместігін ескере отырып, өз өмірінді барлық жағдайымен тұтастай қабылдау болып табылады [2].

Қарт адамдардың психологиялық ерекшеліктерін және мәселелерін келесідей жіктеуге болады:

- өзіне деген сенімсіздік, өзін бағалаудың төмендеуі, көңілі толмау;
- жалғыздық, дәрменсіздік, өлімнен қорқу;
- пессимизм, мұңды болу, тез ашулану;
- өзімшілдік, өз дене бітіміне назар аудару;
- болашаққа деген сенімді жоғалту.

Бірақ шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеулері қарт адамдардың өмірге, басқа адамдарға, өзіне деген жағымды қатынасының да көптеп көрінетінін де дәлел келтіреді.

Е.И. Холостовада қарттық кезеңдегі дағдарысты екіге бөледі: 1) өзінің өмір сүру кезеңінің аяқталуын қабылдау қажеттілігі; 2) өзінің өткен өмір сүру жылдарындағы орындалмаған өмірлік міндеттерін орындау қажеттілігін қабылдау [3].

Дағдарысты сәтті өткізсе, қарт адамдар осы кезеңде өздерінің өмірлеріне деген көзқарастарын өзгертеді және бұл кезеңді тыныштық пен демалыс кезеңі ретінде қарайтын көзқарастары жойылады. Қарттықты ішкі еңбек пен ішкі қозғалыс кезеңі ретінде қабылдай отырып, үйлесімді өмір сүрудің негізі болып табылатын өз өмірін әрі қарай өзін-өзі жүзеге асыру және өзін-өзі жобалауды қолға алады.

Геронтологиялық зерттеулерде жалғыздықты жеңудің жеті факторын көрсетеді:

1. сезімге негізделген реакциялар: спирттік ішімдіктерді, есірткіні тұтыну, жыныстық азғындау;
2. діни сипаттағы реакциялар: дұға жасау, діни кітаптарды оқу;
3. ізденушілік әрекеттер: театрға бару, би билеу, курстарға қатысу, ойын ойнау, физикалық белсенділік жолдарын іздеу;
4. әлеуметтік емес әрекеттер: кітап оқу, білім алу, жұмыс жасау;
5. рефлекті жалғыздық: жалғыз жүру, өз өмірі туралы ойлану;
6. тығыз байланыс жасау жолдарын іздеу: басқа адамдармен өз өмірі туралы әңгімелесу, дос табу мүмкіндігі бар жерлерге бару, сенім артуға болатын адамдармен уақыт өткізу;
7. пассивті реакция: ұйқы.

Ересектік жастан қарттықты бөліп алатын хронологиялық шегін анықтау қартаю белгілерінің әр адамда индивидуальды ерекшеліктермен жүретіндіктен нақты негізделмейді. Бұл белгілер адам организмнің функционалды мүмкіндіктерінің біртіндеп төмендеуінен,

денсаулығының нашарлауынан, физикалық күштің құлдырауынан, мүмкіндіктерінің азаюынан көрініс табады. Қартайған адамның қоғамнан алшақтауы, коммуникацияның төмендеуі және өзінің ішкі әлеміне, сүрген өмірінің мән-мағынасына және бағалауымен байланысты алаңдаушылықтарының шоғырлануы жүретіндіктен, қартаю процесі жеделдейді. Қарттарда кездесетін психологиялық және психопатологиялық процестерге мазасыздықтың жоғарылауы, сенімсіздіктің артуы, алданып қалуға деген қорқыныш жатады. Адамдардың қалыпты, толыққанды коммуникацияны сақтауы мен жалғыздыққа мойынсұнбауы – қарттықты кейінге шегереді.

Осы жағдайларға байланысты, қарт адамдардың денсаулық жағдайын қанағаттанарлық жағдайда сақтауға, осы кезеңдегі еңбек ету әрекетін ұзарту мүмкіндігіне ие болу үшін белсенді ұзақ өмір сүру немесе белсенді болу мәселесі ерекше маңыздылыққа ие болады.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымның анықтамасы бойынша, «белсенді ұзақ өмір сүру – бұл халықтың қартаю барысында өмір сапасын жақсарту мақсатында денсаулық жағдайын, қатысуын (экономикалық, әлеуметтік, мәдени және т.б.) және қауіпсіздігін жетілдіру процесі [4]. Еуропалық комиссия белсенді ұзақ өмір сүруді «адамдарға өз өмірлері үшін қартайғанша жауапты болуға және экономика мен қоғамға мүмкіндігінше үлес қосуға көмектесетін» [5] процесс ретінде анықтайды

Қарт адамдардың белсенді ұзақ өмір сүруіне көптеген факторлар әсер етеді, соның ішінде психологиялық факторларға ерекше мән беріледі. Себебі, қарттардың әлеуметтік белсенді тұлға, шығаршылық қызмет субъектісі, жеке даралылық ретінде қалыптасуы мен дамуында өзін-өзі ұйымдастыру деңгейінің жоғары болуы, өз өмірі мен өмір салтын, іс-әрекетін саналы реттеу үлкен рөл ойнайды [6].

Құлдырау қартаюдың қалыпты аспектісі деген идея алғаш рет белсенділік және үздіксіздік теорияларында қарастырылды. Белсенділік теориясы белсенділікті сақтау қартайған кезде өмірдің қанағаттануын қамтамасыз етеді, ал іс-әрекет кәрілікке байланысты тоқтатылмай, басқа әрекеттерге ауысуы қажет деп тұжырымдайды [7]. Танымал теорияның бірі *үздіксіздік теориясы* егде жастағы адамдар өздерінің әрекеттерін, рөлдерін және қарым-қатынастарын сақтауға бейім, өйткені бұл оларға тұрақтылық пен әл-ауқат сезімін береді деген ойды ұсынады [8]. Бұл теорияға сәйкес, сәтті қартайтын адамдар орта жастан кейінгі өмірге көшкен кезде өздерінің құндылықтарын, өмір салтын және қарым-қатынастарын сақтайтын адамдар болып табылады. Кейінірек, теорияның негізін қалаушы Р.К.Атчли, қарттық кезеңдегі әл-ауқатты қамтамасыз ету үшін жасалынатын қызмет көлемінің маңыздылығынан, қартаю мәселелерін түзеу мен бейімделуде іс-әрекетті ауыстыру және қайта бөлуге ерекше мән беретін шынайы модельге ауыстырды [9].

Р.Дж.Хавигурст сәтті қартаю үшін адамның өткен және қазіргі өміріне қанағаттануы шешуші фактор болады деп есептейді [10]. Ол сәтті қартаюдың алғашқы тұжырымдамалық анықтамасын бере отырып, оған қарт адамның өмірден қоғам үшін айтарлықтай шығынсыз максималды қанағаттануды сезінгенде пайда болады деп көрсетеді. Сәтті қартаю тұжырымдамасын қартаю саясатына әсер ететін бірінші тұжырымдама ретінде қарастыруға болады. Бұл адамдардың зейнетке шығу кезінде белсенді болуын немесе өткен өмір кезеңдеріндегі белсенділіктің оң үлгілерін сақтап қалумен сипатталады. Бұл идея кең концептуализациялаумен және қартаюдың биопсихоәлеуметтік компоненттеріне ерекше көңіл бөлінумен ерекшеленеді [11].

Геронтология саласындағы зерттеушілер адамдардың белсенді ұзақ өмір сүруіне әсер ететін факторларға келесілерді жатқызады:

- генетикалық (тұқым қуалаушылық);
- географиялық, табиғи-климаттық;

- өмір салты, мінез-құлықтық стереотиптер: физикалық белсенділік (дене шынықтырумен, спортпен айналысу), тамақтану сипаты (режимі және тамақ рационы), «зиянды әдеттер», медициналық белсенділік, дағдарысты жеңу, еңбектік белсенділік, әлеуметтік белсенділік (қоғамдық жұмыс, әлеуметтік байланыс);

- әлеуметтік-экономикалық және институционалдык: өмір сүру деңгейі және тұрғын-үй жайы; институттар мен әлеуметтік ұйымдар қызметі.

Қазіргі кезеңде зейнеткерлерді мәдени және білікті потенциалын құрайтын халықтың белсенді бөлігі ретінде қалыптастыратын қарттықтың жаңа имиджін қалыптастыру қажет. Қартаю саласындағы халықаралық және ұлттық деңгейдегі саясат Мадридтік Қартаю жөніндегі халықаралық іс-қимыл жоспарымен (MIPRA) анықталады, бұл стратегия әрбір мемлекеттің нақты контекстінде қартаю саласындағы мемлекеттік саясатты дамытуға жәрдемдесуге арналған үш басым бағыт бойынша тұжырымдалған: қарт адамдар және қоғамның дамуы; қарт адамдардың денсаулығы мен әл-ауқаты; адамның өмір бойы жеке дамуына ықпал ететін және қолдайтын жағдайлар [8].

Еліміздегі әлеуметтік-экономикалық өмірінде аға ұрпақтың өзін-өзі жүзеге асуы мен интеграциясы үшін жағдай жасауға «2025 жылға дейінгі «Белсенді ұзақ өмір сүру» аға буын азаматтарының бойынша белсенді іс-шаралар жоспары 2021 жылы бекітілді. Осы іс-шараның аясында Қазақстанның барлық аймақтарында «Белсенді ұзақ өмір сүру орталықтары» құрылды. Осы орталықтар «бір терезе» принципі бойынша ұзақ өмір сүру; денсаулық мәдениеті; қоғаммен байланыс сияқты үш бағытта жұмыс жасайды. Орталықтардың жұмысы қарт адамдардың өмір сапасын жақсартуға және пассивті «өмір сүруден» белсенді, салауатты және өзіне лайықты ұзақ өмір сүру стиліне алмастыруға бағытталады. 2023 жылғы мәліметтер бойынша елімізде 63 орталық жұмыс жасауда. Орталық қарт адамдардың денсаулығын жақсартуда би, йога, скандинавиялық жүріс, айқуне сияқты дене жаттығулары курстарын, физикалық, интеллектуалды, әлеуметтік, қоғамдық белсенділігін арттыру мақсатында IT және smart-сауаттылықты, шет тілдерін оқыту, мәдени объектілерге барып және өзге де мерекелік іс-шараларды ұйымдастырады. Сонымен бірге, қарт адамдардың бос уақытын тиімді өткізу үшін кітапхана, шахмат ойыны, қолөнер, демалыс, денсаулық залдары ұйымдастырылған, әлеуметтік-медициналық, әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-еңбектік, әлеуметтік-құқықтық, әлеуметтік-тұрмыстық, әлеуметтік-экономикалық қызметтерді де ұсынады.

Қарт адамдардың белсенді болуына әсер ететін факторларды білу мақсатында Алматы қаласындағы «Белсенді өмір сүру орталықтарының» қызметіне жүгінген қарттардан орталықтың жұмысына, ұсынылатын қызметтері мен осы орталық қызметтерінің өмірлеріне әсерін бағалау бойынша 10 зейнеткерлерден сұқбат алынды.

Қарттардан «Белсенді өмір сүру концепциясы» аясында орталыққа жүгіну барысында өздері қолданатын негізгі қызмет түрлерін көрсету сұралды.

64 жастағы зейнеткер: *«Орталықта 30 жуық қызмет түрлері ұсынылады, бірақ барлығына бірдей қатысу мүмкін емес. Сондықтан да, өзіме жақын, қажет деген қызмет түрлерін таңдап алдым. Атап айтқанда, бұл жерде гарденотерапиямен айналысамын, сонымен бірге, IT-сауаттылығымды дамытудамын. Енді балаларым туған күнімде алып берген сыйлығы смартфонды емін-еркін пайдаланатын болдым. Оның біраз нәрсеге қабілетті екенін осы орталыққа келу арқылы біліп жатырмын. Әлеуметтік желілерде жақындарыммен сөйлесе аламын, банк қосымшаларын пайдалануды, тауарлар мен қызметтерді тұтынуды біліп алдым».*

63 жасар зейнеткер: *«Бұл орталықта біздің жасымыздағы адамдарға әртүрлі көптеген қызметтер ұсынылады. Компьютерді қолдануды үйретуден бастап, смартфонды қолдану сабақтары, заң бойынша сауаттылық, би, йога, вокал, кинезиология, агротерапия, гарденотерапия сияқты қызметтер, қазақ тілі, ағылшын тілі, орыс тілі үйрететін әлеуметтік-педагогикалық сабақтар да жүргізіледі. Өзім көп уақыттан бері қолөнерге қызығып жүргенмін, жұмыс деп жүріп, айналысуға уақытым болмаған. Осы орталықта қолөнер де бар екен, соған қуана қатысып жүрмін. Менің қолымнан біраз нәрсе келеді екен».*

62 жасар зейнеткер: *«Орталық көптеген қызметтер ұсынады, барлығын ұнаттым. Мен орталықта физикалық белсенділікті арттыру үшін йогаға қатыстым, қазір қажетті компьютерлік сауаттылық және психологиялық сабақтарға аса мән беріп жүрмін».*

Сұхбат берген қарттардың жалпы орталықтың қызметтеріне көңілдері толатындарын, әртүрлі қызметтерді қолдана отырып, өздерінің жаңа қырларын ашып жатқандығын және бос уақыттарын тиімді ұйымдастыруға үлкен қолдау екендігін атап өтті. Орталықтағы көрсетілетін қызметтердің ішінде йога, гарденотерапия, тіл курстары, қолөнер, компьютер, смартфон үйрету қызметтері үлкен сұранысқа ие екендігі байқалады.

Қарттар есте сақтау қабілетінің ерекше біртұтастығымен, ойының жетілгендігімен, өмірлік тәжірибесін кез-келген үдерісте дұрыс пайдалана алатындығымен сипатталады. Одан басқа егде жасындағы адамдар үшін оқу үдерісіне белсенді араласу, есте сақтау қабілеттілігін жаттықтырудың ең тиімді түрі [12]. Қарт адамдардың оқу, үйрену курстарына қатысуы әлеуметтік белсенділігімен бірге, физиологиялық тоқыраудың алдын алу іс-шаралары қатарына жатқызуға болады. Яғни, егде жастағы адамдардың әлеуметтік белсенділігі олардың психикалық, физикалық, қоғамдық, шығармашылық белсенділігіне оң әсер етіп, қарттық шақтағы теріс көзқарастарды жеңуге, өзінің пайдалылығы мен қауіпсіздігі сезімінің пайда болуына, өмір сапасын жақсартудың факторлары болып табылады. Соған орай, зейнет жасындағы қарттардың «белсенді өмір сүру орталығына жүгінгеннен кейінгі олардың өміріне әсерін білу үшін «Сіздің әлеуметтік әл-ауқатыңызды жақсартуда осы орталықта қандай қызмет тиімді, пайдалы деп санайсыз?» деген сауал қойылды.

62 жастағы зейнеткер: «Мен өмір бойы тұрғын үй кешенінде тұрғандықтан, бау-бақшамен айналысуға мүмкіндігім болмады. Маған гарденотерапия қатты ұнайды. Осы курсқа қатыса отырып, гүл өсіруге қабілетті екендігімді білдім. Сондай ақ, өмір бойы қызметте болғандықтан, орыс тілін көп қолдандым, жасым келе бастаған соң, қазақ тіліне қызығушылығым артты. Сол үшін қазақ тілі курсына барып жүрмін, үйде немереммен бірге үй тапсырмаларын орындаймыз».

63 жастағы зейнеткер: Зейнет жасына жеткен соң, үйде отырып қалу мен үшін ауыр болды. Жұмыс істегім келеді, бірақ зейнеткерге жұмыс табылмайды. Физикалық тұрғыдан жұмыс жасай алмайтыным да белгілі. Солай жүргенде осы орталық туралы естіп, келіп тіркелдім. Маған қатты ұнайды, уақытымды тиімді өткіземін, өзімнің тұлға ретінде қажеттілігімді сезіне аламын».

65 жастағы зейнеткер: Мені қуантарлығы осы орталыққа келе отырып, өзімнің жаңа қабілеттерімді, қырларымды аша бастадым, ішімдегі геитальттарымды жауып, бұрын айналыспаған істермен айналысып жатырмын. Өзім тұлға ретінде дамып жатырмын деп ойлаймын. Әр адам еш уақытта болдым-толдым демей, әрдайым жаңалыққа құштар болуы керек. Әрдайым ресурстарта болуға тырысамын. Қауқарсыздықты басымнан өткермес үшін, белсенділік танытып, орталыққа жиі келемін. Қазір айқунеге, йогаға, кинезологияға, биге барамын. Келесі айдан қолөнерге қатысқым келеді. Жаңа қырларымды танығым келеді».

Орталықта өткізген тәжірибе барысында орталық жұмысын, қызмет алушы қарттардың мінез-құлқын, көңіл-күйін сырттай бақылауға мүмкіндік болды. Келушілердің басым бөлігінен орталық қызметтеріне көңілі толатыны байқалды. Қарттардың көңіл-күйі көтеріңкі, бір-бірімен жылы көзқараспен, мейірімділікпен қатынас жасайды. Қарттармен сұхбаттасу барысында орталық қызметіне қанағаттану деңгейін білу үшін «Белсенді ұзақ өмір сүру орталығындағы қызметтерге және қызмет көрсетуші мамандарға көңіліңіз толады ма?» деген сұрақ қойылды.

61 жас, зейнеткер: Иә, толады. Барлық қызметкерлер қарттарға сыйласымдылық таныта отырып, қызмет етеді. Өз жұмыстарын жақсы атқара отырып, біздің көңілімізді көтеру үшін әртүрлі шаралар ұйымдастырады. Мысалы, жақында «Сұлулық күнін» өткізіп, кәсіби макияж жасайтын мамандар келіп, бізді бояндырып, көңілімізді көтеріп тастады. Әрбір әйелдің әдемі бола алатынына сендірді. Осы сияқты іс-шаралар өзіңді жақсы көруге итермелейді».

63 жас, зейнеткер: Мен жалғызбасты әйелмін. Осы белсенді өмір сүру орталығы маған позитивті көңіл-күй, жан тыныштығын сыйлайды. Орталықтан өмірімнің жаңа тынысын таптым десем болады. Маған барлық қызмет көрсету ұнайды».

Респонденттер орталықтың жұмысына толық қанағаттанатындарын, ұсынылатын қызметтерді жоғары бағалайтындарын көрсетті. Болашақта да белсенді өмір сүру орталықтарына келіп, әртүрлі қызметтерге жүгіну ниеттерін білдірді, бұл орталық жұмысының нәтижелілігіне қуәлік етеді. Осы орталықтарға келіп жүріп, мазасыздық, күйзеліс, жалғыздық сезімдері мен стрестік жағдайлардың алдын алу мен азаюына ықпал еткендігін де айтып өтуге болады.

Қарттық кезеңдегі әлеуметтік белсенділіктің негізгі шарты ішкі қозғаушы күштерден, қызығушылықтан, мотивтен туындайтын өзіндік белсенділік болып табылады. Ол тұлғаның қажеттіліктерімен тікелей байланыса отырып, оның мүдделеріне сәйкес келетін мақсаттармен жүзеге асырылады. Зейнет жасындағы тұлғалардың әлеуметтік белсенділігінің негізгі компоненттері, біздің ойымызша, дербестік, жауапкершілік, өзінің мақсаттарына қол жекізудегі ынталылығы, бастамалар мен жоспарларды жүзеге асырудағы нақты әрекеттер жасауға қабілеттілік болып табылады. Олай болса, зерттеуімізден көз жеткізгеніміздей, қарт адамдардың белсенділігіне сыртқы объективті факторлармен бірге, ішкі психологиялық факторларда әсер етеді. Ішкі факторлардың ішінде өзін-өзі қабылдау, айналасын басқару, еркіндік, өмірдегі мақсат, эмоционалды жағдай, күйзелістің болмауы, өмірлік белсенділік маңызды орын алады. Сыртқы факторларға өмірге қанағаттануға әсер ететін табыс және жағымды сезімге негізделетін әл-ауқаттың эмоционалды аспектілері жатады.

Геронтологтардың көп жылғы зерттеулері бойынша қарт адамдардың оқуға деген қабілеті жас адамдардағыдай дұрыс мотивацияның болуымен байланысты. Ми да адамның басқа мүшелері сияқты қозғалу, сенсорлы, білім алу барлық саласында жаттығуды қажет етеді. Өмір сүру жасының ұлғаюы, қарт адамдардың денсаулық жағдайын жақсарту, медициналық қызмет көрсету сапасын арттыру біртіндеп егде жастағы адамдарға деген жаңа қатынасты қалыптастыруда. Қазіргі кезеңде қарт адамдар мүмкіндігінше ұзақ уақыт бойы психикалық және физиологиялық денсаулығы мен сергектігін сақтау үшін белсенді өмірдің маңыздылығын түсінеді.

ҚОРЫТЫНДЫ.

Қазіргі кезеңде қоғам қарқынды түрде дамып, жаһандық әлеуметтік мәселелердің құрылымында өзгеріс орын алуда. Халықтың қартаюы жағдайында сәтті қартаюдың психологиялық механизмдері адамнан әлеуметтік қолдауды қажет ететін жеке ізденіс пен қолдауды қабылдаудан көрінетін ішкі ресурстармен байланысты. Сонымен қатар, қарттық кезеңде адамдардың өздерінің субъективті жастарын екі жақты қабылдауы байқалады: бір жағынан, қарт адамдар өздерінің қартайып жатқанын түсінеді, екінші жағынан, өзін жас сезінуге мүмкіндік беретін жағымды ресурстарды талдау жүреді. Бұл олардың өздерінің мүмкіндіктерін кеңейтуге, қоғамның белсенді мүшесі болып қалуына, қартаю процесіне жағымсыз стереотиптеріне қарсы тұруға мүмкіндік береді. Жаңа білімдерді игеру, жаңа дағдыларды дамыту, іс-әрекеттің жаңа түрін үйрену, біздің ойымызша, қартаю процесін жағымды сипатта өткізетін қарт адамдардың ресурстарын құраушылардың бірі болып табылады. Егде жастағы адамдардың өмір салты мен өмір сапасы олардың бос уақытын қалай өткізетіндігімен және оған қоғам қандай мүмкіндіктер жасайтынымен байланысты. Осындай мүмкіндіктердің қатарына ұзақ өмір сүру концепциясын жатқызуға болады. Бұл идея Қазақстанда да өз қолдауын тапты. «Ұзақ өмір сүру концепциясы» шеңберінде қарт адамдар арасында мәдени, білім беру, дене шынықтыру, сауықтыру және бос уақытты ұйымдастыру іс-шаралары қарастырылған. Қарттық шақтағы өмірдің жаңа мағынасын іздеудің психологиялық ерекшелігі қартаю кезеңіндегі қиындықтарды жеңе алу, жаңа білімдерді алу, игеру үшін әлеуметтік байланысты кеңейту және әлеуметтік қолдау ресурстарын жүзеге асырумен байланысты. Қарттардың әлеуметтік белсенділігіне әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторлар, біздің зерттеуіміз көрсеткендей, тұлғаның

өзінің өмірлік ұстанымдарымен, өздерінің жастарына деген жағымды қарым-қатынасымен және жаңа тәжірибеге ашықтығымен, үзіліссіз дамуға ұмтылысымен анықталады. Тұлғаның интеграцияға және өзінің тәжірибесін қабылдауға қабілетті болуы – өмір жолындағы психологиялық салауаттылықтың негізі болады, қарттық және егде жаста адамдардың өздерінің өмірлерінің мәнділігін бағалау қажеттілігі артады, бұл өз кезегінде ұрпақтар сабақтастығының оң контекстін сақтап қала алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Отчет по качеству Ожидаемая продолжительность жизни при рождении населения Республики Казахстан за 2021 год. <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/demography/publications/6375/>
2. Березняк О. Л. Геронтологические аспекты социальной адаптации / Березняк О. Л. // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2011. №1 С.77-79 2.
3. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учеб. пособие / Е.И. Холостова – 6-е изд. - М.: Дашиков и К, 2012 – 344 с.
4. WHO. Active Ageing: A policy framework. – 2002. – 59 p.
5. Активное старение, Active ageing, European Industrial Relations Dictionary, Dublin, Eurofound, 2018 <https://www.eurofound.europa.eu/en/european-industrial-relations-dictionary/active-ageing>
6. Каменских В. Н. Социально-психологический портрет пожилых людей / Каменских В. Н. // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. №1 С.61-64.
7. Adams K.B., Leibbrandt S., Moon H. A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life // Ageing & Society. – 2011. – No. 31. – P. 683-712
8. Atchley R.C. The social forces in later life: An introduction to social gerontology. – Belmont, CA: Wadsworth, 1972. – 341 p
9. Atchley R.C. A continuity theory of normal aging // The Gerontologist. – 1989. – No. 29. – P. 183-190.
10. Havighurst R.J. Successful aging // The Gerontologist. – 1961. – No. 1. – P. 8-13. DOI: 10.1093/geront/1.1.8.
11. Fernández-Ballesteros R., Molina M.-A., Schettini R., Santacreu M. The Semantic Network of Aging Well // Annual Review of Gerontology and Geriatrics. – 2013. – No. 33(1). – P. 79-107. DOI: 10.1891/0198- 8794.33.79.
12. Тауенов Қ.Е., Сейсен Н.Б., Ивашиов А.А. қарттардың әлеуметтік қатысуы: мәселеге теориялық көзқарас // Абай атындағы ҚазақҰУ хабаршы, «Әлеуметтік және саяси ғылымдар» сериясы, №3(71), 2020, 141-147б. <https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-8940.19>

References:

1. Otchet o kachestve Ozhidayemoy prodolzhitel'nosti zhizni pri rozhdanii naseleniya Respubliki Kazakhstan za 2021 god. <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/demography/publications/6375/>
2. Bereznyak O.L. Gerontologicheskie aspekty sotsial'noy adaptatsii. // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Sotsiologiya. Politologiya. 2011. №1. S.77-79.
3. Kholostova E.I. Sotsial'naya rabota s pozhilymi lyud'mi: Uchebnoe posobie. – 6-e izd. – М.: Dashkov i K, 2012. – 344 s.
4. WHO. Active Ageing: A Policy Framework. – 2002. – 59 s.
5. Aktivnoe starenie, Active ageing, Yevropeyskiy slovar' po promyshlennym otnosheniyam, Dublin, Eurofound, 2018. <https://www.eurofound.europa.eu/en/european-industrial-relations-dictionary/active-ageing>
6. Kamenskikh V.N. Sotsial'no-psikhologicheskii portret pozhilykh lyudey. // Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya. 2011. №1. S.61-64.

7. Adams K.B., Leibbrandt S., Moon H. A Critical Review of the Literature on Social and Leisure Activity and Wellbeing in Later Life. // *Ageing & Society*. – 2011. – No. 31. – P. 683-712.
8. Atchley R.C. *The Social Forces in Later Life: An Introduction to Social Gerontology*. – Belmont, CA: Wadsworth, 1972. – 341 p.
9. Atchley R.C. A Continuity Theory of Normal Aging. // *The Gerontologist*. – 1989. – No. 29. – P. 183-190.
10. Havighurst R.J. Successful Aging. // *The Gerontologist*. – 1961. – No. 1. – P. 8-13. DOI: 10.1093/geront/1.1.8.
11. Fernández-Ballesteros R., Molina M.-A., Schettini R., Santacreu M. The Semantic Network of Aging Well. // *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*. – 2013. – No. 33(1). – P. 79-107. DOI: 10.1891/0198-8794.33.79.
12. Tauenov K.E., Seyisen N.B., Ivashov A.A. Sotsial'noe uchastie pozhilykh lyudey: teoreticheskiy vzglyad. // *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo universiteta imeni Abaya, seriya «Sotsial'nye i politicheskie nauki»*, №3(71), 2020, S.141-147. <https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-8940.19>

МРНТИ: 15.21.42

10.51889/2959-5967.2024.79.2.018

Тусубекова К.К.¹, Татаринова Г.Ш.², Жукова Т.В.³, Хлыстун В.Г.³, Жапаров Э.Ж.⁴

¹Казакский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

²Казахстано-Российский медицинский университет
Алматы, Казахстан

³Северо-Казахстанский университет им. Манаша Козыбаева
Петропавловск, Казахстан

⁴КГУ «Общеобразовательная школа №66»
Алматы, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация

В данной статье проанализирована проблема высокой агрессивности подростков из неполных семей. Высокий уровень агрессивности может стать фактором изоляции подростка, низкой академической успеваемости и проблем с ментальным самочувствием. Агрессия подростка способна проявлять в самых различных формах и является признаком того, что подросток испытывает длительный эмоциональный стресс. В рамках экспериментального исследования было сделано предположение о том, что родители из неполных семей могут испытывать сильное перенапряжение и это является источником стресса для подростка. Следствием этого является повышение уровня агрессивности подростка. В ходе сравнительного анализа были получены данные о том, что подростки из неполных семей имеют более высокий уровень агрессивности, а их родители чаще испытывают эмоциональное напряжение. Методом корреляционного анализа удалось подтвердить наличие взаимосвязи между эмоциональным состоянием родителя и уровнем агрессивности подростка.

Ключевые слова: агрессивность, агрессия, подростки, семья, родители.

К.К. Тусубекова¹, Г.Ш. Татарова², Т.В. Жукова³, В.Г. Хлестун³, Э.Ж. Жапаров⁴

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

²Қазақстан-Ресей медициналық университеті
Алматы, Қазақстан

³Манаша Қозыбаева атындағы Солтүстік-Қазақстан университеті
Петропавл, Қазақстан

⁴КМУ "№66 жалпы білім беретін мектеп"
Алматы, Қазақстан

ТОЛЫҚ ЕМЕС ОТБАСЫЛАРДАҒЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕГІ АГРЕССИВТІЛІК ДЕҢГЕЙІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада толық емес отбасылардан шыққан жасөспірімдердің жоғары агрессивтілігі мәселесі талданады. Агрессивтіліктің жоғары деңгейі жасөспірімді оқшаулау, академиялық үлгерімнің төмендігі және психикалық әл-ауқат проблемаларының факторы болуы мүмкін. Жасөспірімнің агрессиясы әр түрлі формада көрінеді және жасөспірімнің ұзақ мерзімді эмоционалды күйзеліске ұшырағанының белгісі. Эксперименттік зерттеу шеңберінде толық емес отбасылардың ата-аналары қатты күйзеліске ұшырауы мүмкін және бұл жасөспірім үшін стресс көзі болып табылады деген болжам жасалды. Мұның салдары-жасөспірімнің агрессивтілік деңгейінің жоғарылауы. Салыстырмалы талдау барысында толық емес отбасылардағы жасөспірімдердің агрессивтілік деңгейі жоғары екендігі және олардың ата-аналары эмоционалды күйзеліске жиі ұшырайтыны туралы мәліметтер алынды. Корреляциялық талдау әдісімен ата-ананың эмоционалды жағдайы мен жасөспірімнің агрессивтілік деңгейі арасындағы байланыстың болуын растауға болады.

Түйінді сөздер: агрессивтілік, агрессия, жасөспірімдер, отбасы, ата-аналар.

Tusubekova K.K.¹, Tatarinova G.Sh.², Zhukova T.V.³, Khlystun V.G.³, Zhaparov E.Zh.⁴

¹*Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan*

²*Kazakhstan-Russian Medical University
Almaty, Kazakhstan*

³*North-Kazakhstan University named after Manasha Kozybayeva
Petropavlovsk, Kazakhstan*

⁴*KSU "Secondary school No. 66"
Almaty, Kazakhstan*

THE STUDY OF THE LEVEL OF AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

Annotation

This article analyzes the problem of high aggressiveness of adolescents from single-parent families. A high level of aggressiveness can become a factor of isolation of a teenager, low academic performance, and problems with mental well-being. Aggression of a teenager can manifest itself in a variety of forms and is a sign that a teenager is experiencing prolonged emotional stress. As part of an experimental study, it was suggested that parents from single-parent families may experience severe overstrain and this is a source of stress for a teenager. The consequence of this is an increase in the level of aggressiveness of the teenager. During the comparative analysis, data were obtained that adolescents from single-parent families have a higher level of aggressiveness, and their parents are more likely to experience emotional stress. By the

method of correlation analysis, it was possible to confirm the existence of a relationship between the emotional state of the parent and the level of aggressiveness of the teenager.

Keywords: aggressiveness, aggression, teenagers, family, parents.

ВВЕДЕНИЕ.

В современном мире, где социализация играет важную роль в формировании и социализации личности, исследование влияния семейных факторов на психологическое состояние подростков становится актуальной темой. Одной из ключевых характеристик, которую необходимо рассмотреть, является уровень агрессивности у подростков, в частности, которые выросли в неполных семьях.

Исследования, проведенные в Казахстане, охватывающие проблемы агрессивности у подростков и сравнивающие характеристики подростков из полных и неполных семей, выявили значительные различия между этими группами, выделяя проблемных и непроблемных подростков, и раскрывают различные паттерны их поведения [1]. По мере исследования агрессивности среди современных подростков в Казахстане было обнаружено, что агрессивное поведение подростков коррелирует с уровнем ситуативной тревожности [2]. Эти результаты говорят о важности дальнейших исследований в данной области, чтобы более подробно изучить агрессивное поведение среди подростков.

Проведенные исследования не только подчеркивают различия между подростками из разных семейных сред, но и уделяют внимание психологическим факторам, таким как ситуативная тревожность, которая связана с агрессивным поведением. Таким образом, совокупность этих факторов подчеркивает актуальность проведения более глубоких и подробных исследований агрессивности среди подростков. Данные исследования могут расширить наше понимание механизмов, лежащих в основе агрессивного поведения, и способствовать разработке более эффективных стратегий вмешательства и поддержки для подростков. Это важно для создания благоприятной среды и повышения качества жизни подростков в Казахстане.

Целью исследования является анализ проблемы повышенной агрессивности у подростков из неполных семей.

В рамках исследования выдвинута следующая гипотеза: высокий уровень агрессивности подростков из неполных семей связан с высоким уровнем психоэмоционального напряжения родителя.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Исследование проводится с использованием теоретических и эмпирических методов. В качестве теоретических методов исследования данной проблемы представлены: анализ, синтез, обобщение существующих научных материалов по предмету исследования. Теоретический анализ позволил выявить основные психологические особенности подростков из неполных семей в том числе позволил обосновать исследования уровня их агрессивности. После проведения теоретического анализа проблемы была проведена эмпирическая часть исследования. В качестве методов исследования были выбраны:

1. Диагностика уровня агрессивности Басса-Дарки. Данный метод позволяет оценить уровень агрессивности и особенности ее проявления в деятельности личности. Опросник содержит 8 шкал, позволяющих дифференцировать агрессивность личности: физическая, косвенная, раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, вербальная, чувство вины. На основе данных шкал формируются вторичные шкалы: враждебность и агрессивность, которые являются ключевыми комплексными показателями проявления агрессивного поведения у подростка.

2. Опросник «Самооценка психических состояний» Г.Айзенка. Данный метод исследования позволяет оценить уровень тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности личности. В данном исследовании опросник позволит оценить психоэмоциональное состояние родителей.

Данные методы исследования позволят охарактеризовать вид агрессии, который ребенок проявляет, а также определить уровень взаимосвязи между родителем и учеником.

В качестве базы исследования выступают 78 учеников 7-9 классов КГУ «Общеобразовательная школа №66». Средний возраст выборки составляет 13,8 лет. В экспериментальную группу были определены ученики из неполных семей, в контрольную ученики из полных семей. Количество учеников и гендерное в экспериментальной и контрольной группах равное. Гендерное распределение в выборке составляет 39 мальчиков и 39 девочек. От родителей учеников были получены письменные разрешения на работу педагог-психолога согласно Приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 января 2016 года № 93. «Об утверждении форм типового договора оказания образовательных услуг для дошкольных организаций, организаций среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, типового договора на проведение профессиональной практики и типового договора о дуальном обучении для организаций технического и профессионального, послесреднего образования». В качестве участников исследования также выступают родители данных учеников.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.

Агрессия в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, которое включает в себя разнообразные проявления и формы. Она может быть направлена как на окружающих, так и на самого подростка. Агрессия является нормальной частью психологического развития в подростковом возрасте, но ее интенсивность и формы могут сильно варьироваться. Она выступает в качестве защитного механизма для сохранности физического и психологического здоровья. Агрессия является нормальным поведением в случаях, когда ситуация подразумевает необходимость экспрессивного ответа. В случаях же, когда ситуация является относительно стабильной и подросток проявляет агрессию, это можно расценивать как недостаток социального опыта или наличие изначальной напряженной позиции в эмоциях подростка [3].

Агрессия у подростков не является однородной и может проявляться в самых различных ее формах и направлениях. В некоторых случаях агрессивное поведение проявляется как самовредительство, или патологическое самокопание, тогда как в других случаях агрессия направлена на окружение. Анализируя формы проявления агрессивного поведения, можно выделить следующие:

- Физическая агрессия проявляется в виде физических действий, например драки, удары, жестокое обращение с другими людьми.
- Вербальная агрессия проявляет себя вербальной формой взаимодействия, подростки могут использовать оскорбления, угрозы и насмешки для выражения своего недовольства или раздражения.
- Пассивная агрессия включает в себя пассивные способы выражения агрессии, такие как игнорирование, молчание, пассивное сопротивление.
- Разрушительное поведение – одна из форм проявления агрессии, включает в себя намеренное разрушение имущества или другие акты, направленные на нанесение ущерба окружающей среде.
- Социальная агрессия включает в себя скрытые и открытые конфликты, сплетни, манипуляции и другие способы воздействия на социальные отношения.

Подростковая агрессия может быть вызвана различными факторами, включая биологические, социокультурные, семейные и индивидуальные аспекты. Исследования Леонтьева Д.А., Крылова А.А. показывают, что агрессивное поведение подростков может быть связано с эмоциональными проблемами, стрессом, конфликтами в семье, низкой самооценкой, влиянием окружающей среды и другими факторами [4, 5]. Это подтверждает тот факт, что агрессия у подростков не всегда является патологией и может быть частью нормального процесса выработки социальных навыков и саморегуляции. Однако, если

агрессия становится чрезмерной, насильственной или приводит к серьезным последствиям для подростка и его окружения, она требует внимания и поддержки.

Социальная изоляция проявляется во взаимодействии подростка с учителями и сверстниками, агрессивное поведение может оттолкнуть сверстников и создать социальную изоляцию. Подростки, проявляющие агрессию, могут быть менее популярными среди сверстников и иметь ограниченные возможности для развития дружеских отношений. В будущем, в случае если агрессию не удалось купировать подростки имеют высокий шанс столкнуться с трудностями при организации карьеры и развитии продуктивных отношений во взрослой жизни [8].

Обобщая вышеперечисленные сведения, можно сделать промежуточный вывод о том, что социальное развитие подростка связано с формированием его идентичности, развитием социальных навыков и установлением отношений с окружающими. Агрессивное поведение может мешать этим процессам и вызвать отрицательные последствия для социальной адаптации и успешного взросления.

Другим важным аспектом развития агрессивности подростка является внутрисемейной атмосферы. Неполные семьи представляют собой домохозяйства, в которых один родитель отсутствует или не проживают вместе с ребенком. Особенности неполных семей могут оказывать существенное влияние на статус подростка, и важно учитывать эти аспекты при анализе и понимании их психологического и социального развития [9]. Один из наиболее распространенных видов неполных семей – это семьи, в которых родители развелись. Этот опыт может быть эмоционально сложным для подростков и вызвать чувства горя, беспокойства и неопределенности относительно будущего. Подростки могут испытывать стресс из-за изменения семейной динамики и расставания родителей. В некоторых неполных семьях один из родителей полностью отсутствует, и подростки вырастают с одним из родителей. Это может оказать влияние на статус подростка, так как он может чувствовать дополнительное давление и ответственность, особенно если оставшийся родитель является одиночкой. Неполные семьи могут сталкиваться с финансовыми трудностями из-за утраты дохода в случае развода или отсутствия второго родителя. Это может влиять на доступ подростка к ресурсам и возможностям, включая образование, развлечения и социальную активность. В неполных семьях часто происходят изменения в семейной динамике и ролях. Подростки могут ощущать неопределенность относительно своего статуса и места в семье, особенно если в семье есть новые партнеры или дети от предыдущих отношений. Потенциальные проблемы взаимодействия с отсутствующим родителем возникают с периодичностью, так как общение со вторым родителем может быть усложнено для подростка. Для подростков, которые не имеют регулярного контакта с одним из родителей, могут возникнуть вопросы и эмоциональные проблемы, связанные с их отсутствием. Это может влиять на самооценку и отношения подростка с родителями. Неполные семьи могут искать дополнительные источники поддержки, такие как психологическая помощь, групповые занятия и образовательные программы, чтобы помочь подросткам справиться с эмоциональными и социальными вызовами, связанными с их статусом [10].

Подростки в неполных семьях могут иметь повышенную вероятность проявления агрессивного поведения, но это зависит от множества факторов, и нельзя сделать однозначный вывод о причинно-следственной связи между структурой семьи и агрессией. Ниже представлены некоторые факторы, которые могут повысить риск агрессивного поведения у подростков в неполных семьях. Развод или отсутствие одного из родителей может вызвать эмоциональный стресс у подростков, что может быть связано с проявлением агрессии. Стресс и неопределенность относительно будущего семьи могут сказаться на эмоциональном благополучии подростка. Конфликты и напряженность в неполных семьях могут стать источником агрессии. Ссоры между родителями или между родителями и подростком могут влиять на его эмоциональное состояние и поведение. Если один из родителей отсутствует физически или эмоционально, это может повлиять на уровень поддержки и заботы, которую

подросток получает. Отсутствие этой поддержки может увеличить риск агрессивного поведения [11].

Подростки в неполных семьях могут быть более уязвимыми для влияния сверстников, которые могут проявлять агрессивное поведение. Социальное окружение может оказывать влияние на формирование агрессивных моделей поведения. Однако важно отметить, что не все подростки в неполных семьях проявляют агрессивное поведение, и многие из них успешно справляются с семейными вызовами. Риск агрессивного поведения зависит от сочетания факторов, включая индивидуальные особенности подростка, качество взаимодействия в семье, наличие поддержки и ресурсов, доступных подростку.

Следует также отметить, что агрессия у подростков может быть результатом разнообразных факторов, включая биологические, социокультурные и психологические аспекты. Поэтому важно рассматривать каждую ситуацию индивидуально и учитывать все факторы, влияющие на поведение подростка.

Проведенное экспериментальное исследование позволило провести диагностику уровня агрессивности подростков из полных и неполных семей. В ходе диагностики получены данные, указывающие на статистические различия между контрольной и экспериментальной группами. В экспериментальной группе степень выраженности агрессивности и враждебности выше по сравнению с контрольной группой (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Результаты диагностики уровня агрессивности по методу Басса-Дарки

Наименование	Контрольная	Экспериментальная	U-критерий
Первичные шкалы			
Физическая	2,9	3,5	0,1
Косвенная	1,8	3	0,05
Раздражение	4,7	3,3	0,05
Негативизм	1,1	6,9	0,01
Обида	2,2	5,7	0,05
Подозрительность	3,7	3	0,1
Вербальная	3	6,5	0,01
Чувство вины	4,2	4,3	0,1
Вторичные шкалы			
Враждебность	2,95	4,35	0,05
Агрессивность	3,93	4,75	0,05

Прим.: результаты рассчитываются по методу Хван А.А.

У подростков, проживающих в неполных семьях агрессивность и враждебность проявляется преимущественно в форме косвенной агрессии, повышенном уровне раздражительности и негативизма, проявлении признаков обиды, а также в форме вербальной агрессии. Согласно гипотезе, данные особенности связаны с высоким уровнем психоэмоционального напряжения родителя. Дети из неполных семей с большей вероятностью способны сталкиваться с недопониманием от родителей. График родителей при данных обстоятельствах более напряженный, ему приходится самостоятельно восполнять как финансовые потребности семьи, так и потребность ребенка в общении. Постоянное напряжение постепенно приводит к тому, что отношения между ребенком и его родителем переходят в состояние кризиса, что особо остро проявляется в подростковом возрасте.

Для проверки данного предположения с подростками из экспериментальной и контрольной групп проведена методика Г.Айзенка. Данная методика позволяет получить количественные сведения об уровне тревожности, агрессивности, фрустрации и ригидности родителей учеников. Сравнения результатов родителей контрольной и экспериментальной

групп можно сделать выводы о том, что родители из неполных семей испытывают значительное психоэмоциональное напряжение (см. Рисунок 1).

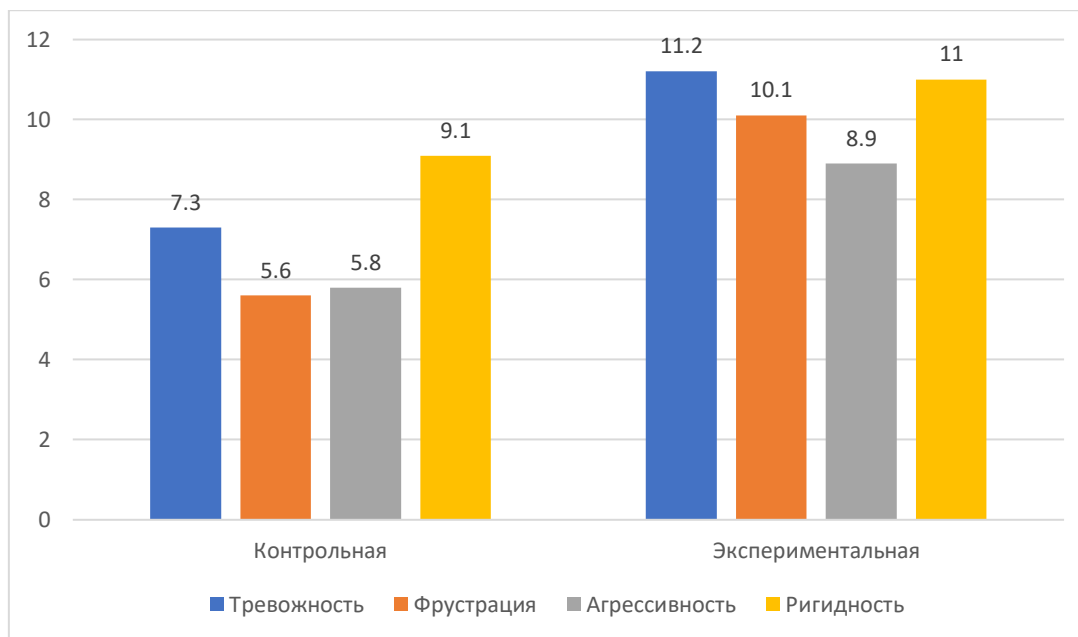


Рисунок 1. Результаты диагностики психических состояний у родителей учеников из контрольной и экспериментальной групп по методу Айзенка Г.

Родители учеников из экспериментальной группы в среднем чаще проявляют признаки психоэмоционального утомления по сравнению с родителями учеников из контрольной группы. Дети часто моделируют свое поведение по образцу, который предоставляют родители. Если родители переживают постоянное эмоциональное напряжение и реагируют на стресс агрессией или негативным образом, подросток может повторять такие реакции. Эмоциональная нестабильность у родителей может создавать нестабильную атмосферу в семье. Подростки могут испытывать затруднения в собственном эмоциональном регулировании, не зная, как эффективно справляться со своими чувствами. Эмоциональное напряжение может сказаться на качестве отношений в семье. Подростки могут испытывать беспокойство, напряжение и неопределенность, что может повлиять на их эмоциональное благополучие и уверенность в будущем.

Был проведен корреляционный анализ показателей уровня агрессивности и враждебности подростков с показателями эмоциональных состояний их родителей. Полученные результаты указывают на наличие взаимосвязи между данными показателями и дают возможность сделать выводы о том, что эмоциональное перенапряжение родителей влияет на уровень агрессивности подростков (см. Таблица 2).

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа показателей психических состояний родителя и агрессивности подростка

<i>r-Спирмена</i>	Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность
Враждебность	0,62**	0,69**	0,57*	0,66**
Агрессивность	0,72**	0,69**	0,82**	0,59*

Прим: * - уровень значимости 0,05; ** - уровень значимости 0,01

Таким образом в рамках корреляционного анализа удалось подтвердить выдвинутую ранее гипотезу. Психоэмоциональное напряжение родителей влияет на уровень агрессивности и враждебности, проявляемые подростков. Наиболее вероятно, что это происходит через внутреннюю атмосферу в семье. Родители переносят собственные негативные эмоции на отношения внутри семьи, тем самым развивая аналогичные состояния у подростка. В дальнейшем подросток реализует собственное подавленное состояние в качестве агрессивного поведения по отношению к самому себе (аутоагрессия) или по отношению к другим субъектам общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

В данном исследовании была проанализирована проблема агрессивности подростков из неполных семей. Подростковая агрессия может иметь негативные последствия в жизни подростка, как в социальной сфере, так и в успеваемости по учебе. Агрессивное поведение может вызывать стресс и эмоциональные расстройства у подростка, что в свою очередь может затруднить его концентрацию и учебу. Агрессивные подростки могут испытывать более высокий уровень тревожности и депрессии, что снижает их способность к обучению. В ходе проведенного эксперимента удалось получить сведения о том, что высокий уровень агрессивности подростков из неполных семей связан с уровнем психоэмоционального напряжения родителя. Сложные социальные и экономические условия создают основу для перенапряжения родителя, необходимости сочетать многие виды деятельности, что отражается на поведении подростка в виде агрессии, направленной на него самого или окружающих.

Список использованной литературы:





1. Ташимова Ф.С. я доктор. Сравнительный анализ совладающего поведения подростков из полных и неполных семей. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. №2 (45). 2013. С. 56-61.
2. Алимбаева Р.Т., Лазарева Е.А., Кабакова М.П. Агрессивное поведение современного подростка. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. №2 (57). 2016. С. 18-23.
3. Кон И.С. Агрессия подростков и молодежи. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 256 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология агрессии. - Москва: Проспект, 2013. - 288 с.
5. Крылов А.А. Психология подростковой агрессии. – Москва: Академический проект, 2017. – 176 с.
6. Петрова Л.Л. Психология агрессии: Учебное пособие для студентов вузов. – Москва: Аспект Пресс, 2009. - 320 с.
7. Белик В.К. Агрессия и успеваемость подростков. В сборнике: «Психология подростка: проблемы, поиски, решения». – Москва: Когито-Центр, 2017. – 45-55 с.
8. Громова Т.Ю. Влияние агрессии на учебные достижения подростков. В сборнике: «Актуальные проблемы психологии и педагогики». – Москва: Издательство РАГС, 2015. – 134-141 с.
9. Зайцева, О.А. Психологические аспекты влияния агрессии на учебную деятельность подростков. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии и образования». – Москва: Научно-педагогическое общество психологов, 2019. – 88-96 с.
10. Козлов А.А. Влияние структуры семьи на статус и самооценку поддержки. В сборнике: «Семья и психология: современные исследования и практика». – Москва: Научное общество психологов, 2015. – 61-72 с.
11. Смирнов И.П. Эмоциональное состояние и статус подростков в неполных семьях. В сборнике: «Социальная психология: актуальные исследования и практика». – Москва: Издательство «Психологический журнал», 2019. – 103-115 с.

Referenses:

1. Tashimova F.S. i dr. Sravnitel'nyj analiz sovladayushchego povedeniya podrostkov iz polnyh i nepolnyh semej. Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii. No2 (45). 2013. S. 56-61
2. Alimbaeva R.T., Lazareva E.A., Kabakova M.P. Agressivnoe povedenie sovremennogo podrostka. Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii. No2 (57). 2016. S. 18-23
3. Kon I.S. Agressiya podrostkov i molodezhi. - Sankt-Peterburg: Rech', 2013. - 256 s.
4. Leont'ev D.A. Psihologiya agressii. - Moskva: Prospekt, 2013. - 288 s.
5. Krylov A.A. Psihologiya podrostkovoј agressii. Moskva: Akademicheskij proekt, 2017. 176 s.
6. Petrova L.L. Psihologiya agressii: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2009. 320 s.
7. Belik V.K. Agressiya i uspevaemost' podrostkov. V sbornike: "Psihologiya podrostka: problemy, poiski, resheniya." Moskva: Kogito-Centr, 2017. 45-55 s.
8. Gromova T.YU. Vliyanie agressii na uchebnye dostizheniya podrostkov. V sbornike: "Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki." Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 2015. 134-141 s.
9. Zajceva, O.A. Psihologicheskie aspekty vliyaniya agressii na uchebnuyu deyatel'nost' podrostkov. V sbornike: "Sovremennye tendencii razvitiya psihologii i obrazovaniya." Moskva: Nauchno-pedagogicheskoe obshchestvo psihologov, 2019. 88-96 s.
10. Kozlov A.A. Vliyanie struktury sem'i na status i samoocenku podrostka. V sbornike: "Sem'ya i psihologiya: sovremennye issledovaniya i praktika." Moskva: Nauchnoe obshchestvo psihologov, 2015. 61-72 s.
11. Smirnov I.P. Emocional'noe sostoyanie i status podrostkov v nepolnyh sem'yah. V sbornike: "Social'naya psihologiya: aktual'nye issledovaniya i praktika." - Moskva: Izdatel'stvo "Psihologicheskij zhurnal", 2019. - 103-115 s.

МРНТИ: 15.21.51

10.51889/2959-5967.2024.79.2.019

Уразбаева Н.Н.^{1*} , Аманова И.К.² ,
Мамадалиев С.Т.³ , Аманова М.К.⁴ 

¹ Университет Туран (Алматы, Казахстан)

² Университет Нархоз (Алматы, Казахстан)

³ Университет дружбы народов имени академика А.Куатбекова (Шымкент, Казахстан)

⁴ Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация

Педагогическая профессия считается одним из самых стрессовых и энергозатратных видов трудовой деятельности, требующих обладания определенными личностными качествами и компетенциями. К ним относятся резильентность и стрессоустойчивость, которые являются важными аспектами психологической подготовки педагогов и помогают им справляться с трудностями и стрессовыми ситуациями в профессиональной деятельности. Данная статья посвящена изучению психологических особенностей формирования резильентности и стрессоустойчивости у педагогических работников.

Кроме того, в статье предлагаются интерпретации понятий «резильентность» и «стрессоустойчивость», рассматриваются ключевые факторы формирования и преимущества развития резильентности и стрессоустойчивости, а также методы и стратегии, которые могут

помочь педагогам стать более жизнестойкими. Анализ уровня стрессоустойчивости у педагогических работников общеобразовательных школ был проведен с помощью онлайн-теста на стрессочувствительность, впервые предложенного Ю.В. Шербатых.

Педагогам рекомендуется применять конструктивные и адаптивные копинг-стратегии для развития стрессоустойчивости и резильентности. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь разработать эффективные программы и инструменты для поддержки педагогических работников и повышения их психологического и профессионального благополучия.

Ключевые слова: резильентность, стрессоустойчивость, педагогические работники (педагоги), жизнестойкость, факторы развития, личностные качества, психологические характеристики, копинг-стратегии.

N.N. Urazbayeva^{1*} , *I.K. Amanova*² , *S.T. Mamadaliyev*³ , *M.K. Amanova*⁴ 

¹*Turan University (Almaty, Kazakhstan)*

²*Narkhoz University (Almaty, Kazakhstan)*

³*Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov (Shymkent, Kazakhstan)*

⁴*Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)*

FORMATION OF RESILIENCE AND STRESS RESISTANCE IN TEACHING STAFF

Abstract

The teaching profession is considered one of the most stressful and energy-consuming types of work, that requires the possession of certain personal qualities and competencies. These include resilience and stress tolerance, which are important aspects of psychological training of teachers and help them cope with difficulties and stressful situations in their professional activities. This article is devoted to the study of psychological features of the formation of resilience and stress resistance in teaching staff.

In addition, the article offers interpretations of the concepts of "resilience" and "stress resistance". Furthermore, the key factors of the formation and advantages of the development of resilience and stress resistance, as well as the methods and strategies that can help teachers become more resilient are considered. The analysis of the level of stress resistance among teachers of secondary schools was carried out using an online stress sensitivity test, first proposed by Yu.V. Sherbatykh.

Teachers are recommended to use constructive and adaptive coping strategies to develop stress resistance and resilience. Further research in this area can help develop effective programs and tools to support teaching staff and improve their psychological and professional well-being.

Keywords: *resilience, stress resistance, teaching staff (teachers), vitality, development factors, personal qualities, psychological characteristics, coping strategies.*

Н.Н. Уразбаева^{1*} , И.К. Аманова² , С.Т. Мамадалиев³  М.К. Аманова⁴ 

¹Тұран Университеті (Алматы, Қазақстан)

²Нархоз университеті (Алматы, Қазақстан)

³академик Ә. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті (Шымкент, Қазақстан)

⁴Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті (Алматы, Қазақстан)

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ӨМІРШЕҢДІГІ МЕН СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Педагогикалық мамандық белгілі бір жеке қасиеттер мен құзыреттерге ие болуды талап ететін еңбек қызметінің ең стрессті және энергияны сарқылатын түрлерінің бірі болып саналады. Сол қасиеттерге мұғалімдердің психологиялық дайындығының маңызды аспектілері болып табылатын әрі кәсіби қызметтегі қиындықтар мен стресстік жағдайларды жеңуге көмектесетін резиленттілік пен стресске төзімділік жатады. Бұл мақала педагогикалық қызметкерлерде резиленттілік пен стресске төзімділікті қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге арналған.

Сонымен қатар, мақалада "резиленттілік" және "стресске төзімділік" ұғымдарының түсіндірмелері ұсынылған. Резиленттілік пен стресске төзімділікті дамытудың негізгі факторлары мен артықшылықтары, сондай-ақ мұғалімдерге өміршең болуға көмектесетін әдістер мен стратегиялар қарастырылады. Жалпы білім беретін мектептердің педагог қызметкерлеріндегі стресске төзімділік деңгейін талдау алғаш рет Ю.В. Шербатых ұсынған стресске сезімталдықтың онлайн-тестінің көмегімен жүргізілді.

Мұғалімдерге стресске төзімділік пен резиленттілікті дамыту үшін сындарлы және бейімделгіш күрес стратегияларын қолдану ұсынылады. Осы саладағы қосымша зерттеулер педагогикалық қызметкерлерді қолдау және олардың психологиялық және кәсіби әл-ауқатын арттыру үшін тиімді бағдарламалар мен құралдарды жасауға көмектеседі.

Түйін сөздер: резиленттілік, стресске төзімділік, педагог қызметкерлер (педагогтар), өміршеңдік, даму факторлары, жеке қасиеттер, психологиялық сипаттамалар, күресу стратегиялары.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Педагогическая профессия, предполагающая воздействие на формирующиеся личности обучающихся, возлагает на педагогов огромные требования и ответственность. Ежедневная работа с детьми и подростками, постоянные вызовы, разнообразные проблемы и высокие ожидания со стороны общества могут оказывать негативное воздействие на психологическое состояние педагогических работников. В результате, учителя подвержены высокому риску стресса, а также эмоционального и профессионального выгорания.

В связи с этим, педагогам важно применять методы, помогающие справляться с неблагоприятными условиями и развивать свои профессиональные навыки. С высокой стрессоустойчивостью и жизнестойкостью они смогут успешно справляться с вызовами и сохранять продуктивность в профессиональной деятельности. Данные многоаспектные личностные характеристики приносят много преимуществ их обладателю. Таким образом, формирование резильентности и стрессоустойчивости у педагогов имеет большое значение и актуальность.

Целью исследования является анализ факторов формирования резильентности и стрессоустойчивости у педагогических работников и получение актуальных данных об уровне стрессочувствительности учителей общеобразовательных учреждений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для достижения цели исследования были применены такие методы:

- 1) теоретический анализ предыдущих исследований проблемы;
- 2) моделирование методов формирования резильентности и стрессоустойчивости;
- 3) тест на стрессочувствительность Ю.В. Щербатых [1].

Тест представлен из 25 вопросов по шкале от 1 до 10, распределенных по пяти категориям, и 1 общего вопроса для оценивания испытываемого в последнее время стресса.

В экспериментальном исследовании принимали участие 60 педагогов, работающих в общеобразовательных школах г. Алматы.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Теоретическое исследование. Для начала рассмотрим понятия резильентности и стрессоустойчивости. Резильентность представляет собой способность человека справляться с жизненными трудностями и быстро адаптироваться к изменениям. Другими словами, это психологическая характеристика, позволяющая личности эффективно справляться с проблемными и стрессовыми ситуациями и восстанавливаться после них. Стрессоустойчивость, в свою очередь, подразумевает сопротивляемость стрессовым ситуациям и способность поддерживать свою работоспособность и эмоциональную стабильность в неблагоприятных условиях.

Согласно определению термина «резильентность» О.А. Селивановой, Н.В. Быстровой и других соавторов, резильентность понимается как совокупность личностных ресурсов, обеспечивающих саморегуляцию в период стресса и проявляющихся в степени физической и психической жизнеспособности. В то же время, в своей работе, ученые заключают, что на уровень резильентности влияют и внешние, социальные факторы [2].

И.А. Хоменко считает резильентность неотъемлемым компонентом жизнестойкости личности и главным средством ее развития [3]. Л.В. Бударина отмечает различия между жизнестойкостью и резильентностью, говоря, что первое является личностной чертой, формирующейся в течение всей жизни, а последнее - процессом реакции на конкретную проблему и формируется в момент ее возникновения [4].

По мнению А. Мастена и др., можно выделить три категории людей, которым характерна резильентность:

- Социально незащищенные индивиды, которые смогли достаточно хорошо адаптироваться к реалиям жизни, не взирая на сложные обстоятельства;
- Индивиды, испытавшие стресс, но позитивно адаптировавшиеся к современным условиям;
- Индивиды, быстро оправившиеся после получения психологической травмы [5].

Резильентность как качество личности, а не врожденное свойство, развивается в результате ее взаимодействия с социальным окружением, в определенной среде. В изменчивых условиях она не всегда проявляется. Основанный на резильентности подход признает несколько путей развития и способов решения проблем. Это позволяет при отсутствии или недостатке одних ресурсов заменять их другими, значительно расширяя спектр адаптационных возможностей личности [6].

Следует понимать, что резильентные люди не всегда оптимистичны, и их тоже беспокоят негативные мысли и чувства. В таких случаях они применяют адаптивные копинг-стратегии, которые позволяют им эффективно справляться со стрессом и сложностями жизни, балансируя между положительными и отрицательными эмоциями [7]. Таким образом, психологическая резильентность формируется с опытом преодоления кризисов в жизни и характеризуется как высокая адаптивность личности.

Можно выделить такие факторы, влияющие на развитие резильентности у педагогов, как:

- *Ситуационные факторы*, такие как неблагоприятные условия труда, высокие требования, нестабильность и конфликты в образовательной среде.

▪ *Личностные факторы*, включая уровень самооффективности, оптимизм, позитивное мышление, способность к адаптации, терпение и упорство.

▪ *Социальная поддержка*, включая поддержку коллег, семьи и общества.

Что касается стрессоустойчивости, это комплекс качеств, позволяющих организму спокойно переносить воздействие раздражителей или стрессоров без лишних всплесков эмоций и вспышек агрессии, отрицательно влияющих на психику человека, его деятельность и на взаимоотношения с другими людьми. Высокая стрессоустойчивость предполагает низкий уровень эмоциональности [8].

Основоположник исследований стресса, Г.Селье называл стресс адаптационным синдромом, понимая его как особую реакцию организма на различные стрессогенные факторы. Он выделял 2 вида стресса: положительный (эустресс) и отрицательный (дистресс), оценивая влияние стрессоров [9]. По мнению Р.Лазаруса, стресс-реакция определяется субъективной оценкой личности угрозы возбудителей стресса и своих ресурсов для ее преодоления [10].

Н.В. Степина и А.С. Воробьева изучая развитие устойчивости к стрессу у студентов вуза (2018), рассматривают структуру стрессоустойчивости и выделяют следующие компоненты:

- интеллектуальный;
- мотивационный;
- коммуникативный;
- волевой;
- эмоциональный;
- моторный.

При этом, как замечают ученые, все компоненты стрессоустойчивости взаимосвязаны и дополняют друг друга, поэтому недостаточную выраженность одних можно компенсировать другими [11].

Стрессоустойчивость как один из гибких навыков играет большую роль в достижении намеченных целей и высоких результатов в трудовой деятельности, так как она позволяет не только игнорировать факторы стресса, но и избежать профессионального выгорания. Стрессоустойчивый человек – это, прежде всего, тот, кто действует рационально, а не на эмоциях, и ищет оптимальный выход из кризисной или конфликтной ситуации.

На стресс у педагогов влияют такие факторы, как:

Большой объем работы и недостаток времени;

Сложности, возникающие в процессе обучения и взаимодействия с детьми и подростками;

- Негативное отношение со стороны родителей и администрации;
- Конфликты с коллегами и высокие ожидания социума;
- Отсутствие поддержки и недостаток возможностей для саморазвития.

Теперь рассмотрим методы формирования вышеупомянутых личностно и профессионально значимых качеств – резильентности и стрессоустойчивости.

❖ *Самоанализ и рефлексия педагогической деятельности.* Педагог должен осознавать свои сильные и слабые стороны, а также свои эмоциональные реакции на стрессовые ситуации. Это поможет ему выявить проблемные аспекты, над которыми надо работать, и найти подходящие стратегии для преодоления неблагоприятных ситуаций. На основе анализа своей профессиональной деятельности, педагогический работник может разработать план действий по улучшению учебно-воспитательного процесса и академических результатов обучающихся.

❖ *Обучение стратегиям стресс-менеджмента.* Педагогам необходимо овладеть такими навыками, как умение планировать время, устанавливать приоритеты, расслабляться и совладать собой. Кроме того, значение имеет практика саморегуляции, различных физических и психологических упражнений для укрепления психологического здоровья. В

этой связи полезным будет прохождение курсов и психологических тренингов по развитию стратегий управления стрессом, так называемых копинг-стратегий.

❖ *Использование поддержки и психологической помощи.* Обмен опытом с коллегами, обращение к специалистам психологам и участие в групповой терапии или менторинговой программе могут помочь педагогам справиться с трудностями и найти эмоциональную поддержку. Забота и соучастие семьи, возможность делиться своими переживаниями также важны для психологического благополучия педагогических работников.

❖ *Создание поддерживающей среды в образовательном учреждении.* Обеспечение условий для благоприятного психологического климата имеет большую значимость для предупреждения эмоционального выгорания и уменьшения стресса, испытываемого педагогическими работниками. Построение гармоничных взаимоотношений с коллегами и обучающимися вносит вклад в формирование резильентности у педагогов.

❖ *Регулярное самопознание и саморазвитие.* Педагогам необходимо постоянно развивать свои профессиональные навыки, участвовать в тренингах и семинарах, изучать педагогическую литературу и быть в курсе последних тенденций в образовании. Повышая свою квалификацию и пополняя свой педагогический инвентарь современными приемами обучения и воспитания, интерактивными методами и стратегиями, педагог с большей вероятностью достигнет успеха в своей карьере.

❖ *Сопроотивление перфекционизму.* Перфекционизм понимают, как убежденность в том, что идеал может и должен быть достигнут [12]. Педагоги-перфекционисты стремятся достичь совершенства в своей работе, они не терпят изъяна или не учета, рассматривая все аспекты педагогического процесса до мельчайших деталей. Слишком выраженный перфекционизм негативно сказывается на психическом состоянии педагогического работника, приводя к депрессии и профессиональному выгоранию из-за неудовлетворенности результатами труда.

❖ Последним, но немаловажным является *ведение здорового образа жизни.* Правильный режим сна и рацион питания, отказ от вредных привычек, физическая активность и позитивное мышление, - все это благоприятно влияют на психофизическое здоровье человека. Как правило, педагогических работники страдают от большой интеллектуальной нагрузки: работа сопровождает их и дома, ввиду необходимости проверять работы обучающихся и выставлять оценки в электронном журнале. Поэтому, для них естественны недосып и неполноценное питание, что повышает уровень стресса и СЭВ.

Вышеперечисленные методы, способствующие развитию у педагогических работников двух взаимосвязанных свойств личности, показаны на рисунке 1.



Рисунок 1. Методы формирования резильентности и стрессоустойчивости для педагогов

Итак, в данной схеме представлено 7 методов или стратегий формирования у педагогов наборов качеств, позволяющих сохранять самообладание в стрессовых ситуациях и успешно адаптироваться к новым жизненным условиям.

Эмпирическое исследование. Результаты исследования стрессочувствительности были проанализированы с точки зрения уровня стрессоустойчивости - обратного феномена. Это означает, что высокая степень чувствительности к стрессу эквивалентна низкому уровню стрессоустойчивости. Анализ показателей представлен на рисунке 2.

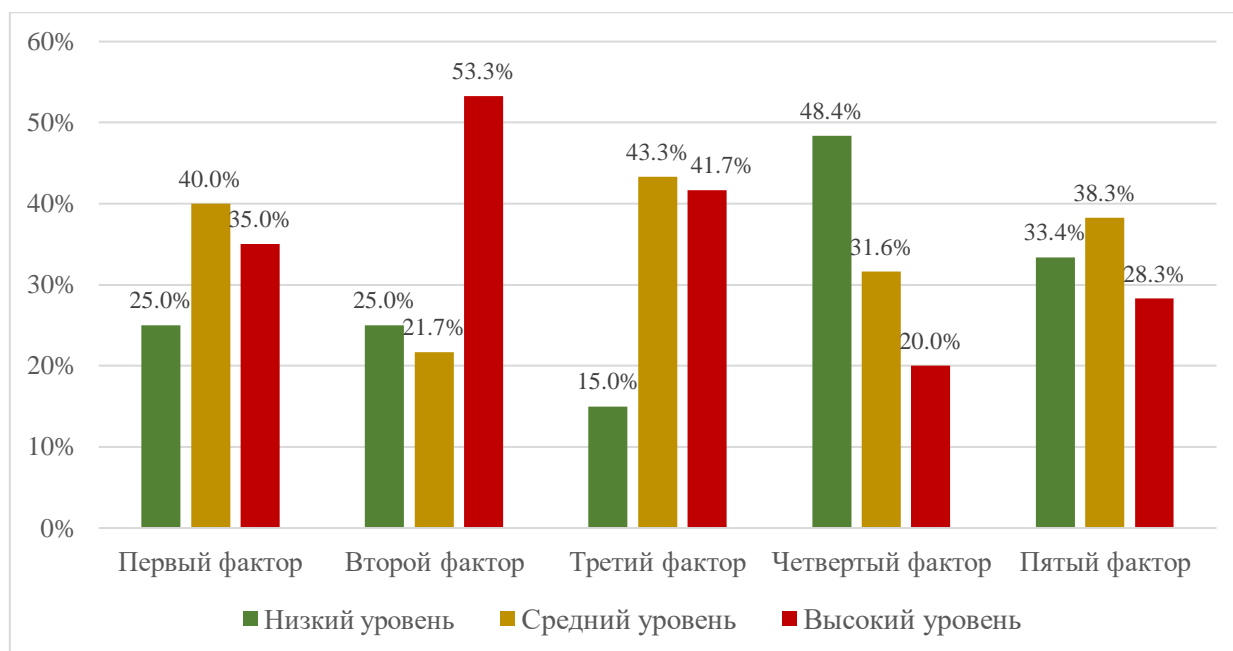


Рисунок 2. Анализ показателей стрессочувствительности

ОБСУЖДЕНИЕ

Теоретическое исследование. Далее, на основе анализа научной литературы, обсудим преимущества развития педагогами резильентности и стрессоустойчивости. К ним можно отнести следующее:

1. *Лучшее справление с трудностями.* В основном, резилентные педагоги легче преодолевают трудности и неудачи, лучше разрешают конфликты и быстрее находят выход из проблемных ситуаций, что способствует повышению уровня их эффективности в работе. В таких случаях как высокая нагрузка и нехватка времени, наличие недисциплинированных учеников, большую роль играют эмоциональная и стрессоустойчивость.

2. *Повышение эмоционального благополучия.* Стрессоустойчивые педагоги обладают более стабильным эмоциональным состоянием, что помогает им сохранять позитивную атмосферу в образовательной среде и проявлять самообладание в проблемных педагогических ситуациях, не срываясь на своих учеников и оставаясь образцом для подражания.

3. *Улучшение психологического благополучия.* Развивая положительные личностные качества, такие как жизнестойкость и стрессоустойчивость, педагоги повышают уровень своего психологического благополучия. Это объясняется тем, что они легче относятся к проблемам, переменам и высоким требованиям к педагогической деятельности, не тратя слишком много нервов и эмоциональных ресурсов.

4. *Снижение риска эмоционального и профессионального выгорания.* Формирование стрессоустойчивости и жизнестойкости способствует большей удовлетворенности жизнью и профессией, так как учителя и администрация школы с такими личностными

характеристиками не боятся трудностей и решительно идут к цели, не взирая на возможные неудачи. Следовательно, у педагогов с высокой психологической резильентностью ниже риск развития синдрома эмоционального выгорания.

5. *Повышение качества образовательного процесса и эффективности работы с учениками.* Учителя, менее восприимчивые к стрессу и конструктивно разрешающие конфликты, проявляют себя с положительной стороны в своей профессиональной деятельности. Умение справляться с проблемами различного характера помогает педагогическим работникам эффективно планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс.

6. *Профессиональное развитие.* Развитие резильентности позволяет педагогам больше рисковать и экспериментировать в своей работе, что способствует появлению новых идей и подходов к образованию. Активно применяя инновационные методы и технологии обучения, они совершенствуют свое педагогическое мастерство и идут в ногу со временем.

7. *Более высокая самоэффективность и гибкость.* Стрессоустойчивость, вместе с психологической резильентностью, позволяют педагогическим работникам не только эффективно решать профессиональные задачи, но и преодолевать жизненные трудности и адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Высокие показатели самоэффективности и гибкости мышления благоприятно влияют на все сферы жизни личности.

Эмпирическое исследование. Для определения уровня стрессочувствительности педагогов, нами был проведен тест на стрессоустойчивость, разработанный Ю.В. Щербатых (2005).

Если интерпретировать ответы по 5 шкалам от автора, то они подразумевают следующее:

I. Первый параметр – повышенная реакция на обстоятельства, на которые нельзя повлиять.

II. Второй параметр – склонность все усложнять, что часто приводит к ощущению стресса.

III. Третий параметр – возможность психосоматических осложнений и заболеваний.

IV. Четвертый параметр – применение деструктивных способов преодоления стрессов.

V. Пятый параметр – применение конструктивных способов преодоления стрессов.

Согласно ответам, полученным по первому параметру - реакция на не зависящие от человека обстоятельства, 40% педагогов показали нормальный уровень стрессоустойчивости, 35% - низкий уровень стрессоустойчивости, в связи с острой реакцией на проблемные ситуации. У меньшинства участников высокий уровень устойчивости к стрессовым ситуациям.

Из анализа результатов по второй шкале можно сделать вывод, что большинство педагогических работников подтверждает свою склонность излишне усложнять ситуацию, в то время как $\frac{1}{4}$ педагогов отрицает это, демонстрируя высокий уровень стрессоустойчивости. У 13 человек, прошедших тест, средний уровень чувствительности к стрессорам.

Касаемо третьего параметра – предрасположенности к психосоматическим расстройствам, 25 из 60 педагогов демонстрируют наличие психосоматических проблем со здоровьем, чуть больше, 26 человек – невыраженную предрасположенность к ним. Ответы оставшихся участников исследования показывают низкую вероятность психосоматических заболеваний.

Анализируя данные по четвертому фактору – применение деструктивных копинг-стратегий, можно сказать, что результаты в целом хорошие. Мало кто (20%) имеет вредные привычки, такие как употребление алкоголя и курение, неправильный режим сна или сидячий образ жизни. Многие (48,4%) согласны с тем, что занимаются спортом в свободное время или отдыхают после напряженного дня. Для 19 человек, принимавших участие в тесте, характерны как адаптивные, так и неадаптивные способы борьбы со стрессом.

Наконец, ответы по шкале «практика конструктивных способов преодоления стресса» свидетельствуют о том, что значительное число педагогических работников обращаются к таким стратегиям, как отдых и сон, трапезы, общение с близкими и т.д. Однако некоторые из них (23 человека) также применяют деструктивные копинг-стратегии. 28,3% участников

исследования демонстрируют низкий уровень стрессоустойчивости, редко используя полезные для здоровья методы копинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие резильентности и стрессоустойчивости является важным фактором личного и профессионального роста для педагогических работников. Педагогам, которые умеют справляться с трудностями и эффективно управлять стрессом, удается сохранять продуктивность и успешно выполнять свою миссию воспитания и обучения молодого поколения. Формирование резильентности и стрессоустойчивости должны стать приоритетом для образовательных учреждений для поддержки своих педагогов и помощи им в профессиональном развитии.

Проведенное эмпирическое исследование в виде теста на стрессоустойчивость показало, что большинство школьных педагогов часто испытывает и остро реагирует на стресс, с трудом преодолевая кризисные ситуации. У значительного числа участников наблюдается вероятность психосоматических осложнений из-за постоянной нагрузки и других причин стресса. Что касается применения тех или иных стратегий копинг-поведения, меньшее количество педагогических работников прибегают к неадаптивным копинг-стратегиям. В основном, они балансируют между конструктивными и деструктивными копинг-стратегиями, исключая курение и алкоголь. Таким образом, у многих педагогов высокий уровень чувствительности к стрессорам.

Формирование стрессоустойчивости и резильентности у педагогических работников – это сложный и многогранный процесс. Педагогам необходимо осознавать и анализировать свои эмоциональные реакции, развивать гибкие стратегии управления стрессом и использовать позитивные методы самообучения. Поддержка со стороны администрации, коллег и профессионалов в сфере психологии имеет большое значение для поддержания психологического благополучия и высокой продуктивности педагогических работников. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать разработке целенаправленных программ и инновационных методов, которые помогут педагогам успешно справляться с вызовами и сохранять эмоциональное и профессиональное благополучие.

Список использованной литературы:

1. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. - СПб.: Питер, 2005
2. Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №3. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (доступ свободный).
3. Хоменко И.А. К вопросу о формировании резильентности у детей в условиях общеобразовательной практики // Вестник Герценовского университета. 2011. №9. С. 30 –35.
4. Бударина Л.В. Теоретическое понимание феномена жизнестойкости. Основное отличие жизнестойкости от психологической резильентности и стрессоустойчивости. «Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования»: Электронный сборник статей по материалам XLII студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2018. – № 7(42) / [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.sibac.info/archive/science/7\(42\).pdf](http://www.sibac.info/archive/science/7(42).pdf).
5. Masten A.S. Ordinary Magic. Resilience Processes in Development // American Psychologist. — 2011. — Vol. 56, No. 3. — pp. 227—238.
6. Международная некоммерческая организация «Европейские города против наркотиков». Резильентность в контексте социальной политики и социальной работы. — URL: <http://www.ecad.ru/rezilentnost-v-kontekste-socialnoj-politiki-i-socialnoj-raboty.html>
7. American Psychological Association. The Road to Resilience. — 2014. — URL: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
8. Нозалес К. Стрессоустойчивость: характеристики, преимущества, методы повышения. – 2019. — URL: <https://4brain.ru/blog/stress-resistance-tips>.

9. Селье Г. Стресс без дистресса. - М.: Книга по требованию, 2012. С.57–69.

10. Чернова, А. Д. Изучение понятия «стрессоустойчивость» / А. Д. Чернова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 34 (324). — С. 125-127. — URL: <https://moluch.ru/archive/324/73195/> (дата обращения: 03.11.2023).

11. Степина Н.В., Воробьева А.С. Стрессоустойчивость студентов 1 и 4 курсов разных профилей обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-studentov-1-i-4-kursov-raznyh-profiley-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 04.11.2023).

12. Тал Бен-Шахар. Парадокс перфекциониста — М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. — С. 256. — ISBN 978-5-91657-754-9.

References:

1. Sherbatykh, Yu. V. *Psichologiya stressa i metody korrektsii*. SPb.: Piter, 2005

2. Selivanova O.A., Bystrova N.V., Derecha I.I., Mamontova T.S., Panfilova O.V. *Izuchenie fenomena rezilientnosti: problemy i perspektivy* // *Mir nauki. Pedagogika i psichologiya*, 2020 №3. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (dostup svobodnyj).

3. Номенко I.A. К вопросу о формировании резилентности у детей в условиях общеобразовавательной практики // *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2011. №9. S. 30 –35.

4. Budarina L.V. *Teoreticheskoe ponimanie fenomena zhiznestojkosti. Osnovnoe otlichie zhiznestojkosti ot psichologicheskoy rezilientnosti i stressoustojchivosti*. «Nauchnoe soobshchestvo studentov. Mezhdisciplinarnye issledovaniya»: *Elektronnyj sbornik statej po materialam XLII studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. – Novosibirsk: Izd. ANS «SibAK». – 2018. – № 7(42) / [Elektronnyj resurs]. – URL: [http://www.sibac.info/archive/science/7\(42\).pdf](http://www.sibac.info/archive/science/7(42).pdf).

5. Masten A.S. *Ordinary Magic. Resilience Processes in Development* // *American Psychologist*. — 2011. — Vol. 56, No. 3. — pp. 227—238.

6. *Mezhdunarodnaya nekommercheskaya organizaciya «Evropejskie goroda protiv narkotikov»*. *Rezilientnost v kontekste socialnoj politiki i socialnoj raboty*. — URL: <http://www.ecad.ru/rezilientnost-v-kontekste-socialnoj-politiki-i-socialnoj-raboty.html>

7. American Psychological Association. *The Road to Resilience*. — 2014. — URL: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

8. Nogales K. *Stressoustojchivost': harakteristiki, preimushestva, metody povysheniya*. – 2019. — URL: <https://4brain.ru/blog/stress-resistance-tips>

9. Селье Г. Стресс без дистресса - М.: Книга по требованию, 2012. С.57–69.

10. Чернова, А. Д. Изучение понятия «стрессоустойчивость» / А. Д. Чернова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 34 (324). — С. 125-127. — URL: <https://moluch.ru/archive/324/73195/> (дата обращения: 03.11.2023).

11. Степина Н.В., Воробьева А.С. Стрессоустойчивость студентов 1 и 4 курсов разных профилей обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-studentov-1-i-4-kursov-raznyh-profiley-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 04.11.2023).

12. Tal Ben-Shahar. *Paradoks perfekcionista* — М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. — С. 256. — ISBN 978-5-91657-754-9.

Т.Атемова^{1*}, А.А. Садыкова^{2*}, К.О. Джексенбаева^{2*}

¹ М.О. Әуезов атындағы Оңтүстік қазақстан университеті, (Шымкент)

² Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті., (Астана)

³ М.О. Әуезов атындағы Оңтүстік қазақстан университеті, (Шымкент)

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІП ТАҢДАУЫНА ӘСЕР ЕТУШІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАР

Аңдатпа

Бүгінгі бәсекелестік өршіп тұрған заманда табысты еңбек етудің бірен бір шарты кәсіпті дұрыс таңдау екені рас. Осы тұста мектеп оқушыларының жоғары сыныпқа келген уақытынан бастап кәсіби бағдар жұмыстарын жүргізу – олардың болашақтарына бағдар берумен байланысты шара болмақ. Мақала орта мектеп оқушыларының мамандық таңдауына арналады. Мақаланың негізгі мақсаты – жоғары сынып оқушыларын дұрыс бағдарлаудың ең жақсы тәжірибелері туралы хабардар ету және олардың мамандық таңдауына әсер ететін факторларды анықтау. Орта білім беру жүйесінде кәсіптік бағдар мектепті бітірер алдында іс-шаралар ретінде ғана емес, сондай-ақ бірге жалпы білім беру үрдісінің айырылмас бөлігі ретінде қарастырылады. Бұл қазіргі заман талабына сай дамыған тұлғаны қалыптастырумен қатар оқушылардың болашақ өмір мен жұмысқа дайындаумен тығыз байланысты болып келеді. Мақалада тұлғаның заманауи талартарға сай кәсіби бағыты мен жалпы дамуына әсер ететін негізгі психологиялық факторларды қарастардық.

Мақалада қазақ зиялыларының кәсіп таңдауда берген ұсыныстары педагогикалық және психологиялық, қоғамдық маңызлығымен сипатталып түсіндіріледі. Сондай-ақ, бүгінгі ғалымдар тұжырымдары да талданады. Олар көзқарастары мен ұсыныстарының өміршеңдігі мен қолданысын байқау мақсатында диагностикалық жұмыстар сауалнамалар алу мен сұрақ-жауаптар арқылы анықталады. Нәтижелері арнайы диаграмма арқылы көрсетіліп, қорытынды жұжырым жасалады. Мақала соңында нақтылы ұсыныстар беру арқылы жоғары сынып оқушыларының кәсіп таңдауына бағдар жасалады.

Кілт сөздер: Жоғары сынып оқушылары, кәсіп, әсер етуші психологиялық факторлар, мамандық, өзін-өзі анықтау.

Атемова Т.^{1*}, Садыкова А.А.^{2*}, Джексенбаева К.О.^{2*}

¹ Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, (г. Астана, Казахстан)

² Южно-Казахстанский университет им. М.Ауезова, (г. Шымкент, Казахстан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Аннотация

Действительно, одним из условий успешной работы в современном конкурентном мире является правильный выбор профессии. На этом этапе проведение профориентационной работы школьников с момента их поступления в старший класс является мерой, связанной с ориентацией на их будущее. Поэтому предлагаемая статья посвящена выбору профессии старшеклассниками. Цель статьи заключается в обмене передовым опытом обеспечения правильной ориентации старшеклассников и выявлении факторов, влияющих на их выбор профессии. Профессиональная ориентация в школе рассматривается не только как этап

перед выпуском учащихся, но и как неотъемлемая часть общей системы воспитательной работы. Это важное звено в формировании всесторонне развитой личности, подготовке к будущему труду и жизни и осуществляется в период обучения в школе. Статья анализирует профессиональную направленность как ключевой аспект и воздействующие психологические факторы на общее развитие человека.

В статье описываются и объясняются предложения казахской интеллигенции по выбору профессии с точки зрения их педагогической, психологической и социальной значимости. Также анализируются выводы сегодняшних учёных. Чтобы убедиться в жизнеспособности и применении их взглядов и предложений, диагностическая работа определяется путем проведения опросов и ответов на вопросы. Результаты отображаются с помощью специальной диаграммы и делается вывод. В конце статьи составлено руководство по выбору профессии старшеклассников с указанием конкретных рекомендаций.

Ключевые слова: старшеклассники, профессия, психологические факторы воздействия, профессия, самоопределение.

K. T. Atemova^{1}, A. A. Sadykova^{2*}, K. O. Dzheksenbaeva^{2*}*

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

² *M. Auezov South Kazakhstan University, (Shymkent, Kazakhstan)*

PSYCHOLOGICAL FACTORS INFLUENCING THE CHOICE OF PROFESSION BY HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

Indeed, one of the conditions for successful work in the modern competitive world is the right choice of profession. At this stage, carrying out career guidance work for schoolchildren from the moment they enter the senior class is a measure related to orientation towards their future. Hence, this article focuses on high school students' career selection. The main purpose of the article is to report on best practices in ensuring the correct orientation of high school students, identifying factors influencing their choice of profession. Career counseling in schools is viewed not solely as a ceremony tied to students' graduation, but as an integral component of the comprehensive educational framework. Broadly, it intertwines with the process of nurturing well-rounded individuals, equipping students for both work and life, and unfolds throughout their school journey. The article delves into professional orientation, examining its core components and the psychological determinants shaping an individual's overall direction.

The article describes and explains the proposals of the Kazakh intelligentsia on choosing a profession from the point of view of their pedagogical, psychological and social significance. The conclusions of today's scientists are also analyzed. To ensure the viability and application of their views and suggestions, diagnostic work is determined by conducting surveys and answering questions. The results are displayed using a special chart and a conclusion is drawn. At the end of the article, a guide is compiled for choosing a profession for high school students, indicating specific recommendations.

Keywords: high school students, profession, psychological factors of influence, profession, self-determination.

КІРІСПЕ.

Мемлекеттің қарқынды дамуы, және оның өркениетті ұлттар қатарына қосылуы көбінесе мамандардың кәсіби құзыреттілік деңгейіне байланысты екені белгілі. Қоғам дамыған сайын мамандарды кәсіби даярлауға қойылатын талаптар да өсуде. Қазіргі уақытта болашақ мамандарды қалыптастыру мәселесі мемлекеттік саясат деңгейінде назар аударады, оның аясында нақты талаптар қойылады. "Қазақстан Республикасының Білім және ғылымды

дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы" стратегиялық құжатында мамандықты таңдау және мамандарды даярлау жөніндегі шаралар нақты айқындалған. Құжат қазақстандық білім және ғылым жүйесінің жалпы бәсекеге қабілеттілігін жақсарту қажеттігін, сондай-ақ жалпыға ортақ адами құндылықтар негізінде тұлғаны тәрбиелеу мен оқытудың маңыздылығын атап көрсетеді. Сонымен қатар, ғылымның елдің әлеуметтік-экономикалық дамуына қосқан үлесін арттыруға арналған оқушылармен кәсіби бағдарлау жұмысының бірегей жүйесінің маңыздылығы баса айтылған[1].

Қазіргі мектептердегі білім беріп қана қоймай, оқушылардың өзіндік және сыни ойлау дағдыларын дамытып, оларды кәсіби өзін-өзі анықтауға бағыттауы керек. Жасөспірімдерге кәсіби бағдар жасаудағы сәттілікке жету жолындағы негізгі міндеттердің бірі мамандықты сәтті таңдау болып табылады. Көптеген жасөспірімдер объективті ақпараттың жоқтығынан өз мүмкіндіктерін бағалай алмау, еңбек нарығының жағдайын және кадрларға деген экономикалық қажеттіліктерді болжай алмауынан бейсаналық түрде таңдау жасайды. Мамандықты ойдағыдай меңгеру үшін адамның жеке тұлғалық ерекшеліктері мамандыққа қойылатын талаптарға сай болуы қажет. Мамандық таңдауда бұл талаптар ескерілмесе, бұл өмір сүру сапасының төмендеуіне, жүйке кернеуіне, әртүрлі нейросоматикалық бұзылуларға әкелуі мүмкін. Мұның бәрі жасөспірімдік кезеңде адамның кәсіби қызметін саналы және ойластырылған таңдаудың маңыздылығын көрсетеді.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Авторларлар зерттеу тақырыбының негізінде оқушылардың кәсіби бағдарын қалыптастырудағы цифрлық технологиялардың рөліне арналған отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері мен зерттеулерінің әдіснамасын, тұжырымдарын басшылыққа ала отырып, тақырып аясындағы ғылыми әдебиеттерді зерделеу, салыстыру, бойынша жалпы ғылыми зерттеу әдістерін қолданды. Кәсіптік бағдар беруде қолданылатын әдістер мен іс-шаралар түрлері мен оқушыларға кәсіби бағдар беруде цифрлы және ақпараттық-коммуникациялық технологиялар түрлері жүйеленді.

Кәсіптік бағдар – бұл талапкерлердің кәсіби жолын таңдауда жастарға көмек көрсетуге бағытталған іс-шаралар жиынтығы. Қазіргі уақытта белгілі бір қызмет саласына жеке қалау мен бейімділікті анықтау үшін орта мектептің жоғарғы сыныптарында да, жұмыспен қамту орталықтарында да өткізілетін мамандандырылған тестілер кеңінен қолданылады. Кәсіптік бағдар беру жұмысы балаларға өздерінің болашағы туралы саналы шешімдер қабылдауға көмектесуге, сондай-ақ белгілі бір мамандық туралы хабардар болуды ескере отырып, білім беру бағытын қалыптастыруға бағытталған түрлі іс-шараларды қамтиды. Алайда, мұндай зерттеулер көбінесе мамандық таңдаудың психологиялық аспектісі назардан тыс қалып жатады.

Қазақтың зиялы азаматтары өз заманында болашақ жастардың кәсіби қалыптасуына аса мән беріп, өз ұсыныстарын берген. Онда Ж.Аймауытов балалардың психологиялық ерекшеліктерін яғни оларға тән темпераменттерін мамандық таңдауында ескерудің маңыздылығын ерекше сипаттап айтқан болатын[2].

Біздің еліміздегі жастарды кәсіби бағдарлаудың рөлі ерекше өзекті және маңызды бола түсуде. Заман талабына сай кәсіптік бағдар беру қызметтеріне қызығушылық халық арасында артып келеді және бұл бірнеше факторларға байланысты. Қазіргі қоғамда мамандықтар мен білім беру мүмкіндіктерінің саны едәуір өсті, бұл жастар үшін мамандық таңдауды қиындатады. Кәсіби бағдар мен психологиялық көмекке деген сенімнің маңыздылығын түсіну халық арасында біртіндеп нығайып келеді. Сондай-ақ, ата-аналар балаларының кәсіптік бағдарына қатысты саналы бола бастайды, көбінесе жоғары білімді таңдаған кезде ғана назар аудара бастайды. Алайда, барлық ересектерде мамандық таңдауға, оқуға және мансаптық өсуге байланысты мәселелерді шешу дағдылары бірдей дамымаған. Сондықтан жоғары сынып оқушыларына кәсіби өзін-өзі анықтау және олардың жеке дамуына ықпал ететін жағдайлар жасау үшін белсенді психологиялық қолдау қажет. Бұл процесте мектеп психологының тиімді жұмысы сөзсіз маңызды, бірақ жоғары сынып оқушылары өздерінің

кәсіби таңдауына өз бетінше келуі керек. Ол үшін кәсіби өзін-өзі анықтауға диагностикалық зерттеулер жүргізу, сондай-ақ оқушыларды психологиялық қолдау бойынша тиісті ұсыныстар әзірлеу қажет. Кәсіби өзін-өзі анықтау тұжырымдамасы, М.Г. Магомедова сипаттағандай, кәсіптердің әртүрлілігіне және белгілі бір таңдалған қызмет саласына жеке қатынасты қамтиды Э. ф. Зеер кәсіби өзін-өзі анықтау процесі балалық шақтан басталып, әртүрлі кәсіби рөлдерді ойнау және белгілі бір қызмет саласына тән мінез-құлыққа еліктеу арқылы жүретінін атап өтеді[4].

Жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағдарын қалыптастыру көптеген факторларға, соның ішінде әр адамның жеке ерекшеліктеріне және сыртқы әсерлерге байланысты. Жоғары сынып оқушыларының мамандық таңдау туралы түпкілікті шешім қабылдау процесі кәсіптік оқу орындарында немесе жалпы білім беретін мектептің бітіруші сыныптарында жүзеге асырылады. Зерттеушілер көпшілігі жоғары сынып оқушыларының бұл таңдауға әсер етуі мүмкін негізгі факторларды былай деп қарастырады соның ішінде П.В. Степаненков еңбегінде [14].

Отбасы мүшелерінің ұстанымы. Отбасы мүшелерінің позициясы көбінесе мамандық пен оқу орнын таңдау процесінде шешуші рөл атқарады. Көбінесе отбасы анықтаушы факторға айналады және оның мүшелерінің мамандық пен оқу орнын таңдауға деген көзқарасы әртүрлі болуы мүмкін. Сонымен бірге таңдауына әсер ету әдістері әр түрлі болуы мүмкін: кеңес беруден (жұмсақ әсер ету), қатаң нұсқау (қысым) жасауға дейін;

Тұрғылықты жерінде ұсынылған оқу орындарын таңдау. Көптеген қалалар мен аймақтық жерлерде жоқ оқу орындарында таңдау мамандықтарының жеткілікті спектрі болмауында. Бұл ретте ата аналар таңдауы қай жерде болса, сонда білім алуы;

Достардың ықпалы. Кейде оқу орнын таңдау немесе мамандықтар достарымен немесе достарымен қарым-қатынас әсерінен жүзеге асырыладытіпті"компания үшін";

Бедел. Көбінесе оқушылар қоғамда тартымды сәнді мамандықтарды таңдауға тырысады, бірақ сонымен бірге бұл мамандыққа деген сұраныс олардың тұратын аймағында немесе белгілі бір уақыт аралығында төмен болуы мүмкін.

Қазіргі әлеуметтік орта мен цифрлық қоғам оқушылар мен жастарға болашақ кәсіп туралы ақпараттарды алуда кеңінен мүмкіндіктер ашады. Соған сай бүгінгі жастар да цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін еркін пайдалана алатын қабілетке ие. Соған қарамастан, кәсіп таңдауда кеңес беру мен бағдарлау жұмыстарын жүргізу қажеттілік туғызады.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ. Жоғары сынып оқушыларынан «Мамандық таңдауда ең маңызды фактор не деп ойлайсыз?» деген сұраққа әртүрлі факторлардың әсер еткендігін байқауға болады. Солардың қатарында ата-аналарының және туыстарының кеңесін тыңдағандығын, бала кезінен армандаған кәсібі болғандығын, мәртебесі жоғары мамандық болғандығы үшін таңдағандығын, мектептің кәсіби бағдар беру жұмысының ықпалының болғанын, бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалы болғанын, таңдаған мамандыққа деген қоғамдық сұраныстың жоғары болғанын атап өтуге болады. Төменде сол сауалнаманың салыстырмалы көрінісін береміз.

Диаграмма-1



Жоғарыдағы диаграммадан көріп тұрғанымыздай, балалардың дені өз қабілеттері мен өз шешімдеріе жүгінгендігін айтқан. Екінші орында ата-аналардың кеңесі маңызды болған. Үшінші орында жүрек қалаулары мен қызыққан кәсіптерін таңдағандығын көрсеткен. Өкініштісі, мектеп психологының кәсіптік бағдар беру жұмысы негізінде болашақ мамандығын таңдағандар саны ең төменгі көрсеткішті беріп отыр. Олай болса, мектептің психологтары мен сынып жетекшілері, тәрбиешілері тарапынан кәсіптік бағдар жұмысын жүйелі және мақсатты жүргізу қажеттілік туғызады.

Қазіргі уақытта жоғары сынып оқушылары бір-бірінен тек темперамент пен жеке қасиеттерінде ғана емес, сонымен қатар қабілеттерінде, қажеттіліктерінде, мақсаттары мен мүдделерінде, сондай-ақ өзін-өзі түсіну деңгейімен ерекшеленеді [5].

Сонымен қатар, 8-9 сынып оқушылары өздерінің психологиялық ерекшеліктеріне әсер ететін қарқынды әлеуметтену процесінен өтеді. Бұл жаста орта мектеп оқушылары үшін кәсіби тұрғыдан өзін-өзі анықтау негізгі аспектке айналады. Олар өздерінің болашақ кәсіби жолын дербес анықтауға тырыса отырып олардың жеке дамуына ықпал етеді. Жоғары сынып оқушылары өзін-өзі дамыту процесіне оңай енеді және өз құндылықтарына көп көңіл бөледі. Уақыт өте келе олар мамандық таңдауға қажетті негізгі дағдылар мен қабілеттерді қалыптастырады. Бұл олардың өзін-өзі анықтауына және болашақ кәсіби қызметке дайындалуына негіз бола алады.

8-9 сынып оқушыларының дәстүрлі мәселесі 9-сыныптан кейін немесе мектепті бітіргеннен кейін «Қайда оқуға бару керек» мәселесі. Сондықтан, осы кезде оқушылардың мамандықтарға деген қызығушылықтары мен кәсіптік оқу орындарына деген қызығушылықтары арта бастайды. Осы кезде жоғары сынып оқушылары факультативтік пәндерді таңдайды, олардың кәсіби жарамдылығына қызығушылық таныта бастайды. Осы тұста Рогов Е.И. «Выбор профессии: Становление профессионала» деген еңбегінде «Жалпы идеологиялық ізденіс өмірлік жоспарларға негізделіп, нақтыланады» деп тұжырым жасайды [6]. Өмірлік жоспар – бұл кең ұғым. Ол жеке өзін-өзі анықтаудың бүкіл саласын қамтиды, оны оқушының моральдық мінез-құлқы, өмір салты, талаптар деңгейін қарастыратын кешенді жоспары деуге де болады.

8-9 сынып оқушылары кездесетін дәстүрлі мәселелердің бірі - "Қайда оқуға бару керек?" 9-сыныпты немесе мектепті бітіргеннен кейін. Осыған байланысты жоғары сынып оқушыларының әртүрлі кәсіптер мен кәсіптік білім беру мекемелеріне деген қызығушылығы

артады. Осы кезеңде олар элективті пәндерді таңдай бастайды және олардың кәсіби маңыздылығына қызығушылық танытады. Сонымен қатар, Е.И. Рогов өзінің "Мамандық таңдау: мамандықтың қалыптасуы" атты зерттеуінде идеологиялық ізденіске деген жалпы ұмтылыс өмірлік жоспарларда өз көрінісі мен нақтылануын табатындығын атап көрсетеді [6]. Өмірлік жоспар - бұл кең мағанадағы ұғым. Жеке өзін-өзі анықтаудың барлық аспектілерін қамтиды және оны оқушының адамгершілік принциптерін, өмір салтын және жеке мақсаттарын қамтитын кешенді жоспар ретінде сипаттауға болады.

Бүгінгі орта мектеп оқушыларының темпераменті мен мінезінде ғана емес, қабілеттерінде, қажеттіліктерінде, ұмтылыстары мен қызығушылықтарында, сондай-ақ өзін-өзі тану деңгейінде де айырмашылықтары бар. Бұл әсіресе 8-9 сынып оқушыларында қарқынды әлеуметтену процесі болған кезде байқалады. Осы жастағы көптеген орта мектеп оқушылары үшін кәсіби салада өзін-өзі анықтау маңызды болады. Олар өздерінің дамуын ынталандыратын кәсіби қызмет саласында өз болашағын өз бетінше қарастырып, жобалай бастайды. Осы уақытта олар әртүрлі кәсіптер мен кәсіптік білім беру мекемелеріне қызығушылық таныта бастайды. Факультативті пәндерді таңдау және олардың кәсіби маңыздылығына қызығушылық өзекті болып отыр. Сонымен қатар, Рогов е.и. өз зерттеулерінде Мамандық таңдау процесі орта мектеп оқушыларының моральдық құндылықтары, өмір салты және жеке қажеттіліктері негізінде қалыптасатын жалпы өмірлік жоспарларымен тығыз байланысты екенін атап көрсетеді.

Жоғары сынып оқушыларының кәсіп таңдауы мен оған қол жеткізуіндегі кедергілерге төтеп беруде психологиялық қолдау көрсету маңызды. Өйткені, статистикаға жүгінсек, жоғары сынып оқушыларының кәсіп таңдаудағы сәтсіздіктерінің салдары әртүрлі қайғылы оқиғалармен ұласқан. Мысалы, 2021 жылдың қаңтары мен қыркүйегі аралығында елде 109 «Балалардың суициді» және 200-ге жуық суицид әрекеті тіркелген. Бұл жағдайлардың 60% - ы 15 пен 17 жас аралығындағы жасөспірімдерден келеді. Бұл жастағы суицидтің негізгі себептері олардың болашақ кәсібін анықтай алмау, ҰБТ-ге деген үрейі, болашақтан қорқу, мектептегі қорқыту проблемалары, оқу қиындықтары және ішкі келіспеушіліктері мектеп іші буллинг; оқудағы проблемалары; соңғы орында үй ішіндегі проблемалар болып табылған [7]. Сондықтан мамандық таңдау мәселесіне ерекше назар аудара отырып, жоғары сынып оқушыларын психологиялық сүйемелдеу бойынша жұмыс жүргізу қажет.

Кәсіби өзін-өзі анықтау процесінде психологиялық «сүйемелдеу» -бұл адаммен бірлескен қозғалыс, оған ықтимал жолдарды уақтылы көрсету [8] Сондай-ақ қажет болған жағдайда көмек пен қолдауды қамтамасыз етеді. Адамдардың кең ауқымы мұндай қолдаудың негізгі көзі ретінде: ата-аналар, туыстар, мұғалімдер, достар және басқалар. Дегенмен, тек кәсіби кеңесші- психолог психологиялық көмек пен қолдау көрсете алады. Психолог адамға кәсіби даму жолын таңдауда өз көзқарастарын таңдамай, мақсаттар мен бағдарларды анықтауға көмектеседі.

Психологиялық қолдаудың мақсаты-адамның кәсіби және психологиялық әлеуетін толық іске асыру және оның қажеттіліктерін қанағаттандыру. Тұлғаның кәсіби дамуын осындай психологиялық қамтамасыз етудің негізгі міндеттерінің бірі-уақтылы көмек пен қолдау көрсету ғана емес, сонымен бірге оны осы үрдістердің қиындықтарды өз бетінше жеңуге және оның дамуына жауапкершілікпен қарауға үйрету. Бұл мәселені шешу қажеттілігі әлеуметтік-экономикалық тұрақсыздықпен, өмірдегі жиі өзгерістермен, жеке психологиялық ерекшеліктермен және кездейсоқ жағдайлармен байланысты.

Психологиялық қолдау жеке тұлғаның кәсіби дамуына бағытталған қолдау ортасын құруды, оның кәсіби салада өзін-өзі растауын, салауатты өзін-өзі бағалауды қолдауды, дағдарыс жағдайында шұғыл көмек пен қолдау көрсетуді және өмірді өзін-өзі реттеуге көмектесуді қамтиды.

Кәсіпті таңдау процесінде мектеп психологы жүргізетін кәсіби кеңес беру маңызды рөл атқарады. Бұл жұмыстың басты мақсаты-жасөспірімдердің өзіндік белсенділігін ынталандыру. Мамандық таңдағанда келесі аспектілерді ескеру маңызды:

- экономикалық аймақтың белгілі бір мамандарға қажеттіліктері және олардың біліктілігі;
- кәсіптің адамның денсаулығына, психофизиологиялық сипаттамаларына және психологиялық қасиеттеріне қойылатын талаптары;
- білім беру ортасы мен кәсіптік даярлықтың мүмкіндіктері;
- мансапты дамыту және біліктілікті арттыру перспективалары;
- жас пен жынысқа байланысты шектеулер мен қарсы көрсеткіштер;
- әр баланың жеке психологиялық ерекшеліктері;

Жоғарыда аталған аспектілерден басқа, психолог мамандықты дұрыс таңдамаудың негізгі себептерін ескеруі керек. Олардың ішінде:

- мамандық таңдауды өмір бойы таңдау ретінде қарастыру, бұл қоғам мен технологияның қарқынды дамуын ескере отырып, шындыққа сәйкес келмейді, бұл көбінесе кәсіби бағытты өзгерту қажеттілігіне әкеледі.
- беделді емес немесе «әдепсіз» деп саналатын кейбір маңызды мамандықтарды дұрыс қабылдамау; Бұл дұрыс таңдауға кедергі болуы мүмкін.
- достардан, туыстардан немесе таныстардан мамандық таңдауға әсері;
- жеке тұлғаны бағалаудан кәсіпті бағалауға көшу, бұл мамандық идеясы бұрмалауы мүмкін;
- мамандыққа сыртқы келбеті немесе мәртебесі немесе атақ-даңқы сияқты жеке аспектілері үшін тарту;
- оқу пәнін болашақ мамандықпен сәйкестендіру;
- физикалық мүмкіндіктері мен қабілеттерді бағаламау;
- таңдалған мамандықтағы жұмыстың мазмұны мен ерекшеліктерін жеткіліксіз білу [9]

Мамандық таңдаудағы психологиялық көмекті психолог негізінен екі жолмен ұсынады: жеке психологиялық кеңес беру және ұжымдық жұмыс арқылы. Жоғары сынып оқушылары үшін кәсіби өзін-өзі анықтауда нақты психологиялық қолдау және олардың кәсіби таңдауы үшін жауапкершілікті қабылдауға мүмкіндік беретін олардың жеке өсуіне ықпал ететін жағдайлар жасау өте маңызды. Жоғары сынып оқушылары да өзін-өзі тануға деген қызығушылықты арттырды. Белгілі бір мамандыққа деген қызығушылыққа негізделген кәсіптік бағдарлауды қалыптастыру процесі мектепте бұрынғыға қарағанда анағұрлым қарқынды деңгейде жүреді. Бұл орта мектеп оқушыларының әлеуметтік мәртебесіне және жақын арада мамандық таңдауға байланысты. Осы жаста кәсіби бағытты қалыптастырудың негізгі қозғаушы күші-бір жағынан жеке тұлғаның әртүрлі қажеттіліктері мен мүдделерін белсендіретін мамандықты таңдау қажеттілігі. Екінші жағынан, бұл нақты қабілеттердің, қажеттіліктер мен дағдылардың даму деңгейін көрсетеді, сонымен қатар жеке тұлғаның пәндік және практикалық тәжірибесін кеңейтеді.

ҚОРЫТЫНДЫ. Кәсіби өзін-өзі анықтаушы субъектілері қалыптасуы үш кезеңде жүреді. Жүйелі үш сатылы кәсіптік бағдар беру жұмысы жоғары сынып оқушыларына жай ғана әсер ету объектілері емес, біртіндеп өздерінің кәсіби өзін-өзі анықтау субъектілері болуға көмектеседі. Жұмыс жәрмеңкелері, кәсіптік бағдар беру апталары және іскерлік ойындар сияқты жалпы белсенді жұмыс түрлері бұл процеске ықпал етеді.

Жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар беру бағдарламасын ұсыну олардың қабілеттері мен қызығушылықтарын ескере отырып, мамандық таңдауға бағыттауға мүмкіндік береді.

Кәсіптік бағдар беру бағдарламасы келесі қадамдарды қамтиды:

1. Жоғары сынып оқушыларымен кәсіптік бағдар беру жұмысы. Мақсаты – кәсіби өзін-өзі анықтауда көмекке мұқтаж оқушылар тобын анықтау.
2. Респонденттердің тілектерін, мамандықтар туралы білімдерін және болашаққа жоспарларын анықтау мақсатында оқушыларға сұрақ қою.
3. Интеллект деңгейін анықтауға арналған психологиялық зерттеу жүргізу (Amthauer intelligence structure test).

4. Қызығушылықты анықтауға арналған психологиялық зерттеу жүргізу (Резапкина өзгерткен Голомштоқтың қызығушылық картасы).

Кәсіби бағдарлау бағдарламасы келесі кезеңдерден тұрады:

1. Кәсіби өзін-өзі анықтауға көмекке мұқтаж оқушылар тобын анықтау мақсатында жоғары сынып оқушылары арасында кәсіптік бағдар беру жұмысын ұйымдастыру;

2. Жоғары сынып оқушыларына олардың тілектерін, мамандықтар туралы білімдерін және болашақ жоспарларын анықтау мақсатында сауалнама жүргізу;

3. Amthauer Intelligence Structure Test көмегімен интеллект деңгейін бағалау үшін психологиялық тестілеу жүргізу;

4. Голомштоқтың мүдделер картасы және Резапкинаның модификацияланған әдісі сияқты құралдарды қолдана отырып, орта мектеп оқушыларының мүдделерін анықтау үшін психологиялық зерттеуді ұйымдастыру;

5. Жалпыға бірдей бағалау өлшеу (ДДС) әдісін қолдана отырып, жоғары сынып оқушыларының қабілеттерін анықтау үшін психологиялық зерттеулер ұйымдастыру;

6. Кәсіптік бағдарлаудың теориялық аспектілерін қамтитын оқу сабақтарын өткізу, сондай-ақ компьютерлік тестілеу нәтижелерін талдау;

7. Кәсіптер, кәсіптік оқу орындары және еңбек нарығының жай-күйі туралы өзекті және шынайы ақпарат беруді қамтитын кәсіптік білім беру. Бұларға "21 ғасырдағы кәсіптер", "еңбек нарығындағы ең перспективалы және сұранысқа ие кәсіптермен танысу", "университеттер рейтингі" кіруі мүмкін;

8. "Балаға мамандық таңдауға қалай көмектесуге болады" тақырыбында ата-аналар жиналысын өткізу;

9. Жоғары оқу орындарында, жалпы білім беретін мектептерде, лицейлер мен колледждерде ұйымдастырылатын ашық есік күндері туралы хабардар ету;

10. "Барлық мамандықтар маңызды" атты шығармашылық жобалар конкурсын өткізу;

11. Жеке тұлғаның ішкі ресурстарын анықтау және кәсіби өзін-өзі анықтау процесінде өзін-өзі тану жолдарын ашу мақсатында кәсіби кеңес беру (топтық та, жеке де);

12. Жеке тұлғаны дамытуға, өзіне деген сенімділікті арттыруға, коммуникативтік құзыреттілік пен шығармашылықты дамытуға бағытталған тренингтер өткізу;

13. Рөлдік, симуляциялық және кәсіптік бағдарлау ойындарын ұйымдастыру;

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

[1] Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2020 - 2025 жылдарға арналған бағдарламасы. – Нұр-Сұлтан. 2020. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>

[2] Атемова Қ.Т. Мамандық дұрыс таңдау – сапалы білім алудың кепілі. //Материалы Республиканской научно-практической конференции на тему «Раджабовские чтения» проведенной в сотрудничестве с международными участниками. -Ташкент, 2023. –Б.17-23.

[3] Магомедова М.Г. Профессиональное самоопределение личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86905.htm>.

[4] Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. Пособие/Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей.– М.:Издательство МПСИ;Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. –С.236 с.

[5] Кулагина И.Ю. Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.– М.:ТЦ Сфера, 2006. –С. 154.

[6] Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала. / Е.И. Рогов – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. –С. 68.

[7] <https://ru.sputnik.kz/20210915/Bolshe-100-podrostkov-v-Kazakhstane-sovershili-suitsid-s-nachala-goda-18140343.html>

[8] Тюшев Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков СПб.: Питер, 2007. – 689 с.

[9] Пряжников Н.С. ПрофорIENTATION в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). - М.: ВАКО, 2006. - С. 164-168.

References:

[1] Kazakhstan Respublikasynda Bilim berudi damytudyn 2020 - 2025 zhyldarga amalghan bagdarlamasy. – Nur-Sultan. 2020. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>

[2] Atemova K.T. Mamandyk durys tandau – sapali white aludyn kepil. //Materials of the Republican scientific and practical conference on the topic “Radzhabov readings” held in collaboration with international participants. - Tashkent, 2023. – B.17-23.

[3] Magomedova M. G. Professional self-determination of personality // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2016. – T. 15. – P. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86905.htm>.

[4] Zeer E.F. Psychology of professional self-determination in early youth: Textbook. Allowance/E.F. Zeer, O.A. Rudey.- M.: Publishing House MPSI; Voronezh: Publishing House NPO "MODEK", 2008. - P. 236 p.

[5] Kulagina I.Yu. Kolyutsky V.N. Developmental psychology: The complete life cycle of human development. Textbook for students of higher educational institutions. - M.: TC Sfera, 2006. -P. 154.

[6] Rogov E.I. Choosing a profession: Becoming a professional. / E.I. Rogov - M.: VLADOS-PRESS, 2003. –P. 68.

[7] <https://ru.sputnik.kz/20210915/Bolshe-100-podrostkov-v-Kazakhstane-sovershili-suitsid-s-nachala-goda-18140343.html>

[8] Tyushev Yu.V. Choosing a profession: training for teenagers St. Petersburg: Peter, 2007. - 689 p.

[9] Pryazhnikov N.S. Career guidance in school and college: games, exercises, questionnaires (grades 8-11). - M.: VAKO, 2006.-P. 164-168.

FTAMP: 15.21.41

10.51889/2959-5967.2024.79.2.021

Р.Ж. Базарбекова¹, Ж.А. Жұмабаева^{1}, А.С. Стамбекова²*

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан (e-mail: rabiga68@mail.ru, zh.zhumabayeva@abaiuniversity.edu.kz, stambekova_81@mail.ru)

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АҚЫЛ-ОЙ ИНТЕЛЛЕКТИСІН ДАМУДЫ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДИАГНОСТИКАЛАУ

Аңдатпа

Бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалдық қабілеттерін дамыту тақырыбы әрқашан да өзекті екені белгілі, сол себепті де қазіргі заманауи білім беруде баланың ақыл-ойын дамытып, танымдық дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін тиімді оқу тәжірибесін мұқият зерделеу талап етіледі.

Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой интеллектісін дамытуға байланысты ғылыми еңбектерге талдау жасалып, когнитивтік құрылымды түсінуде көмектесетін педагогикалық-психологиялық диагностиканың нәтижелері көрсетілді. Диагностика жасау үшін 6 жастан 9 жасқа дейінгі балаларды тексеруге арналған Равеннің үш серия мен 12 матрицадан тұратын интеллектуалды тесті және Э.Ф.Замбициавичененің 7-9 жастағы балалардың ақыл-ойының даму деңгейін анықтау әдістері (М.В. Назын-оол бейімдеген) қолданылды. Тесттің негізгі міндеті – тексерілетін тұлғаның шамамен ақыл-ой интеллектісінің даму деңгейін анықтау.

Қолданылған тестің сенімділігі мен ішкі сәйкестігін тексеру үшін дисперсия, стандарт ауытқу әдістері қолданылып, талдау нәтижелері көрсетілді. Талдау нәтижелері бастауыш мектеп оқушыларының ақыл-ой интеллектісінің дамуын зерттеуге байланысты бірқатар қиындықтардың бар екенін көрсетті.

Оқытудағы дәстүрлі әдістерді қолдануда бастауыш сынып оқушыларының когнитивті дамуының бірегей ерекшеліктерін ескере бермейтіндігі тест нәтижелері арқылы дәлелденіп отыр, яғни диагностика нәтижелері арқылы оқушылардың ақыл-ой интеллектісін дамытудың тиімді әдістерін әзірлеу үшін үздіксіз зерттеулер қажет екендігіне көз жеткізіліп отыр.

Сондай-ақ мақалада осы міндеттерді шешудің бір жолы ретінде оқушылардың ақыл-ойын нейродидактикалық тәсілдер арқылы дамыту идеясы ұсынылды. Нейродидактикалық тәсілдер, нейрожаттығулар арқылы бастауыш сынып оқушыларының толық интеллектуалдық әлеуетін ашуға мүмкіндік беріледі деп ойлаймыз.

Түйін сөздер: интеллект, диагностика, нейробиілім, нейродидактика, тест, даму деңгейі

Базарбекова Р.Ж¹. Жұмабаева Ж.А^{1*}, Стамбекова А.С²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
(e-mail: rabiga68@mail.ru, zh.zhumabayeva@abaiuniversity.edu.kz, stambekova_81@mail.ru)

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Аннотация

Известно, что тема развития интеллектуальных способностей учащихся младших классов всегда актуальна, поэтому в современном образовании необходимо тщательно изучать эффективные методы обучения, способствующие развитию ума ребенка и формированию познавательных навыков.

В данной статье проанализированы научные работы, связанные с развитием психического интеллекта младших школьников, и показаны результаты педагогической и психологической диагностики, помогающие понять когнитивную структуру. Для диагностики использовали интеллектуальный тест Равена, состоящий из трех серий и 12 матриц, и методику Е.Ф. Замбициавичене для определения уровня психического развития детей 7-9 лет (адаптированный вариант М.В. Назын-оола).

Основная задача теста – определить примерный уровень развития умственного интеллекта испытуемого. Для проверки надежности и внутреннего соответствия используемого теста использовались методы дисперсии, стандартного отклонения и были показаны результаты анализа. Результаты анализа показали, что существует ряд трудностей, связанных с изучением развития умственного интеллекта учащихся начальных классов.

Результаты теста доказывают, что использование традиционных методов обучения не учитывает особенностей когнитивного развития учащихся младших классов, то есть результаты диагностики подтверждают необходимость постоянных исследований по разработке эффективных методов обучения для развития умственного интеллекта учащихся.

Также в статье предлагается идея развития сознания учащихся нейродидактическими методами как способ решения данных проблем. Мы думаем, что с помощью нейродидактических методов, нейроупражнений удастся раскрыть весь интеллектуальный потенциал учащихся младших классов.

Ключевые слова: интеллект, диагностика, нейрообразование, нейродидактика, тест, уровень развития.

Bazarbekova R.Zh.¹, Zhumabayeva Zh. A.^{1*} Stambekova A.S.²
Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
(e-mail: rabiga68@mail.ru, zh.zhumabayeva@abaiuniversity.edu.kz, stambekova_81@mail.ru)

PROBLEMS OF RESEARCH OF MENTAL DEVELOPMENT INTELLIGENCE OF JUNIOR CLASS STUDENTS: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS

Abstract

It is known that the topic of developing the intellectual abilities of primary school students is always relevant, therefore in modern education it is necessary to carefully study effective teaching methods that contribute to the development of the child's mind and the formation of cognitive skills.

This article analyzes scientific works related to the development of mental intelligence of primary schoolchildren, and shows the results of pedagogical and psychological diagnostics that help to understand the cognitive structure. For diagnostics, we used the Raven intellectual test, consisting of three series and 12 matrices, and the method of E.F. Zambitsavichene to determine the level of mental development of children 7-9 years old (adapted version by M.V. Nazyn-oola).

The main objective of the test is to determine the approximate level of development of the test subject's mental intelligence. To verify the reliability and internal compliance of the test used, variance, standard deviation methods were used, and the results of the analysis were shown. The results of the analysis showed that there are a number of difficulties associated with studying the development of mental intelligence in primary school students.

The test results prove that the use of traditional teaching methods does not take into account the characteristics of the cognitive development of primary school students, that is, the diagnostic results confirm the need for constant research to develop effective teaching methods for the development of students' mental intelligence. The article also proposes the idea of developing students' consciousness using neurodidactic methods as a way to solve these problems. We think that with the help of neurodidactic methods and neuroexercises it will be possible to reveal the full intellectual potential of primary school students.

Keywords: intelligence, diagnostics, neuroeducation, neurodidactics, test, level of development.

КІРІСПЕ

Бастауыш мектеп оқушыларының когнитивті дамуында интеллект басты рөл атқарады. Ақпарат барған сайын қолжетімді болып, адамның интеллектуалдық дамуына қойылатын талаптар үнемі өсіп келе жатқан қазіргі әлемде бастауыш сынып оқушыларының білім беру дағдыларын дамыту мәселесі ерекше өзекті болып табылады.

Бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой интеллектісін дамыту педагогтердің, психологтардың, ата-аналардың және балалардың өздерінің бірлескен күш-жігерін қажет ететін көп қырлы және күрделі міндет. Бұл орайда бастауыш сынып оқушыларының танымдық қабілетін дамытудың жас ерекшеліктерін зерттеу, әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, интеллектісін дамытудың кешенді бағдарламаларын әзірлеу қажет.

Оқу үдерісін қызықты және тиімді ету үшін оқытудың әртүрлі әдістері мен технологияларын қолдану, оқушылардың танымдық қабілетін дамытуға жағдай жасау, оқу дағдыларын дамытуда ата-аналармен бірлесіп жұмыс жасау әрбір оқушының жан-жақты дамуына жағдай жасайды, бұл оның мектепте және өмірде одан әрі табысқа жетуінің кепілі болады.

Ақпараттық технологиялар мен өмірдің жылдам қарқынына толы заманауи әлем білім беру, оның ішінде бастауыш мектеп оқушыларының танымдық процестерін дамыту саласында жаңа міндеттер қойып отыр. Өкінішке орай, жетістіктермен қатар балалардың интеллектуалдық дамуына кері әсер ететін жаңа мәселелер де пайда болды.

Соңғы жылдары бастауыш сынып оқушыларының арасында «клипті ойлау» түрі жиі кездеседі. Қысқа бейнематериалдар, суреттер, мемдер түріндегі ақпараттың көптігі балалардан терең талдау мен түсінуді қажет етпейді, дүниені бөлшектеп қабылдауға әкеледі. Зейіннің әртүрлі тапсырмалар арасында (оқу, гаджеттер, қарым-қатынас) үнемі ауысуы балалардың жеткілікті ұзақ уақыт бойы бір нәрсеге зейінін шоғырландыруға мүмкіндік бермейді, бұл зейін мен табандылыққа теріс әсер етеді. Балаларда дене белсенділігінің жетіспеушілігі, яғни компьютерлер мен гаджеттерге құмарлық физикалық белсенділіктің болмауына және төмендеуіне әкеледі, бұл мидың және когнитивтік функциялардың дамуына теріс әсер етеді.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметі бойынша, 2020 жылы 5-17 жас аралығындағы балалардың тек 23 пайызы ғана физикалық белсенділіктің ұсынылған деңгейіне жеткен [1].

Интернеттегі қарым-қатынас көбінесе қарапайым фразалар мен жаргондарға дейін қысқарған, бұл баланың сөздік қорының нашарлауына әкеледі және өз ойын жеткізуді қиындатады. Гаджеттерді шамадан тыс пайдалану тәуелділікті тудыруы мүмкін және алаңдаушылыққа, ашуланшақтыққа және ұйқының бұзылуына әкелуі мүмкін, бұл өнімділік пен когнитивті функцияға теріс әсер етеді. Жанды қарым-қатынастың болмауы, яғни байланыстың негізінен онлайн режимінде (чат арқылы сөйлесу) жүзеге асырылуы бетпе-бет сөйлесу дағдылары мен эмоционалдық интеллекттің төмендеуіне әкеледі.

Интернеттегі ақпараттың оңай қолжетімділігі оқуға және білім іздеуге деген ынтасын төмендетеді. Тексерілмеген ақпараттың көптігі балаларды сыни ойлауға және сенімді ақпаратты жалған ақпараттан ажыратуға үйретпейді. Қазіргі әлемдегі көптеген алаңдаушылықтар балаларға уақытты тиімді басқаруды және тапсырмаларды орындауды қиындатады. Осындай келеңсіз мәселелер бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалдық қабілеттерінің төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалды әлеуеті кез келген іс-әрекетті нәтижелі орындауынан көрінеді. Интеллект деңгейі тұлғаның жинақтаған білімінің, тәжірибесінің негізінде қаланатын күрделі құрылым.

Орыс психологі Н.А. Менчинская интеллектіні дамыту мәселесі жайлы зерттеулерінде дамуды екі категориямен байланысты қарастырады [2]. Біріншісі, жиналған білім қорының болуы. «Білімсіз адам талқылай алмайды: тәжірибе мен білім көп болған сайын, адам талдауға қабілеттірек болады» деген Блонскийдің сөзіне сүйене отырып, білім ойлаудың интеллектуалды әлеуетін дамытудың қажетті шарты деп тұжырым жасауға болады [3].

Екіншіден, интеллектіні дамыту үшін қажетті білім жинақтауға ықпал ететін операциялар, іскерлікке жататын тексерілген және берік бекіген тәсілдерді меңгеруі қажет [2]. Жоғарыда аталғандарды ескере отырып интеллектіні дамытудың мазмұндық критерийлері (белгілері, көрсеткіштері) жайлы мәселе туындайды. Жалпы критерийлердің тізімін Н.Д. Левитов ұсынған болатын. Оның пікірінше, интеллектуалды әлеуеттің дамуы келесі көрсеткіштермен сипатталады:

1) ойлаудың дербестігі, оқу материалын жылдам әрі анық меңгеру, стандартты емес міндеттерді шешу (яғни дивергенттік ойлау қабілетінің болуы);

2) зияткерлік бағыттылығы (тапқырлық) және жылдамдығы;

3) зерттеу құбылыстарының мәнін терең ұғынуы (шынайы түсінікті ажырата алуы, қиылыстыруға қабілеттілігі);

4) сыни ойлауы (рефлексия), негізсіз пікірлерден аулақ болуы [4].

Интеллект арқылы тұлғаны зерттеуге елеулі үлес қосқан Г.Ю. Айзенк интеллекттің негізгі екі түрін ұсынған: Р-фактор (оқу қабілеті): адамның жаңа тапсырмалар мен дағдыларды меңгеру қабілетін көрсетеді. Р-факторы жоғары адамдар әдетте тез үйренеді, ақпаратты оңай есте сақтайды және стандартты емес тәсілдермен мәселелерді шеше алады. С-фактор (ақпаратты өңдеу жылдамдығы): адамның ақпаратты өңдеу жылдамдығын

анықтайды. С-факторы жоғары адамдар тез ойлауға, мәселелерді тез шешуге және жылдам реакцияларды қажет ететін тапсырмаларды жақсы орындауға бейім [5].

Р-фактор мен С-факторы бір-бірін жоққа шығармайтынын ескеру маңызды. Екі фактордың деңгейі жоғары адамдар әдетте жоғары интеллектке ие және қызметтің көптеген салаларында табысты болады. Р-фактор деңгейі жоғары және С-фактор деңгейі төмен адамдар баяу болуы мүмкін, бірақ олар сонымен бірге жоғары оқуға қабілетті және күрделі мәселелерді шешуге қабілетті. Р-фактор деңгейі төмен және С-факторы жоғары адамдар тез ойлайтын болуы мүмкін, бірақ сонымен бірге оқуда қиындықтар болуы мүмкін. Сондай-ақ, Р-факторы мен С-факторы интеллектті анықтайтын жалғыз факторлар емес екенін атап өткен жөн. Шығармашылық, логикалық ойлау қабілеті, эмоционалдық интеллект, т.б. сияқты басқа да факторлар бар. Әр адамның өзіне ғана тән когнитивтік қабілеттер жиынтығы бар. Р-фактор мен С-факторды білу адамдарға өздерінің күшті және әлсіз жақтарын жақсы түсінуге және олар үшін дұрыс мансап саласын таңдауға көмектеседі. Мұнда Р-факторы мен С-факторы туралы білімді тәжірибеде қалай пайдалануға болады? Мұғалімдер бұл білімді өз оқушылары үшін жекелендірілген оқу бағдарламаларын жасау үшін пайдалана алады. Жұмыс берушілер бұл білімді қызметкерлерді өздеріне сәйкес жұмыс орындарымен сәйкестендіру үшін пайдалана алады. Ата-аналар бұл білімді өз балаларының мүмкіндіктерін дамытуға және іске асыруға көмектесу үшін пайдалана алады.

Зерттеуші Чарльз Спирмен бір-бірімен байланысы жоқ мектеп оқушыларының ұпайлары оң корреляцияға ие болатынын және ол бұл корреляциялар басым фактордың әсерін көрсететінін анықтады, ол жалпы интеллекттің g факторын белгіледі [6].

Ч.Спирмен интеллект тесті нәтижелеріндегі барлық айырмашылықтарды екі фактормен түсіндіруге болатын модельді әзірлеген. Бірінші фактор жеке интеллектуалдық міндеттерге тән, бұл адамға бір интеллект тапсырмасын екіншісіне қарағанда жақсы орындауға мүмкіндік беретін жеке сипаттамалар болып табылады.

Екіншісі – g факторы немесе жалпы интеллект факторы, ол жалпы интеллектуалдық міндеттерді орындаудың сәттілігіне жауап береді. Алайда, Спирменнің теориясы тым қарапайым болып шықты, өйткені ол топтық факторлардың (кеңістіктік жады, визуализация, сөздік қабілет) әсерін елемейді [6].

Түптеп келгенде «шын мәнінде неше интеллект бар?» деген сұраққа тестология нақты жауап бере алмайды. Оның үстіне интеллекттік тестілер сынаққа түсушілердің даралық-психологиялық және жастық ерекшеліктеріне байланысты екендігі байқалады. Бастауыш мектеп оқушыларының интеллект деңгейін анықтауға болатын сан алуан әдістер мен тесттер бар. Дегенмен бұл жерде ешбір тест баланың интеллектінің толық бейнесін бере алмайтынын ескеру маңызды.

Танымал ресей психологі А.Р. Лурия интеллект мәдениеті тұлғаның даму деңгейіне әсер етеді деп санайды. Ол бастауыш сынып жасындағы балалардың миы пластикалық жағынан икемді келетінін, осы жаста балалар әсіресе когнитивті дамуға бейім болатынын анықтаған [7].

Ғалым интеллектінің дамуы мидың әртүрлі бөліктерінің жұмысын біріктіретін күрделі функционалдық жүйелердің қалыптасуы арқылы жүретінін дәлелдеген. А.Р. Лурияның балалардың интеллектісін даму жолдарын зерттеуі қазіргі педагогика үшін үлкен маңызға ие. Оның идеялары бастауыш сынып оқушыларының танымдық функцияларын дамытуға бағытталған көптеген әдістер мен оқыту бағдарламаларын жасауға негіз болды.

Интеллект дегеніміз не және оның қалай жұмыс істейтіні туралы көптеген әртүрлі теориялар бар. Олардың ішіндегі ең танымалы – жалпы интеллект теориясы (g-фактор). Чарльз Спирмен ұсынған бұл теория интеллект барлық когнитивтік қабілеттердің негізінде жатқан біртұтас ортақ фактор екенін айтады. G-фактор деңгейі жоғары адамдар логикалық ойлауды, есептерді шешуді, есте сақтауды және оқуды қажет ететін әртүрлі тапсырмаларды орындауға бейім болады деп санайды.

Жалпы интеллект теориясынан бөлек көп факторлы теориялар бар. G-факторлық теориядан айырмашылығы, көп факторлы теориялар интеллект бірнеше бөлек, бірақ өзара байланысты факторлардан тұрады деп болжайды. Мысалы, Дж.Гильфорд 120 түрлі интеллект факторларын қамтитын күрделі модельді ұсынған [8].

Бастауыш сынып оқушыларын оқытуда басшылыққа алатын негізгі теориялардың бірі – когнитивтік теория. Бұл теория адамдардың ақпаратты қалай өңдеуіне бағытталған. Ол интеллект зейін, есте сақтау, қабылдау, проблемаларды шешу және пайымдау сияқты танымдық дағдылардың жиынтығы деп болжайды.

Соңғы жылдары зерттеушілер нейробиологиялық теорияларды жиі басшылыққа алуда. Бұл теориялар интеллектті ми құрылымы мен қызметі тұрғысынан түсіндіруге тырысады. Зерттеулер көрсеткендей, мидың әртүрлі аймақтары әртүрлі когнитивті функцияларға қатысады. Мысалы, маңдай қыртысы жоспарлауда, мәселені шешуде және шешім қабылдауда маңызды рөл атқарады. Гиппокамп есте сақтау үшін маңызды, ал уақытша кортекс тілді өңдеу үшін маңызды. Кейбір зерттеушілер интеллект адамның оқу және жаңа жағдайларға бейімделу қабілетінің өлшемі деп санайды.

Ми туралы және оның қалай жұмыс істейтіні туралы көбірек білген сайын, біз интеллект табиғатын жақсырақ түсінуіміз мүмкін. Осы орайда, интеллект тұлғаның тұтастай даму деңгейіне әсер ететіндігін ескере отырып, оның бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой интеллектісін дамытуға ықпал ететін нейропедагогика тәсілдерін тереңірек зерттеу қажеттігі айқын көрінеді [8].

Нейропедагогика – ми қызметі мен оқу-тәрбие үдерісі арасындағы байланысты зерттейтін пәнаралық білім саласы. Нейропедагогиканың бастауыш сынып жасындағы балалардың миы қалай дамитындығы туралы түсінікке сүйене отырып, олардың интеллектуалдық дамуы үшін бірқатар идеяларды

Соңғы уақытта шетелдік зерттеуші ғалымдар арасында неврология, психология және нейробілім беру қиылысындағы жаңа ғылым саласы болып табылатын «нейродидактика», «нейропедагогика», «нейробілім» деп аталатын миға негізделген оқытуға үлкен қызығушылық танытып отыр. Олардың арасында бұл ғылым туралы әртүрлі көзқарастар, пікірлер де жоқ емес. Мысалы, интеллект теориясын зерттеумен айналысқан танымал зерттеуші Howard Gardner этикалық мәселелер туралы ескертеді. Оның пайымдауынша, «нейробілімге шамадан тыс көңіл бөлу ресурстарға қол жеткізу арасында теңсіздікке әкелуі мүмкін, яғни нейробілім барлық оқушыға бірдей интеллектуалдық дамуына ықпалы етпеуі мүмкін» дегенді алға тартады [9].

Оқыту және даму неврологиясы бойынша сарапшы Mary Helen Immordino-Yang, бұл жерде әлеуметтік-мәдени контекстті қарастырудың маңыздылығын атап көрсетеді. Ол нейробілім беру құнды түсініктерді ұсынса да, когнитивті дамудағы эмоционалдық және әлеуметтік факторлардың рөліне көлеңке түсірмеуі керек деп санайды [10].

Mary Helen Immordino-Yang нейробиологиядағы жаңа жетістіктер мидың дамуы мен оған мүмкіндік беретін оқу әлеуметтік-эмоционалды тәжірибеге тікелей тәуелді екенін көрсетеді. Мидың дамуына ұйқы мен токсиндер әсер ететінін, жыныстық жетілу сияқты денсаулық пен физикалық даму факторлары да әсер ететіндігін, бұл өз кезегінде әлеуметтік-эмоционалды жұмыс пен танымға әсер ететінін жазған [10].

Білім беру саласындағы психолог John Brueg неврологияның білімге тікелей қолданылуын сынға алады. Ол нейробілім саласы енді ғана қалыптасып келе жатқанын және кейбір мақалаларда, практикада оның мүмкіндіктері асыра айтылғанын алға тартады. Ол педагогтар мен саясаткерлерді жаңылыстыруы мүмкін «нейро-мифтер» деп атайтын нәрселерден сақтандырады [11].

Когнитивті психолог Daniel Willingham сыныптарда нейробілім беруді қолданудың практикалық аспектілері туралы алаңдаушылық тудырады. Ол мұғалімдерге неврологияға негізделген әдістерді тиімді пайдалану үшін дайындық жетіспеуі мүмкін екенін және бұл нәтижелерді практикалық оқыту стратегияларына аудару қиын екенін көрсетеді. Daniel

Willingham мидың қалай үйренетіні, қалай тиімдірек және тиімді оқуға болатынын, емтихандағы стрессті алып тастаудың тәсілдерін үйретеді [12].

Когнитивті психология өкілі David Geary неврология білім беруді хабардар ете алатынымен, көптеген стратегиялар кеңінен қабылдану үшін нақты әлемде мұқият эмпирикалық тестілеу мен тексеруді қажет ететінін ескертеді [13].

Бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалдық дамуына нейробілім берудің әсері күрделі және көп қырлы мәселе болып табылады. Білім беру тәжірибесін неврология нәтижелерімен сәйкестендірудің әлеуетті артықшылықтары болғанымен, практикалық енгізуге, этикалық салдарға және ғылыми білімнің қазіргі жағдайына қатысты елеулі қиындықтар мен алаңдаушылықтар бар. Көптеген сарапшылар арасындағы консенсус барлық оқушылар үшін пайдалы және әділ болуын қамтамасыз ету үшін одан әрі зерттеуге және неврологияны білім беру тәжірибесіне мұқият интеграциялауға баса назар аудару керектігін көрсетеді.

Giancarlo Gola еңбектері когнитивті және когнитивті емес процестерді және неврология мен білім беру арасындағы қарым-қатынасты, соның ішінде неврологияның оқыту мен педагогика үшін салдарын түсінуге бағытталған [14].

Доктор Judy Willis оқыту стратегияларын мидың ақпаратты табиғи түрде қалай өңдейтінімен сәйкестендіру арқылы оқытуды айтарлықтай жақсарта алады деп санайды. Ол бұл әдіс есте сақтауды, зейінді және сыни тұрғыдан ойлау дағдыларын жақсартып, оқушылардың зияткерлік нәтижелерін жақсартады деп санайды [15].

Когнитивтік даму неврологиясының жетекші тұлғасы Adele Diamond ми қызметін ерте жастан дамытудың маңыздылығын атап көрсетеді. Ол мидың пластикасын түсіну тәрбиешілер мен мұғалімдерге дамудың маңызды кезеңдерінде когнитивтік функцияларды нығайтуға, осылайша зияткерлік қабілеттерін арттырып, оқуға бейімдеуге мүмкіндік береді деп болжайды [16].

Нейропедагогика бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалдық дамуы үшін қолайлы білім беру ортасын құрудың маңыздылығын атап көрсетеді. Бұл сыныпта қызығушылықты, шығармашылықты және оқуға деген құштарлықты ынталандыратын атмосфера болуы керек дегенді білдіреді. Әрбір баланың дамуының жеке ерекшеліктері болады, сондықтан әр оқушының интеллектісі де әртүрлі. Ендеше әрбір оқушының интеллектуальды дамуындағы күшті және әлсіз жақтарды анықтау – оқушының жеке білім беру бағдарламасын құруға мүмкіндік береді. Бұл бағдарламалар есте сақтау, зейін, ойлау және сөйлеу сияқты әртүрлі когнитивтік функцияларды дамытуға бағытталады.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Зерттеудің мақсаты – анықтаушы эксперименті кезінде бастауыш сынып оқушыларының интеллект деңгейлерін анықтау.

Анықтаушы экспериментке Алматы қаласынан – 5 мектеп (Ozat School, №185 жалпы білім беретін мектеп, №200 мектеп-гимназия, №201 мектеп-гимназия, БІ Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп), Қызылорда облысынан – 1 мектеп (№207 «Жаңатұрмыс» орта мектебі) қатысты. Жалпы оқушы саны – 624. Нейродидактикалық контент арқылы бастауыш сынып оқушыларының интеллектісін дамыту мәселесі бойынша оқушылардың мақсатты, мазмұндық, процедуралық және диагностикалық-нәтижелік компоненттерінің көрсеткіштері негізінде интеллект деңгейлері (төмен, орта, жоғары) тексерілді.

Анықтаушы эксперимент кезеңінде зерттеудің мақсаты мен міндеттеріне сәйкес Э. Ф.Замбацявичененің оқушылардың ақыл-ой қабілетін анықтауға арналған әдістемесін, «Равеннің прогрессивті матрицалары» вербалды емес интеллект тестін қолдандық.

Анықтаушы эксперимент кезінде бастауыш сынып оқушыларының интеллектісінің даму деңгейін анықтауға арналған тест тапсырмалары құрылды. Тесттің негізгі міндеті – тексерілетін тұлғаның шамамен даму деңгейін анықтау. Баланың даму деңгейін бағалау үшін ұпайларды пайдаланады [17].

Тест вербальды тапсырмалардан тұратын төрт субтесттен тұрады.

I субтест – заттар мен құбылыстардың ерекше белгілерін ажырата білу қабілеті;

II субтест – заттар мен құбылыстарды басты белгілеріне қарай топтап, артығын табу қабілеті;

III субтест – түсініктер мен ұғымдардың арасындағы мағыналық байланыс мен қатынасын анықтай алу қабілеті;

IV субтест – жалпылау белгілерін анықтай алу қабілеті.

Бірінші субтест нәтижесі бойынша зерттелуші оқушының заттар мен құбылыстардың негізгі белгілерін ажырата алу деңгейін анықтадық.

Кесте 1 - I субтест

1.	Бәтеңкеде ... болады.	бау, табан, сырмақ, түйме, жең
2.	Жылы аймақта ... өмір сүреді.	аю, елік, қасқыр, түйе, мүйізтұмсық
3.	Бір жылда ... ай бар.	24, 3, 12, 4, 7 ай
4.	Қыс айлары—...	қыркүйек, қазан, ақпан, қараша, наурыз
5.	Ең үлкен құс— ...	қарға, түйеқұс, торғай, бүркіт, үкі
6.	Раушан — бұл...	жеміс, гүл, ағаш, бұта
7.	Үкі үнемі... ұйықтайды.	түнде, күндіз, кешке, таңертең
8.	Су ылғи да... болады.	мөлдір, суық, сұйық, ақ, тәтті
9.	Ағашта әрқашан... болады.	жапырақ, гүл, жеміс, тамыр, көлеңке
10.	Қазақстан қалалары...	Москва, Лондон, Есіл, Семей, Қытай

Екінші субтест «артық сөзді» табуға беріледі. Бұл әдістеме арқылы алынған нәтиже бойынша бастауыш сынып оқушыларының заттар мен құбылыстарды ортақ белгілеріне қарай топтап, не артық екенін ажырата алу деңгейін анықтадық.

Кесте 2 - II субтест

1.	Қызғалдақ, лалагүл, үрме бұршақ, түймедақ, сарғалдақ
2.	Көл, өзен, теңіз, көпір, шалшық
3.	Қуыршақ, аю, құм, доп, күрек
4.	Алматы, Қызылорда, Семей, Талдықорған, Сырдария
5.	Қайың, терек, карағаш, сексеуіл, жаңғақ
6.	Үшбұрыш, төртбұрыш, дөңгелек, шеңбер, көрсеткіш
7.	Айдын, Алмас, Нұрсұлтан, Мұрат, Есенов
8.	Тауық, аққу, түйетауық, қаз, қарлығаш
9.	Сан, бөлу, көбейту, қосу, азайту
10.	Көңілді, жылдам, көңілсіз, ұқыпты, дәмді

Үшінші субтест ұқсастық бойынша ой қорытындысын жасау қабілетін анықтауға құрылған. Ол үшін оқушы түсініктер мен ұғымдардың арасындағы логикалық байланысты түсінуі қажет. Бұл әдістеме арқылы алынған нәтиже бойынша бастауыш сынып оқушыларының мағыналық байланысты ажырата алу деңгейін анықтадық.

Кесте 3 - III субтест

1	алма _____ = лалагүл жеміс _____ = шөп, бұта, бақша, гүл, жер
2	мұғалім _____ = дәрігер оқушы _____ = кереует, ауру, бөлме, термометр
3	көкөніс _____ = бақша сәбіз _____ = аула, алма, құдық, орындық, гүл
4	гүл _____ = құс

	құмыра	тұмсық, шағала, ұя, жұмыртқа
5	қолғап	етік
	қол	шұлық, табан, тері, аяқ, щетка
6	қараңғы	ығал
	жарық	сәулелі, тайғақ, құрғақ, жылы
7	сағат	термометр
	уақыт	әйнек, температура, кереует, ауру
8	машина	қайық
	мотор	өзен, теңізші, шалшық, желкен
9	орындық	ине
	ағаш	өткір, жінішке, жалтыр, жез
10	үстел	еден
	жапқыш	жиһаз, кілем, шаң, тақта, шеге

Төртінші субтест бойынша балалар ұғымдар мен түсініктерді бір сөзбен біріктіретінін анықтадық. Анықтау экспериментін жүргізбес бұрын оқушыларға тапсырма түсінікті болу үшін 2-3 рет осыған ұқсас жаттығулар орындаттық. Егер дұрыс жауап берсе, «неліктен олай?» деп сұрауы керек. Егер өзінің жауабын дәлелдей алса 1 ұпай, ал айта алмаса 0,5 ұпаймен бағаланады.

Кесте 4 - 4 субтест

1.	Сыпырғыш, күрек ...-
2.	Алабұға, мөңке балық ...-
3.	Жаз, қыс... -
4.	Қияр, қызанақ ... -
5.	Бөртегүл, итмұрын... -
6.	Шкаф, диван... -
7.	Күн, түн...-
8.	Піл, құмырсқа... -
9.	Мамыр, маусым ... -
10.	Ағаш, гүл ... -

Анықтау эксперименті кезінде әрбір субтест бойынша баланың жинаған ұпайы есептеледі де, содан соң төрт субтесттің нәтижесі қосылып есептеледі. Зерттелуші төрт субтест бойынша 40 (100% үлгерім бағасы) ұпай жинауы тиіс. Субтест нәтижелері мына формула бойынша есептелді:

$$СН = x \cdot 100\% / 40, \text{ мұнда } x - \text{оқушының жинаған ұпайы}$$

Жинаған субтест нәтижелерін талдай отырып, бастауыш сынып оқушыларының үш деңгейі анықталады:

5-ші деңгей – 40 ұпай (ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейі);

4-ші деңгей – 32-39 ұпай (орта деңгей);

3-ші деңгей – 26-31,5 ұпай (дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейі);

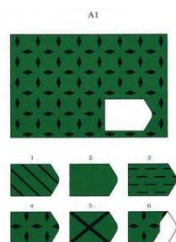
2-ші деңгей – 20-25,5 ұпай (төменгі даму деңгейі) ;

1-ші деңгей – 19,5 ұпайдан аз жинағандар (өте төменгі даму деңгейі).

Равеннің прогрессивті матрицалары ақыл-ой жасындағы балалардың ақыл-ойының даму деңгейін анықтауға арналған (бастауыш мектептің 1-4 сыныбы). Равеннің интеллектуалды тестінің түрлі-түсті нұсқасы үш сериядан тұрады: А, АВ, В әр серияда 12 матрицадан тұрады [18].

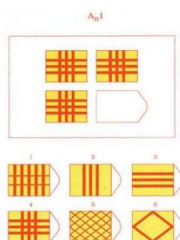
• **А сериясы:** Оқушы суреттің жетіспейтін бөлігін толықтыруы керек. Осы серияның матрицаларымен жұмыс істеу кезінде келесі негізгі ойлау процестері жүзеге асырылады деп саналады:

о құрылымның негізгі элементтерін саралау және олардың арасындағы байланыстарды ашу. о құрылымның жетіспейтін бөлігін анықтау және оны ұсынылған үлгілермен салыстыру.



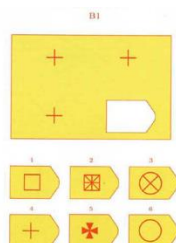
Сурет 1 – А сериясының тапсырмасынан үзінді

• **АВ сериясы:** Бұл серияның тапсырмаларын шешу процесі негізгі кескіннің фигураларын талдаудан және жетіспейтін фигураны (аналитикалық-синтетикалық ойлау әрекеті) жинаудан тұрады.



Сурет 2 – АВ сериясының тапсырмасынан үзінді

• **В сериясы:** Осы серияның матрицаларымен жұмыс істегенде, субъект екі жұп фигураның ұқсастығын табады. Ол бұл принципті элементтерді біртіндеп саралау арқылы ашады.



Сурет 3 – В сериясының тапсырмасынан үзінді

Әр тапсырманың дұрыс шешімі бір ұпаймен бағаланады, содан кейін барлық кестелер мен жеке сериялар бойынша ұпайлардың жалпы саны есептеледі. Алынған жалпы көрсеткіш респонденттің интеллектуалдық күшінің, ақыл-ой өнімділігінің индексі ретінде қарастырылады. Жекелеген сериялар бойынша тапсырмаларды орындау көрсеткіштері орташа көрсеткішпен салыстырылады, әрбір серияда алынған нәтижелер мен дені сау зерттелушілердің үлкен топтарын зерттеу кезінде статистикалық өңдеу алған бақылау арасындағы айырмашылықты ескереді және осылайша күтілетін нәтиже ретінде бағаланады. Мұндай айырмашылық алынған нәтижелердің сенімділігін бағалауға мүмкіндік береді.

Алынған ұпайлардың мөлшеріне сәйкес субъектінің интеллектінің даму дәрежесін екі жолмен анықтауға болады:

* пайыздық шкала негізінде;

* субъектінің жасын ескере отырып, алынған ұпайларды IQ-ге аудару және ақыл-ой қабілеттері шкаласы бойынша интеллект деңгейін бағалау.

Кесте 5 - Интеллекттің даму дәрежесінің пайыздық шкаласы

Пайыз	Деңгей
95 және одан жоғары	1 деңгей: тиісті жас тобындағы субъектінің жоғары дамыған интеллектісі
75-95	2 деңгей; осы жас тобы үшін ерекше интеллект
25-74	3 деңгей: берілген жас тобы үшін орташа интеллект
5-24	4 деңгей: интеллект орташа деңгейден төмен
5 және одан төмен	5 деңгей: интеллектуалдық қабілетінің бұзылуы

Кесте 6 - Ақыл-ой қабілеттері шкаласы

IQ көрсеткіштері	Интеллектінің дамуы деңгейі
140 –тан жоғары	өте жоғары, көрнекті интеллект
120 –дан көп	жоғары, ерекше интеллект
110-120	ерекше, жақсы интеллект
100-110	қалыпты, орташадан жоғары интеллект
90-100	орташа интеллект
80-90	әлсіз, интеллект орташадан төмен
70-80	деменцияның аз дәрежесі
50-70	деменция
20-50	имбецилдік, орташа деменция
0-20	ақымақтық, деменцияның ең үлкен дәрежесі

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ

Эксперимент аясында Ozat School, №185 жалпы білім беретін мектеп, №207 «Жанатұрмыс» орта мектебі тәжірибелік мектептер, №200 мектеп-гимназия, №201 мектеп-гимназия, Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп бақылау мектептері ретінде таңдалынып алынды.

Э.Ф. Замбавичене әдістемесі бойынша анықтаушы эксперимент кезеңіндегі тәжірибелік мектептердің субтест нәтижелері төмендегі 7-кестеде және 1,2,3-суреттерде ұсынылған.

Кесте 7 – Тәжірибелік мектептердің субтест нәтижелері (пайыздық көрсеткішпен)

Сынып	Оқушы саны			5-деңгей 40 ұпай		4-деңгей 32-39 ұпай			3-деңгей 26-31 ұпай			2-деңгей 20-25 ұпай			1-деңгей 19,5 ұпайдан аз			
	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп			
1	19	7	28	11%	3%	15%	6,3 %	3%	8%	32%	1%	35%	6,3 %	5 %	9%	5,2%	18%	%
2	22	9	25	14%	%	3%	2%	%	2%	23%	%	16%	8,1 %	8 %	2%	14%	59%	7%
3	23	1	26	9%	,3 %	5,8%	0,4 %	7,2 %	5,1 %	30,4%	5,4%	31%	%	%	%	22%	9%	1,1 %
4	2	5	22	32%	%	5,4%	3%	2%	9%	18,1%	8%	33,4 %	4%	%	0,2 %	14%	8%	2%

№207 «Жанатұрмыс» орта мектебінің 1-сынып оқушыларының 5,2% ақыл-ой қабілетінің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 26,3% төменгі даму деңгейін, 32% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 26,3% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 11% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін аңғаруымызға болады. Оқушылардың ақыл-ой қабілетінің дамуының деңгейі көпшілігінде (63,5%) орташа деңгейден төмен (өте төмен + төмен + жеткіліксіз) екіндігін аңғаруға болады. Бұл олардың ақыл-ой қабілеттерін дамытудың орташа деңгейіне жету қиынға соғатынын көрсететін маңызды үлес екіндігін айтуымыз керек. Оқушылардың тек 26,3% - ы орташа даму деңгейінде. Оқушылардың кішігірім сегменті ғана (11%) жоғары дамуды көрсетеді, бұл кейбір оқушылардың өз сыныптастарынан тыс ақыл-ой қабілеттерімен ерекшеленетінін көрсетеді.

Осы мектептің 2-сынып оқушыларының 14% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 18,1% төменгі даму деңгейін, 23% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 32% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 14% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін аңғаруымызға болады. Орташа деңгейден төмен көрсеткішті көрсеткен оқушылардың жалпы 55,1% - ы (өте төмен + төмен + жеткіліксіз) маңызды бөлшектерді ажыратуды, жалпылауды және логикалық пайымдауды қажет ететін тапсырмаларда қиындықтарға тап болатынын көрсетеді. Оқушылардың 14%-ы жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын қажет ететін танымдық тапсырмаларды орындай алатын шағын топты құрайды.

3-сынып оқушыларының 22% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 9% төменгі даму деңгейін, 30,4% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 30,4% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 9% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін байқаймыз.

4-сынып оқушыларының 14% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 14% төменгі даму деңгейін, 18,1% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 23% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 32% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін көруге болады.

Ozat School 1-сынып оқушыларының 18% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 25% төменгі даму деңгейін, 21% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 23% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 13% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін байқаймыз.

2-сынып оқушыларының 59% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 28% төменгі даму деңгейін, 7% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 7% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 0% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін аңғаруымызға болады.

3-сынып оқушыларының 9% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 9% төменгі даму деңгейін, 45,4% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 27,2% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 4,3% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейінде.

4-сынып оқушыларының 8% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 8% төменгі даму деңгейін, 28% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 52% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 6% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейін көрсетті.

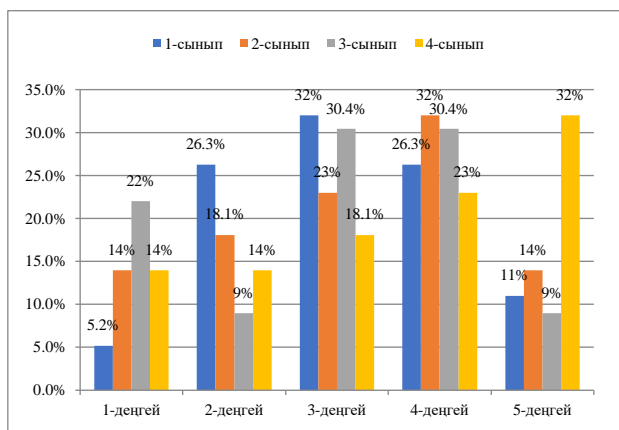
№185 жалпы білім беретін мектептің 1-сынып оқушыларының 15% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 19% төменгі даму деңгейін, 35% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 28% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 3% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін аңғаруымызға болады.

2-сынып оқушыларының 37% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 32% төменгі даму деңгейін, 16% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 12%

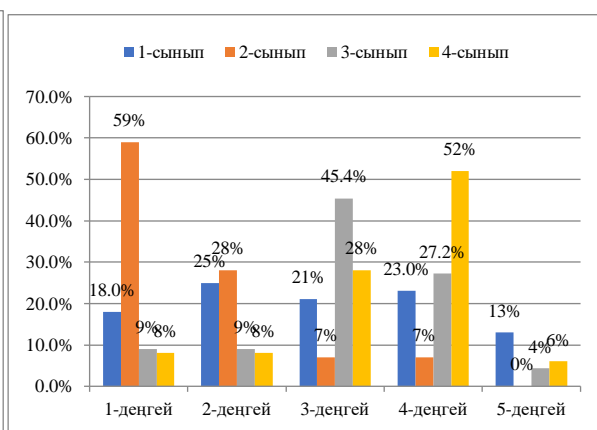
дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 3% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін көруге болады.

3-сынып оқушыларының 31,1% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 7% төменгі даму деңгейін, 31% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 25,1% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 5,8% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейінде.

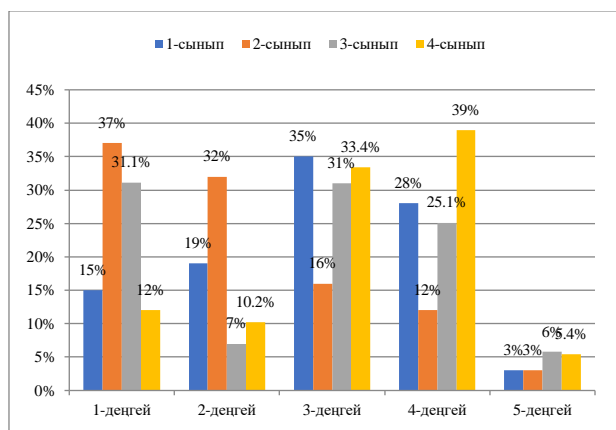
4-сынып оқушыларының 12% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 10,2% төменгі даму деңгейін, 33,4% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 39% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 5,4% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейін көрсетті.



Сурет 1 - №207 «Жаңатұрмыс» орта мектебінің анықтаушы эксперимент кезеңіндегі субтест нәтижелері



Сурет 2 – «Ozat School» анықтаушы эксперимент кезеңіндегі субтест нәтижелері



Сурет 3 - №185 жалпы білім беретін мектептің анықтаушы Эксперимент кезеңіндегі субтест нәтижелері

Э.Ф. Замбадавичене әдістемесі бойынша анықтаушы эксперимент кезеңіндегі бақылау мектептерінің субтест нәтижелері төмендегі 8-кестеде және 4,5,6-суреттерде ұсынылған.

Кесте 8 – Бақылау мектептерінің субтест нәтижелері

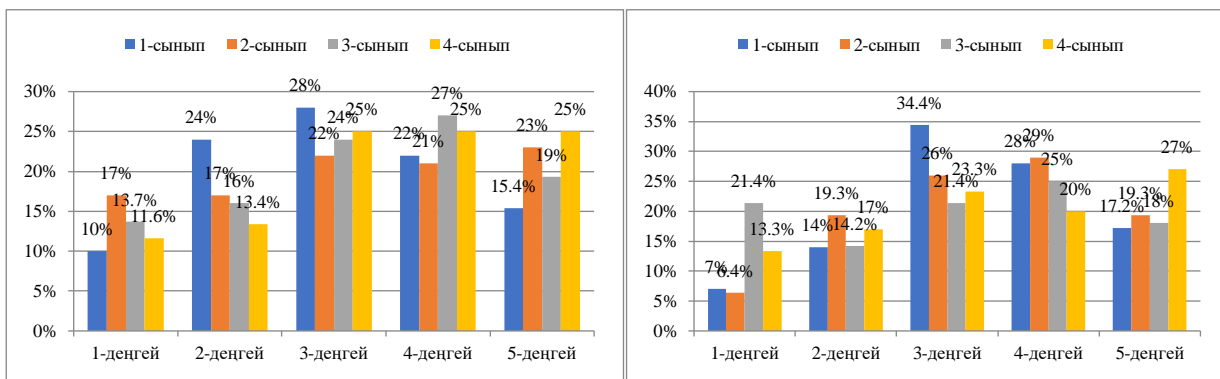
Сынып	Оқушы саны			5-деңгей 40 ұпай			4-деңгей 32-39 ұпай			3-деңгей 26-31 ұпай			2-деңгей 20-25 ұпай			1-деңгей 19,5 ұпайдан аз		
	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49
1	25	29	28	15,4 %	17, 2%	14%	22 %	28 %	25 %	28%	34,4 %	25%	24 %	14 %	19 %	10%	7%	17 %
2	23	31	25	23%	19, 3%	17%	21 %	29 %	22 %	22%	26%	21%	17 %	19, 3 %	20 %	17%	6,4%	20 %
3	26	28	23	19,3 %	18 %	15%	27 %	25 %	23 %	24%	21,4 %	25%	16 %	14, 2 %	18 %	13,7 %	21,4 %	19 %
4	24	30	29	25%	27 %	22%	25 %	20 %	26 %	25%	23,3 %	27%	13, 4%	17 %	18 %	11,6 %	13,3 %	7%

№201 мектеп-гимназиясындағы 1-сынып оқушыларының 7% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 14% төменгі даму деңгейін, 34,4% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 28% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 17% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін аңғаруымызға болады. Оқушылардың ақыл-ой қабілетінің дамуының деңгейі көпшілігінде (55,4%) орташа деңгейден төмен (өте төмен + төмен + жеткіліксіз) екіндігін аңғаруға болады. Бұл олардың ақыл-ой қабілеттерін дамытудың орташа деңгейіне жету қиынға соғатынын көрсететін маңызды үлес екіндігін айтуымыз керек. Оқушылардың тек 28% - ы орташа даму деңгейінде. Оқушылардың кішігірім сегменті ғана (17%) жоғары дамуды көрсетеді, бұл кейбір оқушылардың өз сыныптастарынан тыс ақыл-ой қабілеттерімен ерекшеленетінін көрсетеді.

Осы мектептің 2-сынып оқушыларының 6,4% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 19,3% төменгі даму деңгейін, 26% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 29% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 19% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін аңғаруымызға болады. Орташа деңгейден төмен көрсеткішті көрсеткен оқушылардың жалпы 54,7% - ы (өте төмен + төмен + жеткіліксіз) маңызды бөлшектерді ажыратуды, жалпылауды және логикалық пайымдауды қажет ететін тапсырмаларда қиындықтарға тап болатынын көрсетеді. Оқушылардың 19%-ы жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын қажет ететін танымдық тапсырмаларды орындай алатын шағын топты құрайды.

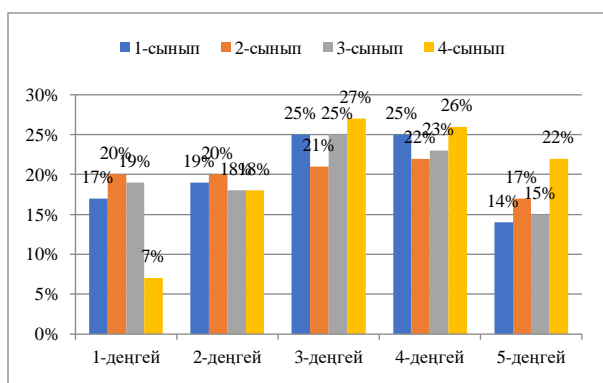
3-сынып оқушыларының 21,4% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 14,2% төменгі даму деңгейін, 21,4% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 25% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 18% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін байқаймыз.

4-сынып оқушыларының 13,3% ақыл-ой қабілеттенің дамуы өте төменгі деңгейді көрсетсе, 17% төменгі даму деңгейін, 23,3% дамудың жеткіліксіз (орташадан төмен) деңгейін, 20% дамудың орта деңгейін көрсетсе, оқушылардың 27% ақыл-ой қабілетінің дамуының жоғары деңгейде екендігін көруге болады.



Сурет 4 - №200 мектеп-гимназиясы анықтаушы эксперимент кезеңіндегі субтест нәтижелері

Сурет 5 - №201 мектеп-гимназиясы анықтаушы эксперимент кезеңіндегі субтест нәтижелері



Сурет 6 - Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектептің анықтаушы эксперимент кезеңіндегі субтест нәтижелері

Равеннің прогрессивті матрицалары әдістемесі негізінде субъектінің интеллектінің даму дәрежесін пайыздық шкаламен анықтауды жөн көріп отырмыз. Тәжірибелік мектептердің нәтижелер 9-кестеде және 7,8,9 -суреттерде ұсынылған.

Кесте 9 – Тәжірибелік мектептердің Равен тесті бойынша нәтижелері (пайыздық көрсеткішпен)

Сынып	Оқушы саны			I деңгей 95%			II деңгей 75-94%			III деңгей 25-74%			IV деңгей 5-24%			V деңгей 5% аз		
	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185	№207 «Жанатұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185
1	9	7	28	16%	0%	7,7%	2,1 %	5%	3%	21%	3%	26,1 %	6%	8 %	3%	5,2%	4%	%
2	2	0	25	18,1 %	%	12,7 %	6,3 %	5%	2%	18,1%	0%	48,3 %	8,1 %	%	%	9%	0%	%
3	3	1	26	4,3%	%	7%	2,1 %	5,4 %	9%	35%	45,4 %	54%	%	%	%	9%	0%	%
4	2	1	22	36,3 %	7,2 %	9%	7,2 %	4,5 %	8%	18,1%	8,1%	56%	5%	%	%	14%	0%	1 %

№207 «Жанатұрмыс» орта мектебінің 1-сыныбынан алынған тест нәтижелері бойынша оқушылардың 16% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 42,1% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 21% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 16% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 5,2% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықтадық. Бұл логикалық ойлауды, мәселелерді шешу дағдыларын, сондай-ақ перцептивті қатынастар мен дерексіз ойлауды қалыптастыру қабілетін бағалайтын Равен тестімен өлшенетін жоғары танымдық қабілеттері бар сыныптың ерекше жоғары үлесін көрсетеді. Интеллектісі орташа деңгейден төменді көрсеткен және интеллектуалдық қабілетінің бұзылуы көрініс тапқан оқушыларға қосымша қолдауды қажет екенін көрсетеді.

2-сынып бойынша оқушылардың 18,1% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 36,3% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 18,1% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 18,1% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 9% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықтадық. Оқушылардың 58,1% өз жас топтары үшін интеллектінің ортадан жоғары деңгейін көрсетеді. 21% интеллекті дамуының орта деңгейі бар. Бұл сыныптың әрбір бестен бір бөлігінде олардан күтілетін нәтижеге ие екендігін байқаймыз. 1 және 2-сыныптарда орташадан төмен деңгейді, интеллектуалдық қабілеттің бұзылуын көрсеткен оқушылар үлгіні тану, логикалық ойлау және Равен тестімен өлшенетін басқа танымдық процестерге қатысты тапсырмаларды орындауда қиындықтарға тап болуы мүмкін.

3-сынып бойынша оқушылардың 4,3% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 52,1% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 35% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 0% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 9% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықтадық.

4-сыныпта оқушылардың 36,3% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 27,2% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 18,1% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 4,5% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 14% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын байқадық.

Ozat School 1-сыныбынан алынған тест нәтижелері бойынша оқушылардың 10% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетсе, 45% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 23% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 18% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 4% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын аңғардық.

2-сынып бойынша оқушылардың 5% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 45% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 50% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 0% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 0% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын көрсетті.

3-сынып бойынша оқушылардың 9% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейімен ерекшеленді. 45,4% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 45,4% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 0% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 0% интеллектуалдық қабілетінің бұзылғандығы белгілі болды.

4-сыныпта 27,2% оқушының жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсеткендігін байқасақ, 54,5% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 18,1% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 0% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 0% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуы анықталды.

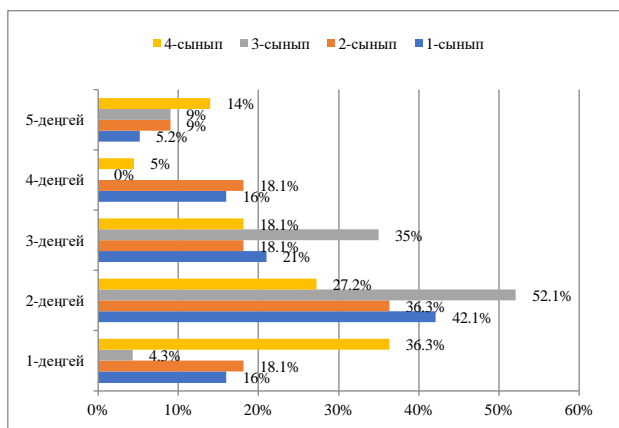
№185 жалпы білім беретін мектептің 1-сыныбынан алынған тест нәтижелері бойынша оқушылардың 7,7% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетсе, 53% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 26,1% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 23% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 8% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын аңғардық.

2-сынып бойынша оқушылардың 12,7% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 32% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 48,3% берілген жас тобы

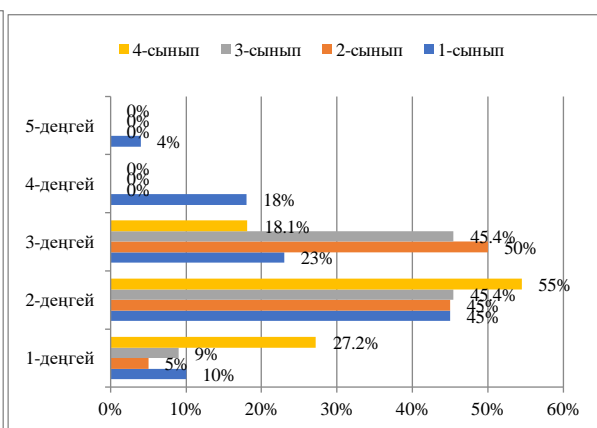
үшін орташа интеллект, 5% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 2% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын көрсетті.

3-сынып бойынша оқушылардың 7% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейімен ерекшеленді. 29% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 54% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 3% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 7% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықталды.

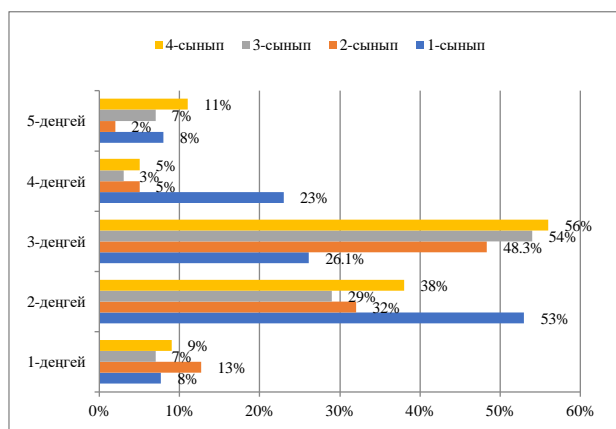
4-сыныпта 9% оқушының жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсеткендігін анықтадық. 38% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 56% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 5% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 11% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын байқадық.



Сурет 7 - №207 «Жаңатұрмыс» орта мектебінің анықтаушы эксперимент кезеңіндегі Равен тесті бойынша нәтижелері



Сурет 8 – «Ozat School» анықтаушы эксперимент кезеңіндегі Равен тесті бойынша нәтижелері



Сурет 9 - №185 жалпы білім беретін мектептің анықтаушы эксперимент кезеңіндегі Равен тесті бойынша нәтижелері

Бақылау мектептерінің нәтижелері 10-кестеде және 10,11,12 -суреттерде ұсынылған.

Кесте 10 – Бақылау мектептердің Равен тесті бойынша нәтижелері (пайыздық көрсеткішпен)

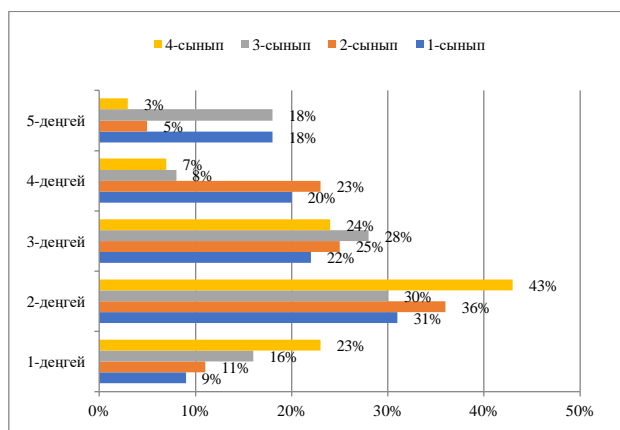
Сынып	Оқушы саны			I деңгей 95%			II деңгей 75-94%			III деңгей 25-74%			IV деңгей 5-24%			V деңгей 5% аз		
	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп	№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	Ы Алтынсарин атындағы №49 жалпы білім беретін орта мектеп
1	5	9	28	%	%	10%	1%	4,4 %	9%	22%	7,5%	21%	0%	1%	9%	8 %	0,3%	21%
2	3	1	25	1%	3%	9%	6%	5,4 %	1%	25%	9,3%	26%	3%	2,5 %	6%	%	0%	18%
3	6	8	23	6%	4,2 %	13%	0%	2,1 %	0%	28%	2,1%	31%	%	,1%	,4 %	8 %	4,2%	17,6%
4	4	0	29	3%	0%	24%	3%	0%	1%	24%	0%	25%	%	%	%	%	3,3%	4%

№201 мектеп-гимназиясының 1-сыныбынан алынған тест нәтижелері бойынша оқушылардың 7% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 34,4% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 27,5% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 21% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 10,3% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықтадық.

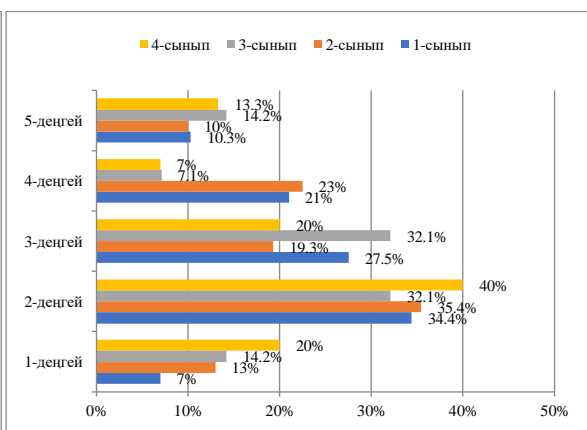
2-сынып бойынша оқушылардың 13% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 35,4% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 19,3% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 22,5% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 10% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықтадық.

3-сынып бойынша оқушылардың 14,2% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 32,1% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 32,1% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 7,1% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 14,2% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын анықтадық.

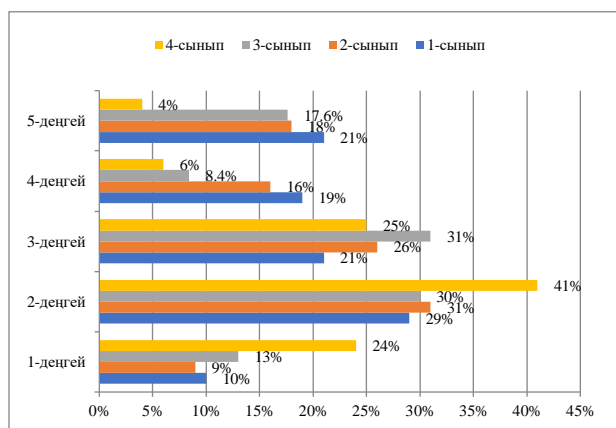
4-сыныпта оқушылардың 20% субъектінің жоғары дамыған интеллектісі деңгейін көрсетті. 40% осы жас тобы үшін ерекше интеллектті, 20% берілген жас тобы үшін орташа интеллект, 7% интеллект орташадан төмен деңгейін, ал оқушылардың 13,3% интеллектуалдық қабілетінің бұзылуын байқадық.



Сурет 10 - №200 мектеп-гимназиясының анықтаушы эксперимент кезеңіндегі Равен тесті бойынша нәтижелері



Сурет 11 – №201 мектеп-гимназиясының анықтаушы эксперимент кезеңіндегі Равен тесті бойынша нәтижелері



Сурет 12 - № 49 жалпы білім беретін орта мектептің анықтаушы эксперимент кезеңіндегі Равен тесті бойынша нәтижелері

Кесте 11 – Субтест нәтижелері бойынша бақылау және эксперименттік мектептердің орта мәні %

Деңгей	Сынып	Бақылау мектептері				Эксперименттік мектептер			
		№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	Орта мәні %	№207 «Жаңағұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп	Орта мәні %
1-деңгей 19,5 ұпайдан аз	1-сынып	10%	7%	17%	11	5,2%	18%	3%	3
	2-сынып	17%	6,4%	20%	14	14%	59%	37%	37
	3-сынып	13,7%	21,4%	19%	18	22%	9%	31,1%	31,1
	4-сынып	11,6%	13,3%	7%	11	14%	8%	12%	12
2-деңгей 20-25 ұпай	1-сынып	24%	14%	19%	19	26,3%	25%	19%	19
	2-сынып	17%	19,3%	20%	19	18,1%	28%	32%	32
	3-сынып	16%	14,2%	18%	16	9%	9%	7%	7
	4-сынып	13,4%	17%	18%	16	14%	8%	10,2%	10,2
3-деңгей 26-31 ұпай	1-сынып	28%	34,4%	25%	29	32%	21%	35%	35
	2-сынып	22%	26%	21%	23	23%	7%	16%	16
	3-сынып	24%	21,4%	25%	23	30,4%	45,4%	31%	31
	4-сынып	25%	23,3%	27%	25	18,1%	28%	33,4%	33,4
4-деңгей 32-39 ұпай	1-сынып	22%	28%	25%	25	26,3%	23%	28%	28
	2-сынып	21%	29%	22%	24	32%	7%	12%	12
	3-сынып	27%	25%	23%	25	30,4%	27,2%	25,1%	25,1
	4-сынып	25%	20%	26%	24	23%	52%	39%	39
5-деңгей 40 ұпай	1-сынып	15,4%	17,2%	14%	16	11%	13%	15%	15
	2-сынып	23%	19,3%	17%	20	14%	0%	3%	3
	3-сынып	19,3%	18%	15%	17	9%	4,3%	5,8%	5,8
	4-сынып	25%	27%	22%	25	32%	6%	5,4%	5,4

Кесте 12 – Равен тесті нәтижелері бойынша бақылау және эксперименттік мектептердің орта мәні %

Деңгей	Сынып	Бақылау мектептері				Эксперименттік мектептер			
		№200 мектеп гимназия	№201 мектеп гимназия	№49	Орта мәні %	№207 «Жаңағұрмыс» орта мектебі	Ozat School	№185 жалпы білім беретін мектеп	Орта мәні %
I деңгей 95%	1-сынып	9%	7%	10%	8	16%	10%	7,7%	11
	2-сынып	11%	13%	9%	11	18,1%	5%	12,7%	35
	3-сынып	16%	14,2%	13%	14	4,3%	9%	7%	6
	4-сынып	23%	20%	24%	22	36,3%	27,2%	9%	24
II деңгей 75-94%	1-сынып	31%	34,4%	29%	31	42,1%	45%	53%	46
	2-сынып	36%	35,4%	31%	34	36,3%	45%	32%	37
	3-сынып	30%	32,1%	30%	30	52,1%	45,4%	29%	42
	4-сынып	43%	40%	41%	41	27,2%	54,5%	38%	39
III деңгей 25-74%	1-сынып	22%	27,5%	21%	23	21%	23%	26,1%	23
	2-сынып	25%	19,3%	26%	23	18,1%	50%	48,3%	38
	3-сынып	28%	32,1%	31%	30	35%	45,4%	54%	44
	4-сынып	24%	20%	25%	23	18,1%	18,1%	56%	30
IV деңгей 5-24%	1-сынып	20%	21%	19%	20	16%	18%	23%	19
	2-сынып	23%	22,5%	16%	17	18,1%	0%	5%	7
	3-сынып	8%	7,1%	8,4%	7	0%	0%	3%	1
	4-сынып	7%	7%	6%	6	4,5%	0%	5%	3
V деңгей 5% аз	1-сынып	18%	10,3%	21%	16	5,2%	4%	8%	5
	2-сынып	5%	10%	18%	11	9%	0%	2%	3
	3-сынып	18%	14,2%	17,6%	16	9%	0%	7%	5
	4-сынып	3%	13,3%	4%	6	14%	0%	11%	8

Алайда бақылау және эксперимент топтарының арасындағы статистикалық және интеллект деңгейі бойынша айырмашылықтарды тексеру үшін берілген мәндердің арифметикалық ортадан ауытқулары квадраттарының арифметикалық ортасын дисперсияны пайдаланып есептейік.

Топтастырылған қатар үшін келесі формуламен есептейміз.

$$r^2 = \frac{\sum_{i=1}^n n_i (n_i^* - M)^2}{n}$$

Кесте 13 – Бақылау тобының дисперсиясы мен стандарт ауытқуы

Деңгей X_i	Сынып	Бақылау тобы n_i	\bar{M}	X_i^*	$ X_i^* - \bar{M} ^2$	$n_i X_i^* - \bar{M} ^2$	r
1-деңгей 19,5 ұпайдан аз	1-сынып	11	20	19,5	0,25	2,75	r = 57,3
	2-сынып	14	20	19,5	0,25	3,5	
	3-сынып	18	20	19,5	0,25	4,5	
	4-сынып	11	20	19,5	0,25	2,75	
2-деңгей 20-25 ұпай	1-сынып	19	20	22,5	6,25	118,75	
	2-сынып	19	20	22,5	6,25	118,75	
	3-сынып	16	20	22,5	6,25	100	
	4-сынып	16	20	22,5	6,25	100	
3-деңгей 26-31 ұпай	1-сынып	29	20	28,5	72,25	2095,25	
	2-сынып	23	20	28,5	72,25	1661,75	

	3-сынып	23	20	28,5	72,25	1661,75
	4-сынып	25	20	28,5	72,25	1806,25
4-деңгей 32-39 ұпай	1-сынып	25	20	35,5	240,25	6006,25
	2-сынып	24	20	35,5	240,25	5766
	3-сынып	25	20	35,5	240,25	6006,25
	4-сынып	24	20	35,5	240,25	5766
5-деңгей 40 ұпай	1-сынып	16	20	40	400	6400
	2-сынып	20	20	40	400	8000
	3-сынып	17	20	40	400	6800
	4-сынып	25	20	40	400	10000

Кесте 14 – Эксперименттік топтың дисперсиясы мен стандарт ауытқуы

Деңгей X_i	Сынып	Эксперимент тобы n_i	\bar{M}	X_i^*	$ X_i^* - \bar{M} ^2$	$n_i X_i^* - \bar{M} ^2$	r
1-деңгей 19,5 ұпайдан аз	1-сынып	3	20	19,5	0,5	0,25	r = 48,9
	2-сынып	37	20	19,5	0,5	0,25	
	3-сынып	31,1	20	19,5	0,5	0,25	
	4-сынып	12	20	19,5	0,5	0,25	
2-деңгей 20-25 ұпай	1-сынып	19	20	22,5	-2,5	6,25	
	2-сынып	32	20	22,5	-2,5	6,25	
	3-сынып	7	20	22,5	-2,5	6,25	
	4-сынып	10,2	20	22,5	-2,5	6,25	
3-деңгей 26-31 ұпай	1-сынып	35	20	28,5	-8,5	72,25	
	2-сынып	16	20	28,5	-8,5	72,25	
	3-сынып	31	20	28,5	-8,5	72,25	
	4-сынып	33,4	20	28,5	-8,5	72,25	
4-деңгей 32-39 ұпай	1-сынып	28	20	35,5	-15,5	240,25	
	2-сынып	12	20	35,5	-15,5	240,25	
	3-сынып	25,1	20	35,5	-15,5	240,25	
	4-сынып	39	20	35,5	-15,5	240,25	
5-деңгей 40 ұпай	1-сынып	15	20	40	-20	400	
	2-сынып	3	20	40	-20	400	
	3-сынып	5,8	20	40	-20	400	
	4-сынып	5,4	20	40	-20	400	

Бақылау тобы эксперименттік топпен (**48,9**) салыстырғанда жоғары дисперсияға ие (**57,3**). Бұл эксперименттік топпен салыстырғанда бақылау тобын бағалауда үлкен вариация бар екенін көрсетеді.

Дисперсияның квадрат түбірі болып табылатын стандартты ауытқу деректердің орташа мәнге таралу өлшемі ретінде қызмет етеді. Бақылау тобының дисперсиясы жоғары болғандықтан, оның стандартты ауытқуы эксперименттік топпен салыстырғанда да жоғары болады. Нәтижелер бақылау және эксперименттік топтар арасында тұрақтылықта немесе бағалаудың таралуында айырмашылықтар болуы мүмкін екенін көрсетеді. Жалпы алғанда, нәтижелер бақылау және эксперименттік топтар арасындағы өзгергіштік айырмашылықтарының болуын көрсетеді, бұл зерттеу нәтижелерін түсіндіру кезінде ескерілуі керек.

Анықтаушы эксперимент кезеңінде тәжірибелік мектептер мен бақылау мектептерінің субтест нәтижелері бойынша оқушылардың негізгі ақпараттан қосалқы ақпаратты бөліп алу, ақпаратты талқылау, логикалық байланыстар орнату секілді міндеттерді орындау кезінде ақыл-ой қабілеттерін даму деңгейлері біраз алаңдату сезімін туындатты. Оған дәлел ретінде мысалы №207 «Жаңатұрмыс» орта мектебіндегі өте төмен (59%) және төмен деңгейді (28%) көрсеткен оқушылардың танымдық дамуында қиындықтарға тап болғандығын айтуымызға

болады. Мұндай нәтижелер оқушылардың басым көпшілігі академиялық жетістіктер үшін ғана емес, сонымен қатар күнделікті мәселелерді шешу және шешім қабылдау үшін маңызды болып табылатын негізгі танымдық дағдыларды игеруде қиындықтар бар дегенді білдіреді. Ақыл-ой қабілеті ламуының жоғары деңгейіне жеткен оқушылардың болмауы немесе аздығы мәселенің ауырлығын одан әрі көрсетеді. Яғни бұл қазіргі білім беру стратегиялары осы маңызды дағдыларды дамытуға жеткілікті ықпал етпеуі мүмкін деп болжаймыз.

Осы себептен де зерттеу мақаламыздың аясында 2024-2025 оқу жылында қалыптастырушы эксперимент аясында арнайы 36 сағатқа жоспарланып әзірленген «Нейрожаттығулар» элективті курсы тәжірибелік сыныптардың (Ozat School, №207 «Жаңатұрмыс» орта мектебі, №185 жалпы білім беретін мектеп) оқыту үдерісіне енгізу көзделіп отыр. Оқыту үдерісінде оқушылардың миының жарты шарлары арасындағы байланыс пен белсенділік тепе-теңдігін қалпына келтіру арқылы интеллектілерін дамытуға бағытталған нейроконтенттер (видео форматындағы нейрожаттығулар, нейро жаттықтырушы құралдарды қолдану арқылы орындалатын жаттығулар жинағы) арқылы арнайы жұмыстар жүргізу жоспарлануда.

Видео форматындағы нейрожаттығулар: *тыныс алу, қозғалыс, артикуляциялық, көз қозғалысына арналған жаттығулар, ұсақ моториканы дамыту* бағыттары қамтиды. Сонымен қатар ағаштан жасалған нейро жаттықтырушы құралдар (*лабиринтті балансборд, жарты шар аралық тақта, құмды жарық үстелі, геоборд*) кеңістіктік қабылдауды, жалпы моториканы, үйлестіруді, зейінді және табандылықты дамытады. Әзірленген нейроконтенттер оқушы миының екі жарты шарының өзара әрекеттесуін нығайтуға мүмкіндік береді, өйткені бір уақытта екі қолмен жаттығулар жасау олардың синхронды жұмысына қол жеткізуге мүмкіндік береді. Осының арқасында бүкіл мидың белсенділігі дамиды, оқу үдерісі белсендіріледі.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта келе, алынған нәтижелер бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой қабілеттерін дамытуда кешенді тәсіл қажет екенін көрсетеді. Негізгі міндет ақыл-ой қабілеті төмен деңгейдегі оқушыларға деңгейін көтермелеуге көмектесу ғана емес, сонымен қатар барлық оқушылардың интеллектісінің дамуына ықпал ететін нейродидактикалық білім беру ортасын құру болуы керек. Оны құруда төмендегі іс-шаралар орындалуы тиіс деп санаймыз.

- Мұғалімдердің әртүрлі қажеттіліктері мен оқу мүмкіндіктері бар оқушыларды қолдау үшін нейродидактикалық стратегияларымен қаруландыру үшін біліктіліктерін арттыру;

- Интеллектілері төмен және орта деңгейді көрсеткен оқушылардың нәтижелері негізінде мидың екі жарты шары жұмыстарының дамуына бағытталған элективті курс бағдарламасын әзірлеу, оқыту үдерісіне енгізу, оқу-әдістемелік кешендермен қамтамасыз ету;

- Элективті курста тікелей қолданылатын нейродидактикалық контенттерді әзірлеу.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Жүргізілген зерттеу Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігінің 2023-2025 жылдарға арналған ғылыми гранттық қаржыландыру АР 19680117 «*Бастауыш сынып оқушыларының интеллектісін дамытуға бағытталған нейродидактикалық контент әзірлеу*» жобасының аясында орындалды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. PIRLS-2021. *Тест тапсырмаларының жинағы (жоба), Астана, 2023. -129 б. URL: https://www.gov.kz/uploads/2023/10/18/a70872cace69fb6f5369a4df3708de95_original.6393928.pdf*

2. Менчинская Н.А. *Проблемы учения и умственного развития школьника: //Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. - 224 с.*

3. Блонский П.П. *Психология младшего школьника: избранные психологические труды //Изд. НПО «МОДЭК», 2006 г.*

4. Левитов Н.Д. *Вопросы психологии характера*. - М. : СГУ, 2009. - 293 с.
5. Айзенк Г. Ю. *Психология интеллекта*. - М.: Академическая мысль, 2003. - 480 с.
6. Спирмен Ч. *The nature of intelligence and the principles of cognition*. Macmillan, 1927. (источник: <https://www.psychol-ok.ru/lib/facepsy/2009/0104.html>) (1923), (источник: URL:<https://www.psychol-ok.ru/lib/facepsy/2009/0104.html>)
7. Лурия А. Р. *Лекции по психологии детской речи*. - М.: Академ книга, 2003. - 320 с.
8. Гильфорд Дж. *Три стороны интеллекта* // Сб.: *Психология мышления*, М., Прогресс, 1965 г., с. 434-437.
9. Gardner H. *Theory Of Multiple Intelligences*, February 2, 2024. URL: <https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html>
10. Mary Helen Immordino-Yang, Linda Darling-Hammond & Christina R. Krone. *Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education* // *Educational Psychologist*, Volume 54, Issue 3, 30 Jul 2019. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
11. John T. Bruer, *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993); and *idem*, // *Education and the Brain Educational Researcher*, November 1997, pp. 4-16. URL:file:///C:/Users/rabig/Downloads/In_Search_of_Brain-Based_Education.pdf
12. Willingham D. *Outsmart Your Brain: Why Learning is Hard and How You Can Make It Easy*. Published January 24, 2023. URL:<https://www.goodreads.com/ru/book/show/59366180-outsmart-your-brain>
13. Geary, D.C. *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence* // *American Psychological Association*. URL:<https://doi.org/10.1037/10871-000>
14. Giancarlo Gola. *Educational Neuroscience in the Classroom*. ISBN13: 978-1-0364-0468-0. - 114 сmp. URL:<https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-0364-0468-0>
15. *The Neuroscience of Joyful Education* // *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.* January 2007 - 64
16. A. Diamond. *Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex* // Published January 28, 2003. URL:<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117>
17. Замбацявичене Э.Ф. *Стандартизованная методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э.Ф. Замбацявичене (7-10 лет) / Э.Ф. Замбацявичене. – Ростов-на-Дону // Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / автор О.Н. Истратова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – С. 93-97. – (Психологический практикум).*
18. *Прогрессивные матрицы Дж. Равена. Когито-Центр*. 2012. URL: <https://imaton.com/catalog/standartnye-progressivnye-matricy-ravena-parallelnaya-forma-komplekt/>

References:

1. PIRLS-2021. *Test tapsyrmalarynyn zhinagy (zhoba)*, Astana, 2023. -129 b. URL: https://www.gov.kz/uploads/2023/10/18/a70872cace69fb6f5369a4df3708de95_original.6393928.pdf
2. Menchinskaya N.A. *Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkolnika: //Izbrannye psihologicheskie trudy*. М.: Pedagogika, 1989. - 224 с.
3. Blonskij P.P. *Psihologiya mladshego shkolnika: izbrannye psihologicheskie trudy* //Izd. NPO «MODEK», 2006 г.
4. Levitov N.D. *Voprosy psihologii haraktera*. - М. : SGU, 2009. - 293 с.
5. Ajzenk G. Yu. *Psihologiya intellekta*. - М.: Akademicheskaya mysl, 2003. - 480 с.
6. Spirmen Ch. *The nature of intelligence and the principles of cognition*. Macmillan, 1927. (URL:istochnik: <https://www.psychol-ok.ru/lib/facepsy/2009/0104.html>) (1923), (istochnik: URL: <https://www.psychol-ok.ru/lib/facepsy/2009/0104.html>)
7. Luriya A. R. *Lekcii po psihologii detskoj rechi*. - М.: Akadem kniga, 2003. - 320 с.

8. Gilford Dzh. *Tri storony intellekta* // *Sb.: Psihologiya myshleniya*, M., Progress, 1965 g., s. 434-437.
9. Gardner H. *Theory Of Multiple Intelligences*, February 2, 2024. URL: [https:// www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html](https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html)
10. Mary Helen Immordino-Yang, Linda Darling-Hammond & Christina R. Krone. *Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education* // *Educational Psychologist*, Volume 54, Issue 3, 30 Jul 2019. URL: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
11. John T. Bruer, *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993); and *idem*, // *Education and the Brain Educational Researcher*, November 1997, pp. 4-16. URL: file:///C:/Users/rabig/Downloads/In_Search_of_Brain-Based_Education.pdf
12. Willingham D. *Outsmart Your Brain: Why Learning is Hard and How You Can Make It Easy*. Published January 24, 2023. URL: <https://www.goodreads.com/ru/book/show/59366180-outsmart-your-brain>
13. Geary, D.C. *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence* // *American Psychological Association*. URL: <https://doi.org/10.1037/10871-000>
14. Giancarlo Gola. *Educational Neuroscience in the Classroom*. ISBN13: 978-1-0364-0468-0. - 114 cmp. URL: <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-0364-0468-0>
15. *The Neuroscience of Joyful Education* // *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.* January 2007 - 64
16. A. Diamond. *Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex* // Published January 28, 2003. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117>
17. Zambacyavichene E.F. *Standartizirovannaya metodika dlya opredeleniya urovnya umstvennogo razvitiya mladshih shkolnikov E.F. Zambacyavichene (7-10 let) / E.F. Zambacyavichene. – Rostov-na-Donu // Psihologicheskoe testirovanie detej ot rozhdeniya do 10 let / avtor O.N. Istratova. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2008. – S. 93-97. – (Psihologicheskij praktikum)*
18. *Progressivnye matricy Dzh. Ravena. Kogito-Centr*. 2012. URL: <https://imaton.com/catalog/standartnye-progressivnye-matricy-ravena-parallelnaya-forma-komplekt/>

МРНТИ: 15.31.31

10.51889/2959-5967.2024.79.2.022

Баймахова А.Ш.¹, Себахаттин Чевикбаи².

¹. Абай атындағы ҚазҰПУ, (Қазақстан, Алматы қаласы)

Baimakhova.aknur@gmail.com

². Мугла Сутки Кочман университеті, Түркия

cevikbas@mu.edu.tr

ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН АЛДЫН АЛУ ЖӘНЕ КОРРЕКЦИЯЛАУДЫҢ ПРАКТИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын коррекциялау жұмыстары баяндалған. Бүгінгі таңда агрессия, жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын мәселесі туралы психологиялық зерттеулерге үлкен орын беріліп, белсенді ғылыми-практикалық тұрғыдан ізденістер талап етілуде. Жасөспірімдер әлемінде жиі жағдайда қарым-қатынастағы шиеленістер, мазасыздану, тұлғалық даму мен мінез-құлқын ауытқулар, агрессия міндетті түрде кездесетіні баршамазғамәлім. Осыған байланысты психологиялық-педагогикалық міндеттердің бірі – жасөспірімдердің психикалық дамуындағы өзгерістердің себептерін тауып қана қоймай, оны түзету мен алдын-алу жұмыстарын

практикалық тұрғыдан педагог-психологтың кәсіби тұрғыдан жүзеге асыруы өте маңызды. Сондықтан да жасөспірімдерді агрессивтіліктің деңгейін анықтап қана қоймай, сонымен бірге агрессивті мінез-құлықтың алдын алу және түзету жұмыстарын жүйелі түрде жүргізген жөн. Жасөспірімдердің агрессивтілігінің алдын алу – бұл олардың мінез-құлқындағы агрессияны туындататын негізгі себептер мен жағдайларды жоюға бағытталған мемлекеттік, қоғамдық, әлеуметтік-дәрігерлік және ұйымдастырушылық-тәрбиелік іс-шаралардың кешенді түрде әсер ету үдерісі болып табылады.

Түйін сөздер: Жасөспірім, агрессия, мінез-құлық, мазасыздану, тұлғалық даму, ата-ана, психокоррекция, жұмыс, тренинг, психологиялық әсер ету, эмоционалдық қысым, қарым-қатынас, мәдениет, әңгімелесу, сараптамалық бағалау, сауалнама.

Баймахова А.Ш.¹, Себахаттин Чевикбаи².

¹. КазНПУ им. Абая, (Қазақстан, г. Алматы)

Baimakhova.aknur@gmail.com

².Mugla Sitki Kochman universiteti, Түркия

cevikbas@mu.edu.tr

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В данной статье изложена работа по коррекции агрессивного поведения подростков. Сегодня большое место отводится психологическим исследованиям по проблеме агрессии, агрессивного поведения подростков, востребованы активные научно-практические поиски. Как известно, в подростковом мире в частых ситуациях обязательно встречаются напряженность в отношениях, тревожность, отклонения в личностном развитии и поведении, агрессия. В связи с этим очень важно, чтобы одна из психолого-педагогических задач – не только находить причины изменений в психическом развитии подростков, но и профессионально осуществлять работу по его коррекции и профилактике педагогом-психологом с практической точки зрения. Поэтому важно не только выявить уровень агрессивности подростков, но и систематически проводить работу по профилактике и коррекции агрессивного поведения. Профилактика агрессивности подростков-это процесс комплексного воздействия государственных, общественных, социально-врачебных и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на устранение основных причин и условий, провоцирующих агрессию в их поведении.

Ключевые слова: Подростковый возраст, агрессия, поведение, тревога, личностное развитие, воспитание детей, психокоррекция, работа, обучение, психологическое воздействие, эмоциональное давление, общение, культура, беседа, экспертная оценка, опрос.

Baimakhova A. S.¹, Sebahattin Cevikbas²

¹KazNPU named after Abai, (Kazakhstan, Almaty)

Baimakhova.aknur@gmail.com

².Mugla Sitki Kochman University, Turkey.

cevikbas@mu.edu.tr

PRACTICAL QUESTIONS RELATING TO PREVENTING AND CORRECTING CHILDREN'S AGGRESSIVE BEHAVIOR

Abstract

This article presents the correction of aggressive behavior in teenagers. Today, there is a large amount of psychological research work devoted to the problem of aggression and aggressive behavior among teenagers, so active scientific and practical research is needed. As you know, tension in relationships, anxiety, and deviations in personal development and behavior are often encountered in the teenage world. In this regard, it is very important that one of the psychological and pedagogical tasks is not only to find the causes of changes in the mental development of teenagers but also to carry out work professionally on its correction

and prevention by a teacher-psychologist from a practical point of view. Therefore, it is important not only to identify the level of aggressiveness of teenagers but also to systematically carry out work on the prevention and correction of aggressive behavior. Prevention of adolescent aggression is a complex process of state, public, social-medical, and organizational-educational measures aimed at eliminating the main causes and conditions that provoke aggression in their behavior.

Keywords: Teenagers, aggression, behavior, anxiety, personal development, raising children, psycho correction, training, psychological impact, emotional pressure, communication, culture, discussion, expert assessment, survey.

INTRODUCTION

World civilization has reached a new stage of development in the 21st century. The strategic goal of the modern education system of the Republic of Kazakhstan is to create favorable conditions for the formation of an educated, competitive, and creative person who is prone to a rapidly changing life. That is why it is pedagogues-psychologists' task to provide students with appropriate education and create conditions for their development. It is important for the teacher to make a positive change in his experience and deeply understand the need to evaluate the expected results. It can help students form skills that will help them develop comprehensively and find themselves in their future lives[1].

Currently, the growth of social uncertainty in society, the intensity of socio-economic changes, and new types of information and communication technologies have caused the emergence of various problems among students in schools, colleges, and universities.

Correctional work to prevent the aggressive behavior of teenagers has its own features. It is more effective to work independently with teenagers. First of all, correctional work should be started in parallel with the family. It is necessary to start psycho corrective work only after diagnosing the relationship in the family and its level of disharmony on an individual and group basis.

In recent years, aggressive behavior among school-aged students has been at a high level. According to K. Lorenz, aggressive behavior can be simplified, and some actions can be controlled. It is indisputable that a person achieves good results by regulating and controlling his own aggressive behavior. It is possible to gain students' trust and relieve negative effects by providing more psychological help and organizing psychological training. Using games and psycho-exercises can help students to relieve the negative impact and also increase their self-confidence, develop their cognitive sphere, and create friendly relations [2].

Both parents and teachers should be involved in psycho corrective work, and they have to be advised on the problems that students have. We can see the results only when we do enough work with the adults involved in students' education.

Psycho corrective work is a set of psychological methods used by a psychologist to correct the shortcomings of a mentally healthy person (R.S. NemoV). There is no doubt that a person can achieve many successes by regulating and controlling his aggressive behavior. It is possible to gain students' trust and help them to relieve negative effects by providing more psychological help and organizing psychological training [3].

Aggressive adolescents are a group of children who need help and are prone to rejection by adults. Adults and peers may not accept or reject aggressive adolescents due to their ignorance and lack of understanding of the reasons for their behavior. To prevent aggressive behavior means to take measures aimed at preventing social and psychological factors that cause aggressive behavior in students.

Correction of aggressive behavior in teenagers is a psychological influence aimed at identifying aggressive actions in order to ensure the full development and functioning of the adolescent personality. Psychological correction is a type of activity by a school psychologist aimed at correcting a child's aggressive behavior with the help of special psychological influences. There can

be two types of psychological adjustment: individual and group work. A psychologist engaged in individual psychological correction works with the student without the presence of other people [4].

MAIN PART.

The main goal of psychological correction programs for aggressive teenagers is the psychological correction of adolescents' personal features.

Tasks of psycho corrective work with aggressive teenagers:

- to introduce teenagers to the features of the formation of human personality types.
- to acquaint teenagers with the features of aggressive behavior, the factors influencing this behavior, and ways to deal with it.
- to reduce the level of aggression.
- to reduce emotional pressure and anxiety.
- to develop the ability to understand the emotional state of another person and the ability to adequately express one's feelings.
- to teach effective ways of communicating.
- to work with the personalities and emotional spheres of teenagers.
- to do behavior correction work with the help of role-playing games.
- to form the moral concepts of adolescents.
- to teach for self-relaxation.

There is an interaction with a group of students during the group psychological correction work, so the reduction of the level of aggressiveness is achieved through mutual influence and mutual communication between students. Several directions of work are proposed to work with aggressive behavior. If they are performed in the right way, they can give positive results.

Training is a set of correctional activities carried out by a group. During the training, there are different types of psycho corrective groups depending on the psychological problems faced by the participants and the solutions they require. Their selection and use depend on the problems faced by the client and which scientific beliefs the psychologist supports. These beliefs can be briefly classified into the following groups [5].

Psychologist Kurt Lewin and his colleagues organized the work of the first psycho corrective training groups (T-groups) in 1946. Together with the participants, they discussed the experience of the group and the results of the activities organized there. As a result, they deeply understood the circumstances of the psychological problems faced by the clients and determined ways to solve them. It was clearly seen that such groups have a lot of potential to teach people the culture of communication and ways of communicating. Some T-groups called them sensitive groups due to their great influence on the consciousness of the participants.[6].

The leading concepts of the T-group are teaching laboratories, teaching ways of learning, and the 'here and now' position. The main task of the teaching laboratory is to enable the participants to try out a new practice of showing comfortable behavior to others in a safe environment.

According to the 'here and now' principle, each person should be taught to behave in accordance with the current situation without being guided by previous events in his life or related experiences.

The main purpose of T-groups is to show positive behavior patterns to all participants and teach them how to use this knowledge and skills in the family and in the workplace.

According to the definition of I.D.Yal [7]. 10 factors characteristic of the vast majority of T-groups can be identified. They are:

1. Collectivism: convincing the group members that they have opportunities to strengthen interpersonal relationships and show unity.
2. Intention to convince: to convince that as a result of group processes, there will be positively evaluated qualities; to convince of success in the future.
3. Concluding: to show that the client's problem is not unique and similar situations may occur in others.
4. Altruism is the idea that each person needs others.

Providing information means giving information on personal characteristics and interpersonal relationship characteristics.

1. Transferring to many things is to change one's negative emotional state to inanimate objects.
2. Teaching each other is about creating an environment for group members to try out emotional reactions and new types of behavior.
3. Interpersonal communication skills are a direct or indirect demonstration of the flexibility of the participants to communicate with each other during group activities.
4. Imitative behavior: forming a desire to repeat and learn the behavior of others, strengthening the ability to show positive behavior to others.
5. Catharsis is the creation of conditions for getting out of the psychological tension that has been clearly identified or is going on inside during the communication between the group members [8].

During the training, it is necessary to allow the members of the leading group to choose the types of activities and praise the activities of each of them. The activities of the training group and the psychological problems of each participant should be kept secret, and conditions should be created so that no one's soul is stained.

Research in T-groups goes in two directions:

- studying the group processes;
- evaluating the group effects.

The next task of T-groups is to teach each person to know himself and others. This work consists of several stages:

- introducing oneself to others;
- feedback;
- conducting an experiment;

Most of the approaches and techniques used in T-groups are based on confrontation.

Confrontation is a very active form of communication that encourages the other person to analyze and change their relationship.

Work with aggressive students should be carried out in three directions:

- To teach aggressive students how to express anger correctly.
- To teach students self-control and control skills in conflict situations.
- To learn to understand others, to feel, to worry about them, to trust others.

Two main directions should be taken into account during correction work:

- work with potential aggressors (teachers, parents, students);
- work with potential violent bystanders.
- The main conditions for correcting aggressive behavior are to:
- direct to a positive situation in the social environment;
- develop a communication culture;
- maintain emotional balance such as unity, mutual understanding, and warmth.

In this regard, it is necessary to speak with teenagers in a good mood, comfort them, trust them, involve them in various interesting activities, praise their achievements, and get "feedback". In order to work with aggressive adolescents effectively and provide behavioral intervention of the child's personality in schools, it is required to have theoretical and practical knowledge in the fields of psychology and psychological diagnostics. A specialist dealing with this problem should be able to work in practice with psychological methods and have the ability to conduct and organize various psychological trainings in order to correct and prevent the aggressive behavior of teenagers [9].

A number of methods have a special place in determining the aggressive behavior of teenagers. In particular, the method of observation. This method is also widely used to study the child's aggressive behavior. The purpose of this method is to determine the characteristics of positive and negative factors in the interaction process of adolescents with teachers and peers during studies and other activities. Parents, teachers, and class leaders record observation data according to the

psychologist's request. Observations by a psychologist and a teacher during or outside the lesson allow for reliable information about the student's personality.

In the process of monitoring the aggressive behavior of students, the criteria developed by American psychologists M. Alvord and P. Baker can be used. If the child shows four of the eight signs given below after six months, then he can be called aggressive.

In the 1970s, under the leadership of M. Forverg at the Universities of Leipzig and Jena, a method called socio-psychological training was prepared [10].

Signs of aggressive behavior in teenagers:

- often cannot control himself.
- often argues and scolds adults.
- often refuses to follow the rules.
- often makes people angry on purpose.
- often blames others for their mistakes.
- often gets angry and refuses to criticize certain things.
- revengeful and jealous.
- sensitive and reacts quickly to various actions of people (children and adults) that anger him.

The interview method. It is used to determine the relationship of adolescents with their parents and other family members, teachers, and friends at school and outside of school. Interview materials allow us to see the causes of aggressive behavior in adolescents from the point of view of adults. It is possible to determine who is responsible for his misbehavior. During the conversation, it can be found out how teenagers explain the reasons for their aggressive behavior and what kind of moral assessment they give to it [11].

Expert evaluation method. This method makes it possible to determine the level of aggressive behavior in a student during the monitoring process by several experts. It can be subject teachers, class leaders, coaches of the sports section, parents, older brothers, or aunts. Experts are given a 'tracking card' (similar to Stott's card), several behavioral signs of a child that describe aggressive behavior, and also a rating scale that evaluates them: always: 3 points; depending on the situation: 2 points; sometimes: 1 point; never: 0 points. Each expert evaluates the frequency of aggression using a score. After that, the average indicator is calculated for each observer [12].

Survey methods. One of the methods for studying aggressive behavior is a survey. But, unfortunately, as A. Bass said, surveys are not widely used in the study of aggression. He says that it is possible for children to show themselves in the best way while answering questions. This process is called "social necessity". Survey methods use questionnaires, personality surveys, and tests. The peculiarity of the survey method is that it is conducted quickly, requiring the participation of many people, and the quantitative results of the obtained data. The disadvantage is that children give false answers to survey questions in order to try to look good socially.

The most suitable method for the psychological diagnosis of aggressive behavior is Bassa-Darki's questionnaire, which is widely used in the study of the aggressiveness of adolescents [13].

Project methods. Students' drawings can say more than we think. Students reveal what they have hidden from teachers and parents using paint and pencils. Students sometimes cannot express their problems, stress, and fears in words, but they can express their aggressive behavior on paper through pictures. According to studies conducted on 60–80% of students, they have some form of aggressive behavior, but they may not show aggressive expressions in their actual behavior. That is, aggressiveness should be considered only as a prerequisite for aggressive behavior. However, its manifestation in real behavior depends on the real social situation of students. The following project methods are recommended to determine the level of aggressiveness in school-aged students. Projects are the results of students' activities. They are pictures, sculptures made of mud, toys, and various applications. When doing picture tests, students usually enjoy talking about what is written on the paper, enjoying the adults' interest in the picture. The child tries to show his problem through a picture [14].

In order to work with the aggressive behavior of teenagers, the following psychological training can be used:

Exercise #1: "Introduce yourself by name." Purpose: to introduce each other. Procedure. Presenter: You are an actor in a silent film. Your goal is to make memorable gestures with facial expressions and movements. Then say your name out loud.

Exercise #2 "Anger situation". Purpose: to guide people to cope with anger. Procedure. Presenter: "Recall a time when you were very upset and angry. You have to talk about your feelings at that moment. Then play and analyze that moment."

Exercise #4: "Metro Story". Purpose: to feel the differences between asking, requesting, and ordering. Procedure: The presenter offers to reenact the incident that happened in the subway. Difficult teenagers are sitting, and next to them is a retired grandmother. They need to ask for a seat. There can be several people requesting a seat. Teenagers behave accordingly. There was a different exchange of opinions about who asked for a seat and how. Together with the students, the teacher distinguishes between the concepts of "request", "ask" and "order".

Exercise #5: Types of Interaction Purpose: to distinguish types of communication and be able to use the right type in life. Procedure. Presenter: "Cooperation is the most ideal way of interaction; parity is an equal relationship based on the benefits of both parties; competing is to compete in a fun way and reach a high level." The driver asks the children to give examples of their relationships with their peers and adults.

Exercise #6: "The World of Feelings". Purpose: to understand the essence of feelings by playing and showing. Procedure. The presenter offers each child two handouts. The following feelings are represented in yellow and green: Yellow handouts: joy, hope, love, seriousness, kindness, courage, friendship, and confidence. Green leaflets: grief, sadness, anger, resentment, anger, and revenge. Children take turns expressing feelings non-verbally on the handout.

The presenter asks questions:

- What kind of feeling is easy to show?
- What difficulties arose during the presentation?

Exercise #7: "It's sunny". Purpose: to give a good mood, to teach the child to understand his own mood, and to evaluate it. Procedure. Presenter: "Relax your body, relax, and close your eyes. Feel like you are on the beach. The sun is shining brightly. Feel the warmth of the sun." Analysis.

Exercise #8: "Farewell". Purpose: to identify and summarize the received feelings. Procedure. Presenter: "Sit around, hold each other's hands, silently look at the face of the neighbor, and give a kind and beautiful smile". A child mentions the good qualities of his neighbor, and so on. Psychological counseling work is a very important part of the school psychologist's activity. Counseling is conducted with teachers, students, and parents.

Aggressive behavior among teenagers is one of the most urgent problems nowadays. Adolescents are conflicted, have insufficient self-regulation, can't express their feelings correctly for society, have insufficient formation of their values, and lack moral understanding. The personal development of the student determines his individuality in connection with the socio-cultural environment that is, how the child enters the process of socialization and adaptation.

The structure of correctional work classes: here the structure of all classes is the same, but if possible, it can be changed and only individual components can be used.

The general structure of the lessons is as follows:

- Greetings and farewell.
- Conversations, lectures, and discussions.
- Conducting communicative games and games for training mental processes.
- Group and individual drawings.
- Etudes of psycho technical exercises, expression of feelings, and presentation of standards of behavior in various situations.
- Movement games and dynamic relaxation.
- Autogenic exercises, breathing exercises, and meditation.

- Free drawing and listening to psychotherapeutic stories in one systematic discussion.
- Talking, discussing personal pictures and stories.

Anxiety and distraction; modules of cooperative and individual work are alternated in the structure of the lesson. Their alternation creates a pleasant, favorable environment for relaxation and self-relaxation, reducing emotional and muscular pressure.

Necessary materials: tape recorder; specially recorded cassettes for meditation and relaxation; blanks depicting feelings and emotions; cards with certain situations; blanks with positive qualities; candle container, candle, scotch tape, scissors; paper, pencils, erasers, pens, colored pencils for drawing; soft toys and blindfolds.

The effectiveness criteria of these works are the development of personal qualities in adolescents, the release of creative resources, the creation of a harmonious environment in their inner world, the flexibility and adequacy of self-esteem, the demonstration of positive dynamics in behavioral actions, the reduction of anxiety and emotional pressure, and the reduction of aggressiveness [15].

All types of communication training with schoolchildren and their parents are used in the correctional process; they help children learn specific forms of behavior and teach children to take responsibility for the occurrence of various phenomena in their souls and to look for ways out of tense situations.

RESEARCH MATERIALS AND METHODS. The preferred methods used are mainly the project method, analysis and synthesis of scientific and methodological literature, content analysis of the curriculum, collection of authentic documents, analysis of normative documents, video recording, and technical editing of the project.

RESULTS AND DISCUSSIONS.

Suggestions for correcting aggressive behavior in teenagers:

– Correction of aggressive behavior in teenagers should, first of all, start with parents. Remember, it is impossible to correct aggression in your child without the necessary changes in the family.

– The child needs to feel that his parents love, value, need, and accept him at every moment. Do not be ashamed to love and pity him.

– Do not say bad things about other people; do not give in to anger; and show effective behavior.

– Raising one's voice and banning does not give effective results in overcoming aggressiveness. Only after understanding the reason for such behavior will we achieve better results.

– Build empathy as a skill.

– Give your child a chance to vent his aggression and focus on what he's doing (for example, punching a pillow).

– Do not try to suppress the child's desire to express himself; look with understanding and come to a common decision.

CONCLUSION.

In conclusion, in order to ensure the prevention of aggressive behavior among students, the school management should ensure close interaction among subject teachers, class leaders, social pedagogues, and educational psychologists on the early identification of aggressive and "at-risk" children. Unfortunately, in most cases, psychological work is limited to students and subject teachers. As parents are busy with work and rarely go to school, they stay away from psychological counseling and help. That is why it is necessary to strengthen and increase the importance of counseling to parents, not limiting the psychological help at school only to students and subject teachers. It would not be better if recommendations on ways to prevent and correct the aggressive behavior of teenagers were distributed to parents through booklets and brochures.

List of used literature:

- [1] Ахметтаева С.С., Ережепова Ж.К., Сембина Ж.Ж., Возняк О.А., Пен С.Г. «Зорлық-зомбылық және қаталдық белгілерінің көрінуі мен балалар агрессивтілігі деңгейін анықтау бойынша әдістемелік нұсқаулықтар» Психологтарға, педагогтарға және ата-аналарға арналған әдістемелік құрал. – Астана 2018ж.
- [2] Тархова Л. «Как уберечь ребёнка от тюрьмы и панели». – Москва, 2018.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 2019.
- [3] Романов А.А. Направленная игровая терапия агрессивного поведения у детей: альбом диагностических и коррекционных методик. [Текст]/Пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей. – М.: «Плэйт», 2019. – 48с.
- [4] Венгер А.Л. «Психологические рисуночные тесты». – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
- [5] Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики: учебное пособие /А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2014. – 48 с.
- [6] Глоссарий. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников. [Текст] /В.Г. Баженов, В.П. Баженова, – Феникс, 2020.
- [7] Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. [Текст] – М., 2019.
- [8] Фурманов И.А. Детская агрессивность. Диагностика и коррекция. [Текст] – М., 2021. – 192с.
- [9] Aida S., Ainur Z., Ardak A., Madina A., Perizat K. & Gulnara R. (2022). Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the field of distance education. World Journal on Educational Technology. 14(1), 268-281. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6724>
- [10] «Жеткіншек жастағы мінез-құлық және оны алдын алудың тәсілдері». Әдістемелік құрал. – Ақтөбе, 2019.
- [11] Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. [Текст] – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 448с.
- [12] Сказкотерапевтическое коррекционно-развивающее занятие «Хамелеон» //И.В. Стищенко. Из гусеницы в бабочку: Психологические сказки, притчи, метафоры в индивидуальной и групповой работе. [Текст] – М.: Генезис, 2018.
- [13] Ainagul R., Kalipa A., Aida N., Ardak A. & Mentay S., (2022). Training of future psychologists on suicide prevention among adolescents based on work with parents. Cypriot Journal of Educational Science. 17(6), 2167-2180. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i6.7555> 154
- [14] Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. [Текст] Серия «Психологический практикум». – Ростов н/Д: «Феникс», 2020. – 160с.
- [15] Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. [Текст] – СПб.: Речь, 2020

References:

- [1] Akhmetaeva S.S., Erezhepova Zh.K., Sembina Zh.Zh., Wozniak O.A., Pen S.G. «Methodological guidelines for determining the manifestation of signs of violence and severity and the level of aggressiveness of children» methodological manual for psychologists, teachers and parents. – Astana 2018.
- [2] Tarkhova L. «As a child from tyurma and panels». – Moscow, 2018.
- Rudestam K. group therapy. Psycho correctional groups: theory and practice. – М.: Progress, 2019.
- [3] Romanov A. A. Directed aggressive therapy of children: an album of diagnostic and corrective methods. [Text] / posts for children psychologists, teachers, defectologist, teachers.– М.: "plate", 2019. – 48с.
- [4] Wenger A.L. "Psychological risk tests". – М.: VLADOS-PRESS, 2003.
- [5] Romanov A.A. Igrotherapy: how to reduce aggressiveness in children. Diagnostic and corrective methods: educational work /A. A. Romanov. – М.: Shkolnaya Press, 2014. – 48 p.
- [6] glossary. Psychological mechanisms of Correction of deviant attitudes of schoolchildren. [Text] /V.G. Bazhenov, V.P. Bazhenova, – Phoenix, 2020.
- [7] Lyutova E.K., Monina G. B. Cribs for children: Psychocorrectional work with hyperactive, aggressive, nervous and autistic children. [Text] – М., 2019.
- [8] Furmanov I.A. Children's aggressiveness. Diagnostics and Correction. [Text] – М., 2021. – 192с.

[9] Aida S., Ainur Z., Ardak A., Madina A., Perizat K. & Gulnara R. (2022). Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the field of distance education. *World Journal on Educational Technology*. 14(1), 268-281. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6724>

[10] "Behavior in adolescence and ways to prevent it". *Methodical manual*. - Aktobe, 2019.

[11] Ovcharova R.V. *Practical psychology of Education: Usheb. follow for the studio*. Psychol. FAQ. University. [Text] – M.: Izdatelsky Center «Academy», 2019. - 448с.

[12] *The Story of the therapeutic correction and development of the "Chameleon" //I. V. Stishenok. From gusenits in the father: psychological stories, pretensions, metaphors in individual and group work*. [Text] – M.: Genesis, 2018.

[13] Ainagul R., Kalipa A., Aida N., Ardak A. & Mentay S., (2022). Training of future psychologists on suicide prevention among adolescents based on work with parents. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(6), 2167-2180. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i6.7555> 154

[14] Smirnova T.P. *Psychological correction of the aggressive attitude of children*. [Text] series "Psychological workshop". – Rostov D / D: «Phoenix», 2020. – 160с.

[15] Zinkevich-Evstigneeva T., Frolov D., Grabenko T. *Technology creation team*. [Text] – SPB.: Rech, 2020

МРНТИ: 15.81. 21

10.51889/2959-5967.2024.79.2.023

*Юсупова Г.К.¹, * Бердыбекова Ж.М.¹*

*¹Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан,
Республика Казахстан, г. Павлодар.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация

Современная система дошкольного образования, предоставляя воспитанникам первую пробу социального взаимодействия, пробу познания мира и себя, требует от педагогов способностей к творческому преобразованию собственных знаний и опыта. Необходимые в будущей педагогической деятельности знания, умения, компетенции проявляются не только в результате обучения через традиционную лекционно-семинарскую систему обучения, но и в ходе самообразования. Высшая школа сегодня ориентирована на развитие самостоятельности в обучающихся, которая складывается из навыков, привитых современными технологиями подготовки.

В данной статье анализируется опыт использования метода проектов в подготовке студентов Павлодарского педагогического университета имени Ә.Марғұлан, будущих педагогов дошкольных организаций к самообразованию. Автор предлагает результаты опытно-экспериментальной деятельности, основывая выбор метода проектов на теоретическом анализе исследований проектного обучения. Особенностью работы является выделение специфики применения метода проектов в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: самообразование, будущие педагоги, профессиональная подготовка, дошкольные организации образования, проектная деятельность.

Г.К. Юсупова^{1*}, Ж.М. Бердыбекова¹

¹Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

ЖОБАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДЫҢ БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРІ ҮШІН ӨЗІН-ӨЗІ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ДАЙЫНДЫҚ ТЕХНОЛОГИЯСЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Тәрбиеленушілерге әлеуметтік өзара әрекеттестіктің алғашқы сынағасын, әлем мен өзін-өзі тану сынағасын бере отырып, мектепке дейінгі білім берудің заманауи жүйесі мұғалімдерден өз білімі мен тәжірибесін шығармашылық түрлендіру қабілетін талап етеді. Болашақ педагогикалық іс-әрекетте қажетті білім, білік, құзыреттілік дәстүрлі дәріс-семинар жүйесі арқылы оқыту нәтижесінде ғана емес, сонымен қатар өздігінен білім алуға барысында да көрінеді. Бүгінгі таңда жоғары мектеп білім алушылардың тәуелсіздігін дамытуға бағытталған, ол қазіргі заманғы дайындық технологияларымен дағдыланған дағдылардан тұрады.

Бұл мақалада Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің студенттерін, мектепке дейінгі ұйымдардың болашақ педагогтарын өздігінен білім алуға дайындауда жобалар әдісін қолдану тәжірибесі талданады. Автор жобалық оқыту зерттеулерін теориялық талдауға негізделген жоба әдісін таңдауға негізделген тәжірибелік-эксперименттік қызметтің нәтижелерін ұсынады. Жұмыстың ерекшелігі-қашықтықтан оқыту жағдайында жобалық әдісті қолдану ерекшелігін анықтау.

Кілтті сөздер – өз бетінше білім алу, болашақ педагогтар, кәсіптік даярлау, мектепке дейінгі білім беру ұйымдары, жобалау қызметі.

G. K. Yussupova^{1*}, Z. M. Berdybekova¹,

¹A. Margulan Pavlodar Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROJECT ACTIVITY AS A PREPARATORY TECHNOLOGY OF SELF-EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL ORGANIZATIONS

Abstract

The modern system of preschool education, providing pupils with the first test of social interaction, a test of knowledge of the world and oneself, requires teachers to be able to creatively transform their own knowledge and experience. The knowledge, skills, and competencies necessary in future pedagogical activity are manifested not only as a result of learning through the traditional lecture and seminar system of education, but also in the course of self-education. Higher education today is focused on the development of independence in students, which consists of skills instilled by modern training technologies.

This article analyzes the experience of using the project method in preparing students of Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, future teachers of preschool organizations for self-education. The author offers the results of experimental activities, basing the choice of the project method on the theoretical analysis of project-based learning research. A feature of the work is the identification of the specifics of the application of the project method in the context of distance learning.

Keywords: self-education, future teachers, professional training, preschool educational organizations, project activities.

Основные положения. Современный этап развития общества влияет на скорость изменений в системе образования. В условиях реформирования система дошкольного образования испытывает потребность в качественной подготовке педагогических кадров.

Будущие педагоги дошкольных организаций должны быть готовы к самообразованию, владеть способностью выстраивать свою индивидуальную траекторию развития. Поиск оптимальных стратегий и тактик формирования этой готовности является актуальной проблемой теории и практики профессионального образования. Выбор методов, направленных на решение этой проблемы, основывается на критериях его эффективности, которые можно наблюдать через образовательные результаты обучающихся, их отношение к собственному обучению.

Одним из известных способов активизации познавательной активности обучающихся, методов совершенствования развития практических навыков является метод проектов. Целесообразно ли использовать данный метод в формировании готовности к самообразованию у будущих педагогов дошкольных организаций? Для выявления эффективности метода проектов в подготовке будущих педагогов дошкольных организаций к самообразованию необходимо изучить сложившиеся в истории педагогики взгляды на данную проблему, исследовать через эксперимент и наблюдение результативность проектной деятельности.

ВВЕДЕНИЕ.

Становление готовности к самообразованию у будущих педагогов дошкольных организаций является актуальной проблемой системы профессионального образования. Изучение генезиса вопросов проектного обучения позволило выявить следующие особенности его использования.

Д. Дьюи четко обозначил три важные функции обучения и воспитания как социальных институтов передачи культурного опыта, которые связаны с идеями демократии, коммуникации и образования. В своих исследованиях он приходит к выводу, что образование для общественной жизни, это как питание и воспроизводство для физиологической жизни. Образование реализуется через общение. Общение – это процесс обмена опытом, который должен стать в результате общим [6, с.6]. Все три аспекта, выделенные Д.Дьюи составляют ценностное основание метода проектов. В ходе профессиональной подготовки будущие педагоги дошкольных организаций образования взаимодействуют друг с другом, с преподавателем, приобретают новые знания и навыки, при этом управление этой деятельностью преподаватель строит на принципах демократического стиля[4].

У. Килпатрик в своих работах подчеркивал, что использование метода проектов не его открытие. Размышляя о сущности проектного обучения, У. Килпатрик писал, что ребенок от природы активен, особенно в социальном плане, поэтому принуждать его к учению без учета интересов и потребностей личности не дает положительного результата. Поэтому «искренняя целенаправленная деятельность в социальной ситуации как типичная единица школьной процедуры является лучшей гарантией использования природных способностей ребенка, которые сейчас слишком часто теряются. Под правильным руководством цель означает эффективность не только в достижении запланированного конца деятельности, которая непосредственно под рукой, но даже в большей степени в обеспечении деятельностью обучения, которое она потенциально содержит» [7, с. 18]. Достигая определенной цели в реализации проектов, обучающийся не только получает практический результат, выраженный в предметах и объектах действительности, но и приобретает знания, навыки, способности, социальный опыт. Развивая идеи У. Килпатрика, можно резюмировать, что обучение становится более результативным, если обучающиеся имеют реальную и значимую для них цель работы. Когда обучающийся от природы общителен, а умелый педагог стимулирует и направляет его намерения, можно ожидать обучение, которое формирует характер. Исходя из этих аргументов, можно заключить, что создание соответствующих условий для такого рода обучения способствует развитию самостоятельности в

достижении значимых для личности целей, а значит впоследствии и готовности к самообразованию.

Исследование современных тенденций в применении метода проектов показывает, что его использование влияет на взаимодействие субъектов педагогического процесса. И.А. Фатеева пишет в своей статье: «Реализация на практике метода проектов ведет к коренному изменению позиции преподавателя. Он из носителя знаний превращается в организатора познавательного процесса и исследовательской деятельности учеников. Также в корне меняется психологический климат аудитории, в которой проходит обучение с использованием метода проектов, который меняет деятельность преподавателя из учебно-воспитательной в организаторскую» [8]. В своем исследовании мы опирались на эту идею. Результативность использования различных видов проектной деятельности требует от преподавателя создания соответствующих условий. Деятельность преподавателей осуществляется на основе государственного общеобразовательного стандарта послевузовского образования РК. «В нем определены следующие направления деятельности преподавателей вуза в формировании профессиональной компетентности студентов: применение педагогических технологий в преподавании предметных дисциплин (эмпирический уровень); реализация комплексной программы подготовки студентов к профессиональной деятельности (теоретический уровень); организация практической и исследовательской деятельности студентов в инновационных дошкольных организациях (практический уровень)» [9, с. 108]. Одним из важнейших условий в рамках этих требований является готовность преподавателей высшей школы использовать проектную деятельность в обучении студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЕ.

Использование метода проектов практикуется достаточно давно. Известный исследователь в области современных образовательных технологий Е.С. Полат называет Д.Дьюи, У.Килпатрика, С.Т. Шацкого основоположниками этого подхода в обучении [1]. Данные работы послужили основой для определения основных принципов использования метода проектов.

Рассматривая особенности применения метода проектов в подготовке к самообразованию будущих педагогов дошкольных организаций, важно обратиться к работам, в которых представлен опыт казахстанских ученых, исследующих данную проблему. В частности, были изучены диссертации, в которых проектная деятельность используется в подготовке будущих специалистов в высшей школе.

В диссертационном исследовании Э.У. Сагиндыковой учебно-проектная деятельность будущих специалистов рассмотрена как средство обучения навыкам решения экологических проблем [2]. В работе А.Т. Байбакиной разработана методика применения учебных проектов при изучении основ программирования [3]. Утебаев И.С. в своем исследовании разрабатывал вопросы методики подготовки будущего бакалавра профессионального обучения к проектировочной деятельности [5]. Несмотря на различное содержание подготовки мы определили общие черты использования метода проектов, которые также смогли обнаружить в процессе опытно-экспериментальной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ.

Для выявления уровня этой готовности мы провели анкетирование среди преподавателей Павлодарского педагогического университета имени Ә.Марғұлан (Республика Казахстан, г. Павлодар). В исследовании приняло участие 120 преподавателей, среди которых 9 преподавателей имеют стаж научно-педагогической деятельности свыше 20 лет, 38 преподавателей – более 10 лет, 61 преподавателей - более 5 лет, 12 преподавателей – менее 5 лет. Анкетирование носило закрытый характер, опрос был анонимный. Анкетирование показало, что 95% преподавателей имеют представление о методе проектов, видах проектной деятельности, истории становления проектного обучения, о способах реализации. 5% признали, что незнакомы с некоторыми вопросами теории проектного обучения. Большая часть преподавателей (70%) готовы изучать вопросы теории и практики проектного

обучения, хотели бы рассмотреть некоторые вопросы 27,5%, не считают необходимым изучать данные вопросы 2,5% от общего числа респондентов. Проектное обучение как эффективный и перспективный вид организации самостоятельной работы студентов признают 98,3% опрошенных, частично согласны с этим утверждением – 1,7% от общего числа респондентов. В практической деятельности проектное обучение активно используют – 33,3%, применяют элементы проектного обучения – 62,5%, не считают целесообразным использовать – 4,2% от общего числа опрошенных. 1,7% утверждают, что проектное обучение создаст сложности для ППС и студентов, 4,1% преподавателей считают, что обязательное внедрение проектного обучения никак не повлияет на практику преподавания, 12,5% полагают, что проектное обучение будет стимулировать и преподавателей, и студентов к самообразованию и творчеству, 81,6% думают, что положительно изменит сложившуюся систему преподавания, практику обучения студентов. Данный опрос является частью исследования, которое направлено на выявление эффективных путей подготовки будущих педагогов дошкольных организаций самообразованию через проектную деятельность. Преподаватели признают высокий потенциал проектного обучения, тем не менее большая часть опрошенных не использует в данное время проектное обучение и не выражает готовности к использованию метода проектов в процессе реализации задач образовательной программы.

Рассмотрим особенности образовательной программы, разработанной для будущих педагогов дошкольных организаций образования, обучающихся в Павлодарском педагогическом университете имени Ә.Марғұлан. Для анализа мы использовали результаты экспертной оценки, которая была получена в результате самооценки на соответствие требованиям стандартов институциональной аккредитации. По результатам заключения комиссии по стандарту «Разработка и утверждение образовательных программ» были проанализированы различные аспекты деятельности Павлодарского педагогического университета имени Ә.Марғұлан. В состав комиссии вошли как члены администрации, руководители подразделений, так и преподаватели. В качестве рекомендаций по развитию образовательной программы комиссия предложила рассмотреть вопросы целеполагания, прогнозирования результатов обучения. Существенным недостатком содержания образовательных программ можно считать отсутствие дисциплин, цели которых связаны с использованием проектного обучения. Данный вывод служит ориентиром для организации опытно-экспериментальной работы.

Специфика формирования готовности к самообразованию будущих педагогов дошкольных организаций образования осуществляется посредством проектной деятельности и состоит в направленности на развитие компонентов: мотивационный, знаниевый, коммуникативный, деятельностный. В 2023-2024 учебном году был реализован эксперимент, в котором приняли участие студенты 3 курса специальности «Дошкольное обучение и воспитание» и преподаватели, реализующие свою деятельность по данной образовательной программе. На подготовительном этапе были определены цель и задачи работы, отобраны участники экспериментальной программы, которые выразили заинтересованность в проектной деятельности. Основным этапом включал организацию эксперимента, курсовые работы были определены формой реализации проекта. В связи с введением дуального обучения, основным этапом был реализован через онлайн-обучение. В данной работе мы ориентировались на исследования Д.Ё. Пака. Исследователь предлагает интегрированную структуру с тремя ключевыми компонентами для онлайн-обучения через виртуальную среду обучения, включая интерактивную структуру предоставления информации, каналы связи и оценку обучения [10].

Завершающий этап работы над проектом включал его защиту в виде защиты курсовых работ, а также анализ полученных результатов и их оценка, определение перспективных направлений развития проекта в ходе обсуждения на студенческой конференции. Реализация проекта потребовало повышенной самостоятельности, организованности и ответственности в

процессе профессионального взаимодействия с преподавателями, студентами. В течение реализации проекта, его участники получили ценный опыт профессионального взаимодействия, пополнили знания и навыки в своей профессиональной сфере и смежных областях. Результаты опытно-экспериментальной деятельности показывают, что офлайн-обучение и онлайн-обучение проектной деятельности должно быть систематически интегрировано с ценностями самообразования, особенностями мотивов будущих педагогов дошкольных организаций образования, реализовано на основе целенаправленного взаимодействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Проектная деятельность, то есть технология с использованием в обучении метода проектов, вовлекает студентов в собственное развитие и ставит перед ними задачи самообразования, а также дает им опыт обучения, актуальный для современных реалий: сотрудничество, решение проблем, критическое мышление и интеграция технологий.

В рамках университетской подготовки проектное обучение может быть фундаментом для построения профессиональных компетенций педагогов дошкольных организаций образования. Проектная деятельность дает будущим педагогам дошкольных организаций возможность попрактиковаться в формулировании исследовательских вопросов, планировать и реализовывать педагогический процесс, участвовать в критическом размышлении о конкретном объекте проекта. Данные объекты являются полем для пробы сил будущих педагогов дошкольных организаций. В выборе объекта проектной деятельности приоритетными представляются педагогические явления и объекты, которые входят в содержание образовательной программы.

Статья финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, в рамках проекта AP15473674 «Формирование готовности к самообразованию будущих педагогов через проектную деятельность».

Список использованной литературы:

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] //Е. С. Полат – М.: Норма, 2019. – 648 с.
2. Сагиндыкова Э.У. Формирование экологической культуры будущих специалистов на основе учебно-проектной деятельности (на материале региона) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. : защищена 12.04.2017. – 157 с.
3. Байбактина А.Т. Совершенствование обучения основам программирования будущих преподавателей информатики с использованием метода проектов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. : защищена 16.10.2015. – 143 с.
4. Дьюи, Дж. Политическое равенство и образование: введение в философию образа [текст]. - Нью-Йорк: 2015. - 113
5. Утебаев И.С. Подготовка будущего бакалавра профессионального обучения к проектировочной деятельности на основе компетентностного подхода [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. : защищена 01.10.2010. – 136 с.
6. Dewey J. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education.* – Macmillan, 2021. – 132 p.
7. Kilpatric W.H. *The Project Method* //Teachers College Record. – 2021. – 19 September – P.319-334.
8. Фатеева И. А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (48). – С. 376-378.
9. Жумабаева А.Е., Оспанов Т. К., Кдырбаева А. А., Омарова Г. Ж., Еркебаева С.Ж., Таджиева М. К. Сравнительный анализ подготовки специалистов дошкольного образования в Республике Казахстан и за рубежом (Англия, Россия, Латвия) // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences.* – 2018. – №5-6.

10. Park J. Y. *Design education online: Learning delivery and evaluation // International Journal of Art & Design Education.* – 2021. – Т. 30. – №. 2. – С. 176-187.

References:

1. Polat E. S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Tekst] //E. S. Polat – M.: Norma, 2019. – 648 s.*
2. Sagindykova E.U. *Formirovanie ekologicheskoy kul'tury budushchih specialistov na osnove uchebno-proektnoy deyatel'nosti (na materiale regiona) [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. : zashchishchena 12.04.2017. – 157 s.*
3. Bajbaktina A.T. *Sovershenstvovanie obucheniya osnovam programmirovaniya budushchih prepodavatelej informatiki s ispol'zovaniem metoda proektov [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. : zashchishchena 16.10.2015. – 143 s.*
4. D'yui, Dzh. *Politicheskoe ravenstvo i obrazovanie: vvedenie v filosofiyu obraza [tekst]. - N'yu-Jork: 2015. - 113*
5. Utebaev I.S. *Podgotovka budushchego bakalavra professional'nogo obucheniya k proektirovochnoy deyatel'nosti na osnove kompetentnostnogo podhoda [Tekst]: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. : zashchishchena 01.10.2010. – 136 s.*
6. Dewey J. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education.* – Macmillan, 2021. – 132 p.
7. Kilpatric W.H. *The Project Method //Teachers College Record.* – 2021. – 19 September – P.319-334.
8. Fateeva I. A. *Metod proektov kak prioritelnaya innovacionnaya tekhnologiya v obrazovanii // Molodoj uchenyj.* – 2022. – № 1 (48). – S. 376-378.
9. ZHumabaeva A.E., Ospanov T. K., Kdyrbaeva A. A., Omarova G. Zh., Erkebaeva S.Zh., Tadzhieva M.K. *Sravnitel'nyj analiz podgotovki specialistov doshkol'nogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan i za rubezhom (Angliya, Rossiya, Latviya) // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences.* – 2018. – №5-6.
10. Park J. Y. *Design education online: Learning delivery and evaluation // International Journal of Art & Design Education.* – 2021. – Т. 30. – №. 2. – S. 176-187.

Бұл зерттеу жұмысы Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитетімен қаржыландырылды (Грант №AP14871686)

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант № AP14871686)

This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant no. AP14871686)

Б.Д. Жигитбекова,¹ Е.К. Назарова²

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Қазақстан, Алматы қаласы

² Психологиялық дамыту орталығы

ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ЭКЗИСТЕНЦИАЛДЫ ҚОРҚЫНЫШЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада жеке өмірдің аяқталуына байланысты мазасыздық және онымен бірге жүретін эмоционалды жағдай ретіндегі өлімнен қорқу проблемасы туралы кейбір пікірлер келтірілген. Сондай-ақ, теориялық негізі екі негізгі концепция болып табылатын өлімге деген көзқарастың қазіргі заманғы зерттеулеріне талдау жасалған. Өлім қорқынышын басқару теориясы оны әмбебап құбылыс, адам мінез-құлқының негізгі мотиві ретінде қарастыратыны көрсетілген. Зерттеудің жаңалығы өткен ғасырдағы өлімге деген көзқарастың эволюциясын сипаттауда және осы мақсатқа жету үшін «өлімнен қорқу» терминінің өзі туралы пікірталас тудырды зерттеу нақты қорқыныштарды зерттеуге бағытталған психодиагностикалық әдістерді қолдану арқылы жүргізілді.

Кілттік сөздер: экзистенциалды өлім қорқынышы, жасөспірім, өзекті қорқыныш.

Жигитбекова Б.Д.,¹ Назарова Е.К.²

¹ Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

² Центр психологического развития

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО СТРАХА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье представлена некоторая мнение по проблеме экзистенциального страха смерти как эмоционального состояние, которое сопровождается беспокойство и тревогу по поводу конца индивидуальной жизни. Показаны особенности страха смерти у подростков. А также представлен анализ современных исследований отношения к смерти, теоретической основой которых являются две основные концепции. Показано, что теория управления страхом смерти рассматривает его как универсальное явление, базовый мотив поведения человека. Новизна исследования состоит в описании эволюции отношения к смерти на протяжении последнего столетия и дискуссии о самом термине «страх смерти» в контексте изменений, произошедших в обществе, Для достижения поставленной цели проведено эмпирическое исследование с использованием психодиагностических методик, направленных на изучение актуальных страхов.

Ключевые слова: экзистенциальный страх смерти, подросток, актуальный страх.

B.D. Zhigitbekova ¹, Nazarova E.K. ²
¹Abay Kazakh National Pedagogical Universit
²Center for Psychological Development

PSYCHOLOGICAL STUDY OF EXISTENTIAL FEAR IN ADOLESCENTS

Abstract

The article presents some opinions on the problem of existential fear of death as an emotional state that accompanies anxiety and worry about the end of an individual life. The features of the fear of death in adolescents are shown. And also an analysis of modern studies of attitudes to death, the theoretical basis of which are two main concepts, is presented. It is shown that the theory of fear management of death considers it as a universal phenomenon, a basic motive of human behavior. The novelty of the study consists in describing the evolution of attitudes to death over the past century and the discussion of the term "fear of death" in the context of changes that have occurred in society. To achieve this goal, an empirical study was conducted using psychodiagnostic techniques aimed at studying actual fears.

Keywords: existential fear of death, teenager, actual fear.

КІРІСПЕ

Әрбір бала үшін ата-ана баланың сезімін және оның ішкі әлемінің ерекшеліктерін түсінген кезде, отбасындағы қорқынышты жеңудегі көмек пен қолдау маңызды. Ал ата-анасының бүкіл отбасының мейірімінен қамқорлығынан айырылған бала үшін қорқынышты жеңу қиынға түседі. Балалар үйінің тәрбиеленушілері көбіне өз қорқыныштарымен сезімдерімен жалғыз қалады.

Көп жағдайда балалар үйіне ата-аналары дұрыс қарамайтын немесе ата-анасы қайтс болған отбасының балалары келеді.

Көп жағдайда балалар дұрыс жұмыс істемейтін отбасылардан шыққан балалар үйіне түседі немесе ата-анасы қайтыс болған жағдайда, мұндай балалардың өткен өмірінде жарақаттар жиі кездеседі.

оқиғалар. Бұл жағдайлар балалар үйінің тәрбиеленушілерінде экзистенциалды қорқыныш пен балаларға мұқтаж деп болжауға мүмкіндік береді

түзету көмегі. Бұл балалардың өткен өмірінде өткен көп жарақаттар болған.

Бұл жерден шығатын қорытынды балалар үйінде тәрбиеленушілерде экзистенциалды қорқыныштары болады және ол қолдауды қажет етеді. Жасөспірімдік кезеңде қорқынышқа психологиялық әсер ету сәтті шешіледі. Өйткені олар мінезден гөрі сезімдер мен эмоциялар арқылы анықталады. [1].

Егер бала қорқынышты бастан кешірсе, онда бұл салада түзету жұмыстарын жасау керек.

Қазіргі уақытта жасөспірімдердің экзистенциалды қорқыныш мәселесі жеткілікті түрде қарастырылмаған. Осыған байланысты осы мәселені зерттеу жұмысын жетілдіру керек.

Қорқыныш бұл қаіпті сезінумен сипатталатын үрейлену мен мазасыздану сипатындағы психологиялық күй. Төтенше жағдай кезінде адам қорқыныш эмоциясын тап болады. Психолог маман қорқынышты баланың жылауы және сөйлеуі арқылы және сурет салдыру арқылы анықтайды. Осы орайда бір төтенше жағдайға түскен бала психологиясына тоқтала кетейік. Үй өртеніп жатқан кезде балаларды өрт сөндірушілер далаға алып шығып медициналық көмек көрсету қыматкерлеріне тапсырып жатқан кезде балалар «Бізді қайда апарды.?, Полицейлер алып кетпейді ме?»,-деп қайта-қайта сұрап қатты қорқып қалған. Белсенді тыңдау әдісі арқылы мандалотерпия, арттерапия әдістері арқылы жұмыстар жүргізілді. Жүргізілген жұмыстардан соң балалардың ата-анасы алғысын білдірді.

Қоғамда білім берудегі әр түрлі өзгерістер жасөспірімнің мінез құлқына жағымсыз әсер етеді. Білім беру ортасы жасөспірімдер үшін қарама қайшылықтарға толы болады. Бала дамуындағы психикалық денсаулығына әсер етеді. Бірнеше зерттеуші авторлар (Аболин Л.М., Андреева А.Д., Баева И.А., Исаев Д.Н., Овчарова Р.В., Прихожан А.М., Черникова Т.В.) мектеп өмірі баланың мазасыздану мен күйзелісін сезінуге әсер етеді. [2, 3].

Н.Юрьеваның пікірі бойынша [4]. экзистенциалды қорқыныш көп жағдайда аутоагрессияны қабылдаған адамдарда көрінеді. Автордың пікірі бойынша жасөспірімдік шақта экзистенциалды қорқыныштың көпшілігі жеке отбасылық

дау дамайлар, мұғалім мен оқушы арасындағы сәтсіз қарым-қатынастар, сәтсіз маххабат, жалғыздық жақын адамдардың сырқаты міне осылар көбіне экзистенциалды өлімге итермелейтін жағдайларды жатқызуға болады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Экзистенциалды өлім қорқынышы адамның өз өмірі мен оның аяқталу мүмкіндіктері туралы алаңдаушылығымен бірге жүретін эмоционалдық күй болып табылатындығы. Анакеев М.И, Римаң Ф., Щербатых Ю.В. зерттеулерінде талданды. Патологиялық қорқыныш танатофобияға алып келеді. Бұл экзистенциалды өлім қорқынышын басу әрекетінен туындайды. Психотерапия мен психиатрия ғылымында танатофобия көп қолданылады. Қазіргі уақытта өлімге қатысты 500-ге жуық фобияның түрлері бар екендігін Ю.Р. Вагинаның пікірін тілге тиек етуге болады. [5].

Ю.Р. Вагинаның пікірінше, психоаналитикалық теория сөзбе-сөз қорқынышқа негізделген. Экзистенциалды өлім қорқынышы өлім жетегінің бар екендігінің ең жақсы дәлелі болады.

Өлім қорқынышы өмірде қанағаттануға кері пропорционал деген пікірді И.Ялом ұсынады. [6]. Автор өзінің тәжірбиелерін негізге ала отырып, өлім қорқынышы туралы айта келе, психотерапиядағы өлімнің мағынасын зерттеу кезінде өлім қорқынышын негізгі нысана деп санайды. Өлім қорқынышын жеңілдетуге тырысу баспалдағы қоғамда барлық нәрсенің де соңы бар деген оймен өзін қанағаттандыру. Осы орайда Экипурдің мысалын ескеретін болсақ өлімнен қорқудың қажеті жоқ. Себебі біз тіршілікте жүргенде ол жоқ, ал өлім келсе біз жоқпыз.

Экзистенциалды өлім қорқынышы адамның өз өміріне және оның аяқталу мүмкіндігіне алаңдаушылығы мен қобалжуы бірге жүретін эмоционалдық күй болып табылады.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОНЫ ТАЛДАУ.

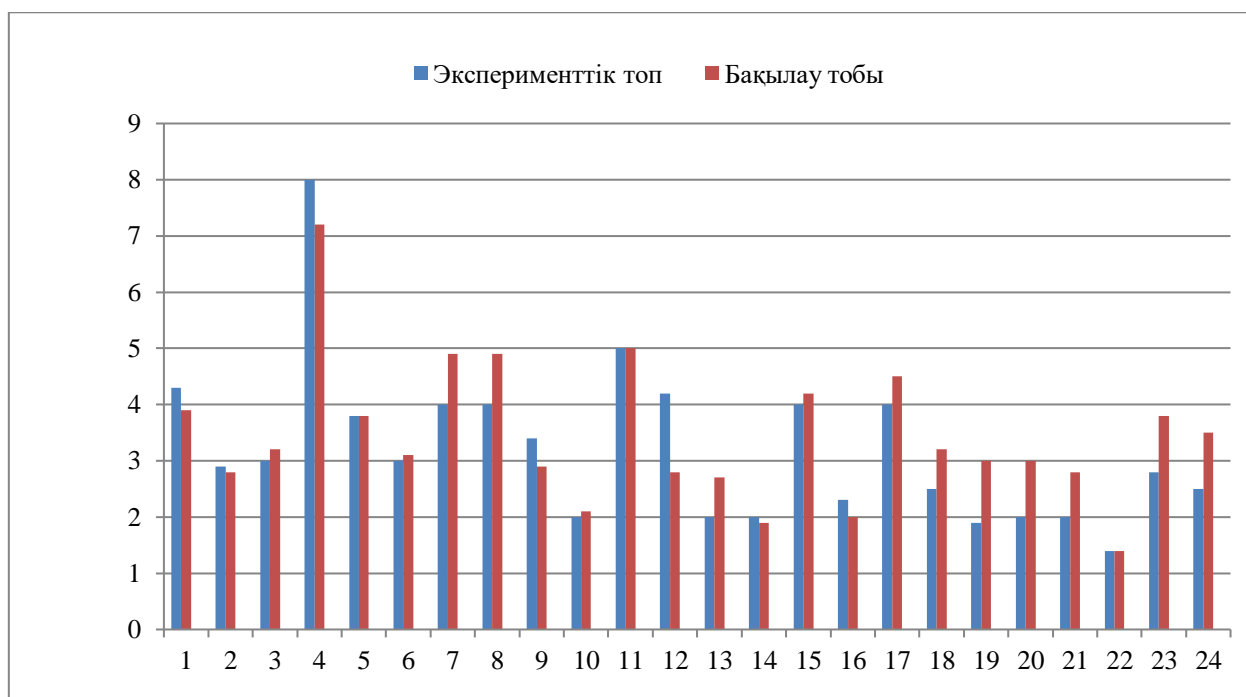
Эксперименттік зерттеу барысында 16 жасөспірім алынды. Олардың орта жасы 15-17 жас. Экспериментке қатысушылар екі топқа бөлінді бақылау және эксперименттік топтар деп екіге бөлінді. Қалыпты жағдайдан жоғары көрсеткіш эксперименттік топқа, ал қалыпты жағдай көрсеткен топ бақылау тобына жатты. Эксперименттік топқа 10 адам, ал бақылау тобына 6 адам қатысты.

Өзекті қорқыныштардың көрінуі сауалнама (Е.И. Ивлева, Ю.В. Щербатых); [7].

Мұндағы өзекті қорқыныштар атаулары:

1. Жыланнан қорқу
2. Қараңғыдан қорқу
3. Есі ауып қалудан қорқу
4. Жақын адамдарының ауруынан қорқу
5. Қылмыстан қорқу
6. Басшыдан қорқу
7. Өзгерістен қорқу
8. Жауапкершіліктен қорқу
9. Кәріліктен қорқу
10. Жүрек ауруынан қорқу
11. Кедейліктен қорқу
12. Болашақтан қорқу

13. Физикалық ауырсынудан қорқу
14. Соғыстан қорқу
15. Өлімнен қорқу
16. Жабық кеңістіктен қорқу
17. Биіктен қорқу
18. Тереңнен қорқу
19. Аурудың негативті салдарынан қорқу
20. Ауырып қалудан қорқу
21. Жыныстық қатынастан қорқу
22. Суицидтен қорқу
23. Көпшілік алдында сөйлеуден қорқу
24. Жақындарына агрессия көрсетуден қорқу



Сурет 1. ЭТ және БТ өзекті қорқыныштарының салыстырмалы нәтижелері

1-кесте Студенттің t критеріі бойынша өзекті қорқыныштардың эмпирикалық мәні

Қорқыныш түрлері	ЭТ қорқыныш индексі	ЭТ қорқыныш рангісі	БТ қорқыныш индексі	БТ қорқыныш рангісі
1. Жыланнан қорқу	4.32	3	3.87	7
2. Қараңғыдан қорқу	2.80	11	2.57	16
3. Есі ауып қалудан қорқу	3.07	9	3.32	11
4. Жақын адамдарының ауруынан қорқу	7.95	1	7.32	1
5. Қылмыстан қорқу	3.65	7	3.67	9
6. Басшыдан қорқу	2.97	10	3.05	13
7. Өзгерістен қорқу	3.92	5	4.75	3
8. Жауапкершіліктен қорқу	3.85	6	4.67	4
9. Кәріліктен қорқу	3.32	8	2.67	16
10. Жүрек ауруынан қорқу	2.02	17	2.17	19
11. Кедейліктен қорқу	4.90	2	4.90	2
12. Болашақтан қорқу	4.27	4	2.52	18
13. Физикалық ауырсынудан қорқу	1.95	19	2.57	17

14. Соғыстан қорқу	2.00	18	1.85	1
15. Өлімнен қорқу	3.92	5	4.17	6
16. Жабық кеңістіктен қорқу	2.42	15	2.02	20
17. Биіктен қорқу	3.92	5	4.42	5
18. Тереңнен қорқу	2.60	13	3.22	12
19. Аурудың негативті салдарынан қорқу	1.72	20	2.85	14
20. Ауырып қалудан қорқу	2.07	16	3.05	13
21. Жыныстық қатынастан қорқу	2.07	16	2.72	15
22. Суицидтен қорқу	1.45	21	1.40	22
23. Көпшілік алдында сөйлеуден қорқу	2.72	12	3.72	8
24. Жақындарына агрессия көрсетуден қорқу	2.52	24	3.45	10
Орташа мәні	3.18		3.37	

Берілген диаграммадан эксперименттік және бақылау топтарының арасындағы негізгі мәнділік кейбір өзекті қорқыныштарда болмады. Атап өтетін болсақ өлімнен, қараңғыдан, қылмыстан, басшыдан және есі ауып қалудан, өзін өлтіруден деген сияқты қорқыныштарда өзгерістер болмады. Эксперимент барысында логикаға сәйкес бұл қорқыныштардың барлығын төрт топқа жіктедік. 1.кеңістік алдындағы қорқыныш 2.уақыт алдындағы қорқыныш 3. өмір алдындағы қорқыныш 4. Көз алдындағы қорқыныш

2- кесте Өзекті экзистенциалды қорқыныштар корреляциялық талдауы

Өзекті экзистенциалды қорқыныштар	Т эмпирикалық	
	ЭТ	БТ
1.Жыланнан қорқу	192	642
2.Қараңғыдан қорқу	201	713
3.Есі ауып қалудан қорқу	291	519
4.Жақын адамдарының ауруынан қорқу	346	543
5.Қылмыстан қорқу	532	527
6.Басшыдан қорқу	187	763
7.Өзгерістен қорқу	191	522
8.Жауапкершіліктен қорқу	173	497
9.Кәріліктен қорқу	241	661
10. Жүрек ауруынан қорқу	657	701
11 . Кедейліктен қорқу	669	593
12. Болашақтан қорқу	240	483
13. Физикалық ауырсынудан қорқу	493	641
14. Соғыстан қорқу	291	346
15. Өлімнен қорқу	198	615
16. Жабық кеңістіктен қорқу	271	723
17. Биіктен қорқу	593	817
18. Тереңнен қорқу	256	579
19. Аурудың негативті салдарынан қорқу	243	346
20. Ауырып қалудан қорқу	202	593
21. Жыныстық қатынастан қорқу	262	624
22. Суицидтен қорқу	203	346
23. Көпшілік алдында сөйлеуден қорқу	238	641
24. Жақындарына агрессия көрсетуден қорқу	723	632

Жауапкершіліктен қорқуды басқа, көптеген көрсеткіштер бойынша ЭТ-дағы ағымдағы қорқыныштарды білдіру деңгейлерін салыстыру айтарлықтай айырмашылықтар анықталды: өрмекшілер мен жыландардан қорқу ($p \leq 0,01$), қараңғыдан қорқу ($p \leq 0,01$), жеке өміріндегі өзгерістерден қорқу ($p \leq 0,01$), жақын адамдарының ауруынан қорқу ($p \leq 0,01$), қарттықтан қорқу ($p \leq 0,01$), болашақтан қорқу ($p \leq 0,01$), өлім қорқынышы ($p \leq 0,01$), жабық адамдар кеңістігінен қорқу ($p \leq 0,01$), тереңдік қорқынышы ($p \leq 0,01$), жақын адамдарының

ауруларының жағымсыз салдарынан қорқу ($p \leq 0,01$), қандай да бір аурумен ауырып қалу қорқынышы ($p \leq 0,01$), жыныстық функциямен байланысты қорқыныштар ($p \leq 0,01$), көпшілік алдында сөйлеуден қорқу ($p \leq 0,01$), жақындарына агрессиядан қорқу ($p \leq 0,01$).

БТ-да негізгі көрсеткіштер бойынша айтарлықтай айырмашылықтар жоқ. БТ-дағы ересек жасөспірімдер экзистенциалды қорқынышқа деген көзқарасын өзгертпеді деп болжауға болады.

10-кесте Абстрактілі ақиқаттық проективті әдістемесі бойынша орта мәндерді

3- кесте. Екі топтағы экзистенциалды қорқыныш (ЭТ және БТ)

Экзистенциалды қорқыныштар	Өзекті қорқыныштар	Қорқыныш	
		ЭТ	БТ
1	2	3	4
Ғарыштан қорқу	1. Қараңғыдан қорқу 2. Жабық кеңістіктерден қорқу 3. Биіктен қорқу 4. Тереңдіктен қорқу 5. Көпшілік алдында сөйлеуден қорқу	11 15 5 13 12	16 20 5 12 8
Уақыттан қорқу	1. Қарттықтан қорқу 2. Болашақтан қорқу 3. Өлімнен қорқу	8 4 5	16 18 6
Өмірден қорқу	1. Жақын адамдардың ауруынан қорқу 2. Қылмыстан қорқу 3. Жеке өмірдегі өзгерістерден қорқу 4. Кедейліктен қорқу 5. Соғыс қорқынышы 6. Жақын адамдардың ауруларының жағымсыз салдарынан қорқу 7. Кез келген ауруға шалдығудан қорқу	1 7 5 2 18 20 16	1 9 3 2 1 14 13
Өзіңнен қорқу	1. Ақылсыздықтан қорқу 2. Жауапкершіліктен қорқу 3. Жүрек үшін қорқыныш 4. Физикалық ауырсынудан қорқу 5. Жыныстық функцияға байланысты қорқыныштар 6. Суицидтен қорқу 7. Жақын адамдарға агрессия жасаудан қорқу	9 6 17 19 16 21 14	1 4 19 17 15 22 10

Жоғары тенденциясы бар деңгей. Жеке тұлғаның көрінуінің орташа деңгейінде дабыл респонденттердің 36,11% болып шықты. Осы деңгейдегі респонденттердің 53,84% олар жиі жүрек соғуына шағымданады. Төмен деңгей тенденциясы бар орташа сауалнамаға қатысқан ересек жасөспірімдердің 40,55%-ы ұсынылған. Біздің төмен деңгей үлгілер респонденттердің 10% - представ ұсынылған. Зерттеу нәтижелері бойынша ЭГ до-да мазасыздықтың жеке шкаласының диаграммасы жасалды.

Бұл респонденттердің айрықша ерекшелігі жалпы болып табылады эмоционалды жағдай, көңіл-күй фонының айтарлықтай төмендеуі, шиеленіс пен нервоздықтың жоғарылауы. Егде жастағы жасөспірімдердегі өзін-өзі бағалау. Ұсынылған Үлгі күрт төмендеді, жеткіліксіздікке бейім.

Сауалнамаға қатысқан ЭГ өздеріне сенімді емес, өз перспективаларын мазасыз бағалайды тұрақты жағдайда бола отырып, олар үшін ерекше маңызды жағдайлар қиындықты күту. Олар өздеріне алаңдаушылық танытады оларды өзгерту мүмкіндіктері. Мінез-құлық және басқалармен қарым-қатынас олар ең алдымен эмоциялармен реттеледі. Мақұлдау,

қолдау, әсіресе комплимент, сенім жоқ немесе жағымпаздық деп қателеседі. Жанжалды сауалнамаға қатысқан егде жастағы жасөспірімдер жағдайдан аулақ болуға тырысады, ал мүмкін стіктер болған жағдайға кінәлі. Сәтсіздіктер жиі кездеседі олар трагедия ретінде өмір сүреді және ұзақ уақыт назар аударады, төмендейді оларды нақты жеңу және талдау үшін қажетті белсенділік.

Жеке мазасыздықтың жоғарылауы тұрақты қасиет болып табылады мінезі. Бұл үлгі аландатады және алаңдаушылық тудырады басқа ересек жасөспірімдер қарастыратын жағдайлар маңызды емес және маңызды емес. Әдетте, мазасыздықтың жоғарылауы сияқты жеке қасиеттермен қолдау көрсетіледі өзіне деген сенімсіздік, шешімсіздік және басқалардың пікіріне тәуелділік.

А. Гезелл егде жастағы жасөспірімнің мәні туралы айтады бірыңғай формулада білдіру мүмкін емес, өйткені олар тез өседі жеке айырмашылықтар. Бұл жастағы неоплазмалар-рухтың өсуі үлкен жасөспірімнің отбасында және отбасында қарым-қатынас жасайтын Тәуелсіздік мектеп өте шиеленісті. Сыртқы бақылаудан бостандыққа шөлдеу өзін-өзі бақылаудың өсуімен және саналы өзін-өзі тәрбиелеудің басталуымен үйлеседі.

Мұның бәрі үлкен жасөспірімнің осалдығы мен сезімталдығын арттырады қоршаған ортаның зиянды әсерлері. Ересек жасөспірімде пайда болатын мазасыздықтың ауыр белгілері жасы, көбінесе нақты қиындықтарға реакция емес жасы, бұрынғы психикалық әсердің кешіктірілген көрінісі қанша жарақаттар.

Г.Т. Лавренова және Т.М.Титаренко ұсынған әдістеменің көмегімен, үлкен оқушылар арасындағы мазасыздық деңгейінің нәтижелері талданды сарапшылардың пікірінше, жасөспірім. Жоғары деңгей мазасыздық субъектілердің 37,5% - мазасыз мінез-құлық тән, 40% - орташа деңгей, 22% -төмен деңгей. Сарапшылар бірауыздан алты көрсеткіш бөлді егде жастағы жасөспірімдердің алаңдаушылығы келесі параметрлер бойынша: ұзақ уақыт бойы мүмкін емес шаршамай жұмыс істеу; кез келген тапсырма шамадан тыс алаңдаушылық тудырады; кезінде тапсырмаларды орындау өте шиеленісті, шектеулі; соқтығысудан қорқады қиындықтармен; жаңа істі қабылдағанды ұнатпайды; өз қабілеттеріне сенімді емес (бойынша ата-аналардың пікірі бойынша). Бұл идеялардың бірлігін көрсетуі мүмкін осы жастағы алаңдаушылық туралы сарапшылар. Егде жастағы жасөспірімдерден қорқудың негізгі түрлерін анықтау

. Бұл әдіс мынаны айтуға мүмкіндік берді мазасыздық деңгейінің жоғарылауының жалпы нәтижесі-12,5%. Бұл бізге береді бұл субъектілер үшін не тән екендігі туралы айтуға негіз мазасыздық деңгейінің жоғарылауы, эмоционалды тұрақсыздық, атқаратын жағдайына, сыртқы жағдайына байланысты ішкі алаңдаушылық құрдастарымен қарым-қатынас.

Егде жастағы респонденттердің 30% -аеся мыналар байқалады мектептегі жалпы мазасыздықтың жоғарылауы. Эмоционалды тұрақсыздық пәндер мектеп өміріне енгізудің әртүрлі формаларымен байланысты. Қолайсыз психикалық фон бар, ол мүмкіндік бермейді, біздің көзқарасымыз, табысқа жету, нәтижеге жету қажеттіліктерін дамыту.

“Өзін-өзі көрсетуден қорқу” шкаласы бойынша: 45% жоғары деңгейге ие мазасыздық; респонденттердің 10% - мазасыздықтың жоғары деңгейі басым.

"Білімді тексеру жағдайынан қорқу" шкаласы бойынша респонденттердің 45% мазасыздық деңгейінің жоғарылауын көрсетіңіз; бұл ретте 17,5% субъектілер мазасыздықтың жоғары деңгейімен сипатталады. Ол ойнай алады стресстік жағдайларға бейімделудегі теріс рөл, бұл өз кезегінде жеткіліксіз және деструктивті ықтималдығын арттырады қоршаған ортаның алаңдатарлық факторына жауап беру.

Субъектілердің 35% - ы қарым-қатынаста проблемалар мен қорқыныштар туралы айтты мұғалімдер. Деректерді талдау жүйеде өзара әрекеттесу кезінде "мұғалім-оқушы", субъектілер тарапынан қорқыныш бар мұғалімдер, теріс бағалардан қорқу, қоғамдық өмірге қатысу мектептер, тақтадағы қойылымдар және т. б.

Субъектілердің өзекті қорқыныштарының ауырлығын зерттеу (Е.И. Ивлева, Ю.В. Щербатых) төрт негізгі талдауға мүмкіндік берді экзистенциалды қорқыныш топтары: уақыт қорқынышы; қорқыныш өмір туралы білмеу қорқынышы; өзінен қорқу.

Қыздардың 18% - 1 104-тен астам балл бар, бұл экспериментке дейінгі өзекті қорқыныштардың ауырлығы туралы айтады.

Кедейліктен қорқу және қорқыныш сияқты қорқыныштар маңызды болашақ, қылмыс, бұл, ең алдымен, экономикалық байланысты елдегі тұрақсыздық. Егде жастағы жасөспірімдер өрмекшілер мен жыландардан қорқады, жауапкершілік, жеке өмірдегі өзгерістер, Кәрілік және өлім. Өлімнен қорқу бесінші орында. Субъектілер аурудан қорқуды бірінші орынға қойды жақын адамдар. Екіншіден, кедейліктен қорқу, үшінші орында өрмекшілерден қорқу және жылан. Төртіншіден – болашақтан қорқу, содан кейін жауапкершіліктен қорқу, қылмыс, Кәрілік, ақылсыздық, бастықтардан қорқу және қараңғылық. 20-да жақын адамдардағы аурулардың жағымсыз салдарларынан қорқу орны. 21-ші орын суицидтен қорқады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Экзистенциалды қорқыныш эмоционалды түрде сезімтал және тұлғалық және мектептегі мазасыздану деңгейі жоғары оқушыларда кездеседі. Қарт адамдарда да қорқыныш жоғары болады. Жасөспірімдерде «суицидтік мінез-құлық» тудыруы мүмкін (ойлар, ниеттер, мәлімдемелер, қорқытулар, әрекеттер). Ауыр формасын түзету қиынға соғады. Сондықтан бойында қорқынышын байқаған мектеп психологы немесе ата ана баласына бірден жұмыс жасау керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика /А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. -304с.
2. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей /Г. Эберлейн. – М.: Знание, 1981.
3. Мышкин, Е.М. Как победить страх смерти /Е.М. Мышкин. – СПб.: 2007.
4. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. /Ю.В. Щербатых. - М.: Эксмо, 2007. 512 с. - С. 112-122
5. Корделия Шмидт-Хеллерау. Влечение к жизни и влечение к смерти. Сводная формально-логическая модель психоаналитической теории влечений и структурной теории. /Пер. С. Панкова: Изд-во СПб.: Б. К., 2003.
6. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти /И. Ялом. /Пер с англ. А. Петренко. -М.: ЭКСМО, 2009. 356 с.
7. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. /Ю.В. Щербатых. – М.: Эксмо, 2007. 512 с.

References:

1. Prihojan, A.M. Trevojnost y detei i podrostkov: psihologicheskaja priroda i vozrastnaia dinamika /A.M. Prihojan. M.: Moskovsku psihologo-sotsialnyi instityt; Voronej: NPO «MODEK», 2000. -304s.
2. Eberlein G. Strahi zdorovyh detei /G. Eberlein. M.: Znanie, 1981.
3. Myshkin, E.M. Kak pobedit strah smerti /E.M. Myshkin. SPb.: 2007.
4. erbatyh Iy.V. Psihologua straha: populyarnaja entsiklopedua. /Iy.V. erbatyh. -M.: Eksmo, 2007. 512 s. - S. 112-122
5. Kordelua Shmidt-Hellerau. Vlechenie k jizni i vlechenie k smerti. Svodnaia formalno-logicheskaja model psihoanaliticheskoi teorui vlecheniu i stryktyrnoi teorui. /Per. S. Pankova: Izd-vo SPb.: B. K., 2003.
6. Ialom I. Vgldyvaivas v solntse. Jizn bez straha smerti /I. Ialom. /Per s angl. A. Petrenko. - M.: EKSMO, 2009. 356 s.
7. erbatyh Iy.V. Psihologua straha: populyarnaja entsiklopedua. /Iy.V. erbatyh. -M.: Eksmo, 2007. 512 s.

М.П. Оспанбаева^{1*}, А.К. Рысбекова², Р.С. Кинжекова³, П.И. Искакова², Ж.Б. Бураева²

¹М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, ҚР, Тараз қ.

²Қ.А. Ясауи ат. Халықаралық қазақ-түрік университеті, ҚР, Түркістан қ.

³Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, ҚР, Орал қ.

*Omachabbat@mail.ru

ЕРЕКШЕ БІЛІМ ҚАЖЕТТІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ ҮРДІСІНДЕ, ӘЛЕУМЕТТІК-КОГНИТИВТІ ДАҒДЫЛАРДЫҢ ДАМУЫН ЗЕРТТЕУ

Андамна

Берілген мақалада білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттігі бар (ЕББҚ) оқушыларға бағдарланған арнайы жағдайдың тиімділігін арттыру арқылы, олардың әлеуметтік-когнитивті дағдыларын дамыту үрдісі зерттелді. Қалыпты білім кеңістігіне ЕББҚ оқушылардың жылдам әрі оңтайлы қосылуларын қамтамасыз ететін психологиялық қолдау қызметіндегі әдістердің тиімділігі талданды.

Эксперименттік жұмыстар ауыл және қала мектептеріндегі психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің қазіргі жағдайларын салыстыра зерттеуге бағдарлана отырып, келесі мәселелердің анықталуына ықпал етті: білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушылардың оқу қиындықтарын еңсерудің психологиялық стратегияларын құру; олардың когнитивті дағдыларын дамыту үшін нейропсихологиялық жаттығулар кешенін әзірлеу. Аталған мәселелер келесі іс-шаралар арқылы қамтамасыз етілді: ерекше білім беру қажеттігінің психологиялық себептері сараланады; ЕББҚ оқушылардың оқу жетістіктерінің индикаторлары құрастырылды; әлеуметтік-когнитивті дағдыларды дамытудың тиімді әдістері іріктелді.

Зерттеу жұмыстарына ЕББҚ оқушылардың ұстаздары және ата-аналары да тартылды. Педагогикалық ұжым мүшелерін «кәсіби күй» синдромынан сақтандыру мақсатында, оларды кәсіби-психологиялық қолдау тренингтері жүргізілді. ЕББҚ оқушылардың отбасында еркін дамып, ортада тиімді әлеуметтенуі және мектепте табысты оқулары үшін, ата-аналарды тағаттылыққа баулуға бағдарланған заманауи-психологиялық стратегиялар кешені әзірленіп, ұсынылды.

Жамбыл облысы аудандары және Тараз қаласының білім беру ұйымдарында жүргізілген эксперименттік жұмыстар нәтижесінде, ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі инновациялармен толықтырылып, олардың нәтижеге бағдарлана, жаңаша жұмыс істеулеріне мүмкіндік аясын кеңейтті. «Әр оқушы – жеке назарда» концепциясы шеңберінде, мектептердегі білім беру ортасы әр баланың даралық ерекшелігін қабылдап, құрметпен қарау және мамандандырылған қатынас негізінде, олардың оқу үлгерімдерінің жақсаруына қол жеткізді. Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім берудің психологиялық мәселелерін шешу үрдісін оңтайландыра отырып, мектептердің оқу-тәрбие кеңістіктерінің когнитивті әлеуетін арттыруға оң әсер етті.

Түйінді сөздер: ерекше білім қажеттігі бар оқушы, психологиялық сүйемелдеу, когнитивті дағдылар, оқу қиындықтарын еңсеру, нейропсихологиялық жаттығулар, психологиялық стратегиялар.

М.П. Оспанбаева ^{1*}, А.К. Рысбекова ², Р.С. Кинжекова ³, П.И. Исакова ², Ж.Б. Бурбаева ²

¹Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати, РК, г.Тараз

²Международный казахско-турецкий университет им. Х.Яссави, РК, г.Туркистан

³Западно-казахстанский инновационно-технологический университет, РК, г.Уральск

**Omachabbat@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В данной статье рассмотрена тенденция развития социально-когнитивных навыков в организациях образования, за счет повышения эффективности специальных условий, направленных на учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Проанализирована эффективность методов психологического сопровождения, обеспечивающих оптимальную интеграцию учащихся в нормативное образовательное пространство.

Экспериментальная работа, ориентированная на сравнение современного состояния службы психолого-педагогической поддержки в сельской и городской школах, способствовала изучению следующих вопросов: создание психологических стратегий в организациях образования, для преодоления трудностей в обучении учащихся с ООП; разработка комплекса нейропсихологических тренингов, для развития когнитивных навыков. Решение данных задач были осуществлены с помощью следующих мер: дифференцированы психологические причины особых образовательных потребностей; разработаны индикаторы учебных достижений учащихся с ООП; подобраны эффективные методы развития социально-когнитивных навыков.

К исследованию также были привлечены педагоги и родители учащихся с ООП. В целях профилактики членов педагогического коллектива от синдрома «профессионального выгорания» были проведены тренинги психологической поддержки. Разработан и представлен комплекс современных психологических стратегий, направленных на укрепление толерантности родителей, для успешного обучения, свободного развития и эффективной социализации учащихся с ООП.

В результате экспериментальных работ, проведенных в сельских школах Жамбылской области и организациях образования г. Тараз, службы по психолого-педагогическому сопровождению учащихся с ООП были обеспечены инновационными методиками, что позволило им построить свою деятельность по-новому – ориентироваться на результат. В рамках концепции «каждому ученику – пристальное внимание», в образовательных пространствах средних школ, удалось добиться повышения успеваемости учеников, на основе принятия личностных особенностей каждого ребенка, уважительного отношения и квалифицированной помощи. Результаты исследования положительно повлияли на развитие когнитивного потенциала образовательных пространств школ, оптимизировав процесс решения психологических проблем инклюзивного образования

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, психологическое сопровождение, когнитивные навыки, преодоление трудностей обучения, нейропсихологические тренинги, психологические стратегии.

M.P. Ospanbayeva^{1*}, A.K. Rysbekova², R.S. Kinzhekova³, P.I. Iskakova², Zh.B. Burayeva²

¹M.H. Dulati Taraz State University, Republic of Kazakhstan, Taraz city

²International Kazakh-Turkish University named after H.Yasavi, Turkestan city

³West Kazakhstan University of Innovation and Technology, Uralsk city

*Omachabba@mail.ru

STUDY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COGNITIVE SKILLS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

This article discusses the trend of developing socio-cognitive skills in educational organizations, by increasing the effectiveness of special conditions aimed at students with special educational needs (SEN). The effectiveness of methods of psychological support that ensure the optimal integration of students into the normative educational space is analyzed.

Experimental work, focused on comparing the current state of the psychological and pedagogical support service in rural and urban schools, contributed to the study of the following issues: the creation of psychological strategies in educational organizations to overcome difficulties in teaching students with SEN; development of a set of neuropsychological trainings for the development of cognitive skills. The solution of these problems was carried out with the help of the following measures: differentiated the psychological causes of special educational needs; indicators of educational achievements of students with SEN have been developed; Effective methods for the development of social and cognitive skills have been selected.

Teachers and parents of students with SEN were also involved in the study. In order to prevent members of the teaching staff from the syndrome of "professional burnout", psychological support trainings were conducted. A set of modern psychological strategies aimed at strengthening the tolerance of parents for successful learning, free development and effective socialization of students with SEN has been developed and presented.

As a result of experimental work carried out in rural schools of the Zhambyl region and educational organizations in Taraz, the services for psychological and pedagogical support of students with SEN were provided with innovative methods, which allowed them to build their activities in a new way - focus on the result. Within the framework of the concept of "close attention to each student", in the educational spaces of secondary schools, it was possible to achieve an increase in the academic performance of students, based on the acceptance of the personal characteristics of each child, respectful attitude and qualified assistance. The results of the study had a positive impact on the development of the cognitive potential of educational spaces in schools, optimizing the process of solving psychological problems of inclusive education.

Keywords: Students with special educational needs, psychological support, cognitive skills, overcoming learning difficulties, neuropsychological training, psychological strategies.

КІРІСПЕ. Қазіргі Қазақстан жағдайында «ұлттың жаңа болмысын қалыптастыру» идеясы өзекті болып табылады. Осы үрдіс аясында инклюзивті білім беруді жандандыру және психологиялық қызметті жаңғырту маңызы зор. Өйткені қазіргі оқушылар жаңаны тез қабылдайтын зеректігімен және айтпағыңды емеурініңнен ұғатын сезімталдығымен айрықшаланады. Мұндай қарқынды даму ортасына ЕББҚ оқушыларды табысты ендіру психологиялық сүйемелдеу үрдісінің толыққанды қызмет атқаруын талап етеді. Сондықтан, білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі жаңа буын балаларының әлеуметтік-когнитивтік сұраныстарына сай бола отырып, ұлт сапасын арттыруға бағдарланған стратегиялық мақсатты негізге алуы тиіс.

Заманауи білім беру парадигмасы оқытудың негізгі міндеттерінің бірі ретінде, мектеп оқушыларының әлеуметтік-когнитивтік дағдыларын жетілдіру және оларды нақты өмір жағдайына бейімдеу үрдісіне бағдарланады. Осы ретте ЕББҚ оқушыларды қалыпты білім беру кеңістігіне ендіруді барынша қамту және психологиялық-педагогикалық қолдау – инклюзивті мектептердің басты талабы. ЕББҚ оқушылардың жеке білім беру траекториясы қазіргі мектептердің басым көпшілігінде формальды түрде анықталады, сондықтан оның нәтижелілігі де кемшін. 2022-жылы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі «Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау қағидаларын» бекітті [1].

Аталған ереже негізінде жүзеге асырылатын психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің әлсіздігі бірнеше факторларға байланысты: біріншіден, білім беру ұйымдарының «жайлы орта» қатынасына негізделместен, әлі күнге дейін «кедергісіз кеңістік» және «қауіпсіз орта» қағидалары бойынша жұмыс жасаулары; екіншіден, оқу-тәрбие кеңістігінің ЕББҚ оқушылардың когнитивтік қажеттіліктеріне сәйкессіздігі; үшіншіден, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі әлеуетінің жеткілікті мамандандырылмауы және төртіншіден, ата-аналар тарапынан балалардың танымдық қажеттіліктерін қанағаттандыру сұраныстары мен талаптарының төмендігі. Аталған мәселелердің шешімін табу мақсатында, зерттеу стратегиясы анықталды: білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің іс-әрекет аясын мониторингтеу. Инклюзивті орта педагогтары мен психологтарының сүйемелдеу бағыттары келесі іс-шаралар арқылы айқындалды: ЕББҚ оқушының оқу қиындықтарын еңсеру үрдісін зерделеу және олардың ортамен өзара әрекеттесуін үйлестіру жұмыстарын бақылау.

Қойылған мақсаттарға қол жеткізу үшін, ЕББҚ оқушылардың ерекше білім қажеттіліктерінің психологиялық себептерін зерттеу жоспарланды. Ол үшін И.Елисеева мен А.Ерсаринаның психологиялық-педагогикалық диагностиканы жүргізу кезінде басымдық берілуі тиіс деп тұжырымдаған тетіктері басшылыққа алынды: оқу әрекетінің мотивациясы, өзін-өзі ұйымдастыруы, іс-әрекеттерін жоспарлауы, мұғалімнің ауызша нұсқауын орындауы және ережелерге бағынуының қалыптасу дәрежесі; жұмыс қабілеттілігі; белсенділік қарқыны; сондай-ақ, оқу жұмысының қандай формалары ЕББҚ оқушыларға оқу материалын жақсы түсінуге көмектесетінін анықтау [2].

Білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушылардың әлеуметтік-когнитивті дамуы олардың нәтижелі оқуының алғышарты болып табылады. Сондықтан, баланың даму әлеуеті есепке алына отырып, жеке білім беру траекториясы құрылады. Бұл іс-шара педагог-психологтың сынып жетекшісімен, пән мұғалімдерімен, арнайы мамандармен және әлеуметтік педагогпен бірлескен әрекеті негізінде атқарылады. Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі нақты шешімдерге бағдарланған әдістемелер мен заманауи стратегиялармен қамтамасыз етіліп, жүйелі және үздіксіз кәсіби қызмет көрсетілген жағдайда, ЕББҚ оқушылардың оқу нәтижелері тұрақтанып, бала біртіндеп қалыпты үрдіске қосыла бастайды. Осылайша ЕББҚ оқушыларды психологиялық сүйемелдеу үрдісі білім беру іс-әрекетінің психологиялық компонентін күшейтіп, қолдау қызметінің мазмұнын жаңа дәуірге сай инновациялармен толықтыру арқылы, балалардың ортаға жылдам бейімделіп, қатарға тез қосылуын қамтамасыз етеді.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Психологиялық-педагогикалық қолдау – білім алушылардың өзекті мәселелерін шешу мүмкіндігін қамтамасыз ететін шарттарды құруға бағыттала отырып ұйымдастырылатын іс-әрекет. Оның басты қағидалары тұлғаға дер кезінде көмек көрсетумен қатар, ЕББҚ оқушының осы үдерістің қиыншылықтарын өздігінен жеңіп шығуына ықпал ету және тұлғалық қалыптасуына жауапкершілікпен қарауға баулу. Бұл туралы В.М. Толстошина білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларды психологиялық сүйемелдеу үрдісі баланың жеке басының еркіндігі мен жауапкершілігін сақтай отырып, оның оң дамуына жағдай жасау мақсатында, білім беру процесіне қатысушылардың барлығының іс-әрекеттерінің бірлігі ретінде қарастырылатындығын атап көрсетті [3].

Зерттеушілер Е.И. Гайдарова, Е.В. Кузьмичева ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің негізгі мақсаты «баланы оқытуға бейімдеуден бұрын, дамудың жаңа әлеуметтік жағдайына сәтті енуін қамтамасыз ету» деп анықтады [4, – 114 б.].

Инклюзивті білім беру жағдайында, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметін ұйымдастыру мазмұнына байланысты, зерттеушілер пікірлері әрқилы. Мәселен, Е.В. Горшкова білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді төрт бағыт бойынша жүргізу керектігін ұсынады: бірінші бағытты бейімделу кезеңі деп атап, баламен және оның отбасы мүшелерімен жүргізілетін жұмыстарға басымдық береді; екінші бағытты оқушының қарым-қатынасын реттеу үрдісіне жұмылдыру деп анықтайды; үшінші бағытты оқыту үрдісіне бағдарлану кезеңі ретінде атайды; төртінші бағыт педагогикалық ұжыммен жұмысты қамтуы тиістігін көрсетеді [5].

Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Ж.А. Левшунова еңбектерінде психологиялық сүйемелдеу жүйесіндегі ең маңызды нәрсе ЕББҚ оқушылардың «оқу мотивациясын дамыту, білімді игеруге ұмтылысын арттыру және оқу жетістіктерін қамтамасыз етуге бағытталу; ал басқа нәтижелер осы міндетпен қатар жүреді және негізгі мақсат – баланың сапалы білім алуына қол жеткізу басымдығы», – деп анықтайды [6, – 57 б.].

Білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі қызметтеріне Л.П. Феталиева, Э.А. Абдулатипова сынды зерттеушілер ақпараттық, бағыттаушы және дамытушы функцияларды жатқызады. Психологиялық сүйемелдеудің басты қағидаларының бірі ретінде «өзара диалогтық іс-қимыл және алқалылық» ұстанымын бөліп көрсете отырып, бұл осы үрдіске қатысатын мамандардың құндылықтардың бірыңғай жүйесі шеңберінде, өзара сыйластық негізіндегі бірлескен іс-әрекеттерін айқындайтынын тұжырымдайды. Авторлардың пікірінше, ЕББҚ оқушылардың «сынып ұжымындағы психологиялық мәртебесін және жеке басындағы өзгерістерді жүйелі түрде қадағалап отыру» қажет [7, – 251 б.].

Жоғарыда келтірілген мысалдар және жалпы тәжірибе негізінде, ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі талапқа сай ұйымдастырылған жағдайда келесі жетістіктердің қолжетімді болатыны тұжырымдалады:

– біріншіден, ЕББҚ оқушының әлеуметтік-когнитивті дамуы нәтижесінде оқу қиындықтары еңсеріледі, ортамен өзара әрекеттесуі жақсарады және мінез-құлқындағы мәселелер реттеледі;

– екіншіден, ЕББҚ оқушының жеке білім траекториясын құру үрдісі оның әлеуетіне негізделі жүзеге асырылатын болады.

Зерттеуді жүзеге асыру барысында қолданылған негізгі әдістердің бірі – нейропсихологиялық сынақтар. ЕББҚ балаларлардың оқу қиындықтары көп жағдайда зейін тапшылығының салдары болып табылады. Сондықтан, гипербелсенді оқушылардың оқу қиындықтарын еңсеру үшін жазу, оқу және санау сынды негізгі оқу дағдыларын меңгере алмау себептері анықталады. Ол үшін ЕББҚ оқушылардың тиімді мнемоникалық стратегияларды қолдану, сөздердің дерексіз анықтамаларын беру, тілдік метафораларды талдау қабілеттерін қадағалап, балалардың ауызша және жазбаша әңгімелерінде кейіпкерлердің ойлары мен сезімдерін сипаттауларына көңіл бөлген жөн. Сондай-ақ, математикалық есептерді бірнеше амалдармен шеше білу, әртүрлі өлшем бірліктерін қолдану және оларды кері есептеу іскерлігі қалыптасуы қажет. Оқу әрекеті ЕББҚ оқушылардың когнитивтік іс-әрекетімен қатар, олардың айналасындағылармен қарым-қатынасын және өзіндік бағасының сипатын да өзгертетіндіктен, зерттеу барысы әлеуметтік-когнитивті сфераны дамытуға бағдарланды.

Нейропсихологиялық диагностика – жоғары психикалық функция ерекшеліктері мен мидың морфофункционалды күйінің байланысын орнату мақсатында, арнайы сынақтар жиынтығын қолдана отырып, жүргізілетін зерттеу [8].

Диагностика негізінде А.В. Семеновичтің «алмастырушы онтогенез» әдістемесіне [9], сондай-ақ когнитивтік функцияларды, оларға кіретін компоненттерді дамытуға және

реттеуге бағытталған Т.А. Фотекова, А.В. Цветков, О.К. Обидина әдістемелеріне негізделген жеке нейропсихологиялық бағдарламаларды қолдану қарастырылды [10-12].

Дамыту жұмыстары аптасына 3 реттен, бір тоқсан бойында жүргізілді. Сеанстардың ұзақтығы ЕББҚ оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес 20-40 минут аралығын құрады. Нейропсихологиялық бағдарламалар мазмұны сенсомоторлы түзетуді, когнитивті дамытуды және психоэмоционалды реттеуді қамтыды. Нәтижелерді бақылау бастапқы және қорытынды диагностикалау арқылы жүзеге асырылды.

Зерттеу барысында нейропсихологиялық сынақтардың когнитивті дамудың келесі индикаторларының артуына ықпал ететіні анықталды:

- ✓ ЕББҚ оқушылардың өзін-өзі бақылау деңгейі жоғарылайды;
- ✓ зейінділік көлемі ұлғаяды және назарды шоғырландыруы, тұрақтандыруы жоғарылайды;
- ✓ ерікті есте сақтау деңгейі артады;
- ✓ дерексіз ойлау, жалпылау және санаттау сынды интеллектуалды қабілеттер дамиды;
- ✓ оқу іс-әрекетіне қызығушылық, табандылық, тәуелсіздік, дербестік таныла бастайды;
- ✓ тапсырмаларды орындау бұрынғыдай қиындық тудырмайтын болады;
- ✓ жазу жұмыстарындағы қателіктер саны едәуір азаяды;
- ✓ жасырын және бейнелі мағынаны түсіну қабілеті жақсарады.

ЕББҚ оқушылар арасында психикалық дамудың кешеуілдеу жағдайлары жиі кездеседі; ол көп ретте зейінсіздік салдары болып табылады. Сонымен қатар мұндай балаларда мазасыздық, қобалжу, әрекеттердің импульсивтігі, қызбалылық сынды мінез көріністері жиі кездеседі. Бұлардың барлығы ЕББҚ оқушылардың ортамен өзара әрекеттесуіне кедергі келтіреді. Зерттеу барысында білім беру ұйымдарының психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерімен бірлесе отырып, мұндай балалардың психофизиологиялық табиғаты, ерекшеліктерінің сипаты және қызығушылықтарының аясы анықталып, оларды жақсартудың психологиялық модельдері ұсынылды.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛДАУ. Зерттеудің практикалық аспектілері екі бағытта жүзеге асырылды: психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі және ЕББҚ оқушылардың даму әлеуеті. Білім беру ұйымдарындағы ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің қазіргі жағдайын мониторингілеу Тараз қаласының Ш.Смаханұлы атындағы №44 мектебі (шартты түрде ЭА-1) және Жуалы ауданының Түктібай ауылындағы М.Әуезов атындағы орта мектепте (шартты түрде ЭА-2) жүргізілді.

Эксперимент алаңдарында зерттеуге тартылған мамандардың саны:

- ✓ ЭА-1: 22
- ✓ ЭА-2: 18

Инклюзивті білім беру үрдісінің оқу-тәрбие кеңістігіне және әдістемелік ахуалына сараптама жасалды:

- 1) ЕББҚ оқушылар туралы мәліметтерді жинау, тіркеу және өңдеу тетіктері сараланды;
- 2) психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының құзыреттіліктерінің шеңбері зерделенді.

Бақылау, мониторинг және құжаттарды талдау әдістерінің көмегімен келесі мәселелер анықталды: инклюзивті, яғни шеттетпейтін білім беру идеяларының жүзеге асырылу сапасы және мамандардың арнайы кәсіби құзыреттіліктерінің дәрежесі. Ямбург-Забрамная әдістемесінің негізінде 13 шкала бойынша жасалған сараптама нәтижесі 1-кестеде бейнеленді.

1-кесте: Эксперимент алаңдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің сапасы

№	Бағалау шкалалары	ЭА-1	ЭА-2	Орташа мән
1	Мамандардың психологиялық-педагогикалық бақылау жүргізу іскерлігі	2,8	2,6	2,7
2	Мамандардың ЕББҚ оқушыларды бақылау барысында, олардың даму ерекшеліктеріне байланысты әр түрлі қиындықтарды анықтау қабілеті	2,6	2,6	2,6
3	Психологиялық тәсілдермен балаға жеке көмек көрсету қабілеттігі	2,7	2,7	2,7
4	Психологиялық-педагогикалық консилиум жұмысы аясында басқа мамандармен өзара әрекеттесуге дайын болуы	2,8	2,7	2,75
5	Балаларды шынайы оқу мүмкіндіктеріне, тәртіп ерекшеліктеріне, психикалық және денсаулығының жағдайына тәуелсіз қабылдай алу дәрежесі	2,9	3,0	2,95
6	Дарынды, қалыпты, дамуында ерекшеліктері бар кез-келген балаға көмек көрсетуге дайын болу сынды кәсіби ұстанымдарының дәрежесі	2,9	3,0	2,95
7	Педагогтардың психологиялық сүйемелдеу қызметі мамандарының құжаттарын түсіне білу деңгейі	2,6	2,5	2,55
8	Сынып жетекшілерінің басқа мамандармен бірлестікте ЕББҚ оқушыны дамытудың жеке бағдарламасын жасау іскерлігі	2,5	2,5	2,5
9	Психологтардың түзете-дамыту жұмысының арнайы әдістерін меңгеруі	2,6	2,5	2,55
10	Психологтардың баланың даму динамикасын қадағалау іскерлігі	2,7	2,7	2,7
11	Педагогтардың балалар ұжымында қабылданбай жүргендерді қорғай алу біліктілігі	2,6	2,8	2,7
12	Сынып жетекшілерінің ұжымда балалар арасындағы қарым-қатынасты реттеу қабілеті	2,6	2,8	2,7
13	Сынып жетекшілерінің бала дамуы мен оны оқыту үрдісінде туындайтын қиындықтарды шешуде ата-анамен өзара әрекеттесе алу іскерлігі	2,6	2,6	2,6
Қорытынды		2,68	2,69	2,685

Зерттеу нәтижесін өңдеу үрдісінде ауыл мектебі мен қала мектебі арасындағы айырмашылық 0,01-ді көрсетті. 3 баллдық жүйеде (1-ең төмен, 3-ең жоғары) бағаланған шкалалар аясындағы айырмашылықтар келесі мазмұнда айқындалды:

✓ ЭА-1 басымдықтары – мамандардың бақылау іскерлігі (1), консилиум аясындағы өзара әрекеттестік (4), құжаттарды түсіне білу (7), түзете-дамыту жұмысының әдістерін меңгеру (9);

✓ ЭА-2 басымдықтары – ЕББҚ оқушыларды қабылдау (5), оларға көмек көрсетуге даярлық (6), шеттетілген балаларды қорғай алу (11), ұжымдағы қарым-қатынасты реттеу (12);

✓ тең көрсеткіштер – қиындықтарды анықтау (2), жеке көмек көрсету (3), даму динамикасын қадағалау (10), ата-анамен өзара әрекеттестік (13);

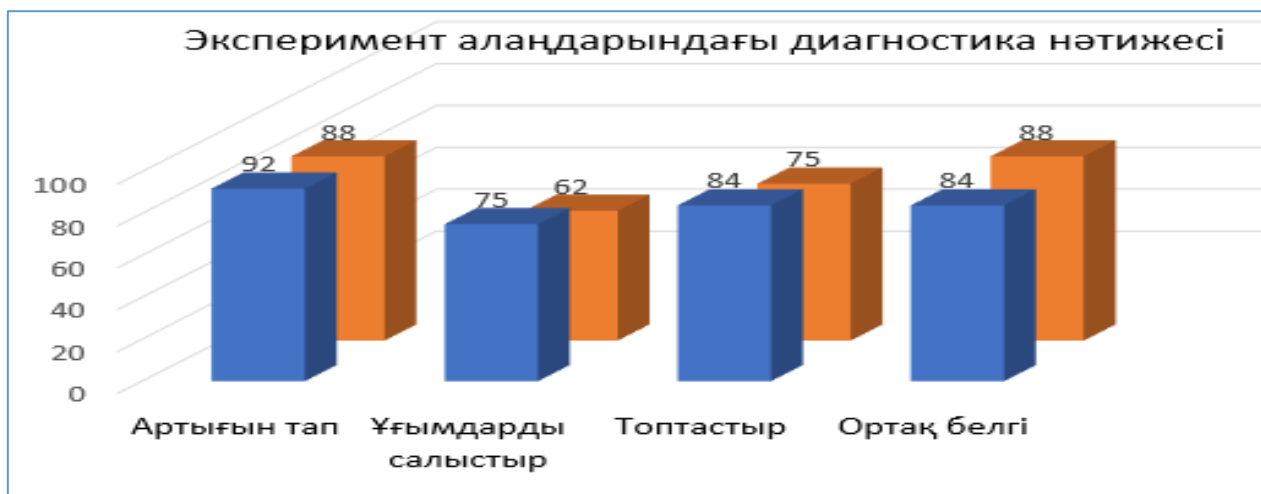
✓ ең жоғары бағаланған шкалалар (2,95) – ЕББҚ оқушыларды қабылдау (5), оларға көмек көрсетуге даярлық (6);

✓ ең төмен бағаланған шкала (2,5) – сынып жетекшілерінің басқа мамандармен бірлестікте ЕББҚ оқушыны дамытудың жеке бағдарламасын жасауы (8).

Зерттеу нәтижелері білім беру ұйымдарындағы ЕББҚ оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінде мамандардың өзара іс-қимылын арттыру және жеке білім траекториясын жасауды жетілдіру қажеттігін анықтады.

Эксперимент жұмыстары ЕББҚ оқушылардың әлеуметтік-когнитивті даму деңгейлерін зерттеуге ұласты. Эксперимент алаңдарындағы сыналушылар саны: ЭА-1: 12; ЭА-2: 8. Нейропсихологиялық тексерулер А.В. Семеновичтің «алмастырушы онтогенез» әдістемесінің көмегімен жүргізілді. Сыналушылардың когнитивті даму деңгейі жас ерекшеліктеріне орай, логикалық тапсырмалар арқылы тексерілді. «Артығын тап», «Ұғымдарды салыстыру», «Топтастыру», «Ортақ белгілер» әдістемелері оқу жетістіктеріне қажетті интел-

лектуалдық қызметтерді анықтауға бағдарланған. ЕББҚ оқушылардың нейропсихологиялық диагностика нәтижесі 1-суретте бейнеленді: ЭА-1 (көк), ЭА-2 (сары).



1-сурет: ЕББҚ оқушыларды нейропсихологиялық тексеру көрсеткіші (% есебімен)

Эксперимент алаңдарындағы ЕББҚ оқушылардың когнитивті дамуын жетілдіру үшін оқу жетістіктерінің индикаторларын құрастыру қарастырылды. Индикаторлар – ерекше білім қажеттіліктерін азайтып, бұл факторды біртіндеп қалыпты жағдайға айналдыруға байланысты тәуекелдерді іске қосу үрдісінің алғышарты. ЕБҚ оқушылардың жетістіктерінің индикаторларын құру үрдісінде, нәтижелерді анықтап-тіркеу әдістері мен өлшеу жиілігі қоса қамтылды. Зерттеу үрдісінде сыналушылардың когнитивті даму индикаторлары анықталды: зейінділігі және назарды шоғырландыру тұрақтылығы, ерікті есте сақтау деңгейі, жалпылау және салыстыру, жасырын және бейнелі мағынаны түсіну қабілеттері. Аталған индикаторлар жазу қателерінің азаюы, тапсырмаларды орындау қиындықтарының бәсеңдеуі, оқу іс-әрекетінде дербестіктің пайда болу өзгерістеріне әкеледі. Оқу қиындықтарын еңсерудің психологиялық-педагогикалық стратегияларын құру үшін, ЕББҚ оқушылардың қабылдау ерекшеліктері, ойлау операциялары, зейіннің тұрақтылығы, есте сақтау және қайта жаңғырту сынды психикалық процесстерінің даму деңгейлерін арттыру нейропсихологиялық жаттығулар арқылы жүзеге асырылды.

Зерттеудің келесі кезеңінде ЕББҚ оқушылардың ортамен өзара әрекеттесуін жақсартудың психологиялық аспектілері қарастырылды. Білім беру ұйымдарында «Фигура және фон» концепциясын басшылыққа ала отырып, гештальт-терапия негізінде ЕББҚ оқушы мен оның сыныптастарына бағдарланған жеке және топтық тренингтер сериясы дайындалып, жүргізілді. Нәтижелер «ортамен әрекеттестіктің» артуына бағдарлана отырып, ЕББҚ оқушылардың мінез-құлқындағы мәселелерді реттеуді көздеді. Ребефингтік тәсілдер және медитативті техникалар арқылы, балалардың жүйке жүйесін тыныштандыру – психиканы тұрақтандыруға ықпал ететін тренингтерді жүйелі түрде, күнделікті, үздіксіз жүргізу және оған аффирмациялар мен визуализацияны қосу нәтижеліліктің анағұрлым артуына ықпал етті. Мектеп психологтарының көмегімен 6 апта көлемінде жүргізілген психокоррекциялық сеанстардан кейін, ЕББҚ балалардың жағдайын қорытынды бақылау ұйымдастырылды. «Түйінді шеш», «Бақташы», «Жоқ әріпті жаз», «Равен-Айзенк әдістемесі» сынды тәсілдердің көмегімен жүргізілген эксперименттен кейінгі тексеру қорытындысы едәуір ілгерілеуді көрсетті (2-кесте).

2-кесте: Экспериментке дейінгі (Э.Д.) және эксперименттен кейінгі (Э.К.) когнитивті даму нәтижелері

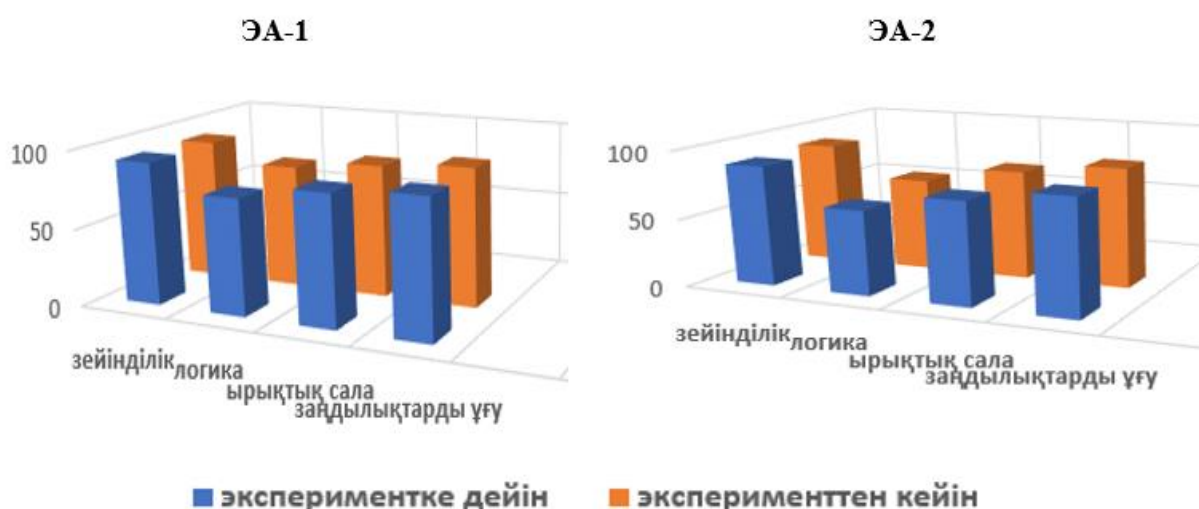
Эксперимент алаңдары	Бақылау әдістері							
	зейінділік		логика		ырықтық сала		заңдылықты ұғу	
	Э.Д.	Э.К.	Э.Д.	Э.К.	Э.Д.	Э.К.	Э.Д.	Э.К.
ЭА-1	92	92	75	80	84	86	88	90
ЭА-2	88	90	62	68	75	80	84	88

Білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушылардың оқу ресурстары, олардың отбасыларын және ұстаздарды кәсіби-психологиялық қолдау арқылы қамтамасыз етіледі. Зерттеу эксперимент алаңдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының инклюзивті білім беру құзыреттілігін арттыру және жалпы білім беретін ұйымдарға қосылған ЕББҚ оқушыларды мектеп кеңістігіне оңтайлы бейімдеу, оларға қатысты қамқорлық-сақтық тәртібін сақтау, инклюзивті білім берудің құндылық бағдарына қатысты мәселелерді қамтыды. Оқушының отбасымен кеңесу нәтижесінде ЕББҚ балаларға оң әсер етудің тиімді психологиялық стратегиялары құрылды: ЕББҚ оқушы мен оның сыныптастарына бағдарланған жеке және топтық тренингтер сериясы әзірленіп, бір тоқсан бойына аптасына 3 реттен жүргізіліп отырды. Ортамен әрекеттестікті нығайту әлеуметтенудің мызғымас алғышарты болып табылады.

Зерттеу барысында жүзеге асырылған іс-шаралардың бір парасы – ЕББҚ оқушылардың ата-аналарын психологиялық қолдау және ұстаздарды «кәсіби күй» жағдайынан сақтандыру. Ол үшін ақпараттық семинарлар, іскерлік ойындары, тренингтер ұйымдастырылып, өткізілді.

ЕББҚ оқушыларды психологиялық сүйемелдеу үрдісінде, әлеуметтік-когнитивті дағдылардың даму динамикасын зерттеудің салыстырмалы нәтижесі ЭА-1 эксперименталды алаңындағы басымдықты көрсетті. Мәселен, эксперименттен кейінгі нәтиже бойынша зейінділік деңгейі 2%-ға, логикалық даму 12%-ға, ырықтық саланың 6%-ға, заңдылықтарды ұғыну деңгейінің 2%-ға артық екені белгілі болды. Эксперимент алаңдарындағы зерттеу кезеңдері 2-суретте көрнекі түрде бейнеленді.

ЕББҚ оқушылардың когнитивті даму динамикасы



Зерттеу қорытындысы білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларды психологиялық сүйемелдеу үрдісінде, әлеуметтік-когнитивті дағдылардың дамуын үш бағытта жүзеге асыру тиімділігін ұсынады: оқу қиындықтарын еңсерудің нейропсихологиялық стратегиялары,

ортамен өзара әрекеттесуді жақсартудың мінез-құлықтық тренингтері, жеке бас мәселелерін реттеудің аутотренингтері. ЕББҚ оқушылардың әлеуметтік-когнитивті дамуы олардың табысты әлеуметтенуі және нәтижелі оқуы үшін маңызды алғышарттар болып табылады.

ҚОРЫТЫНДЫ. Білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларды психологиялық сүйемелдеу үрдісіне мониторинг жасау барысында ауыл мектебі мен қала мектебінің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің арасында айтарлықтай айырмашылықтың жоқ екені анықталды. Дегенмен, мәселені тереңдеп зерттей бастағанда ұйымдастыру-әдістемелік және психологиялық-педагогикалық қатынас тұрғысынан өзгешеліктер бар екені белгілі болды. Мәселен, ЕББҚ оқушылардың психикалық және денсаулық жағдайы, оқу мүмкіндіктері мен тәртіп ерекшеліктеріне қарамастан, басқа балалармен бірдей қабылдау, сондай-ақ оларға көмек көрсетуге дайын болу, қорғау, өзара қарым-қатынастарды реттеу сынды жоғары жанашырлық әрі кәсіби ұстаным дәрежесі тұрғысынан ауыл мектебінің мамандары бір саты жоғары тұрды. Ал қала мектебінің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандары құжаттармен жұмыс, түзету-дамыту әдістерін жан-жақты меңгеру, өзара әрекеттестік сынды сапалар басымдығымен ерекшеленді. Мониторинг барысында білім беру ұйымдарының психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жіті назар аударуы тиіс мәселе де анықталды; ол – ЕББҚ оқушыны дамытудың жеке бағдарламасын жасаудың әлсіздігі. Осы орайда, эксперимент алаңдарына, инклюзивті сынып жетекшілерінің басқа мамандармен өзара бірлестікте жұмыс жасау стратегиялары бойынша нақты ұсыныстар және әдістемелік нұсқаулықтар ұсынылды.

Зерттеудің екінші кезеңінде ЕББҚ оқушылардың әлеуметтік-когнитивті дағдыларының дамуы зерттелді. Эксперимент алаңдарында мектеп психологтары 20 (12/8) баламен оқу қиындықтарын еңсеру, мінез-құлықтық және ортамен қатынасты реттеуге байланысты диагностикалар мен нейропсихологиялық тренингтер, өзара әрекеттестікті жақсартуға бағдарланған жеке және топтық тренингтер жүргізді. Эксперименттік жұмыстардың тиімділігі келесі көрсеткіштерден білінеді: ЕББҚ оқушылардың зейінділік деңгейі 2,0 пайызға, логикалық дамуы 12 пайызға, ырықтық саланың 6,0 пайызға және заңдылықтарды ұғыну дәрежелерінің 2,0 пайызға артқан. Сынақтардың нәтижелері ЕББҚ балалардың қалыпты ортаға жылдам әрі жеңіл қосылуы үшін, психологиялық сүйемелдеу үрдісіне жаңа мазмұн беріп, инновациялық әдістермен толықтыру қажеттілігін анықтады.

Эксперимент аясында инклюзивті сынып педагогтарын кәсіби күюден сақтандыру мақсатында, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандарына, сондай-ақ ЕББҚ оқушылардың ата-аналарына да психологиялық сүйемелдеу іс-шаралары жүргізілді. Олардың нәтижелілігі рефлексия және кері байланыс арқылы бағаланды.

Зерттеу білім беру ұйымдарында ЕББҚ оқушыларға бағдарланған арнайы жағдай ахуалына мониторинг жасау аясында, олардың қалыпты үрдіске жылдам әрі оңтайлы қосылуларының алғышарты болып табылатын әлеуметтік-когнитивті дағдыларды дамыту, сондай-ақ психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің тиімділігін арттыру бойынша нақты мәселелер мен оларды шешу жолдарын ұсынды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы: ҚР БжҒМ 12.01.2022ж., № 6 бұйрығы (ҚР Әділет министрлігінде тіркелуі 18.01.2022ж., № 26513). – Астана, 2022.
2. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.
3. Толстошечина В.М. Анализ понятия «психологическое сопровождение» в российской литературе // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек – общество»: международный сборник научных статей. – София: Свети Николе, 2018. Стр. 165-169.

4. Гайдарова Е.И., Кузьмичева Т.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях // *Инновационные научные исследования*. – М., 2021. № 4-2 (6). Стр. 112-118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4782038>
5. Горшкова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии // *Международный научный вестник*. – 2016. – № 5-3. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15950> (дата обращения: 20.11.2023).
6. Психологическое сопровождение детей с особыми потребностями: учебное пособие / Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Ж.А. Левишунова; под ред. Ж.А. Левишуновой. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2020. – 77 с.
7. Феталиева Л.П., Абдулатипова Э.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми возможностями и образовательными потребностями в инклюзивном образовании // *Образование и право: Педагогические науки*, №5. Москва, - 2020. Стр. 249-253.
8. Батракова, М.А. Возможности нейропсихологической коррекции в преодолении учебных трудностей у младшего подростка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // *Молодой ученый*. 2022. № 20 (415). С. 208-210. URL <https://moluch.ru/archive/415/91672/> (дата обращения: 20.11.2023).
9. Семенович А.В. Программа коррекционной работы в школе. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. – М.: Дрофа, 2015. 112 с. ISBN: 978-5-358-14570-2.
10. Фотекова Т.А. Динамика высших психических функций в младшем подростковом возрасте // *Евразийский союз ученых*. 2020. № 5. С. 10–12.
11. Цветков А.В. Методы нейропсихологической коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // *Московский психолого-социальный институт*. 2010. № 4. С. 33–40.
12. Обидина О.К. Методы нейропсихологической диагностики. Учебно-методическое пособие. – Бишкек: Кыргызско-российский славянский университет, 2017. – 114 с.

References:

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated 12.01.2022, № 6. «On approval of the Rules of psychological and pedagogical support in educational organizations» (registered in the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan dated 18.01.2022, No. 26513). - Astana, 2022.
2. Yeliseeva I.G., Ersarina A.K. Psychological and pedagogical accompaniment of children with special educational needs in the public school: methodological recommendations. – Almaty: NNPC CP, 2019. –118 P.
3. Tolstosheyn V.M. Analysis of the understanding of "Psychological enhancement" in Russian literary / Psychological approaches to personality image in the system of "people - society": international accumulation of scholarly articles. – Sofia: Sveti Nicole, 2018. pp. 165-169.
4. Gaidarova E.I., Kuzmicheva T.V. Speciality of psychological and pedagogical support of inclusive education in preschool educational organizations / *Innovative research*. - M., 2021. № 4-2 (6). pp. 112-118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4782038>
5. Gorshkova E.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniye uchashchikh s osobennymi obrazovatel'nymi nezhnosti v usloviyakh inclusionii [Psychological and pedagogical support of students with special educational needs in the conditions of inclusion]. – 2016. – № 5-3. <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15950>
6. Basalaeva N.V., Kazakova T.V., Levshunova Zh.A.; edited by Zh.A. Levshunova. Krasnoyarsk: Sib. Feder. University, 2020. - 77 P.
7. Fetaliyeva L.P., Abdulatipova E.A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniye detey s osobennymi vozmozhnostmi i obrazovatel'nymi potrebnoyimi inklyuzivnogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical support of children with special opportunities and educational needs in inclusive education]. Moscow, - 2020. Page. 249-253.
8. Batrakova, M.A. Vozmozhnosti neiropsikhologicheskoy korrektsii v preodolenii uchebnykh trudnosti u mladshogo podrostka s sindrom defitsita vnimaniya i hyperaktivnosti [Possibilities of neuropsychological correction in overcoming educational difficulties in a younger teenager with a syndrome of attention deficit and hyperactivity]. 2022. № 20 (415). pp. 208-210. <https://moluch.ru/archive/415/91672/>

9. Semenovich A.V. *Programma korrektsionnoy raboty v shkole [Correctional work program at school]. Psychological and pedagogical support of the educational process. Moscow, Drofa Publ., 2015. 112 p. ISBN: 978-5-358-14570-2.*

10. Fotekova T.A. *Dinamika vysshikh psikhicheskikh funktsii v mladnom podrostkovom vozraste [Dynamics of higher mental functions in younger adolescence]. 2020. № 5. pp. 10–12.*

11. Tsvetkov A.V. *Metody neuropsikhologicheskoy korrektsii sindroma vneseniya s hyperaktivnosti [Methods of neuropsychological correction of attention deficit syndrome with hyperactivity]. 2010. № 4. pp. 33–40.*

12. Obidina O.K. *Metody neuropsikhologicheskoy diagnostiki [Methods of neuropsychological diagnosis]. Teaching aid. Bishkek: Kyrgyz-Russian Slavic University, 2017. 114 P.*

МРНТИ: 15.21.41

10.51889/2959-5967.2024.79.2.025

С.Ж. Өмірбек,¹ М.С. Татимова¹, А.С. Оспанова¹

*¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ АҚЫЛ-ОЙ КЕМІСТІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУҒА ҮШІН КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зият бұзылысы бар балардың танымдық дамуында кездесетін қиындықтар туралы қысқаша талданды. Әсіресе, есте сақтау қабілеті бұл категориядағы балаларда өте төмен деңгейде. Абстрактілі ойлаудың қиындықтары: бұл балалар абстрактілі ұғымдарды түсінуде қиындықтарға тап болады және нақты және көрнекі мысалдарды қажет етеді. Шектеулі сөздік қоры: сөйлеудің дамуы баяулауы мүмкін, олардың сөздік қоры шектеулі және күрделі сөйлемдерді құруда қиындықтар болуы мүмкін. Назар аудару қиындықтары: Зият бұзылысы бар балаларда ұзақ уақыт бойы бір тапсырмаға назар аудару қиынға соғады. Эмоционалды және мінез-құлық ерекшеліктері: бұл балалар эмоционалды сезімтал болуы мүмкін және көңіл-күйдің күрт өзгеруіне ұшырауы мүмкін. Әлеуметтік ерекшеліктері: қарым-қатынастағы қиындықтар: Бұл балалар әлеуметтік байланыстарды орнатуда және сақтауда қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл әлеуметтік оқшаулануға әкелуі мүмкін. Әлеуметтік нормаларды түсіну проблемалары: Ақыл-ойы бұзылған балалар әлеуметтік нормалар мен ережелерді түсінуде және сақтауда қиындықтарға тап болуы мүмкін. Физикалық ерекшеліктері: қозғалысының баяулауы: Мұндай балалардың моторикасы құрдастарына қарағанда баяу дамуы мүмкін. Моторика қиындықтары: Олар қозғалысты үйлестіруде және ұсақ моторикада қиындықтарға тап болады.

Даму әлеуеті: қиындықтарға қарамастан, ақыл-ойы бұзылған балалардың даму әлеуеті бар және оқыту мен тәрбиеге деген дұрыс көзқараспен айтарлықтай жетістіктерге жете алады. Баланы қолдау мен дамытудың тиімді бағдарламаларын әзірлеу және жүзеге асыру үшін ата-аналармен және мамандармен (психологтар, логопедтер, дефектологтар) ынтымақтасу маңызды. Бұл ерекшеліктерді түсіну ақыл-ойы бұзылған балалардың әлеуетін барынша арттыруға ықпал ететін қолайлы білім беру және білім беру ортасын құруға көмектеседі.

Бұл қиындықтарды шешімін табуда компьютерлік технологиялардың маңызына тоқталдым. Компьютерлік технологияларды оқыту процесінде қолданудың артықшылықтары, маңызды аспектілері баяндалған. Компьютерлік технологияның ұтымды қолдануды жүзеге асыратын жолдар жайлы ақпараттар кесте түрінде берілді. Интерактивті оқыту бағдарламалары; жеке ықпал ету тәсілі; ойындар мен есте сақтау жаттығулары; мультимедиялық ресурстарды пайдалану туралы ақпараттар мысал ретінде келтірілді. Компьютерлік

технологияны қолдану зерде бұзылысы бар балалардың оқу процесін едәуір байыта алады, олардың когнитивті және эмоционалды дамуына ықпал етеді. Осы аспектілердің барлығын ескере отырып, мектепке дейінгі баланың қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Осы жастағы балалардың дамуын қолдау және ынталандыру олардың мектептегі, мансаптағы және жеке өміріндегі жетістіктері үшін ұзақ мерзімді әсер етеді.

Кілт сөздер: компьютерлік технология, мультимедия, интерактивті оқыту, мектепке дейінгі жас кезеңі, зият бұзылысы, есте сақтау, білім алуда ерекше қажеттілігі бар.

Омирбек С.Ж.¹, Татимова М.С.¹, Оспанова А.С.¹

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В этой статье кратко проанализированы трудности, с которыми сталкиваются дети с расстройством интеллекта в когнитивном развитии. В частности, память находится на очень низком уровне у детей этой категории. Трудности абстрактного мышления: эти дети испытывают трудности с пониманием абстрактных концепций и нуждаются в конкретных и наглядных примерах. Развитие речи может замедляться, у них ограниченный словарный запас и могут возникнуть трудности с построением сложных предложений. Трудности с вниманием: детям с расстройством интеллекта трудно сосредоточиться на одной задаче в течение длительного времени. Эмоциональные и поведенческие особенности: эти дети могут быть эмоционально чувствительными и испытывать резкие перепады настроения. Социальные особенности: трудности в общении: эти дети могут испытывать трудности с установлением и поддержанием социальных связей, это может привести к социальной изоляции. Физические особенности: замедление движений: моторика таких детей может развиваться медленнее, чем у сверстников. Проблемы с моторикой: у них возникают проблемы с координацией движений и мелкой моторикой.

Потенциал развития: несмотря на трудности, умственно отсталые дети имеют потенциал развития и могут добиться значительных успехов при правильном подходе к обучению и воспитанию. Для разработки и реализации эффективных программ поддержки и развития ребенка важно сотрудничать с родителями и специалистами (психологами, логопедами, дефектологами). Понимание этих особенностей может помочь создать благоприятную образовательную и образовательную среду, которая будет способствовать максимизации потенциала умственно отсталых детей.

Я остановился на важности компьютерных технологий для решения этих проблем. Излагаются преимущества, важные аспекты применения компьютерных технологий в процессе обучения. Информация о путях, осуществляющих рациональное применение компьютерных технологий, представлена в виде таблиц. В качестве примеров приводятся интерактивные обучающие программы; индивидуальный подход к влиянию; игры и упражнения на память; информация об использовании мультимедийных ресурсов. Использование компьютерных технологий может значительно обогатить процесс обучения детей с нарушениями интеллекта, способствовать их когнитивному и эмоциональному развитию. Дошкольный период играет важную роль в становлении ребенка. Поддержка и стимулирование развития детей этого возраста имеет долгосрочные последствия для их достижений в школе, карьере и личной жизни.

Ключевые слова: компьютерные технологии, мультимедиа, интерактивное обучение, дошкольный возраст, интеллектуальное расстройство, память, с особыми потребностями в обучении.

S.J. Omirbek¹, M.S.Tatimova¹, Ospanova A S.¹
¹Kazakh National Women's Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF USING COMPUTER TECHNOLOGIES FOR MEMORY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article briefly analyzes the difficulties faced by children with intellectual disability in cognitive development. In particular, memory is at a very low level in children of this category. Difficulties in abstract thinking: These children have difficulty understanding abstract concepts and need concrete and illustrative examples. Speech development may slow down, they have a limited vocabulary and may have difficulty constructing complex sentences. Children with an intellectual disability find it difficult to focus on one task for a long time. Emotional and behavioral characteristics: These children may be emotionally sensitive and experience sudden mood swings. Communication difficulties: These children may have difficulty establishing and maintaining social connections, this can lead to social isolation. Problems with understanding social norms: Children with mental disorders may have difficulty understanding and complying with social norms and rules. Motor problems: They have problems with coordination of movements and fine motor skills.

Development potential: despite the difficulties, mentally retarded children have the potential for development and can achieve significant success with the right approach to education and upbringing. To develop and implement effective child support and development programs, it is important to cooperate with parents and specialists (psychologists, speech therapists, speech pathologists). Understanding these characteristics can help create a supportive educational and learning environment that will help maximize the potential of mentally retarded children.

I focused on the importance of computer technology to solve these problems. The advantages and important aspects of the use of computer technology in the learning process are outlined. Information on the ways to implement the rational use of computer technology is presented in the form of tables. Examples include interactive training programs; an individual approach to influence; games and memory exercises; information on the use of multimedia resources. The use of computer technology can significantly enrich the learning process of children with intellectual disabilities, promote their cognitive and emotional development. Supporting and stimulating the development of children of this age has long-term consequences for their achievements in school, career and personal life.

Keywords: computer technology, multimedia, interactive learning, preschool age, intellectual disability, memory, with special learning needs.

КІРІСПЕ. Ақпараттық қоғамның негізгі талабы – оқушыларға ақпараттық білім негіздерін беру, логикалық ойлау-құрылымдық ойлау қабілеттерін дамыту, ақпараттық технологияны пайдалану дағдыларын қалыптастыру және оқушы әлеуметінің ақпараттық сауатты болып өсуі мен ғасыр ағымына бейімделе білуге тәрбиелеу, яғни ақпараттық қоғамға бейімдеу. Бүгінгі күні өкінішке қарай білім алуда ерекше қажеттілігі бар балалар саны артып келеді. Бұл балалар категориясында біздің тоқталатынымыз, зият бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балалар.

Мектепке дейінгі жас – бұл баланың дамуындағы маңызды кезең. Мына төменде көрсетілген міндеттерді атап көрсетсек болады:

Білім беру және даму негіздері: мектепке дейінгі жаста білім беру және даму негіздері қалыптасады. Бұл балалар болашақта табысты оқу үшін қажетті негізгі дағдылар мен білімді игере бастайтын уақыт.

Әлеуметтік және эмоционалдық даму: бұл жаста балалар басқа балалармен және ересектермен қарым-қатынас жасауды, әлеуметтік бейімделу, эмпатия, ынтымақтастық және эмоцияларын басқару дағдыларын дамытуды үйренеді.

Моторика мен кеңістікке бағдарлануды дамыту: мектепке дейінгі жаста моторика мен қозғалысты үйлестіру дамиды, бұл денсаулық пен белсенді өмір салты үшін маңызды.

Тілді дамыту: бұл кезең сөйлеу және тілдік дағдыларды дамыту үшін өте маңызды. Мектепке дейінгі жас - балалар сөйлеуді, сөйлеуді түсінуді белсенді үйреніп, грамматика мен лексика негіздерін меңгере бастайтын уақыт.

Когнитивті дағдыларды дамыту: бұл жаста балалар зейін, есте сақтау, ойлау және т.б сол сияқты когнитивті дағдыларды дамыта бастайды. Бұл оларға жаңа білім мен дағдыларды үйренуге көмектеседі.

Тұлғаның қалыптасуы: бұл кезең баланың жеке тұлға ретінде қалыптаса бастауы, оның өзін-өзі бағалауы, өзіне деген сенімділігі, тәуелсіздігі мен жауапкершілігі қалыптасады.

Компьютерлік технологияны қолданудың артықшылықтары:

Интерактивті оқыту: компьютерлік ойындар мен бағдарламалар жарқын және қызықты. Бұл балалардың назарын аударуға және оқу процесін қызықты етуге көмектеседі.

Жедел кері байланыс: балалар өз әрекеттерінің дереу нәтижелерін алады, бұл оларға тапсырманың дұрыс орындалғанын түсінуге көмектеседі.

Бейімделу және даралау: жекелендірілген тәсіл: бағдарламалар баланың даму деңгейіне сәйкес тапсырмалар бере отырып, оның жеке қажеттіліктеріне бейімделе алады.

Оқу қарқыны: балалар материалды игеру үшін қажет болғанша тапсырмаларды бірнеше рет қайталау арқылы өз қарқынымен жұмыс істей алады.

Мотивация және ынталандыру: компьютерлік ойындардағы марапаттар мен жетістіктер жүйесі балаларды жаңа жетістіктерге жетуге және дағдыларын жетілдіруге ынталандырады.

Жарыстар мен қиындықтар: балалар виртуалды жарыстарға қатыса алады, бұл оларды нәтижелерді жақсартуға итермелейді.

Қол жетімділік және ыңғайлылық: бағдарламалардың кең таңдауы – білім беру мекемелерінде де, үйде де қолдануға болатын әртүрлі құрылғыларға (компьютерлер, планшеттер, смартфондар) арналған көптеген бағдарламалар мен қосымшалар бар.

Уақыт пен орынның икемділігі: сабақтар кез-келген ыңғайлы уақытта және кез-келген жерде өткізілуі мүмкін, бұл оқуды икемді және қол жетімді етеді.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Компьютерлік технологияны қолданудың маңызды аспектілері:

Бақылау және мониторинг: шамадан тыс пайдалану мен денсаулыққа теріс әсер етпеу үшін балалардың компьютерде өткізетін уақытын бақылау маңызды. Баланың үлгерімін үнемі бақылау білім беру бағдарламасын оның қажеттіліктеріне сәйкес реттеуге мүмкіндік береді. Оқытудың басқа әдістерімен интеграциялау: компьютерлік технологиялар дәстүрлі оқыту әдістерін алмастырмай, толықтыруы керек. Оларды ойын, жаттығу және әлеуметтік өзара әрекеттесу сияқты белсенділіктің басқа түрлерімен үйлестіру маңызды.

Ата-аналар мен тәрбиешілерді оқыту және қолдау: ата-аналар мен тәрбиешілер балаларға оқу процесінде тиімді көмектесу үшін компьютерлік технологияны дұрыс қолдануға үйретілуі керек.

Компьютерлік технологияны қолдану зерде бұзылысы бар балалардың оқу процесін едәуір байыта алады, олардың когнитивті және эмоционалды дамуына ықпал етеді.

Осы аспектілердің барлығын ескере отырып, мектепке дейінгі баланың қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Осы жастағы балалардың дамуын қолдау және ынталандыру олардың

мектептегі, мансаптағы және жеке өміріндегі жетістіктері үшін ұзақ мерзімді әсер етеді. Білім алуда ерекше қажеттілігі бар балалар категориясында зиятының бұзылысы бар балалар категориясын алып, талқылаймын.

Зият бұзылысы бар балалардың есте сақтау қабілетінің дамуындағы қиындықтарға мыналар жатады: шектеулі есте сақтау қабілеті – бұл үлкен көлемдегі ақпаратты бір уақытта есте сақтай алмайды және ақпараттарды саралау, өңдеуде қиналады. Бұл белгілі бір іс-әрекеттер жасауда немесе көптеген нұсқауларды есте сақтауды қажет ететін тапсырмаларды орындауда қиындықтарға әкелуі мүмкін. Балалар оқиғалар тізбегін немесе уақыт көрсеткіштерін есте сақтауда қиындықтарға тап болады. Мәтіндерін түсінуде және ондағы себеп-салдарлық байланысты таба алмайды. Кейіпкерлер, оқиға ретін есте сақтамайды. [1]

Бұл категориядағы балалардағы байқалатын тағы бір қиындықтар: жұмысқа қабілеттілігінің төмен болуы, яғни тез жалығады, импульсивті. Қиындықтардың шешімін табуда мектепке дейінгі жастағы зият бұзылысы бар балалардың есте сақтау қабілетін дамыту үшін компьютерлік технологияны қолданудың маңыздылығы зор.

Ғалым О.С. Степанова өзінің зерттеу жұмысында «Ақпараттық технология» ұғымы ақпараттарды өңдеу, ұйымдастырушы-басқарушылық концепция, түрлі ақпараттық техникаларының жиынтығы деп қарастырады. Ал, отандық ғалым Ж.А. Қараевтың берген анықтамасында «Оқытудың ақпараттық технологиялары» – оқушылардың жеке тұлғалық қабілеттерін дамыту және оқу-танымдық іс-әрекеттерді белсенді ету, оқу мерзімін барынша қысқарту, сондай-ақ оқу пәнін терең түсінуде жетістіктерге жетуде бағытталған, оқыту үдерісінде компьютерлер мен аудиовизуалды құралдарды, дидактикалық материалдарды пайдалануды көрсетеді.

Заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологиялар оқыту үшін түбегейлі жаңа мүмкіндіктер ұсынады. Оларды оқытудың барлық кезеңдерінде қолдануға болады:

- жаңа материалды түсіндіру кезінде;
- білімді бақылау;
- бекіту кезіндегі;
- материалды жалпылау және жүйелеу кезінде.

Отандық ғалымдардың бірі С.Т.Сіргебаева өз еңбегінде ақпараттық-технологияларды қолдану арқылы білім алушылардың ақпаратты меңгерудегі іс-әрекетін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделін жасады:

✓ *мотивациялық компонент* – ақпараттық технологияға қызығушылығы мен қажеттігі;

✓ *танымдық компонент* – ақпараттық технологияның маңызы мен қажеттілігін ұғынуы, ақпараттық сауаттылығының болуы, қолданатын сауаттылығының болуы, қолданатын ақпараттық технологияларының түрлерімен таныс болуы және технологияның түрлерімен жұмыс істей білуі,

✓ жаңа тақырыпты меңгеруге деген белсенділігі, оқу материалын өз қажеттілігіне қолдануы, білім алушылардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыру болып табылады.

1. Ақпараттық технологиялардың негізінде оқу-тәрбие үдерісінің барлық деңгейін қарқындату бағытында, яғни

- оқыту үдерісі сапасы мен тиімділігін көтеру;
- танымдық іс-әрекет белсенділігін көтеру;
- пәнаралық байланыстарды тереңдету;
- қажет ақпаратты іздеу тиімділігі мен көлемін кеңейту.

Компьютерлік технология-ның ұтымды қолдануды жүзеге асыратын жолдар	Сипаттамасы
<i>Интерактивті оқыту бағдарламалары:</i>	Балалардың есте сақтау қабілеті мен танымдық дағдыларын дамытуға арналған көптеген бағдарламалар мен қосымшалар бар. Бұл бағдарламаларға: қызықты танымдық ойындар, жұмбақтар, және балаларға ақпаратты есте сақтауын жақсартуға көмектесетін басқа да тапсырмалар кіреді. [2]
<i>Ойындар мен есте сақтау жаттығулары:</i>	Компьютерлік ойындар мен жаттығуларды танымдық қабілеттерінің дамуының әртүрлі деңгейлері бар балаларға бейімдеуге болады. Бұл ойындар тізбектерді, суреттерді, сандарды және т. б. есте сақтау тапсырмаларын қамтуы мүмкін. [3]
<i>Мультимедиялық ресурстарды пайдалану:</i>	Аудио және бейне материалдар ақпаратты визуалды және дыбыстық есте сақтау үшін пайдалы. Бұған білім беру бейнелерін қарау, аудиокітаптарды тыңдау және т. б. кіреді. [4]
<i>Жеке ықпал ету тәсілі:</i>	Әр баланың жеке қажеттіліктері мен қабілеттерін ескеру маңызды. Компьютерлік технологияларды қолдану тәсілі әр баланың даму деңгейіне оның ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып бейімделуі керек. [5]

1-кесте. Компьютерлік технологияның ұтымды қолдануды жүзеге асыратын жолдар

Ерекше білім алуды қажет ететін балалармен әр түрлі сабақтарда компьютерлік технологияларды қолдану оқушылардың қоршаған әлемнің ақпараттық ағымдарын шарлау қабілетін дамытуға; ақпаратпен жұмыс істеудің практикалық әдістерін игеруге; заманауи техникалық құралдардың көмегімен ақпарат алмасуға мүмкіндік беретін дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, компьютерлік технологияларды қолдану сабақты тартымды, заманауи етуге, оқытуды дараландыруға және саралауға мүмкіндік береді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛДАУ. Жаңа ақпараттық технологияларды енгізу негізінде ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларға білім беруді ұйымдастыру оқытудың мынадай негізгі қағидаттарын іске асырумен байланысты:

1. *Оқушылардың өзіндік танымдық іс-әрекетін жандандыру, оның тиімділігі мен сапасын арттыру.* Осы қағиданы іске асырудың негізі оқытудың инновациялық әдістерін қолдану болып табылады. Олар білім алушыға өзіне сәйкес келетін оқу бағдарламасы мен технологиясын таңдауға мүмкіндік беретін ашық оқыту жүйесін құруға мүмкіндік береді. Бұл ерекшелік оқу жүйесі баланың жеке психофизикалық ерекшеліктеріне бейімделуін арттыру қажеттілігімен байланысты. Оқу процесін осылай ұйымдастырумен оқыту икемді болады.

2. *Жаңа ақпараттық технологияларды қолдана отырып, компьютерлік оқыту жүйесінің интерактивтілігі.* Компьютерлік оқыту құралдарын пайдалану білім алушыға кеңістіктік және уақыттық шектеулерге қарамастан ақпарат алуға, әртүрлі ақпарат көздерімен тұрақты кеңес беру режимінде болуға, өзін-өзі бақылаудың әртүрлі нысандарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бұл ерекше білім алу қажет жандарды әлеуметтік оңалту үшін жағдай жасауға айтарлықтай ықпал етеді.

3. *Компьютерлік оқыту жүйелерінің мультимедиясы.* АКТ негізінде ЕБҚ бар балаларды оқытуды ұйымдастыру дамудағы бұзушылықтарды жеңуге полисенсорлық көзқарас қағидатын ескере отырып, қабылдаудың сақталған түрлері негізінде білім алушылардың компенсаторлық тетіктерін жандандыруға мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда, мультимедиялық принципті қолдану ЕБҚ бар балалардың назарын, кеңістіктік бағдарын, байқауын белсендіріп қана қоймайды, сонымен қатар олардың логикалық ойлауын, визуалды

қабылдауын, визуалды жады дамытады. Бұл ретте ЕБҚ бар балаларды компьютерлік технологияланы пайдалана отырып оқытудың қалған қағидаттары туралы ұмытпауымыз керек:

Балаларды дамыту және сараланған оқыту принципі. Компьютерлік технологиялар балалардың өзекті және жақын даму аймақтарын объективті анықтау мүмкіндігін қарастырады.

Оқытудың жүйелілігі принципі. Компьютерлік технологиялар бұрын алынған білімді қарапайымнан күрделіге ауыса отырып, жаңаларын игеру процесінде пайдалануға мүмкіндік береді.

Оқытудың қол жетімділік принципі. Компьютерлік технологиялар және оларды ұсыну әдістері оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес келеді. Тапсырмалар балаларға ойын немесе ойын-тапсырма түрінде ұсынылады.

Жеке оқыту принципі. Компьютерлік технологиялар жеке және кіші топтық сабақтарға арналған және олардың жеке білім беру қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, түзету жұмыстарын құруға мүмкіндік береді.

Баланың іс-әрекетінің нәтижелерін объективті бағалау принципі. Компьютерлік бағдарламаларда баланың іс-әрекетінің нәтижелері экранда субъективті бағалауды болдырмайтын мультипликациялық бейнелер мен символдар түрінде, сандық бағалау шкаласы түрінде немесе ауызша түрде ұсынылады.

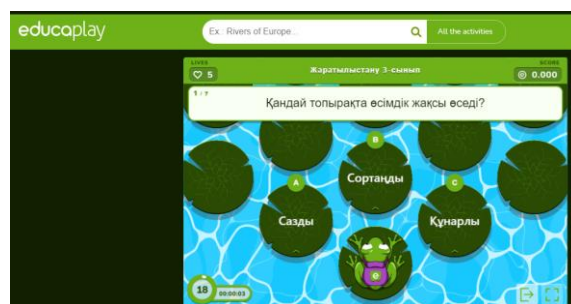
Тәрбиелік оқыту принципі. Компьютерлік технологияларды қолдану мүмкіндігі шектеулі балаларды ерікті және адамгершілік қасиеттерге тәрбиелеуге мүмкіндік береді. Бұған баланың проблемалық жағдайды шешуге бағытталған іс-әрекеті, белсенділіктің жоғары мотивациясында қажетті нәтижеге қол жеткізуге деген ұмтылыс ықпал етеді.

Компьютерлік оқыту құралдарының интерактивтілігі принципі. Компьютерлік бағдарламаларды пайдалану кескіндер мен символдардың анимациясы түрінде кері байланысты жүзеге асырумен, сондай-ақ қызмет нәтижелеріне объективті баға берумен қатар жүреді.

Қазіргі кезде, геймификация ұғымы кең таралуда. Бұл дегеніміз, дамытушы компьютерлік ойындар арқылы баланы сабаққа қызықтыру. Сабақ ортасында, үй тапсырмасын сұрауда, өтілген сабақты бекітуде құрастырылған ойын-тапсырмаларын пайдаланса болады. Бұл арқылы балалар білімді табысты игереді, есте сақтау, ойлау, назар аудару секілді жоғары танымдық процестері дамиды. Төменде, әртүрлі онлайн сервистер құрастырған ойын түрлеріне тоқталамын.



Сурет-1. «Мерсибо» онлайн сервиси
Есте сақтау қабілеттерін дамытуға арналған ойындар



Сурет-2. «Educaplay» платформасы құрастырған ойын-тапсырмалары



Сурет-3. «Educaplay» платформасы құрастырған ойын-тапсырмалары

- **Компьютерлік технологияларды қолданудың артықшылықтары**
- Оқуды қолжетімді әрі қызықты етеді; Ұсынылатын оқу материалын визуализациялау мүмкіндіктері;
- танымдық процестері дамиды;
- оқуға ынтасын артады;
- оқу бағдарламасын сәтті игереді;
- түсіндірудің және бекітудің жаңа әдістерін қолдана алу;
- графикалық, мәтіндік және аудиовизуалды ақпаратты бір мезгілде пайдалана алу.

Сурет 4. Компьютерлік технологияларды қолданудың артықшылықтары

АКТ құрамына кіретін негізгі элементтердің бірі-мультимедиялық презентацияны әзірлеуге арналған нұсқаулық. Презентацияны жасамас бұрын, ақпаратты ұсыну мақсатын нақты тұжырымдау қажет.

Презентацияның мақсаты: сабақтың құрылымын (тақырыбы, мақсаты, сұрақтары, сабақ өткізу тәртібі, әдебиет және т.б.) жеткізу.

Зерттелетін объектіні фотосурет, сурет, схема, көлемді модель және т.б. түрінде көрсетіңіз. Анықтамалық ақпаратты кестелер, графиктер немесе диаграммалар түрінде беріңіз.

Слайд парақтарының фонын безендіру. Презентация жасай бастағанда, өткізу орнын, аудиторияның жарықтандырылуын, ұсынылатын ақпараттың мағыналық жүктемесін,

тыңдаушылардың дайындық деңгейін және оқу материалын қабылдау дәрежесін айқын-дайтын басқа да факторларды ескеру қажет. Слайдтардың фоны тыңдаушыларды ақпаратты қабылдауға біртіндеп бейімдеуі керек. 10...15 минуттан кейін тым қанық және түстері аралас фондар аудиторияны тітіркендіреді. Жұмсақ реңктер ұсынылған ақпаратты тыныш, ойлы қабылдауға ықпал етеді.

Қазіргі жағдайда, оқулықтарға жаңа талаптар қойылған кезде электронды нұсқаның болуы маңызды. Электрондық оқу құралдарын пайдалануға болады:

- презентация түрінде;
- оқулық және жұмыс кітабы ретінде;
- түсіндірме сөздік ретінде;
- оқу бейнефильмдері бар анықтамалық ретінде;
- жаңа білімді бекітуге арналған тренажер ретінде;
- практикалық нұсқаулық ретінде.

ЕБҚ бар балаларға арналған тапсырмаларды әзірлеу мен мәтіндерді дайындауда балалардың дамуының жалпы заңдылықтары мен ерекшеліктері, арнайы оқытуды құру логикасы және түзету педагогикасының негізгі принциптері ескеріледі. Осылайша, ЕБҚ бар балаларды оқыту кезінде мұғалімге үлкен рөл беріледі және мұғалімнің біліктілігіне ерекше талаптар қойылады. Мұғалім балалармен жұмыс істеудің психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін және балалардың осы санатымен жұмыс істеу әдістемесін білуі және оларды өз жұмысында ескеруі керек; ақпараттық және коммуникациялық технологияларды озық пайдаланушының дағдыларына ие болуы; ақпараттық құзыреттілік сияқты негізгі кәсіби құзыреттіліктерге ие болуы керек; арнайы бағдарламалық қамтамасыз етуді, электрондық оқулықтарды, тренажерларды, практикумдарды, энциклопедияларды, интернетті пайдалану; оқу-әдістемелік кешендер мен дидактикалық материалдардың құрамы мен ерекшеліктерін, оның ішінде электрондық жеткізгіштерді білу; өзінің электрондық білім беру ресурстарын құра білу; жаңа ақпараттық технологияларды ұдайы оқып-үйрену.

Мұғалім дамуда әртүрлі бұзылыстары бар балалардың дамуының жалпы заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескеруі керек. Сонымен, тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар үшін пернетақтаның конфигурациясын өзгертуге болады, сезімталдығы жоғары пернетақта, үлкейтілген пернелері бар пернетақта қолданылады. Арнайы саусақ датчиктерін қолдануға болады. Есту қабілеті бұзылған адамдар үшін арнайы компьютерлік технологиялар жасалды, онда сөйлейтін адамның дауысы монитор экранындағы визуалды белгілерге айналады. Көру қабілеті бұзылған адамдар үшін кілттерде ойықтары бар арнайы пернетақта, ақпарат айтылатын бағдарламалар.

Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдана отырып, мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған оқыту мен сабақтан тыс жұмыстарды ұйымдастыру әр түрлі болуы мүмкін:

1. АКТ-ны қолданатын дәстүрлі сабақ жүйесі;
2. Қашықтықтан білім беру;
3. Желілік жобаларға қатысу;
4. Қашықтықтан олимпиадалар, конкурстар, квесттер өткізу.

Осылайша, заманауи ақпараттық технологиялардың мүмкіндіктерін іске асыру оқу іс-әрекетінің түрлерін кеңейтеді, қолданыстағы іс-әрекеттерді жетілдіруге мүмкіндік береді және оқытудың жаңа ұйымдастырушылық формалары мен әдістерін тудырады деген қорытынды жасауға болады. ЕБҚ бар балаларға арналған заманауи ақпараттық технологияларды қолдана отырып, сабақ түзету тәрбиесінің негізгі міндеттерінің бірі-оқушының даралығын, оның қазіргі қоғамда бағдарлау және бейімделу қабілетін дамытуға ықпал етеді.

ҚОРЫТЫНДЫ. Қорытындылай келе, баланың толық дамуын қамтамасыз ету үшін компьютерлік технологияны басқа оқыту және дамыту әдістерімен бірге пайдалану керек екенін есте ұстаған жөн. АКТ қазіргі қоғамда маңызды рөл атқарады, ақпаратқа қол

жетімділікті жақсарту, өнімділікті арттыру, коммуникацияны жақсарту, оқытудың жаңа мүмкіндіктерін дамыту және қызметтердің қолжетімділігін жақсарту сияқты бірқатар маңызды артықшылықтарды қамтамасыз етеді. Балалардың есте сақтау қабілеттерін дамыту үшін түрлі мнемокестелер, карточкалы суреттер, дамытушы тапсырмаларды қолдану керек. Тағы бір ескеретіні, баланың АКТ қолдану кезінде экран алдында ұзақ отпағаны дұрыс.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Белякова И.В., Петрова В.Г. *Психология умственно отсталых детей.* – М.: Академия, 2002.
2. Қараев Ж.А., Кобдикова Ж.У. *Актуальные проблемы модернизации педагогической системы на основе технологического подхода. Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана.* 2005, №3. 14-21 б.
3. *Информационные технологии в образовании: интерактивные методы* / О.Б. Воронкова. — Ростов н/Д : Феникс, 2019. — 314 с.
4. Кузнецова, Л.В. *Основы специальной психологии* / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002.
5. Петрова, Е. *Развивающие компьютерные игры* / Е. Петрова // *Дошкольное воспитание.* 2000.-№8.

References:

1. Belyakova I.V. Petrova V.G. *Psihologiya umstvenno otstalyh detei.* - M.: Akademiya, 2002
2. Karaeva Zh.A. Kobdikova Zh.U. *Aktual'nye problem modernizacii pedagogicheskoi sistemy na osnove tehnologicheskogo podhoda. Vestnik Akademii Pedagogicheskikh Nauk*
3. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii: interaktivnye metody* / O.B. Voronkova. — Rostov n/D : Phoenix, 2019. — 314 p.
4. Kuznecova, L.V. *Osnovy special'noi psyhologii* / L.V. Kuznecova, L.I. Peresleni, L.I. Solnceva etc; ed. L.V. Kuznecovoi. - M., 2002.
5. Petrova, E. *Razvivaushie komp'uternye igry* / E. Petrova // *Doshkol'noe vospitanie.* 2000.-№8

МРНТИ: 15.81.21

10.51889/2959-5967.2024.79.2.026

Г.С. Оразаева¹, Л.Н. Лиходедова²

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²«Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» КЕАҚ, Қостанай, Қазақстан

АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЕРДІҢ КҮЙЗЕЛІСКЕ ТӨЗІМДІЛІГІ МӘСЕЛЕСІ

Арнайы педагогтер өздерінің кәсіби қызметінде күйзеліске ұшырайды. Бұл факт олардың күйзеліске төзімділігіне әсер ететін факторлардың спектрін зерттеудің қажеттілігі мен маңыздылығын анықтайды. Дереккөздерді теориялық талдау арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділігінің ерекшеліктерін, құрылымдық компоненттерін және психологиялық ресурстарын анықтауға мүмкіндік берді. Арнайы педагогтердегі күйзеліске төзімділік жұмыс қабілеттілігінің бұзылуының алдын алуға бағытталған психика ресурстарын белсендіруде көрінетін сапа ретінде қарастырылады.

Зерттеу арнайы педагогтерде күйзелістік жағдайлардағы мінез-құлық ерекшеліктерін, олардың бейімделуін және күйзелістің ауырлығын анықтайтын психодиагностикалық әдістерді қолдана отырып жүргізілді. Нәтижелер респонденттерде күйзеліске төзімділіктің

басым деңгейлерін анықтады. Зерттеуге қатысушылар күйзелістік жағдайда шамадан тыс жұмыс істеудің жоғары дәрежесін көрсетті, өзін-өзі бақылаудан және мінез-құлқын бақылаудан айырылды. Респонденттердің басқа тобында күйзелістік жағдайда әрдайым адекватты мінез-құлық байқалмады; тіпті кішігірім кәсіби оқиғалар олардың эмоционалды тепе-теңдігін бұзуы мүмкін екендігі анықталды. Зерттеуге қатысушылар арасында күйзеліске төзімділіктің жоғары деңгейін көрсеткендер де болды. Зерттеу нәтижелері, жалпы алғанда, оның қатысушыларының көпшілігі өздерінің кәсіби қызметімен байланысты күйзеліске төзімділіктің жеткіліксіздігімен сипатталады, бұл олардың кәсіби қызметтегі күйзелістік жағдайларды сәтті жеңу дағдыларын дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Бұл мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің BR 18574162 «Арнайы мұғалімдерді инклюзивті-бағдарлы оқыту» тақырыбы бойынша бағдарламалық-мақсатты қаржыландыру аясында дайындалған.

Түйінді сөздер: күйзеліс, күйзеліске төзімділік, кәсіби қызмет, арнайы педагог.

Оразаева Г.С.¹, Лиходедова Л.Н.²

¹ Казахского Национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан

² НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, Костанай, Казахстан

ПРОБЛЕМА УСТОЙЧИВОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К СТРЕССУ

Специальные педагоги подвержены стрессу в своей профессиональной деятельности. Этот факт обуславливает необходимость и важность изучения спектра факторов, влияющих на их стрессоустойчивость. Теоретический анализ источников позволил определить особенности, структурные компоненты и психологические ресурсы стрессоустойчивости специальных педагогов. Устойчивость к стрессу у специальных педагогов рассматривается как качество, которое проявляется в активации ресурсов психики, направленных на предупреждение нарушений работоспособности.

Исследование проводилось с использованием психодиагностических методик, выявляющих у специальных педагогов особенности поведения в стрессовых ситуациях, их адаптивности, выраженности стресса. Полученные данные выявили преобладающие уровни устойчивости к стрессу у респондентов. Участники исследования демонстрировали высокую степень переутомления, теряли самообладание и контроль над своим поведением в стрессовой ситуации. В другой группе респондентов отмечалось не всегда адекватное поведение в стрессовой ситуации; выяснилось, что даже незначительные профессиональные события могут нарушать их эмоциональное равновесие. В числе участников исследования были и такие, кто продемонстрировал высокий уровень устойчивости к стрессу. Результаты исследования, в целом, говорят о том, что для большинства его участников характерна недостаточная выраженность стрессоустойчивости, которая связана с их профессиональной деятельностью, что указывает на необходимость в выработке у них навыков успешного преодоления стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности.

Данная статья подготовлена в рамках программно-целевого финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по теме BR 18574162 «Инклюзивно ориентированная подготовка специальных педагогов»

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, профессиональная деятельность, специальный педагог.

Orazaeva G.S.¹, Likhodedova L.N.²

¹ *Kazakh National Womens Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

² *Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynuly, Kostanay, Kazakhstan*

THE PROBLEM OF SPECIAL TEACHERS' RESISTANCE TO STRESS

Abstract

Special teachers are subject to stress in their professional activities. This fact makes it necessary and important to study the range of factors affecting their stress resistance. The theoretical analysis of the sources made it possible to determine the features, structural components and psychological resources of stress resistance of special teachers. Stress resistance in special educators is considered as a quality that manifests itself in the activation of mental resources aimed at preventing performance disorders.

The study was conducted using psychodiagnostic techniques that identify special teachers' behavioral characteristics in stressful situations, their adaptability, and the severity of stress. The data obtained revealed the prevailing levels of stress resistance in the respondents. The study participants showed a high degree of overwork, lost their composure and control over their behavior in a stressful situation. In another group of respondents, not always adequate behavior in a stressful situation was noted; It turned out that even minor professional events can disrupt their emotional balance. Among the study participants were those who demonstrated a high level of resistance to stress. The results of the study, in general, indicate that the majority of its participants are characterized by an insufficient degree of stress tolerance, which is associated with their professional activities, which indicates the need for them to develop skills to successfully overcome stressful situations in their professional activities.

This article was prepared within the framework of program-targeted funding of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan on the topic BR 18574162 "Inclusively oriented training of special teachers"

Keywords: stress, stress tolerance, professional activity, special teacher.

КІРІСПЕ

Педагог мамандығы-күйзелістік мамандықтардың бірі. Бұл әсіресе арнайы жалпы білім беретін мекемелердің педагогтеріне қатысты.

Арнайы педагогкүйзелістік факторларға ерекше бейім кәсіптер санатына жатады, өйткені ол мүмкіндігі шектеулі балалармен үнемі байланыста болу жағдайында әртүрлі кәсіби міндеттерді шешуге мәжбүр, бұл айтарлықтай эмоционалды және энергетикалық шығындарды қажет етеді. Зерттеулер көрсеткендей, күйзелістің жоғары деңгейі педагогтер кәсіби талаптарды өздерінің ресурстарынан және олармен күресу мүмкіндіктерінен жоғары деп қабылдаған кезде күйіп қалуға әкелуі мүмкін [1].

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар жәнемүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін мұғалімдер (SEND), Chang атап өткендей, қатты күйзеліске және күйіп қалуға ең сезімтал деп танылды, бұл педагогтер қарапайым мұғалімдерге қарағанда сарқылу мен иесіздену деңгейінің жоғарылауы туралы айтады [2].

Зерттеулер көрсеткендей, арнайы және қарапайым мектеп педагогтері күйзелістің әртүрлі түрлерін бастан кешіреді. Жалпы білім беретін мектеп педагогтері уақыттың жетіспеушілігінен көбірек күйзеліске ұшырайды, ал арнайы білім беру педагогтері ресурстардың жетіспеушілігінен күйзеліске ұшырайды. Сонымен қатар, жалпы білім беретін мектептерде ресурстардың жетіспеушілігі ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды қолдайтын педагогтердің күйзелісіне байланысты. Сонымен қатар, басқа кәсіптермен салыстырғанда

педагогтерге үлкен эмоционалды талаптар қойылады, ал ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны оқуға тарту қосымша талаптарды керек етеді [3].

Сонымен қатар халықаралық салыстырмалы зерттеулер арнайы тәрбиешілердің де жалпы білім беру жүйесінде жұмыс істейтін әріптестеріне қарағанда күйзеліс деңгейі жоғары екенін көрсетеді. Кәдімгі мектептердегі педагогтермен салыстырғанда арнайы педагогтер өз мамандықтарын тастап кетеді. Германияның білім беру жүйесіндегі авторлардың зерттеуі ерекше қажеттіліктері бар салалардағы оқушы-оқытушыларды (N = 333), соның ішінде оқу қабілетсіздігін, ақыл-ой кемістігін, эмоционалды/әлеуметтік бұзылуларды және сенсорлық бұзылуларды (есту, сөйлеу немесе тілдік бұзылулар) қарастырды. Бұл арнайы тәрбиешілердің кәсіби күйзелістер мен күйзелістерді жеңуде қиындықтарға тап болғанын көрсетті [4].

Соңғы жылдары білім беру қоғамдастығының педагогтердің кәсіби күйзелісіне деген қызығушылығы артуда. Жалпы және арнайы білім беру мектептерінде, негізінен Афиныда (Греция) жұмыс істейтін бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіптік күйзелісі мен өзіндік тиімділігі арасындағы байланысты зерттей отырып, педагогтер үшін ерекше күйзеліс факторлары: үкімет пен мектеп әкімшілігінің саясаты, уақытының болмауы және оқушылардың мінезі, оқушылардың үлгерімінің жақсаруы, ресурстар және жабдықтар, сондай-ақ ата-аналар мен қоғамның қолдауы. Сондай-ақ, жеке айнымалылар педагогтердің күйзелісі мен өзіндік тиімділігіне әсер ететіні көрсетілген [5].

Көптеген елдерде, соның ішінде Финляндияда, арнайы тәрбиешілер оқушыларға да, педагогтерге де қолдау көрсете отырып, мектептер мен сыныптарда инклюзивті білім беру тәжірибесін дамытуда орталық делдалдық рөл атқарады. Бұл олардың шамадан тыс жұмыс істеу, педагогтер қауымдастығына цинизм және/немесе оқушылар мен педагогтер арасындағы қарым-қатынастың жеткіліксіздігі қаупін арттырады. Мәселен, мысалы, Soini T., Pietarinen J., Ryhältö K., Jindal-Snape D., Kontu E. жүргізген зерттеу арнайы білім беру педагогтері бастан кешірген шаршау белгілері мен олардың дамуы арасындағы байланысты жақсы түсінуге, сонымен қатар, педагогтің жұмыс ортасын уақыт бойынша қабылдауын зерттеуге мүмкіндік берді. Лонгитюдтік зерттеу екі өлшемді қамтыды (2010 жылы N = 760 және 2016 жылы n = 485). Нәтижесінде оқушылар мен педагогтер арасындағы қарым-қатынаста арнайы білім беру педагогтерінің орынсыздығы педагогтердің сарқылуына, педагогтер қауымдастығына қатысты цинизмді болжауды көрсетеді.

Norman, J. A. B., Tick, N. T., Van der Ende J., Breeman L. D., Van Lier, P. A. C., педагогтердің оқушылармен қарым-қатынасының рөлін және олардың сыныптағы деструктивті мінез-құлық пен эмоционалды сарқылуға байланысты өзіндік тиімділігін зерттей отырып, он төрт голландиялық арнайы білім беру мектептерінен 98 педагогтің психикалық ауытқулары бар жасөспірімдермен жұмысын қарастырды. Олар сыныптағы деструктивті мінез-құлықпен күресу педагогтер бастан кешіретін күйзелістің ең көрнекті көздерінің бірі болуы мүмкін екенін анықтады: психикалық ауытқуларға байланысты созылмалы деструктивті мінез-құлықты көрсететін оқушылармен жұмыс істейтін педагогтер күйзеліс белгілерінің дамуына осал. Сонымен қатар, сезімталдықтың себептерінің бірі арнайы мектеп педагогтері белгілі бір популяцияға тән күйзелістерге ұшырап қана қоймай, мысалы, ерекше қажеттіліктері бар оқушылар көрсететін деструктивті мінез-құлықтың жоғары деңгейіне күнделікті әсер ету сияқты болуы мүмкін.

Күйзеліс мәселесі әрқашан ғалымдар мен практиктердің үлкен қызығушылығын тудырды, іргелі және қолданбалы зерттеулерді байланыстырды. Шетелде күйзелісті зерттеу және бақылау мәселесі бойынша кең ғылыми тәжірибе жинақталды (В.Вундт, В.Джеймс; Р.Еркес, Дж.Додсон; В.Кеннон; Т.Кокс, К.Маккей; Р.Лазарус; Р.Б. Маймо; Д.Г. Селье; З.Фриман және т. б.) [8].

Бұл мәселені В.А. Абабков, В.В. Бодров, А.В. Вальдман, М.М. Козловская, А.А. Виру, Т.С. Кабаченко, Г.И. Косицкий, В.М. Смирнов, Ю.В. Щербатых және басқалар сияқты танылған психологтар шешті. Педагогтің күйзелісі мен күйзеліске төзімділігінің психологиялық

проблемаларын ашатын жұмыстардың едәуір санына қарамастан, «арнайы педагогтердің» кәсіби қызметті жүзеге асыру процесінде күйзеліске төзімділігінің ерекшеліктерін түсінуге байланысты көптеген мәселелер әлі де бар.

Селье атап өткендей, күйзеліс (ағылш. күйзеліс-қысым, қысым, қысым; кернеу) – ағзаның гомеостазды, сондай-ақ ағзаның жүйке жүйесінің тиісті күйін бұзатын әсерге (физикалық немесе психологиялық) тән емес (жалпы) реакциясы.

Т.С. Кабаченко күйзелістің себептеріне мыналар жатады: жұмыс (нашар еңбек жағдайлары, жұмысқа қанағаттанбау, үлкен ақпарат, жұмыс, мансаптағы сәтсіздік жауапкершілігі және т. б.); рөлдік қақтығыстар (ана мен табысты бизнес-ханымның рөлін біріктіру, көшбасшы беделді пайдаланбауы мүмкін және т. б.); тұлғааралық қатынастар және отбасылық қақтығыстар; ұйымдағы психологиялық климат; әлеуметтік-экономикалық жағдайлар; төтенше жағдайлар. [8].

Жалпы алғанда, күйзеліс – бұл организмнің қоршаған ортаның қолайсыз өзгерістеріне реакциясы. Күйзелістің алдын-алу үшін келесі көрсеткіштер үлкен маңызға ие: өмір салты, жұмыс қарқындылығы, әріптестер арасындағы қарым-қатынас; физикалық және психологиялық жағдай; күйзелісті жеңуге деген ұмтылыс.

Зарицкая А.Ю. күйзеліске төзімділік-бұл күрделі жағдайға бейімделуге, оның жағымсыз факторларын жеңуге және қызметтің тиімділігін сақтауға көмектесетін физиологиялық және психологиялық қасиеттердің жиынтығында көрінетін психофизиологиялық реакция деп санайды. [9].

Күйзеліске төзімділік педагогтің кәсіби қасиеттерінің басты көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Н.Е. Щуркованың еңбектерінде педагогтің кәсіби қасиеттері – бұл педагогтің кәсіби нәтижесіне факторлық әсер ететін әлеуметтік-психологиялық білімдердің жиынтығы делінген.

Арнайы педагогтің күйзеліске төзімділігі ең өзекті ғылыми және практикалық міндеттердің бірі болып табылады, өйткені дефектолог мамандығы күйзелістік санатқа жатады, одан көп энергия шығынын, өзін-өзі бақылауды және өзін-өзі реттеуді талап етеді.

Арнайы педагог бірден бірнеше функцияларды орындауы керек: пән педагогі, тәрбиеші, сынып жетекшісі, үйірме жетекшісі, кейде қоғам қайраткері, бұл кейіннен ұзақ психикалық шиеленіс пен шаршауға әкеледі. Арнайы білім беру педагогі қызметінің мақсаты дамудағы және практикадағы проблемалық аймақтарды жоюмен байланысты, маман әрдайым балаға көмектесе алмайтыны сирек емес.

Арнайы педагог педагогикалық ұжымның бір бөлігі болып табылады, оның ерекшелігі кәсіби қызметтің ерекшелігінде (даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде) тұрады. Педагогикалық ұжымның тіршілік әрекетінің ерекшеліктеріне педагогикалық еңбектің белгілі бір түрлерін орындауға уақыттың болмауы да жатқызылуы керек. Бұл көбінесе педагогтердің шамадан тыс жүктелуіне, кәсіби өсу, рухани баюға бос уақыттың болмауына, нәтижесінде күйзеліс, күйзелістік жағдайлар, дененің сарқылуы, шаршау, ашуланшақтық пайда болады және ақырында эмоционалды күйіп кетуге әкеледі.

Арнайы педагогтің қызметінде бірқатар кәсіби күйзелістік көрсеткіштер бар:

– созылмалы психоэмоционалды іс-әрекет: арнайы педагогтерде іс-әрекет қарым-қатынасты үнемі эмоционалды күшейтумен және сөйлеу ортасының ерекшеліктерімен байланысты;

– жоғары жауапкершілік, бақылау режимінде тұрақты жұмыс: эмпатия, оқушыларды тәрбиелеу, дамыту және оқыту үшін жауапкершілік, сондай-ақ үнемі өзін-өзі бақылау және іс-әрекетке берілгендік басым.

– психологиялық тұрғыдан қиын контингент-дефектологтар психикалық және физикалық ауытқулары бар ерекше балалармен жұмыс істейді.

– өз құзыреттілігін үнемі растау қажет – оқушыларда, әріптестерде және ата-аналарда «көзге көрінетін» арнайы педагог және шиеленіс кезінде, жұмыстан тыс уақытта да мінезқұлық пен іс-әрекетте әрқашан мінсіз болуы керек. [8, 9]

Мақсаты мен міндеттері. Арнайы педагогтің күйзеліске төзімділігі кәсіби қызметтің тиімділігі мен сенімділігін қамтамасыз етудің маңызды факторы болып табылады. Күйзелістік жағдайлар физикалық және психикалық денсаулыққа қауіп төндірумен қатар, жұмыстың сәттілігі мен сапасын едәуір төмендетеді, қызметтің психофизиологиялық ерекшеліктерінің деңгейін жоғарылатады, сонымен қатар бірқатар қолайсыз әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық салдарға әкелуі мүмкін, мысалы: кәсіби қызметке қанағаттанудың төмендеуі, маманның жеке және мінездік қасиеттерінің деформациясы және басқалар.

Осылайша, күйзеліске төзімділік проблемасы жүктеменің күрт өсуі және жеке адамның денсаулығына қолайсыз жағдайлар жағдайында арнайы педагогтің еңбек өнімділігін сақтау мен арттырудың негізгі проблемаларының бірі болып табылады. Бұл арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділігіне әсер ететін факторлардың спектрін анықтау міндеттерін қояды.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Эксперименттік зерттеу Қостанай қаласының арнайы білім беру ұйымдарының базасында жүргізілді. Зерттеуге 50 арнайы педагог қатысты. Қатысушылардың жасы 22 - ден 54 жасқа дейін: 22-30 жас-46% (23 адам), 30-40 жас-28% (14 адам), 40-54 жас -26% (13 адам).

Интегративті сипаттама ретінде «күйзеліске төзімділік» ұғымын түсінуге сүйене отырып, зерттеуде күйзеліске төзімділік деңгейін және оның құрылымдық компоненттерін: эмоционалды, мінез-құлқ және когнитивті бағалауға мүмкіндік беретін әдістер қолданылды. Ол үшін келесі әдістер қолданылды:

1. «Күйзеліс жағдайын диагностикалау» (авторы А.О. Прохоров) күйзеліс деңгейін анықтау үшін проблемалық жағдайларда өзін-өзі бақылау және эмоционалды тұрақсыздық деңгейі қолданылды. Сауалнамаға 9 сұрақ кіреді. Зерттеуге қатысушыдан өзі келісетін сұрақтардың нөмірін көрсету сұралады. Нәтижелерді түсіндіру кезінде әр «иә» жауабына 1 балл есептеледі, содан кейін олардың сомасы есептеледі.

2. «Бейімделу» көп деңгейлі тұлғалық сауалнамасы (Авторлары: А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин). Сауалнама бейімделудің әртүрлі аспектілерін зерттеуге бағытталған және шкалаларды қамтиды: «жүйке-психикалық тұрақтылық», «жеке бейімделу әлеуеті», «коммуникативті қабілеттер», «моральдық нормативтілік». «Жеке бейімделу потенциалының» негізгі шкаласы мінез-құлқты реттеу, коммуникативті потенциал туралы ақпарат береді және зерттеуге қатысушыларды психоэмоционалды күйзелістердің әсеріне төзімділік дәрежесі бойынша ажыратады. Техника сонымен қатар күйзелістік факторларға төзімділігі жоғары адамдарды анықтауға мүмкіндік береді.

3. Күйзелістік жағдайларда өмір салтын және күресу мінез-құлқын бағалау үшін «күйзелістік жағдайларда күресу мінез-құлқы» әдісі қолданылды (автор С.Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер (Т.А. Крюкованың бейімделген нұсқасы)). Бұл әдіс күйзелістік жағдайларды жеңудің басым стратегияларын саралауға арналған. Күрес стратегиялары проблемалық жағдайды шешуге, эмоциялар мен аулақ болуға бағытталған.

Зерттеу күйзелістің белсенді әрекет ету және күйзелісті барабар жеңу мүмкіндігін қиындататын ортамен өзара әрекеттесу процесі және ресурстардың сарқылуы арқылы адамның бейімделуін бұзатын белгілі бір оқиғаларға (күйзелістік тәжірибе) эмоционалды реакция екенін көрсетті. Сондықтан зерттеу күйзелістің көріністерінің ерекшеліктерін, арнайы педагогтердегі күйзеліске төзімділік деңгейін зерттеді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ. «Күйзеліс жағдайын диагностикалау» әдістемесі бойынша алынған деректер (авторы А.О. Прохоров) респонденттердің күйзеліске төзімділік деңгейлері бойынша былайша бөлінгенін көрсетті: күйзеліске төзімділік деңгейі төмен респонденттер басым (42%), орташа деңгейі респонденттердің 32%, күйзеліске төзімділік деңгейі жоғары респонденттердің 26% анықталды. Күйзеліске төзімділіктің жоғары деңгейі анықталған арнайы педагогтер жағдайға бейімделу

қабілетімен сипатталды, жеңілістерге сабырлы қарайды, басқаларға төзімділік пен ымыраға келуге бейімділік көрсетті.

«Күйзеліс жағдайын диагностикалау» әдістемесі бойынша күйзеліс көріністерін одан әрі кешенді бағалау нәтижесінде (авторы А.О. Прохоров) күйзеліске төзімділік деңгейі төмен респонденттерде эмоционалдық көріністердің ауырлығының жоғары коэффициенті (респонденттердің 97%); мінез-құлық күйзелісіне төзімділігі төмен арнайы тәрбиешілер бір уақытта эмоционалды, мінез-құлық және когнитивті деңгейлерде күшті немесе ұзақ мерзімді күйзелістік ынталандыруға жауап ретінде айқын шиеленісті көрсетті. Ұзақ уақыт күйзелістік жағдайларда болған кезде психофизикалық және әлеуметтік-психологиялық өзгерістердің күрделі көрінісі Л.А. Китаев-Смыкенебктерінде көрініс тапқан.

Арнайы педагогтердің бейімделу әлеуетін зерттеу нәтижесінде «бейімделу» сауалнама-сының көмегімен (Авторлары: А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) респонденттердің көпшілігі (59%) бейімделудің жоғары деңгейін көрсететіні анықталды; орташа деңгейді респонденттердің 23%-ы және респонденттердің 18%-ы төмен деңгейде көрсетті. Нәтижелер күйзеліске төзімділік деңгейі мен арнайы педагогтердің бейімделуі арасындағы байланысты қарастыруға мүмкіндік берді: бейімделудің жоғары және орташа деңгейі бар практикалық мамандар, олардың көпшілігінде (82%) күйзеліске төзімділіктің жоғары және орташа (респонденттердің 88%) деңгейін көрсетті.

Адамның бейімделудің оңтайлы деңгейінің болуы оның жағдайды барабар қабылдай алатындығын және оған объективті баға бере алатындығын көрсетеді. Осы механизмдердің арқасында бейімделу әлеуетін күйзеліске төзімділікті арттыру ресурсы ретінде пайдалануға болады. Интеллектуалды дамудың жалпы деңгейіне күйзеліске қарсы тұру мүмкіндігінің тәуелділігін растау үшін тиісті білімді Ф.Б. Березин, Л.И. Вассерман, В.Л. Марищуктың еңбектерінен табуға болады

Психологиялық қорғаныс механизмдерін зерттеу нәтижелері күйзеліске төзімділіктің әртүрлі деңгейлері бар арнайы тәрбиешілердің оларды қолданудың ерекшеліктері бар екенін көрсетті. Мысалы, күйзеліске төзімділігі төмен зерттеуге қатысушылар психологиялық қорғаудың теріске шығару, проекция, регрессия сияқты тиімсіз түрлерін белсенді қолданды. Теріске шығарудың әсері субъектінің жадында сол оқиғалар туралы ақпараттың болмауын қамтамасыз ете отырып, саналы түрде бекітілген, орындалған деп танылған оқиғалар санының азаюынан көрінеді.

Психологиялық қорғаудың бір түрі ретінде проекцияның әрекет ету механизмі шиеленісті жеңілдетуде, көңілсіздік сезімін жоюда, өз қабілеттеріне деген сенімсіздік деңгейін төмендетуде, өзін-өзі бағалаудың төмендеуін жоюда көрінеді. Күйзеліске төзімділік деңгейі төмен зерттеуге қатысушылардың осы қорғаныс психологиялық механизмін пайдалану кезінде объективті факторларды ескеру және ерекше қажеттіліктері бар жағдайлар мен балаларды объективті қабылдау қабілеті жеткіліксіз көрінеді, бұл бір жағынан жағымды, әлеуметтік мақұлданған, адамның өзін көтере алатын сезімдерді, ойлар мен әрекеттерді басқаларға жатқызудан көрінеді; екінші жағынан, жағымсыз (сарказм, дұшпандық, кінәні, жауапкершілікті ауыстыру); сонымен қатар балаларға, әріптестерге, ата-аналарға «құрбан» болу үшін агрессивті ниеттерді жатқызу.

Дамудың ерте кезеңдеріне өту арқылы мазасыздықты болдырмауға деген ұмтылыс ретінде регрессияны ауырлық дәрежесі бойынша ажырату қиын болды. Зерттеуге қатысушылардың (күйзеліске төзімділігі төмен және жоғары) регрессия ауырлығы төмен немесе жоғары болуы мүмкін. Зерттеуге қатысушыларға да, басқаларға да психологиялық қорғаудың бұл түрі субъективті күрделі мәселелерді шешуді қарапайым және қол жетімді мәселелермен алмастыруға мүмкіндік берді.

Зерттеуде күйзеліске төзімділіктің жоғары деңгейін көрсеткен арнайы педагогтер интеллектуализация, проекция, өтемақы, алмастыру сияқты психологиялық қорғаныс түрлерін қолданды. Өтемақы өмірдің басқа салаларында қанағаттану механизмінің көрінісі бола алады, мысалы: отбасы, хобби, қоғамдық қызмет және т. б.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ауыстыру психологиялық қорғаудың бір түрі ретінде күйзеліске төзімділігі жоғары және төмен арнайы тәрбиешілерде көрінеді. Күйзеліске төзімділігі жоғары зерттеуге қатысушыларда алмастыру қауіпті емес немесе қол жетімді нысандармен әрекеттесу арқылы басылған эмоцияларды босату немесе шиеленісті жеңілдету үшін қолданылады. Күйзеліске төзімділігі төмен респонденттер үшін алмастыру сәтті және жағдайды шешетін механизм болып табылмайды, жеңілдетуге әкелмейді және қатты күйзеліс жағдайынан құтылмайды.

Интеллектуализация күйзеліске төзімді және бейімделген респонденттер тобында айқынырақ. Бұл сізге өзіңіздің мінез-құлқыңыз объективті жағдайларға қайшы келмейтін жақсы бақыланатын болып көрінетін ақпаратты ғана түсінуге және пайдалануға мүмкіндік береді.

Осылайша, психологиялық қорғаудың бұл түрлері адам күйзелісті жеңе алмайтын және ішкі немесе сыртқы қақтығыстардан туындаған мазасыздық сезіміне барабар жауап бере алмайтын жағдайларда не болып жатқанын қабылдау мен бағалауды бейімдеу рөлін атқарады.

Психологиялық қорғаудың ұсынылған түрлері бірқатар жалпы қасиеттерге ие. Олар эмоционалды шиеленісті азайту және мінез-құлықты ұйымдастырудан қорғау мақсатында күйзеліс, жанжал жағдайында әрекет етеді. Егер адам қорғанысты бейсаналық түрде, көп мөлшерде қолданса және негізінен жетілмеген формаларды таңдаса, бұл шындықтың бұрмалануына, теріске шығарылуына немесе бұрмалануына әкелуі мүмкін. Касьянова Е.И. (2014).

Психологиялық қорғаныс механизмдері мазасыздық деңгейін төмендету арқылы бейімделуді күшейту үшін психологиялық ресурс бола алады.

Сонымен қатар, осы механизмдердің көмегімен жүзеге асырылатын қорғаныс функциясы ерекше қорғаныс мәніне ие болады: қорғану арқылы адамдар өздеріне қол жетімді ресурстарды сақтайды, тікелей немесе жанама шығындарды азайтуға тырысады. Зерттеуге қатысушыларда психологиялық қорғанысты қолдануда айқын ерекшеліктер мен елеулі айырмашылықтар анықталған жоқ.

Күресу стратегиялары психологиялық қорғаныс және бейімделу ресурстарымен интеграцияда белсендіру күйзеліске төзімділіктің тұрақты өсуін қамтамасыз ете алатын негізгі ресурс болып табылады.

«Күйзелістік жағдайларда күресу-мінез-құлық» әдістемесі бойынша зерттеу нәтижелері (автор С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер (Т.А. Крюкованың бейімделген нұсқасы) күйзеліске төзімділігі төмен арнайы білім беру педагогтері келесі мінез-құлықтың теріске шығару, жоба сияқты стратегияларын белсенді қолданатынын көрсетті.

Күйзеліске төзімділіктің жоғары деңгейіне ие арнайы тәрбиешілер интеллектуализация, проекция, өтемақы, алмастыру сияқты мінез-құлық стратегияларын көбірек қолданды. Жалпы, арнайы педагогтердың күйзелістік жағдайда мінез-құлық стратегиясын таңдауын зерттеу көрсеткендей, тапсырмаларды шешуге бағытталған күресті респонденттердің 29% – ы, эмоцияларға – 43%, аулақ болуға-респонденттердің 28% - ы пайдаланады. Яғни, біз субъектілердің үштен бірі ғана есептерді шешуге бағытталған тиімді күресу стратегияларын қолданатынын көреміз.

Деректерді талдау сонымен қатар күйзеліске төзімділігі төмен респонденттердің эмоциялар мен аулақ болуға бағытталған күресу стратегияларын таңдағанын көрсетті. Яғни, бұл респонденттер шиеленісті жеңілдету немесе азайту үшін кәсіби қызметте эмоционалды жүктемеге байланысты мінез-құлықты пайдаланады немесе проблеманың болуын мойындамайды, оны болдырмайды, өз күштеріне сенімсіздік сезінеді.

Болдырмау стратегиясын таңдауға мыналар әсер етуі мүмкін: күйзелістің жоғары деңгейі, оның әсер ету ұзақтығы, жағдайдың болжамының белгісіздігі және бұрынғы мәселелерді шешудің жағымсыз тәжірибесі; мазасыздықтың жоғары деңгейі, өзін-өзі бағалаудың төмендігі, оқиғаның субъективті жоғары маңыздылығы.

Күйзеліске төзімділігі жоғары респонденттерде трансформациялық стратегиялар басым болды, яғни олардың мінез-құлқын таңдау міндеттерді, соның ішінде кәсіби мәселелерді шешуге бағытталған. Бұл жағдайды субъективті бағалаудың өзгеруі және бақылау деңгейінің сәйкесінше өзгеруі арқылы күйзеліске байланысты шиеленісті бейтараптандыруға мүмкіндік берді. Стратегияның негізі-жағдайды оң өзгерту туралы шешім қабылдау және оны шешуді қажет ететін мәселе ретінде қабылдау. Зерттеуге қатысушылардың бұл тобы жағдайды түсінуге, оған белсенді жауап беруге және қойылған мақсатты жүзеге асыруға бағытталған. Эмоцияға бағытталған стратегияны таңдау да болды, бірақ эмоциялардың мазмұны басқаша болды: олар эмоционалды күйзелісті басқаруға бағытталған. Күйзеліске төзімділігі жоғары (6%) респонденттердің болдырмау стратегиясын таңдауы нақты жағдайды еңсерілмейтін немесе шешуге уақыт қажет деп саналы түрде бағалаумен байланысты болуы мүмкін, кернеудің жоғарылауы және т.б.

Күресу стратегиялары негізгі ресурс болып табылады, оны белсендіру психологиялық қорғаныс және бейімделу ресурстарымен бірге күйзеліске төзімділікті арттыруға әсер етуі мүмкін. Болдырмау стратегиясын таңдауға (қатысушылардың 28%) күйзелістің жоғары деңгейі, оның әсер ету ұзақтығы, бұрынғы мәселелерді шешудің жағымсыз тәжірибесі әсер етуі мүмкін.

Жеңу стратегияларын таңдаудағы мультимодальды тәсіл респонденттердің 64,5% - байқалды. Бұл күйзеліске төзімділігі жоғары зерттеуге қатысушылардың күйзелістік жағдайлардағы мінез-құлқының икемділігін көрсетуі мүмкін. Күйзеліске төзімділігі төмен респонденттерде мұндай мүмкіндік жеңу стратегияларын таңдауда хабардарлықтың жеткіліксіздігін және селективтілік сияқты бейімделу белгісінің жоқтығын көрсетеді.

Осылайша, күйзеліске төзімділіктің төмен деңгейі психикалық белсенділіктің барлық компоненттеріндегі күйзелістің бірнеше көріністерімен, бейімделу проблемаларымен, көптеген қорғаныстармен, тиімсіз стратегиялармен бірге жүреді.

Күйзеліске жоғары төзімділік күйзелістің осалдығын төмендететін сипаттама ретінде адамның күйзелістік жағдайларға бейімделуі мен мінез-құлқын жеңу тиімділігінің негізгі критерийі болып табылады. Күйзеліске төзімділіктің төмендігі – бұл адамның жағдайдың, жетілген қорғаныстың және тиімді мінез-құлық стратегияларының барабар көрінісінің жоқтығын білдіретін сипаттама.

Арнайы білім беру педагогтерінің күйзеліске төзімділік ерекшеліктерін сипаттайтын экспериментте алынған барлық деректерді талдау осы кәсіби маңызды сапаны арттыру қажеттілігін анықтады. Зерттеу барысында арнайы тәрбиешілердің көпшілігі (96%) ерекше балалармен жұмыс жасауда күйзелістік жағдайларды бастан кешіретіні анықталды. Арнайы педагогтердің алдында тұрған проблемалар туралы сұраққа мәселе күйзелістік жағдайларды, проблемалық жағдайларды, сондай-ақ жұмыстағы шиеленісті жеңе алмайтындығы туралы айтылды.

Күйзеліске төзімділік жүйелік, динамикалық сипаттама ретінде бейімделу, психологиялық қорғаныс және күйзелісті жеңу стратегияларымен анықталады. Зерттеуге қатысушылардың көпшілігінің бейімделу әлеуеті оларға күйзелістік жағдайларға тиімді бейімделуге мүмкіндік береді. Бұл зерттеу арнайы педагогтардың кәсіби қызметте күйзеліске төзімділігін арттыру мақсатында бейімделу ресурстарын, психологиялық қорғаныстарды және еңсеру стратегияларын жандандыру идеясының өнімділігін растады; сонымен қатар күйзеліске төзімділіктің кәсіби маңызды құрылымдық компоненттерін дамыту және жетілдіру қажеттілігі: эмоционалды және жүйке-психикалық тепе-теңдік, белсенділік, өзін-өзі дамытуға деген ұмтылыс, мақсат қою және оған қол жеткізу қабілеті нәтиже, ассертивті мінез-құлық, төзімділік, қарым-қатынас және тұлғааралық дағдылар, күйзелісті жеңу дағдылары.

ҚОРЫТЫНДЫ

Арнайы педагогтардағы күйзеліске төзімділік ерекшеліктерін зерттеу деректерін талдау осы кәсіби маңызды сапаны арттыру қажеттілігін анықтады. Арнайы педагогтің кәсіби

қызметіндегі күйзеліс оның жұмысының тиімділігіне әсер етеді. Бұл кумулятивті сипатқа ие, эмоционалды күйіп қалудың пайда болуына әкеледі.

Арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділігі интеграцияланған сапа болып табылады және үш құрылымдық компонентпен қамтамасыз етіледі: эмоционалды компонент (жүйке-психикалық тепе-теңдік, эмоционалды тепе-теңдік); мінез-құлық компоненті (өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі тануға ұмтылу, ассертивті мінез-құлық, толеранттылық, коммуникативті және тұлғааралық дағдылар); когнитивті компонент (аутопсихологиялық құзыреттілік, мақсат қою және нәтижеге жету қабілеті, мінез-құлықты дамыту және күйзелістік жағдайларды сәтті жеңу дағдылары).

Арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділігі, кешенді білім бола отырып, функционалды білім деңгейін анықтайды. Бұл өнімділіктің бұзылуын және мінез-құлықтың ауытқуын болдырмауға бағытталған дене мен психиканың ресурстарын белсендіруден көрінеді.

Жоғары күйзеліске төзімділік, күйзелістің осалдығын төмендететін сипаттама ретінде, әр түрлі жағдайларда адамның күйзелісті жеңетін мінез-құлық мен бейімделуінің маңызды критерийі болып табылады.

Төмен күйзеліске төзімділік-бұл адамның жағдайды, тиімді мінез-құлық стратегияларын жеткілікті түрде көрсетпейтінін білдіретін жағымсыз сипаттама.

Зерттеу барысында мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған білім беру мекемелерінде жұмыс істейтін арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділіктің төмен және орташа деңгейлері басым екендігі анықталды.

Күйзеліске төзімділіктің төмен деңгейі психикалық белсенділіктің барлық компоненттеріндегі күйзелістің бірнеше көріністерімен, бейімделу проблемаларымен, тиімсіз мінез-құлық стратегияларымен бірге жүреді.

Күйзеліске төзімділігі төмен арнайы педагогтер шамадан тыс жұмыс пен сарқылудың жоғары деңгейін көрсетті. Олар көбінесе күйзелістік жағдайда ашуланшақтықты жоғалтады және өздерін қалай басқаруды білмейді. Мұндай адамдар үшін кәсіби қызметте күйзеліс жағдайында өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту маңызды.

Күйзеліске төзімділіктің орташа деңгейі бар арнайы педагогтер үшін арнайы педагог әрдайым күйзелістік жағдайда өзін дұрыс және барабар ұстай бермейтіндігімен сипатталды. Кейде ол өзін-өзі ұстай алады, бірақ кішігірім оқиғалар эмоционалды тепе-теңдікті бұзатын кездер болады (адам «есінен танып қалады»).

Жалпы алғанда, экспериментке қатысушылардың көпшілігінің бейімделу әлеуеті оларға кәсіби қызметте туындайтын күйзелістік жағдайларға тиімді бейімделуге мүмкіндік береді және оларды күйзеліске төзімділікті арттыру үшін ресурс ретінде пайдалануға болады.

Күйзеліске төзімділікті арттыру жүйелі және интегративті болуы керек. Күйзеліске төзімділіктің негізгі құрылымдық компоненттерінің әрқайсысындағы жүйелік өзгерістер (эмоционалды, мінез-құлық және когнитивті) бейімделу ресурстарын белсендіру және мазасыздықты жеңу арқылы басқа салалардағы сапалы өзгерістерді қамтамасыз етеді; когнитивті қайта өңдеу және өз көзқарастарын немесе нақты ынталандыруды қайта бағалайды. Арнайы білім беру педагогінің әрекет сапасы мен өз денсаулығына зиян келтірместен күйзелістік жағдайларда тиімді қабылдау және тиімді кәсіби өзара әрекеттесу үшін бейімделудің, психологиялық қорғаудың және жеңу стратегияларының психологиялық ресурстарын саналы түрде қосу, шоғырландыру және жетілдіру қабілеті маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Kiel Ewald, Heimlich Ulrich, Markowitz Reinhard, Braun Annika & Weiß Sabine. *How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. [Мәтін] // «European Journal of Special Needs Education, Needs Education». - 2016. - Vol 31, № 2 – С. 202-219.*

2. Chang M. L. *An evaluative perspective on teacher burnout: Exploring teachers' emotional labor* [Мәтін]. // *Review of educational psychology*. - 2009 - № 21(3) - С. 193–218.
3. Antoniou A.-S., Efthymiou V., Polychroni F. & Kofa O. *Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy*. [Text]. // «*Educational Studies*». – 2023. - № 49(1), С. 200-217.
4. Soini T., Pietarinen J., Pyhältö K., Jindal-Snape D., Kontu E. *Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study*. [Мәтін]. // «*British Educational Research Journal*». – 2019. - № 45(3). - С. 622-639.
5. Hopman J.A.B., Tick N.T., van der Ende J., Breeman, L.D. van Lier P.A.C. *Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion*. [Мәтін]. // «*Teaching and Teacher Education*». – 2018. - № 75. - С. 21-30.
6. Bonnie Brittle. *Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities*. [Мәтін]. // «*Teaching and Teacher Education*». – 2020. - Volume 87. – С. 7-17.
7. Brunsting, N.K., Sreckovic, M.A., and Lane, K.L. *Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013*. [Мәтін]. // «*Raising and treating children*». - 2014. - № 37(4). - С. 681-711.
8. Hakanen J. J., Bakker A. B. and Schaufeli W. B. *Burnout and work engagement among teachers*. [Мәтін]. // «*Journal of School Psychology*». - 2006. - № 43(6). - С. 495–513.
9. Maslach Schaufeli & Leiter. *Professional burnout*. [Мәтін]. // «*Annual Review of Psychology*». – 2001. - № 52. - С. 397-422.
10. Michelle Williams & Irvine Gersch. *Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different*. [Мәтін]. // «*British Journal of Special Education*». – 2004. - № 31(3). – С. 157-162.
11. H. Savolainen, Engelbrecht, M. Nel, O. Malinen. *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre- and in-service teacher preparation*. [Мәтін]. // «*European Journal of Special Needs Education*». – 2012. - № 27(1). – С. 51-68
12. Кабаченко, Т. С. *Психология в управлении человеческими ресурсами*. [Мәтін] / Кабаченко Т.С. - СПб. : Питер, 2003.
13. Зарицкая, А. Ю. *Стрессоустойчивость как психологический феномен*. [Мәтін]. / А. Ю. Зарицкая, О. Б. Полякова. // *Сборник статей международной научно-практической конференции «Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества»*. – Казань: ООО "ОМЕГА САЙНС". - 2017. – С. 55–57.
14. Щуркова, Н. Е. *Педагогические технологии: учебное пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Издательство Юрайт. - 2024. – 232 с. - (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07402-4. - [Мәтін] : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/538989> (дата обращения: 08.04.2024).*
15. *Психология и педагогика : учебник для вузов [Мәтін] / В. А. Слостенин [и др.]. – Москва : Издательство Юрайт. - 2023. – 541 с. - (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18124-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/534330> (дата обращения: 08.04.2024).*
16. Александров, В. Н., Шарипов, Ф. В. *Проблемы формирования модели личности специалистов: (В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения)*. [Мәтін]. / Александров, В. Н., Шарипов, Ф. В. – Москва. - 1984.
17. Китаев-Смык, Л. А. *Психология стресса*. [Мәтін]. / Китаев-Смык Л.А. - Москва: Издательство «НАУКА». - 1983. - 370 с.
18. Фопель, К. *Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие*. [Мәтін]. / Фопель К. – Москва: Генезис. - 2007. - 256 с.

References:

1. Kiel Ewald, Heimlich Ulrich, Markowitz Reinhard, Braun Annika & Weiß Sabine. How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. [Text] // «European Journal of Special Needs Education, Needs Education». - 2016. - Vol 31, № 2 – S. 202-219.
2. Chang M. L. An evaluative perspective on teacher burnout: Exploring teachers' emotional labor [Text]. // Review of educational psychology. - 2009 - № 21(3) - S. 193–218.
3. Antoniou A.-S., Efthymiou V., Polychroni F. & Kofa O. Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. [Text]. // «Educational Studies». – 2023. - № 49(1), S. 200-217.
4. Soini T., Pietarinen J., Pyhältö K., Jindal-Snape D., Kontu E. Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. [Text]. // «British Educational Research Journal». – 2019. - № 45(3). - S. 622-639.
5. Hopman J.A.B., Tick N.T., van der Ende J., Breeman, L.D. van Lier P.A.C. Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. [Text]. // «Teaching and Teacher Education». – 2018. - № 75. - S. 21-30.
6. Bonnie Brittle. Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. [Text]. // «Teaching and Teacher Education». – 2020. - Volume 87. – S. 7-17.
7. Brunsting, N.K., Sreckovic, M.A., and Lane, K.L. Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. [Text]. // «Raising and treating children». – 2014. – № 37(4). – S. 681-711.
8. Hakanen J. J., Bakker A. B. and Schaufeli W. B. Burnout and work engagement among teachers. [Text]. // «Journal of School Psychology». - 2006. - № 43(6). - S. 495–513.
9. Maslach Schaufeli & Leiter. Professional burnout. [Text]. // «Annual Review of Psychology». – 2001. - № 52. - S. 397-422.
10. Michelle Williams & Irvine Gersch. Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different. [Text]. // «British Journal of Special Education». – 2004. - № 31(3). – S. 157-162.
11. H. Savolainen, Engelbrecht, M. Nel, O. Malinen. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre- and in-service teacher preparation. [Text]. // «European Journal of Special Needs Education». – 2012. - № 27(1). – S. 51-68
12. Kabachenko, T. S. Psihologiya v upravlenii chelovecheskimi resursami. [Tekst] / Kabachenko T.S. - SPb. : Piter, 2003.
13. Zarickaya, A. YU. Stressoustojchivost' kak psihologicheskij fenomen. [Tekst]. / A. YU. Zarickaya, O. B. Polyakova. // Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Vklad psihologii i pedagogiki v sociokul'turnoe razvitie obshchestva». – Kazan': OOO "OMEGA SAJNS". - 2017. – S. 55–57.
14. SHCHurkova, N. E. Pedagogicheskie tekhnologii: uchebnoe posobie dlya vuzov / N. E. SHCHurkova. - 3-e izd., ispr. i dop. - Moskva: Izdatel'stvo YUrajt. - 2024. – 232 s. - (Vysshee obrazovanie). – ISBN 978-5-534-07402-4. - [Tekst]: elektronnyj // Obrazovatel'naya platforma YUrajt [sajt]. - URL: <https://urait.ru/bcode/538989> (data obrashcheniya: 08.04.2024).
15. Psihologiya i pedagogika : uchebnik dlya vuzov [Tekst] / V. A. Slastenin [i dr.]. – Moskva : Izdatel'stvo YUrajt. - 2023. – 541 s. - (Vysshee obrazovanie). – ISBN 978-5-534-18124-1. – Tekst: elektronnyj // Obrazovatel'naya platforma YUrajt [sajt]. - URL: <https://urait.ru/bcode/534330> (data obrashcheniya: 08.04.2024).
16. Aleksandrov, V. N., SHaripov, F. V. Problemy formirovaniya modeli lichnosti specialistov: (V pomoshch' slushatelyam fakul'teta novyh metodov i sredstv obucheniya). [Tekst]. / Aleksandrov, V. N., SHaripov, F. V. – Moskva. - 1984.

17. Kitaev-Smyk, L. A. *Psihologiya stressa. [Tekst]. / Kitaev-Smyk L.A. - Moskva: Izdatel'stvo «NAUKA». - 1983. - 370 s.*

18. Fopel', K. *Psihologicheskie gruppy: Rabochie materialy dlya vedushchego: Prakticheskoe posobie. [Tekst]. / Fopel' K. – Moskva: Genezis. - 2007. - 256 s.*

МРНТИ 15.81.99

10.51889/2959-5967.2024.79.2.027

N. Zyкова¹, L. Baimuratova¹, T. Murat¹

¹Satbayev University, Almaty, Kazakhstan

MYERS-BRIGGS COGNITIVE FUNCTIONS AND CAREER CHOICE IN THE FIELD OF ARCHITECTURE AND CONSTRUCTION

Abstract

This scientific article examines the influence of cognitive functions according to Myers-Briggs, a person's belonging to a particular type of personality on the choice of a profession in architecture and construction. In modern society, choosing a profession is becoming an increasingly difficult and important task for every person. Not only financial stability depends on the professional path, but also the level of satisfaction with the quality of life, the degree of contribution to society and even the psycho-emotional state of a person. However, when choosing a profession, individual personality traits and psychological aspects are rarely taken into account, which can have a significant impact on a person's ability to successfully perform their job.

The study includes an empirical analysis of data collected using the Cognitive Process Assessment questionnaire and a self-developed questionnaire among bachelors, undergraduates and working professionals, as well as a review of relevant literature. The predominant personality types of students in the specialty "Architecture" and "Construction" were identified, and the features of their cognitive functions were described. The comparative analysis revealed similarities and differences between the two specialties, as well as between the respondents in each of the groups.

The relationships between Myers-Briggs personality types and the professional characteristics of architects and builders reveal which personality types reflect individual professional characteristics, including talents, inclinations and work style. The results of the study will help both students and educational institutions to understand how to better correlate personal qualities and goals with the choice of a profession in the architectural and construction field.

Keywords: architectural and construction education, MBTI, personality typology, socionics, educational process, career guidance.

Н. Зыкова¹, Л. Баймуратова¹, Т. Мұрат¹

¹Satbayev University, Алматы, Казахстан

КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ПО МАЙЕРС-БРИГГС И ВЫБОР ПРОФЕССИИ В СФЕРЕ АРХИТЕКТУРЫ И СТРОИТЕЛЬСТВА

Аннотация

В данной научной статье рассматривается влияние когнитивных функции по Майерс-Бриггс, принадлежность человека к тому или иному типу личности на выбор профессии в архитектурно-строительной. В современном обществе выбор профессии становится все более сложной и важной задачей для каждого человека. От профессионального пути зависит не только финансовая стабильность, но и уровень удовлетворенности качеством жизни,

степень вклада в общество и даже психоэмоциональное состояние человека. Однако, при выборе профессии редко учитываются индивидуальные черты личности и психологические аспекты, которые могут оказать значительное влияние на способность человека успешно выполнять свою работу.

Исследование включает эмпирический анализ данных, собранный с помощью опросника «Cognitive Process Assessment» и самостоятельно разработанной анкеты, среди бакалавров, магистрантов и работающих специалистов, а также обзор соответствующей литературы. Были выявлены преобладающие типы личности у обучающихся на специальности «Архитектура» и «Строительство», а также описаны особенности их когнитивных функций. С помощью сравнительного анализа были выявлены сходства и различия между двумя специальностями, а также между респондентами в каждой из групп.

Взаимосвязи между типами личности Майерс-Бриггс и профессиональными характеристиками архитекторов и строителей выявляют, какие типы личности отражают индивидуальные профессиональные характеристики, включая таланты, склонности и стиль работы. Результаты исследования помогут как студентам, так и образовательным учреждениям понять, каким образом лучше соотнести личные качества и цели с выбором профессии в архитектурно-строительной сфере.

Ключевые слова: архитектурно-строительное образование, MBTI, типология личности, соционика, учебный процесс, профориентация.

*Н. Зыкова¹, Л. Баймуратова¹, Т. Мұрат¹
¹Satbayev University, Алматы, Казахстан*

МАЙЕРС - БРИГГС КОГНИТИВТІ ФУНКЦИЯЛАР БОЙЫНША СӘУЛЕТ ЖӘНЕ ҚҰРЫЛЫС САЛАСЫНДАҒЫ МАМАНДЫҚТЫ ТАҢДАУ

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада когнитивтік әсерлер қарастырылады Майерс-Бриггс функциялары, адамның жеке тұлғаның белгілі бір түріне жатуы сәулет және құрылыс саласындағы мамандықты таңдауға. Қазіргі қоғамда мамандық таңдау әр адам үшін барған сайын күрделі және маңызды міндетке айналуда. Қаржылық тұрақтылық қана емес, сонымен қатар өмір сапасына қанағаттану деңгейі, қоғамға үлес дәрежесі және тіпті адамның психоэмоционалды жағдайы кәсіби жолға байланысты. Алайда, мамандық таңдау кезінде жеке тұлғаның жеке қасиеттері мен психологиялық аспектілері сирек ескеріледі, бұл адамның өз жұмысын сәтті орындау қабілетіне айтарлықтай әсер етуі мүмкін.

Зерттеуге бакалаврлар, магистранттар және жұмыс істейтін мамандар арасында "Cognitive Process Assessment" сауалнамасы және өздігінен әзірленген сауалнама арқылы жиналған деректерге эмпирикалық талдау, сондай-ақ тиісті әдебиеттерге шолу кіреді. "Сәулет" және "құрылыс" мамандықтары бойынша білім алушыларда тұлғаның басым түрлері анықталды, сондай-ақ олардың когнитивтік функцияларының ерекшеліктері сипатталды. Салыстырмалы талдау арқылы екі мамандықтың, сондай-ақ әр топтағы респонденттердің ұқсастықтары мен айырмашылықтары анықталды.

Майерс-Бриггс тұлғалық типтері мен сәулетшілер мен құрылысшылардың кәсіби сипаттамалары арасындағы байланыстар жеке тұлғаның қандай типтері жеке кәсіби сипаттамаларды, соның ішінде таланттарды, бейімділіктерді және жұмыс стилін көрсететінін анықтайды. Зерттеу нәтижелері студенттерге де, білім беру мекемелеріне де жеке қасиеттер мен мақсаттарды сәулет-құрылыс саласындағы мамандық таңдаумен қалай жақсы байланыстыру керектігін түсінуге көмектеседі.

Түйінді сөздер: сәулет-құрылыс білімі, MBTI, тұлға типологиясы, соционика, оқу процесі, кәсіптік бағдар.

1. ВВЕДЕНИЕ

Метод определения типа личности человека был разработан Изабель Майерс и Кэтрин Кук Бриггс в 1940-х гг. с использованием работ Карла Юнга. Цель теста, исходя из официального сайта Mayers-Briggs Foundation – «сделать теорию психологических типов, описанную К.Г. Юнгом, понятной и полезной для жизни людей», дать понимание типа личности человека для применения на практике [1].

Использование типологии Майерс-Бриггс получило широкое применение в процессе подбора персонала в различных сферах и компаниях, так как определение типа личности будущего сотрудника позволяет определить его сильные и слабые стороны, соответственно способствует определению его должностных обязанностей, способности работать в коллективе, амбициозность к продвижению по карьерной лестнице и уровень мотивации. По данным списка крупнейших организаций США журнала Fortune, 89 из 100 компаний используют «MBTI Assessment» для подбора персонала [2]. Также существуют психологические тесты для определения типа личности учащихся средней и старшей школы, а также большое количество онлайн-тестов для самостоятельного определения [1].

Однако, как и большинство психоаналитических тестов, MBTI не является стопроцентно достоверным и не претендует на точное определение личностных характеристик, описывая типы «в вакууме» — тип личности без учета внешней среды и жизненного опыта. Тем не менее, MBTI остается одним из наиболее широко признанных личностных тестов во всем мире благодаря своей простоте, удобству использования и многолетней истории в качестве инструмента на рабочем месте [3].

В Казахстане остро стоит вопрос эффективности профориентационных работ среди обучающихся. По данным журнала «Атлас новых профессий и компетенций Казахстана», 87% из опрошенных респондентов, выбирают профессию по настоянию родителей или преподавателей. Практически все они (90%) не занимались поиском информации о профориентации. В издании обращается внимание на неэффективность существующих методик и инструментов для выбора профессии [4].

По статистике НПП «Атамекен» от декабря 2019 года, 47% выпускников вузов Казахстана в сфере строительства и архитектуры работают не по специальности [5]. Данная ситуация обусловлена не только конкуренцией на рынке труда, но и внутренними качествами начинающего специалиста. В большинстве случаев, студенты, испытывающие трудности в процессе обучения на бакалавриате с меньшей долей вероятности будут работать по своему профилю, предпочитая уходить в другие сферы. Эта ситуация напрямую зависит от их предрасположенности и личностных характеристик. Тест MBTI можно применить в качестве инструмента по профориентации, выявив тип личности до стадии обучения в высших учебных заведениях. Это поможет лучше определить профессиональный выбор школьников и студентов для дальнейшей деятельности в этой сфере.

Актуальность вопроса связана с важностью проведения профориентационных работ среди молодёжи, на примере студентов архитектурно-строительной специальности. Предлагается использование опросника Майерс-Бриггс в качестве основного инструмента выявления типа личности, и соответственно профессионального предпочтения каждого индивида.

В настоящий момент в мировой практике опросник MBTI отличается удобством в определении карьерной направленности, в то же время в отечественной психологии теория Майерс-Бриггс не имеет широкого применения. В связи с этим, целью исследования является выявление закономерностей встречаемости типов личности по Майерс-Бриггс и профессиональными характеристиками обучающихся в сфере архитектуры и строительства.

Данная статья была написана под влиянием научного труда Дж. Т.Хемдана, Д.С. Таха, И.А. Шерифа «Связь между типами личности и творчеством: исследование начинающих студентов-архитекторов», опубликованного в Александрийском инженерном журнале (Египет, г. Александрия). Данное исследование отражает результаты, полученные в ходе

изучения студентов казахстанских вузов и рассматривает влияние типа личности на выбор специальности [6].

Представленное исследование явилось продолжением изучения влияния психологических и профориентационных тестов на обучаемость студентов, которое было начато учеными из Казахстана и СНГ. Так, например, И.Б. Гайворонская, Е.Д. Любимова, А.К. Нуракенова в своих работах рассматривают мотивы выбора профессии и ценностной ориентации студентов-первокурсников. Они отмечали влияние выбора специальности на деятельность и жизненную перспективу человек [7]. М.С. Садырова, К. С. Мухтарова, А. Е. Орымбетов провели сравнительный анализ и выявили факторы, влияющие на выбор профессии, которые чаще всего связаны с возможностью карьерного роста и самореализации, что напрямую зависит от собственных личностных качеств человека и соответствие их его профессиональному выбору [8]. Г.О. Абдикерова поднимает проблему профессиональной мобильности выпускников высших учебных заведений, связанной с неудовлетворенностью выбранной профессией [9].

Исследования, посвященные проблемам выбора профессии среди молодежи отмечают, что большая осведомленность о мире профессий и о своих личностных качествах, которые выявляются с помощью профориентационных работ, самоанализа, опросников, позволяет человеку самому наиболее точно сделать выбор своей специальности, без воздействия таких внешних факторов, как влияние родителей, материальный доход, престижность и так далее [7].

2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данном исследовании, для выявления закономерностей встречаемости определенных когнитивных функций среди студентов применялся метод анкетирования. В анкетировании приняло участие 30 студентов бакалавриата, обучающихся в Satbayev University: 15 – на специальности «Архитектура» и 15 – на специальности «Строительство», а также 15 магистрантов и выпускников Карагандинского технического университета им.Абылкаса Сагинова и 15 – из Satbayev University. Данный контингент был выбран с целью сравнения частоты встречаемости определенных когнитивных функций у обучающихся и уже работающих специалистов. Это необходимо было для более ясного понимания, какие функции и характеристики типов подходят для профессий архитектора и строителя. Нами была разработана авторская анкета из семи вопросов закрытого характера. В нее были включены вопросы, уточняющие пол, возраст, специальность, отношение опрашиваемого к учебному процессу по выбранной специальности, сложность обучения и работы.

К анкете также прилагался тест на выявление когнитивных функций «Cognitive Process Assessment» состоящий из 48 вопросов с пятью вариантами ответа. Полученная информация проходила аналитическую обработку и отражалась в таблицах и диаграммах, разделяющих опрашиваемых на различные типы личности.

Типизация Майерс-Бриггс состоит из набора пар S-N, T-F, E-I и J-P. Первая группа S-N является аспектом личности, который формируется в первую очередь и наиболее легче поддается наблюдению. S (sensing) — сенсорика, характерна для ощущающих типов, что используют все пять чувств для получения информации об окружающем их мире. Они больше доверяют своему восприятию, чем тому, что поступает к ним от людей опосредованным образом, так как слова для них не столь убедительны, по сравнению с собственным опытом. Понятие N (intuiting) — интуиция, характерно для людей, не проявляющих интерес к фактам, полученным извне с помощью пяти чувств. Вместо этого они прислушиваются к интуитивным идеям, которые исходят от подсознания вместе с видениями потенциальных возможностей [1].

После этого проводился анализ пары T-F. Мышление (thinking) и чувства (feeling) представляют собой два различных подхода к принятию решений. Первое это есть беспристрастный процесс, целью которого является поиск объективной истины, вне зависимости от субъективных желаний человека и других людей. Чувство, напротив,

является эффективным инструментом для налаживания отношений и взаимодействия с людьми, так как человеческие мотивы, в большинстве своем, имеют личный характер [1].

Следующий набор когнитивных функций E-I (extraversion-introversion) — экстраверсия и интроверсия, отражают взаимодействие человека с внешним и внутренним миром. Экстраверты отталкиваются от внешних обстоятельств, интроверты же — от внутренних идей и представлений, исходящих от бессознательных образов (архетипов). Первые легче справляются с ситуацией, которые выходят за рамки их опыта и общего понимания, когда представители второй группы лучше реагируют на хорошо знакомые обстоятельства и события [1].

Последняя пара J-P (Judging-Perceiving) – суждение и восприятие. Люди с установкой суждения следуют принципу, что все должно быть подчинено воле и четко определено, в то время как лица с воспринимающими типами относятся к жизни как к источнику опыта и познания. Суждение стремится к определенным решениям и получению видимого результата, даже если этого не требуется. Восприятие же концентрируется на процессе и на самой проблеме, а не на ее разрешении, предоставляя человеку возможность самостоятельно прийти до ответа [1].

Таким образом, четыре пары когнитивных функций образуют 16 различных сочетаний, являющихся типами личности. Основываясь на сочетании двух наиболее легко определяемых парах Сенсорика/Интуиция и Мышление/Чувство: SF, ST, NF, NT, дифференцируя только по функциям Экстраверсия/Интроверсия и Суждение/Восприятие. Подобную классификацию также предлагает самый популярный сайт для определения типов личности 16personalities.com, разделяя на 4 подгруппы: Аналитики (NT), Дипломаты (NF), Хранители (SJ) и Искатели (SP) [10]. (Рисунок 5)



Рисунок 5 – Классификация типов личности по сайту 16personalities.com

В соответствии с данными truity.com, который является крупнейшим сайтом, предоставляющим качественную оценку и анализ личности, наиболее предрасположенными к деятельности в архитектурной сфере являются типы INFP, ISFP, INTP, а в строительстве ISTP, ISFP [11].

3. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Среди опрошенных студентов-бакалавров специальности «Архитектура» 11 представителей женского пола, 4 – мужского пола. Среди студентов-бакалавров специальности «Строительство» 5 представителей женского пола, 10 – мужского пола (Рисунок 1).

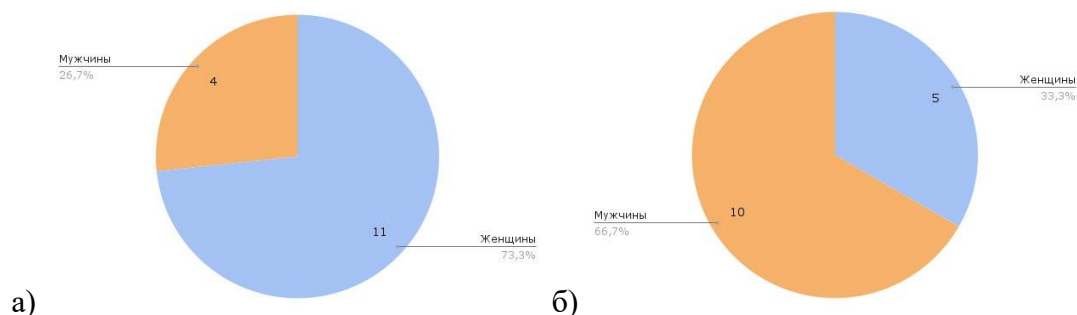


Рисунок 1 – А – Соотношение людей по половому признаку среди бакалавров архитекторов, Б – Соотношение людей по половому признаку среди бакалавров строителей

Бакалавры архитекторы представлены людьми возраста 18 лет – 8 студентов, 19 лет – 6 студентов, и 21 года – 1 студент. Среди бакалавров строителей представлены студенты возраста 17 лет – 2 человека, 18 лет – 10 человек, 19 лет – 3 человека (Рисунок 2).

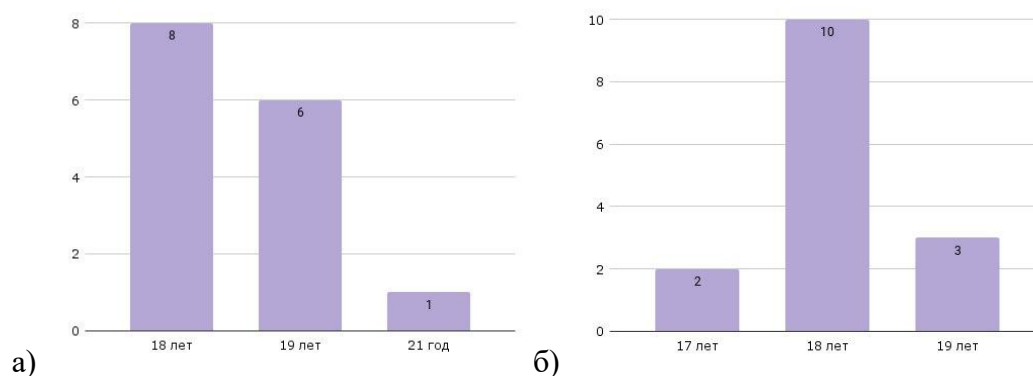


Рисунок 2 – А – Соотношение людей по возрастному признаку среди бакалавров архитекторов, Б – Соотношение людей по возрастному признаку среди бакалавров строителей

Магистранты и выпускники специальности «Архитектура» соотносятся по половому признаку: 10 женщин, 5 мужчин. По специальности «Строительство» соотношение разнится как 7 женщин и 8 мужчин (Рисунок 3).

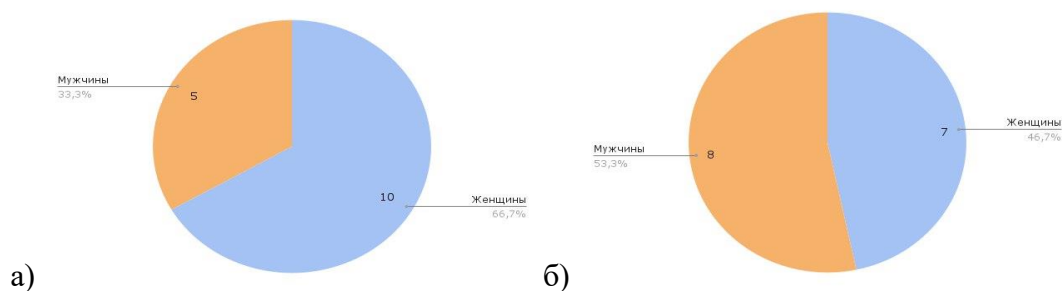


Рисунок 1 – А –Соотношение людей по половому признаку среди работающих архитекторов, Б – Соотношение людей по половому признаку среди работающих строителей

По возрастному признаку работающие архитекторы представлены людьми следующих возрастов: 21 год – 1 человек, 22 года – 8 человек, 23 года – 1 человек, 24 года – 2 человека, 28 лет – 1 человек, 32 года – 1 человек, 40 лет – 1 человек. Работающие строители представлены возрастaми: 21 год – 5 человек, 22 года – 8 человек, 23 года – 1 человек, 30 лет – 1 человек (Рисунок 4).

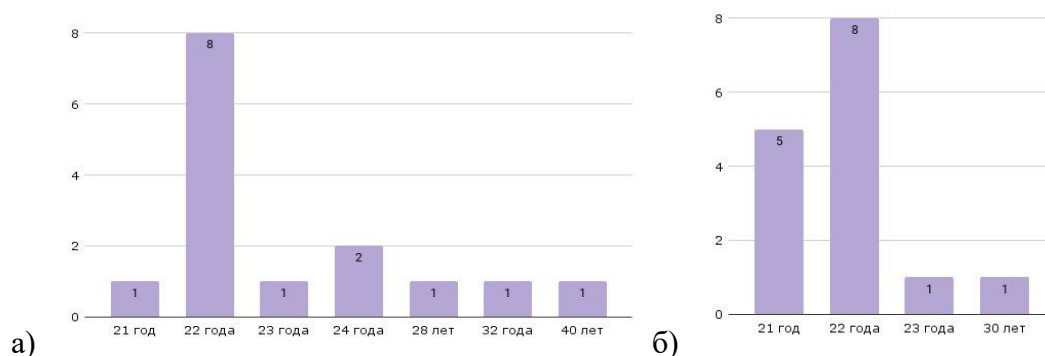


Рисунок 4 – Диаграмма соотношения людей по возрастному признаку среди работающих архитекторов, Б – Диаграмма соотношения людей по возрастному признаку среди работающих строителей

Среди студентов-бакалавриата специальности «Архитектура» было опрошено 15 человек. Анализ результатов показал, что наиболее часто встречаемыми типами личности являются INFP (Посредник) – 4 человека (26,7%), ISFP (Артист) – 4 человека (26,7%), INTP (Учёный) – 3 человека (20%) (Рисунок 6).

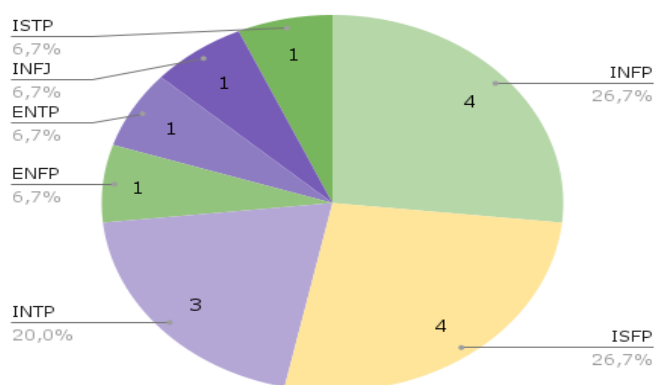


Рисунок 6 – Диаграмма соотношения типов личности бакалавриата специальности «Архитектура»

При разборе когнитивных функций заметно преобладание Интроверсии I над Экстраверсией E в соотношении 13:2, преобладание Интуиции N над Сенсорикой S – 10:5, преобладание Чувства над Мышлением – 10:5, преобладание Восприятия над Суждением – 14:1. Наиболее яркими когнитивными функциями студентов-архитекторов можно назвать Интроверсию I и Восприятие P как марки, определяющие человека склонного к архитектуре. Более сложными для выявления являются функции Интуиции N и Чувства F.

Диаграмма Рисунка 6 и результаты анкетирования, показали, что студенты с типом личности INFP (Посредник) проявили равную заинтересованность в художественной и технической деятельности в архитектуре (2 студента отметили склонность к «художественной деятельности», 2 студента – к «технической»). Типы личности ISFP (Артист) показали большую предрасположенность к творческой стороне архитектуры: 3 отметили склонность к «художественной деятельности», 1 отметил “оба варианта”. При этом, оба типа личности, в основном, отметили сложность обучения на специальности «Архитектура» как «нормальную» (3 студента с типом личности ISFP и 2 студента с типом личности INFP), остальные – как «легкую» (1 студент с типом личности ISFP), «с небольшими затруднениями» (1 студент с типом личности INFP), и «сложную» (1 студент с типом личности INFP). Ни один из представленных не высказал желания переводиться на другую специальность или отчислиться.

Остальные представленные типы ISTP (1 человек, 6,7%), INFJ (1 человек, 6,7%), ENTP (1 человек, 6,7%) и ENFP (1 человек, 6,7%) отметили в анкете сложность обучения как «нормальную» (3 студента) и «с небольшими затруднениями» (1 студент), однако, все они также признались, что хотели бы отчислиться или перевестись на другую специальность.

Результаты опроса магистрантов и выпускников специальности «Архитектура» продемонстрировали встречаемость типов личности ISFP (Артист) – 5 человек (33,3 %), INFP (Посредник) — 3 человека (20%) (Рисунок 7).

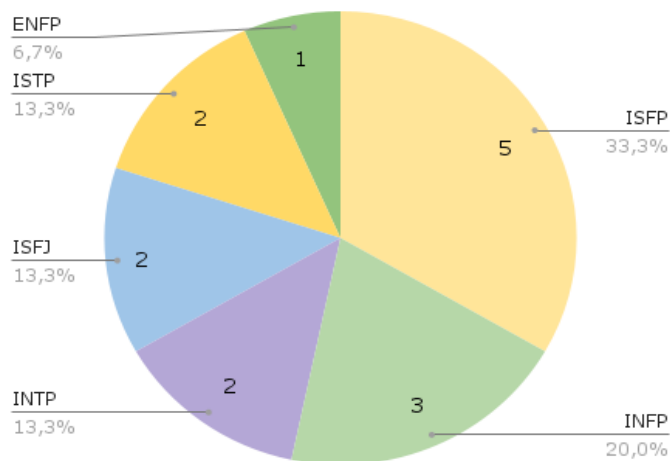


Рисунок 7 – Диаграмма соотношения типов личности работающих архитекторов

В отличие от результатов студентов бакалавриата специальности «Архитектура», данный анализ демонстрирует большее количество сенсориков, чем интуитов (9:6). При этом, соотношения других пар когнитивных функций остаются практически без изменений: Интроверсии к Экстраверсии – 14:1, Чувства к Мышлению – 11:4, Восприятия к Суждению – 13:2. Внезапное преобладание типов личности с развитой сенсорикой среди работающих архитекторов можно объяснить тем, что типы личности с развитой S опираются в своем мышлении на факты, собственное восприятие, наблюдение и последующий анализ, что более применимо в работе над реальными проектами и в научной деятельности, где необходимо опираться на конкретные данные и документацию [1]. Интуиты, что более часто встречаются

среди 1-2 курса, опираются на собственное подсознание и внутренне чувство, им легче работать с образами, символами и абстрактными формами. Подобные задачи стоят перед студентами первых курсов специальности «Архитектура», где акцент ставится на творчество и идеи, а лишь затем вводятся ограничения в виде строительных норм и правил.

Работающие архитекторы, в прошлом студенты, также демонстрируют преобладание интровертных чувствующих типов личности – ISFP и INFP. Архитекторы с типом личности Артиста указали в анкетировании сложность обучения как «нормальную» – 3 опрашиваемых, «с небольшими затруднениями» – 1 опрашиваемый, и «сложную» – 1 опрашиваемый. Архитекторы с типом личности Посредника указали сложность обучения как «с небольшими затруднениями» – 2 опрашиваемых, и «сложную» – 1 опрашиваемый. При этом 4 архитектора отметили, что работа по специальности им дается «легко», 1 архитектор – «с небольшими затруднениями», и 3 остальных еще не работали по специальности, но планируют.

Остальные представленные типы, такие как ISFJ (2 человека, 13,3%) и ISTP (2 человека, 13,3%), переквалифицировались из строителей в архитекторов, о чем говорят результаты анкетирования и преобладающая функция Сенсорика S, что также распространена среди бакалавров-строителей.

Исходя из вышеописанного следует вывод, что людям с типами личности ISFP (Артист) и INFP (Посредник) наиболее комфортно обучаться на специальности Архитектура, а в последствии работать по выбранному профилю профессии. Данные типы описываются как интровертные чувствующие типы, различающиеся друг от друга лишь в способе анализа информации и окружающего мира через Сенсорикку S и Интуицию N. Они наиболее успешны в индивидуальных видах деятельности, с реализацией личностных ценностей, но где также требуется внимание к потребностям людей, за счет развитой функции Чувства F и Восприятия P [1]. Это наиболее подходит для описания деятельности архитектора как индивидуалиста и человека творчества, который балансирует между художественной и технической деятельностью, и также должен прислушиваться к социальному заказу.

Анализ анкетирования 15 студентов-бакалавриата по специальности «Строительство» показал следующие результаты. Наиболее часто встречаемый тип – Артист ISFP, он выявлен у 5 человек (33,3%) (Рисунок 8).

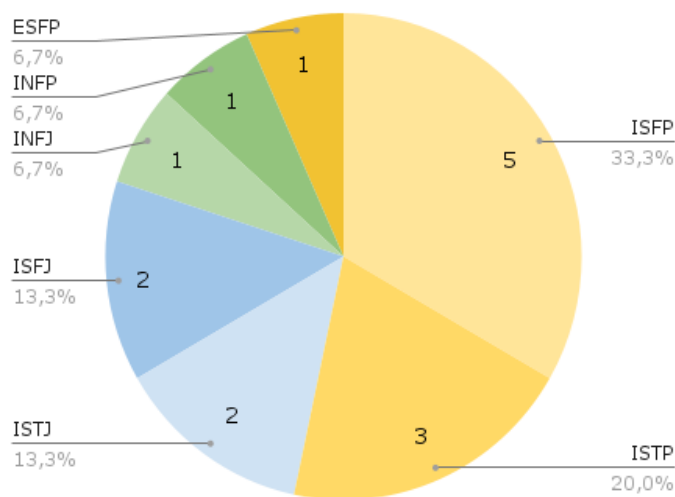


Рисунок 8 — Диаграмма соотношения типов личности Бакалавриата по специальности «Строительство»

Следующий по частоте – ISTP (Виртуоз), 3 человека (20%). Как и при анализе когнитивных функций архитекторов, среди строителей заметно преобладание Интроверсии I над Экстраверсией E в соотношении 14:1, преобладание Чувства над Мышлением – 10:5, преобладание Восприятия над Суждением – 10:5. Однако, выявлено кардинальное отличие в меньшем количестве Интуиции N в сравнении с Сенсорикой S – 2:13, что противоположно

результатам архитекторов. Более явными и характерными когнитивными функциями являются Интроверсия I и Сенсорика S.

На основе данных анкетирования, изображенных на диаграмме Рисунка 8, был проведен более детальный анализ студентов с преобладающими типами личности. У представителей ISFP (Артист) установлена склонность к технической деятельности у 2 из 5 человек, ни один из опрашиваемых не отметил склонность к художественной деятельности, 3 человека отметили равную склонность к обоим видам. Подавляющая часть (4 из 5 анкет) охарактеризовали сложность на данном этапе обучения как «нормальную».

При этом, 2 из 3 опрашиваемых представителей ISTP (Виртуоз) отметили отсутствие склонности к какой-либо деятельности, и 1 к технической. В оценке сложности обучения не замечено закономерностей (по 1 ответу «легко», «нормально», «с небольшими затруднениями»). Ни один из студентов двух типов не отметил желание переводиться на другую специальность или отчислиться.

Наименее распространенные типы: INFJ (1 человек, 6,7%), INFP (1 человек, 6,7%), ESFP (1 человек, 6,7%). Уровень сложности обучения в 2 анкетах отмечается «с небольшими затруднениями», в 1 – «нормально», также только 1 из студентов отметил желание перевестись на другую специальность.

Анализ анкетирования магистрантов и выпускников по специальности «Строительство» выявил следующие результаты. Часто встречающиеся личности – INFP (Посредник) – 3 человека (20%), ISTP (Виртуоз) – 3 человека (20%) (Рисунок 9).

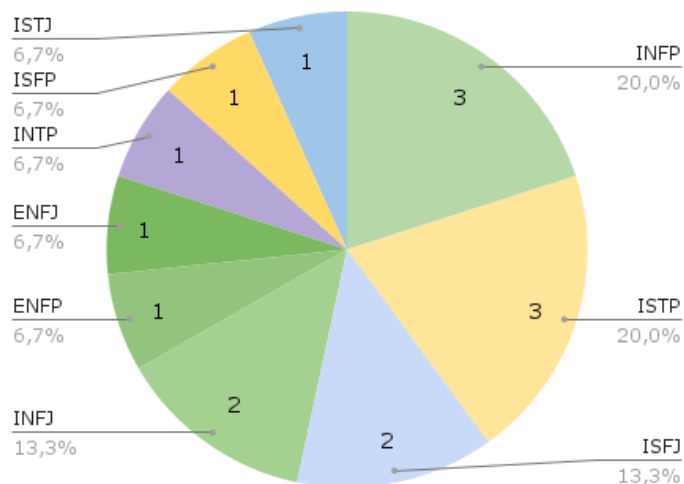


Рисунок 9 – Диаграмма соотношения типов личности работающих строителей

Установлено преобладание Интроверсии I над Экстраверсией E в соотношении 12:3, преобладание Чувства над Мышлением осталось неизменным в сравнении с бакалаврами – 10:5, преобладание Восприятия над Суждением – 9:6. Сравнение Интуиции N с Сенсорикой S показало усредненные результаты без явного преобладания – 8:7.

В оценке сложности обучения на бакалавриате работающих строителей INFP (Посредник) не выявлено закономерностей (по 1 ответу «легко», «нормально» и «с небольшими затруднениями»). С типом личности ISTP (Виртуоз) указали сложность обучения как «нормальная» – 2 человека, и «легкая» – 1 человек.

По результатам общего анализа анкет строителей лидирующими типами являются: ISTP (Виртуоз), INFP (Посредник), ISFP (Артист). Следует отметить, что 2 из 3 типов идентичны итогам анализа архитекторов. Это обусловлено тем, что данные специальности относятся к одной сфере, соответственно, определенный набор качеств, необходимый для сотрудника, во многом похож. Отличающийся тип личности – ISTP (Виртуоз). Представители данного типа более склонны к систематизации фактов и логическому анализу любой поступающей информации, также объективны в рассуждениях. Отмечается, что ISTP зачастую проявляет

заинтересованность к практическим и прикладным наукам, особенно к технике, что соответствует строительной профессии [1].

Установлена главная черта, отличающая архитекторов и строителей друг от друга, это – Интуиция у первых и Сенсорика у вторых (Рисунок 10).

Типы с развитой Сенсорикой S	Типы с развитой Интуицией N
Предпочитают заведенный порядок действий	Не любят заниматься монотонной работой
Делают работу более уверенно, если заранее знают, сколько времени потребуется для ее выполнения	Приливы энергии возникают под влиянием энтузиазма и сменяются периодами спада
Обычно постепенно приходят к заключениям	Быстро приходят к заключениям
Не очень часто испытывают вдохновение и редко доверяют вдохновению, даже если оно к ним приходит	Доверяют своему вдохновению независимо от того, к каким результатам оно приводит
Редко допускают фактические ошибки	Часто допускают фактические ошибки
Хорошо справляются с работой, требующей высокой точности	Не любят заниматься работой, требующей высокой точности

Рисунок 10 – Влияние предпочтений S-N на различные ситуации, связанные с профессиональной деятельностью

Анализ итогов анкетирования позволил выделить единую тенденцию доминирования Интроверсии, Чувства и Восприятия у двух специальностей. У архитекторов и строителей проявляется развитая Интроверсия I, которая отражается в том, что они внимательнее относятся к деталям; могут спокойно работать над проектом в течение долгого периода времени; проявляют интерес к идее, лежащей в основе работы; тщательно обдумывают свои действия, прежде чем совершить их. Функция Чувства F позволяет проявлять чуткость к другим людям, ориентироваться на чувства окружающих, сохранять гармонию и согласие в коллективе. Функция Восприятия P у архитекторов и строителей проявляется в их способности адаптироваться к изменяющимся условиям; желании узнать максимум информации о своей работе; возможности вносить изменения и после завершения работы над проектом [1].

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования, позволили выявить закономерности зависимости развития когнитивных функций Интроверсии, Чувства и Восприятия среди архитекторов и строителей и, соответственно, частоты встречаемости среди них типов личности Артист ISFP, Посредник INFP и Виртуоз ISTP. Данные особенности наиболее точно отражают деятельность архитектурно-строительных профессий и влияют на поведение типов в профессиональной среде. Использование опросника на выявление когнитивных функций среди студентов и выпускников архитектурно-строительных специальностей и анализ результатов исследования продемонстрировал эффективность типологии личности Майерс-Бриггс в качестве инструмента профориентации и личностного самоанализа.

Полученные данные можно использовать для последующих исследований в области психологического типирования и ее связи с профориентационной работой. Типология личности MBTI еще не до конца раскрыла свой потенциал, и ее можно применить в различных вопросах обучения, выбора профессии, работы в коллективе, личностного саморазвития. Наше исследование было направлено лишь на определенную выборку представителей архитектурно-строительной сферы, и результаты не учитывали взаимосвязь когнитивных функций и выбор профессии среди других специальностей и в других университетах.

Итоги исследования имеют лишь рекомендательный характер, так как выбор профессии остается самостоятельным решением каждого человека, вне зависимости от их типа личности и преобладающих когнитивных функций.

Список использованной литературы:

1. Бриггс М. И., Майерс П. МБТИ: определение типов. У каждого свой дар // Бриггс И. Майерс. М.: Карьера Пресс. – 2014. – 320 с.
2. Investopedia. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.investopedia.com/terms/f/fortune-100.asp> (дата обращения 20.12.2023)
3. Юнг К. Психологические типы. – Litres, 2020. – 528 с.
4. Атлас новых профессий и компетенций Казахстана. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.enbek.kz/atlas/proforient> (дата обращения 20.12.2023).
5. Национальная палата предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен». Рейтинг образовательных программ вузов [Электронный ресурс] – URL: <https://atameken.kz/ru/services/44-rejting-obrazovatel-nyh-programm-vuzov> (дата обращения 20.12.2023).
6. Hemdan J. T., Taha D. S., Cherif I. A. Relationship between personality types and creativity: A study on novice architecture students //Alexandria Engineering Journal. – 2023. – Т. 65. – С. 847-857.
7. Гайворонская И.Б., Любимова Е.Д., Нуракенова А.К. Мотивы выбора профессии и ценностные ориентации студентов-психологов первого курса ВУЗа //Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология. – 2023. – Т. 142. – №. 1. – С. 338-352.
8. Садырова М. С., Мухтарова К. С., Орымбетов А. Е. Қазақстан мектептері түлектерінің кәсіби қалаулары: ғылыми зерттеулер әдіснамасы //Journal of Psychology & Sociology. – 2023. – Т. 86. – №. 3. – С. 115-125.
9. Абдикерова Г. О. Профессиональная мобильность выпускников вузов в современном Казахстане //Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2017. – Т. 60. – №. 1. – С. 151-155.
10. 16Personalities. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.16personalities.com/personality-types> (дата обращения 20.12.2023).
11. Truity. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.truity.com/search-careers/advanced> (дата обращения 20.12.2023).

References:

1. Briggs M. I., Mayers P. MBTI: opredelenie tipov. U kazhdogo svoj dar // Briggs I. Mayers. M.: Karera Press. – 2014. – 320 с.
2. Investopedia. [Elektronnyj resurs] – URL: <https://www.investopedia.com/terms/f/fortune-100.asp> (data obrasheniya 20.12.2023)
3. Jung K. Psihologicheskie tipy. – Litres, 2020. – 528 с.
4. Atlas novyh professij i kompetencij Kazahstana. [Elektronnyj resurs] – URL: <https://www.enbek.kz/atlas/proforient> (data obrasheniya 20.12.2023).
5. Nacionalnaya palata predprinimatelej Respubliki Kazahstan «Atameken». Rejting obrazovatelnyh programm vuzov [Elektronnyj resurs] – URL: <https://atameken.kz/ru/services/44-rejting-obrazovatel-nyh-programm-vuzov> (data obrasheniya 20.12.2023).
6. Hemdan J. T., Taha D. S., Cherif I. A. Relationship between personality types and creativity: A study on novice architecture students //Alexandria Engineering Journal. – 2023. – Т. 65. – S. 847-857.
7. Gajvoronskaya I.B., Lyubimova E.D., Nurakenova A.K. Motivy vybora professii i cennostnye orientacii studentov-psihologov pervogo kursa VUZa //Vestnik Evrazijskogo nacionalnogo universiteta imeni LN Gumileva. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya. – 2023. – Т. 142. – №. 1. – S. 338-352.
8. Sadyrova M. S., Muhtarova K. S., Orymbetov A. E. Қазақстан мектептері түлектерінің кәсіби қалаулары: ғылыми зерттеулер әдіснамасы //Journal of Psychology & Sociology. – 2023. – Т. 86. – №. 3. – С. 115-125.
9. Abdikerova G. O. Professionalnaya mobilnost vypusknikov vuzov v sovremennom Kazahstane //Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii. – 2017. – Т. 60. – №. 1. – С. 151-155.
10. 16Personalities. [Elektronnyj resurs] – URL: <https://www.16personalities.com/personality-types> (data obrasheniya 20.12.2023).
11. Truity. [Elektronnyj resurs] – URL: <https://www.truity.com/search-careers/advanced> (data obrasheniya 20.12.2023).